

INDICE

Introduzione p. I

I CAPITOLO. ETIMOLOGIA E SVILUPPO DEI CONCETTI CHIAVE IN EDUCAZIONE

| | | |
|-----|-------------|----|
| 1.1 | Premessa | 1 |
| 1.2 | Educazione | 2 |
| 1.3 | Democrazia | 7 |
| 1.4 | Potere | 14 |
| 1.5 | Dominio | 16 |
| 1.6 | Autorità | 21 |
| 1.7 | Gerarchia | 26 |
| 1.8 | Libertà | 29 |
| 1.9 | Uguaglianza | 33 |

II CAPITOLO. L'EDUCAZIONE NELL'ERA DEL CONSUMISMO

| | | |
|-----|--|----|
| 2.1 | Premessa | 38 |
| 2.2 | La crisi della famiglia | 38 |
| 2.3 | L'educazione familiare nell'era del consumismo | 46 |
| 2.4 | La scuola di consumo | 58 |
| 2.5 | Nuovi dispositivi (dis)educativi | 69 |

III CAPITOLO. LA PEDAGOGIA LIBERTARIA

| | | |
|-----|--|-----|
| 3.1 | Linee generali della pedagogia libertaria | 92 |
| 3.2 | Descolarizzare la società | 96 |
| 3.3 | Rivalutazione della fallibilità umana e problematizzazione dell'esperienza per una nuova scienza | 110 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 3.4 | Relazione educativa orizzontale, tra autonomia e dialogo | 122 |
| 3.5 | E la famiglia? | 133 |
| 3.6 | Le esperienze educative libertarie più conosciute | 137 |
| 3.7 | Breve rassegna di altri libertari importanti | 149 |
| 3.8 | Bibliografia | 153 |

I CAPITOLO. ETIMOLOGIA E SVILUPPO DEI PROCESSI CHIAVE IN EDUCAZIONE

1.1 Premessa

In questo primo capitolo analizzeremo l'etimologia di alcune parole chiave del discorso educativo; una scelta simile è dettata dalla convinzione che le parole abbiano un ruolo di primaria importanza nell'organizzazione dei concetti e del mondo. Possiamo sicuramente affermare che *“L'etimologia ci indica [...] i geni di antiche eredità”*¹. Inoltre cercheremo, nei limiti del possibile, di allargare l'indagine ad una riflessione sull'evoluzione di tali concetti, cercando di reperire una serie di nozioni e riflessioni che potranno aiutarci nell'analisi delle pratiche educative caratteristiche della contemporaneità e nella ricerca di riflessioni pedagogiche in grado di farsi carico dello sviluppo autentico della società. Ovviamente non è mia intenzione pretendere di analizzare tali concetti in maniera olistica, anche perché per farlo avrei avuto bisogno di anni e anni di ricerche. Tuttavia l'intenzione è quella di focalizzare l'attenzione sui punti a mio avviso fondamentali che i vari termini in esame presentano.

¹ Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, Elèuthera, Milano 2009, p. 87

1.2 Educazione

“Il significato originale ed etimologico della parola educazione viene dal latino e-ducere che significa letteralmente condurre fuori, quindi liberare, far venire alla luce qualcosa che è nascosto”².

Detto in maniera più appropriata, è il processo attraverso il quale si cerca di *“portare alla luce quanto di più profondo e intenso vi è in ciascuno”³*. Nel corso della storia tale concetto ha subito modifiche, distorsioni, è stato ampliato e reinterpretato a seconda delle linee di pensiero proprie di chi se ne è occupato, portando ad applicazioni e teorizzazioni spesso in netto contrasto, antagoniste, perché rispondenti ad esigenze evidentemente diverse se non antitetiche. Ma proviamo ad entrare nella disputa per capirne di più. Nelle società precedenti al “secolo dei Lumi” l’educazione era per lo più intesa come un processo a carattere trasmissivo, atto a riprodurre la stratificazione sociale esistente. Se andiamo nello specifico, vediamo che fino ad allora la maggioranza della popolazione era estromessa da qualsiasi forma di educazione istituzionale e, dunque, godeva esclusivamente degli input presenti all’interno del gruppo familiare e sociale di riferimento; la conformazione sociale, dunque, non lasciava spazio alla possibilità, che si avrà in seguito, di

² <http://it.wikipedia.org/wiki/educazione>

³ Francesco Codello, *né obbedire né comandare*, Eleuthera, Milano 2009, p. 61

concepire l'infanzia come il momento cruciale della crescita, nel quale poter aiutare i bambini a sviluppare la propria personalità in maniera cosciente e critica. Non ci si preoccupava di portare alla luce ciò che era insito nel bambino e di potenziarlo, ma piuttosto si guardava alla necessità di introdurlo il prima possibile nel processo produttivo utile alla sopravvivenza. Per le classi dominanti c'erano già alcune istituzioni, per lo più religiose, che provvedevano all'educazione delle nuove generazioni, ma anche in questo caso l'intento era quello di conformarle alla morale aristocratica e cattolica. Naturalmente tale situazione rispondeva alla concezione teologica secondo la quale l'ordine sociale è determinato naturalmente:

“la spiegazione teologica presiede all’ordinamento della realtà sociale, del diritto e dei costumi. Ogni agente sociale, individuale o collettivo, ha il suo posto prestabilito”⁴.

Le basi per il cambiamento nascono con le idee che caratterizzeranno la crisi della concezione teologica di società: a partire dal XVII secolo prende piede un processo di laicizzazione che porterà a ridisegnare la struttura sociale e, di conseguenza, i rapporti al suo interno. In particolare *“il secolo dei Lumi [...], introducendo la Ragione, dunque la relatività delle opinioni, darà vita al processo di secolarizzazione”⁵*. L'idea di ordine sociale naturale perde credibilità; infatti, come afferma ancora E. Colombo

⁴ Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 133

⁵ Ibidem, p. 37

“con il processo di secolarizzazione, o meglio di desacralizzazione, possiamo dire che la struttura intima del sociale tende a presentarsi sotto forma di una interminabile rimessa in discussione”⁶.

Da presupposti del genere nascerà lo Stato moderno, ed è a questo punto che l’educazione entra nel vivo del discorso politico, riuscendo a ritagliarsi il ruolo di istanza regolatrice e creatrice di nuove dinamiche. Autori come J. J. Rousseau avvertono l’importanza di un processo educativo, fondato sulla formazione civica dei cittadini, utile al buon funzionamento del modello statale. Di qui in avanti le esigenze del nascente modello industriale porteranno ad ideare istituzioni di massa per cercare di adattare il corpo sociale ad un paradigma produttivo totalmente nuovo; l’educazione viene ad incastrarsi, e spesso ad identificarsi, con l’istruzione, all’interno delle scuole, e questo non fa che sottolineare la volontà utilitaristica dello Stato, sempre preoccupato di incrementare i profitti dei grandi produttori e di provvedere alla formazione di manodopera altamente competitiva da un lato, e di una classe dirigente scaltra e dinamica dall’altra.

Fermandoci un attimo, a questo punto, possiamo constatare un fatto molto importante: la definizione di educazione come processo che parte dalla persona per aiutarla a realizzarsi non riesce a prendere forma neanche in questa realtà, schiacciata dagli interessi delle classi dominanti; la scuola, che nell’immaginario comune rappresenta la svolta per una rivalse sociale dei più deboli, si afferma invece come l’istituzione attraverso la quale attuare il controllo sociale, l’addomesticamento delle masse e la salvaguardia delle grandi società della produzione industriale. Resta salda, in altre parole, e anzi si rafforza, la concezione che vede al centro l’interesse economico dei pochi a

⁶ Ibidem, p. 38

discapito dell'importanza della realizzazione personale e della libertà, che potendo autenticarsi solo in un sistema egualitario, resterà estromessa dalle priorità e cancellata dal vocabolario del progresso. In effetti considerazioni di questo tipo iniziano già con la Rivoluzione Francese, per poi affermarsi definitivamente nel XIX secolo attraverso le opere di autori aderenti alle nuove idee socialiste, refrattarie nei confronti di un mondo che continuava a conservare la logica classista del dominio. L'esigenza di concretizzare l'accezione autentica di educazione (con la quale ho aperto il capitolo) si riflette negli scritti di pensatori radicali, che non possono far altro che constatare l'inconciliabilità tra un sistema capitalista ed un'educazione libera dal controllo del dominio di classe. Michel Foucault parla di bio-potere per spiegare le nuove tecniche di controllo sociale proprie della modernità e, nell'analisi, rende un'idea di quello che la scuola rappresenta, insieme ad altre istituzioni, all'interno dei dispositivi della bio-politica:

“questo bio-potere è stato senza dubbio uno degli elementi indispensabili allo sviluppo del capitalismo; [...] se lo sviluppo dei grandi apparati di Stato, come istituzioni di potere, ha assicurato il mantenimento dei rapporti di produzione, i rudimenti di anatomo e bio-politica, inventati nel XVIII secolo come tecniche di potere presenti a tutti i livelli del corpo sociale ed usati da istituzioni molto diverse (la famiglia come l'esercito, la scuola o la polizia, la medicina individuale o l'amministrazione della collettività), hanno agito a livello dei processi economici, del loro sviluppo, delle forze che vi sono all'opera e li sostengono; hanno operato anche come fattori di segregazione e di gerarchizzazione sociale, agendo sulle forze rispettive degli uni e degli altri, garantendo rapporti di dominazione ed effetti di egemonia”⁷.

⁷ Michel Foucault, *Antologia, l'impazienza della libertà*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 101

È utile ribadire che con lo sviluppo industriale l'educazione entra nel campo dell'istruzione; quindi sarà la scuola il centro pedagogico per eccellenza, coadiuvato, come dice l'autore francese, da altre istituzioni come l'esercito e la polizia. Un simile passaggio prepara il terreno alla tecnocrazia, ad una società basata sul sapere tecnico e sulla produttività, troppo impegnata nel creare profitto per potersi permettere il lusso di aiutare gli esseri umani a diventare protagonisti della propria vita. Ovviamente l'incedere della storia ha di volta in volta reso necessarie delle modifiche, dei ripensamenti, anche di grande portata; ma sostanzialmente non c'è mai stata una rottura epistemologica, un cambiamento paradigmatico.

Guardando ai giorni nostri, possiamo renderci conto di come la situazione sia anzi aggravata dall'introduzione di nuove istituzioni di controllo: la televisione, i social network, la pubblicità, e così via, affiancate tutte all'onnipresente istituzione scolastica, la quale continua a svolgere il suo fondamentale ruolo di rigenerazione del sistema dominante.

1.3 Democrazia

“La parola democrazia deriva dal greco demokratia; tale parola è composta da demos (popolo) e kratos (governo)”, quindi vuol dire governo a cui prendono parte diretta o indiretta tutti i cittadini”⁸.

⁸ <http://www.etimo.it/?term=democrazia>

È molto interessante analizzare una definizione del genere: se traducessimo alla lettera verrebbe fuori che democrazia vuol dire governo del popolo, e cioè di tutti i cittadini; invece viene fatta una precisazione che, però, non è implicita nel termine in questione, e cioè l'azione diretta o indiretta di tutti i cittadini.

In effetti quest'ultima parte porta a dedurre che un'azione indiretta, e cioè non direttamente compiuta dai singoli, è comunque caratteristica di un sistema democratico, quindi equiparabile ad un'azione diretta. Ma l'azione indiretta presuppone l'esistenza di una rappresentanza, che dovrà letteralmente rappresentare la volontà altrui. Il problema è che con una tale concezione viene disconosciuto un elemento chiave proprio della democrazia: l'isonomia, che è la condizione in cui l'azione del soggetto è guidata da un criterio autonomo; infatti l'azione indiretta, quindi mediata da terzi, è prerogativa dell'eteronomia che è la *“condizione in cui l'azione del soggetto non è guidata da un criterio autonomo, ma è determinata dall'esterno”*⁹. Colombo afferma che in una siffatta situazione *“il cerchio non è più un'immagine geometrica, non è più il centro di un cerchio o di una sfera: il centro sta in alto”*.¹⁰

Detto in parole più semplici: il cerchio è la figura geometrica che permette di descrivere il concetto di democrazia, in quanto il centro, e cioè l'istituzione, è perfettamente equidistante da tutti i punti della circonferenza, e cioè da tutte le persone; ma l'azione indiretta tradisce il cerchio, perché presuppone distanze diverse dal centro tra i cittadini, e dunque sposta il centro al vertice di una piramide.

⁹ http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/E/eteronomia.shtml

¹⁰ Eduardo Colombo, *lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 21

Un altro paradosso tipico della democrazia rappresentativa risiede nella definizione secondo la quale *“la democrazia è fondata sugli individui, non sulla massa”*¹¹; la Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo, redatta nel secondo dopoguerra, esaltano a gran voce l’unicità della persona, e quindi la sua autonomia e la sua irriducibilità, confermando la nota precedente. Ma come può conciliarsi un’affermazione tale con il principio della rappresentanza? Come può un cittadino rappresentarne altri, se ognuno è irripetibile ed autonomo? Irripetibilità non significa forse non ripetibile? E non ripetibile non significa forse non rappresentabile? I partiti politici, che da più di un secolo sono i contenitori della rappresentanza, massificano le individualità, neutralizzandole; l’espressione *“partiti di massa”* conferma quanto detto. Norberto Bobbio ci aiuta a capire:

*“il principio ispiratore del pensiero democratico è sempre stato la libertà intesa come autonomia, cioè come capacità di dar leggi a se stessi, secondo la famosa definizione di Rousseau, che dovrebbe avere come conseguenza la perfetta identificazione tra chi pone e chi riceve una regola di condotta, e quindi la eliminazione della tradizionale distinzione, sulla quale si è fondato tutto il pensiero politico, tra governati e governanti. La democrazia rappresentativa, che poi è la sola forma di democrazia esistente e funzionante, è già di per se stessa una rinuncia al principio di libertà come autonomia”*¹².

Una riflessione del genere è necessaria per capire il grado di mistificazione che un concetto così importante, qual’è quello di democrazia, ha subito; ci è utile

¹¹ Gustavo Zagrebelsky, *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino 2007, p. 18

¹² Ibidem, p. 107

per capire quanto questa parola, tanto nobile nei significati originari, sia stata manipolata per adattarla alle logiche gerarchiche e legittimarle, nonostante la palese incompatibilità di intenti. Siamo abituati a pensare il nostro Sistema come democratico, ci ergiamo ad esportatori di democrazia nel mondo (insieme agli altri Stati pseudo-democratici), paladini della giustizia sociale, ma nelle pratiche quotidiane la realtà ci dà ben altre conclusioni. Ancora Bobbio ci dice che

“Joseph Schumpeter aveva colto perfettamente nel segno quando sostenne che la caratteristica di un governo democratico non è l’assenza di élite, ma la presenza di più élite in concorrenza tra loro per la conquista del voto popolare”¹³.

Inoltre lo stesso autore, analizzando la crescita spropositata dell’apparato burocratico, che si rifà a schemi gerarchici e perciò antidemocratici, afferma che *“nella società democratica il potere va dalla base al vertice, in una società burocratica, al contrario, dal vertice alla base”¹⁴.*

Pierre-Joseph Proudhon ,già nel lontano 1864, aveva previsto *“una democrazia compatta apparentemente fondata sulla dittatura delle masse, ma nel cui ambito le masse godono del solo potere necessario ad assicurare una schiavitù generalizzata, basata sui seguenti princìpi e concetti, presi in prestito dal vecchio assolutismo: indivisibilità del potere pubblico, centralizzazione esasperata, apparati polizieschi inquisitoriali e distruzione sistematica delle*

13 Ibidem, p. 108

14 Ibidem, p. 116

espressioni individuali, sindacali, regionali (ritenute sovversive)[De la capacité politique des classes ouvrières, Parigi 1864]”¹⁵.

Con critiche del genere, che mettono in crisi il concetto di democrazia rappresentativa, potremmo andare avanti ancora per molto, con tante citazioni ed asserzioni, ma visto che il nostro intento è quello di capire cos'è la democrazia, oltre a ciò che non è, per poterla ricollegare al problema educativo, credo sia opportuno proseguire su altri binari.

In particolare credo sia appropriato ripartire da un'affermazione di John Dewey:

“una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata”¹⁶.

È questo il fulcro del nostro discorso, in quanto l'educazione è strettamente connessa ad una tale constatazione. La democrazia, quella autentica e rispondente al suo vero significato, è una pratica che implica la cooperazione costante tra le persone, che esige un impegno equamente diffuso ed una responsabilità individuale nelle decisioni collettive, che fa coincidere lo spazio sociale con quello politico, evitando l'autonomia di quest'ultimo dalla realtà di tutti; è dunque un sistema basato sulla relazione attiva tra persone e finalizzato all'autodeterminazione. La relazione cooperativa è un punto fermo della democrazia, e ciò conferma quanto già detto, vale a dire che il capitalismo è antitetico alla democrazia; lo spiega alla perfezione Noam Chomsky:

¹⁵ Colin Ward, *Anarchia come organizzazione, la pratica della libertà*, Elèuthera, Milano 2006, p.17

¹⁶ John Dewey, *Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1995, p. 133

“a nessuno si chiede di pensare anche agli altri, da nessuno ci si aspetta che si preoccupi del bene comune: non sono queste le cose che devono motivare un uomo, secondo i principi del capitalismo. In teoria dai vizi privati dovrebbero scaturire benefici pubblici: è questo che insegnano nelle facoltà di scienze economiche”¹⁷.

L'autogestione, cioè *“la facoltà degli individui, delle associazioni e delle comunità di governarsi autonomamente”¹⁸*, occupa un posto di primaria importanza, perché come si può ben capire è uno degli strumenti democratici per eccellenza. Parimenti è importante il concetto di autonomia, già accennato sopra, che

“è essenzialmente darsi da sé le proprie leggi, non accettare mai una legge unica, universale, e soprattutto sottoporre a interrogazione sistematica ogni legge ed ogni fondamento. L'autonomia è dunque un agire riflessivo al tempo stesso individuale e sociale che si sviluppa in un movimento senza fine.[...] Essere autonomi è dunque sicuramente faticoso, perché obbliga a un continuo lavoro su se stesso, a una puntuale verifica di compatibilità tra propri desideri e quelli altrui. Richiede, cioè, un apprendimento costante”¹⁹.

L'autonomia, a sua volta, per poter garantire un'autogestione consapevole, ha bisogno della responsabilità, la quale dipende dalla capacità dei soggetti di dirigere coscientemente e criticamente le proprie relazioni ed azioni sociali. Per

¹⁷ Noam Chomsky, *Capire il potere*, Il saggiatore, Milano 2008, p. 99

¹⁸ Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 34

¹⁹ Ibidem, pp. 37-38

questo è utile precisare che responsabilità e obbedienza non sono sinonimi, come spesso ci viene insegnato in età infantile, ma termini antagonisti, perché il primo implica arbitrio, e quindi capacità critiche ed elaborazioni autonome, il secondo, invece, implica un atteggiamento acritico, cieco.

La democrazia, come si comprende chiaramente leggendo le affermazioni precedenti, può e deve prodursi solo nell'intero tessuto sociale, e non può in alcun modo essere oggetto di delega da affidare ad una qualsivoglia élite di rappresentanza. L'uso del termine "prodursi" non è casuale: esso rimanda, passando per il concetto di produzione, alla processualità, e dunque all'azione. L'azione e il processo sono dinamici, in continua evoluzione e ridefinizione; per cui la democrazia non può permettersi di perdere tali peculiarità, altrimenti cesserebbe di essere democrazia. Se, dunque, una o più persone non partecipano al processo di produzione della realtà in modo attivo, la democrazia non esiste, e ne resta solo il suono che servirà al ciarlatano di turno per illudere la gente e mantenere il controllo. D'altronde *"per le istituzioni di potere è fondamentale mantenere le persone isolate in modo che siano indifese dall'indottrinamento e incapaci di elaborare il loro pensiero"*²⁰.

1.4 Potere

"Potere, in quanto verbo transitivo, deriva dal latino volgare "potere", che a sua volta rimanda al verbo classico "posse", "essere capace di", che può connotare importanza, influenza o efficienza. Il presente "poteo", "io posso", sostituisce il presente classico "possum", e in quanto forma ricostruita risale a "potis". In tutte le lingue di origine latina, il sostantivo "potere" designa la

20 Noam Chomsky, *Capire il potere*, cit., p. 239

capacità di fare o la facoltà di agire, di produrre un'azione sulle cose"²¹. Partendo da tale definizione si può ben capire che il sostantivo "potere" scaturisce da un verbo; questo implica la processualità. È importante sottintendere ciò per evitare di avere una concezione di potere reificata, in quanto un tale errore porterebbe a non comprendere come le dinamiche sociali e politiche producono le forme e le caratteristiche del potere stesso.

Chiarito questo punto, è utile focalizzarci su un altro aspetto importante: spesso si è abituati a pensare al potere come ad un qualcosa di buono o di cattivo; immaginiamo che il potere, seguendo un tale ragionamento, sia un panino al prosciutto: c'è chi lo vuole perché ritiene che sia buono e chi invece lo rifiuta e lo eliminerebbe perché non ne è attratto. Ma un discorso del genere, che per il panino non fa una piega, non può essere assolutamente valido per il potere. Perché? Per il semplice fatto che, di per sé, il potere è neutro. Una canzone di Fabrizio De André recitava *"certo bisogna farne di strada da una ginnastica d'obbedienza fino ad un gesto molto più umano che ti dia il senso della violenza; però bisogna farne altrettanta per diventare così coglioni da non riuscire più a capire che non ci sono poteri buoni"*; una frase del genere, per quanto carica di significati, fa quello che in molti hanno fatto in passato e continuano tuttora a fare: confonde il potere con il dominio. Questi due concetti non sono sinonimi, anche se, come vedremo, il dominio porta ad un tipo particolare di dinamiche che, di conseguenza, produrrà un certo tipo di potere caratteristico del dominio stesso.

È fondamentale capire che le peculiarità del potere non sono immutabili, ma in continua ridefinizione, in quanto scaturiscono dal sistema di relazioni politiche e sociali (che in una democrazia dovrebbero coincidere).

²¹ Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 90

L'errore precedentemente rilevato è frutto di una struttura sociale, da secoli predominante nella cultura occidentale, imperniata sull'ordine gerarchico, sul rapporto dualistico dominante/dominato e, per conseguenza, sulla separazione tra politico e sociale che ha trovato i suoi artefici prima nella teologia e poi nello Stato (più avanti chiariremo i concetti di "gerarchia" e "dominio"). In effetti, nel nostro Sistema, il potere, e cioè, come abbiamo sottolineato nella definizione iniziale, il poter fare, non è equamente distribuito tra le persone. Ed è fin troppo facile dimostrare come la struttura del potere politico caratteristica della nostra cultura riproduca, in ogni ambito sociale ad essa facente riferimento, stessi schemi secondo i quali il potere si distribuisce in un determinato modo. Le istituzioni educative rappresentano un esempio eloquente di quello che ho appena detto, in quanto sono deputate, come già affermato, e come ripeteremo più volte, a salvaguardare la conservazione del Sistema.

Comunque nei prossimi capitoli, e in particolare nell'ultimo, vedremo come, in un'educazione democratica e libertaria, sia assolutamente indispensabile il concetto di potere equamente distribuito e, soprattutto, autogestito.

Infine credo sia opportuno tenere a mente la parte della definizione in cui si dice che il potere “ *può connotare importanza, influenza o efficienza*”; è, a mio avviso, una specificazione centrale per capire bene l'essenza del potere in maniera olistica: ne possiamo dedurre che la possibilità di svolgere un'azione non è automaticamente riconducibile al potere, perché l'azione stessa per essere definita “potere” deve essere appunto connotata da importanza, influenza e efficienza. Forse un esempio ci aiuterà a capire meglio: manifestare in piazza contro un Ministro dell'Istruzione perché taglia i fondi all'Università e ci avvia alla privatizzazione del sapere è un'azione (potremmo aggiungere anche che è un'azione coscienziosa); ma se i media la stravolgono girandola a favore del Governo, se non ha la possibilità di influenzare l'opinione pubblica per via

15

della sua invisibilità mediatica e non ha efficacia perché non incide minimamente sul volere dell'élite dominante, allora non si può parlare di potere, ma rimane una semplice azione fine a se stessa (o quasi).

1.5 Dominio

Il sostantivo “dominio” nasce dalla forma verbale “dominare” che vuol dire

*“fare da padrone, reggere da padrone, tenendo soggette persone o cose alla propria autorità, sovrastare, contenere, frenare, reprimere, imporsi, influenzare in modo decisivo e determinante, essere padrone assoluto, esercitare il potere, essere superiore, primeggiare, eccellere, ergersi, elevarsi, prevalere”*²².

Possiamo perciò iniziare la nostra analisi affermando che tale concetto “*implica necessariamente una relazione asimmetrica: uno (o una parte) domina, l'altro (o l'altra parte) si sottomette*”²³. Dunque, riprendendo quello che è venuto fuori nei precedenti paragrafi, in una situazione di dominio non c'è democrazia effettiva (importante sottolineare quest'ultima parola) e, per conseguenza, il potere è distribuito in maniera non uniforme tra le varie soggettività implicate nella relazione, con il risultato di un livello diverso di possibilità di agire a seconda del ruolo ricoperto da ogni soggettività. Il dominio è la struttura dei rapporti politico-sociali tipica di una società gerarchica (capiremo in seguito cosa vuol dire), fondata non sull'uguaglianza e sulla libertà (che dovrebbero essere prerogative essenziali di un sistema radicalmente democratico), ma, al

²²Nicola Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Milano 1993

²³ Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 91

contrario, sulla disuguaglianza dominato/dominante e sul privilegio di quest'ultimo a spese del primo. Detto in maniera più eloquente

“con l’alienazione del potere nasce il potere politico o dominio, che è in realtà il risultato dell’espropriazione della capacità simbolico-istituente da parte di una minoranza, di un gruppo specializzato. L’istanza politica si autonomizza”²⁴.

Si è abituati a pensare che una tale organizzazione sociale sia naturale, immutabile, perché innata nell’essere umano; ma un simile assunto capovolge la realtà dei fatti perché afferma che il dominio politico deriva dalle relazioni di dominio non politico, quindi dalla globalità delle relazioni sociali; in verità, *“è il dominio non politico a trovare il suo fondamento e la sua giustificazione nei sistemi simbolici di legittimazione del dominio politico esistente, e non il contrario”²⁵.* È importante specificare questo passaggio, perché ignorarlo vuol dire legittimare quelle teorie (etnocentriche e profondamente dogmatiche) che fanno della disuguaglianza una questione naturale ed incontrovertibile.

La logica del dominio, discendente dall’istituzione politica, si fa pratica sociale, andandosi ad insinuare in ogni ambito quotidiano e riproducendo, a tutti i livelli, rapporti asimmetrici e anti-egualitari. Il nostro universo simbolico è intriso profondamente della logica di dominio, ed è per ciò che l’educazione ed i metodi pedagogici vengono pensati dalle istituzioni in questa direzione; ritengo che analizzare il nostro sistema educativo senza capire cos’è il dominio sarebbe un po’ come pretendere di capire perché il Governo vuole distruggere

24 Ibidem, p. 75

25 Ibidem, p. 93

l'Università pubblica senza comprendere quale è il suo progetto strutturale di società. A proposito di questo, penso sia opportuno citare le parole di Chomsky:

*“non voglio dire che la scuola non svolga alcuna funzione utile, o che sia solo una fucina di forza lavoro per il sistema delle imprese. Ma il suo principale ruolo istituzionale, che è poi il motivo per cui viene finanziata, è di fornire un servizio ideologico, promuovendo l'obbedienza e il conformismo. E credo che questo processo cominci dall'asilo”*²⁶.

L'obbedienza e il conformismo di cui parla l'autore appena citato sono caratteristiche preponderanti del dominio, perché senza di loro la scuola, come del resto qualsiasi istituzione educativa, sarebbe un pericolo per le élite dominanti, in quanto porterebbe senso critico e voglia di autodeterminazione tra la popolazione.

*“Ogni relazione sociale, in ogni società a forma statale, è in ultima istanza una relazione di comando/obbedienza, di dominante/dominato”*²⁷ e come dice Gustav Landauer *“lo Stato è una condizione, un certo tipo di rapporto tra gli uomini [Der Sozialist, 1910]”*²⁸.

È chiaro che una riflessione del genere porta con sé alcuni dubbi: è possibile che l'istituzione controllata con la logica del dominio, cioè lo Stato, proponga soluzioni pedagogiche democratiche e libertarie? Non sarebbe un

²⁶ Noam Chomsky, *Capire il potere*, cit., p. 299

²⁷ Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 74

²⁸ Ibidem, cit. in *Der Sozialist*, giugno 1910, p. 74

comportamento autodistruttivo? Quale governo sarebbe tanto innamorato della libertà da permettere alle proprie istituzioni di aiutare le persone ad autogovernarsi e, quindi, a non avere bisogno di un governo?

Detto ciò, ritengo che un altro aspetto sicuramente molto interessante del dominio sia la dipendenza che esso sviluppa nella coscienza del dominato, conseguenza del carattere prescrittivo dell'agire; in questo passaggio è opportuno citare Paulo Freire, che forse meglio di chiunque altro ha saputo sviscerare e scandagliare le varie dinamiche che scaturiscono da una società gerarchica:

“uno degli aspetti fondamentali nel processo di mediazione oppressi/oppressori è la prescrizione. Ogni prescrizione è l'imposizione di una scelta, esercitata da una coscienza su un'altra. Perciò il significato della prescrizione è alienante, perché trasforma la coscienza di colui che la riceve in una coscienza-ospite dell'oppressore. Il comportamento degli oppressi è una specie di comportamento prescritto. Si struttura su criteri estranei, che sono quelli degli oppressori. Gli oppressi, che introiettano l'ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l'espulsione di quest'ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato fosse riempito con un altro contenuto, quello della loro autonomia, o della loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi”²⁹.

Come si può dedurre da queste affermazioni, il dominio non è una caratteristica del dominante, ma si annida anche nella coscienza del dominato che, di conseguenza, incentivato dagli insegnamenti istituzionali, tenderà fondamentalmente a passare dalla parte del dominante piuttosto che a

²⁹ Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, p. 32

combattere per fare in modo che i rapporti diventino simmetrici e isonomi. È una tendenza facilmente rintracciabile nei giovani d'oggi, abbagliati da status symbol che la pubblicità propina ad un ritmo che definire martellante risulterebbe eufemistico.

Detto ciò, però, è importante sottolineare che la posizione di privilegio occupata dal dominante non porta a quest'ultimo la libertà, perché come vedremo più avanti *“non sono veramente libero se non quando tutti gli esseri umani che mi stanno attorno, uomini e donne, sono ugualmente liberi. La libertà degli altri, lungi dall'essere un limite o la negazione della mia libertà, ne è al contrario la condizione necessaria e la conferma. Divento veramente libero solo grazie alla libertà degli altri”*³⁰.

Con Bakunin capiremo come la libertà non possa esistere solo per qualcuno, ma necessariamente debba essere condizione universale; quindi smonteremo il mito secondo cui il potere derivante dal dominio rende liberi i dominatori e schiavi i dominati.

1.6 Autorità

“Auctoritas, nella lingua latina, vuol dire autorità, potere, forza, comando, ordine, consiglio, incoraggiamento, incarico, ma anche legittimità di un titolo, garanzia, autenticità, attestazione, legalizzazione,... A sua volta, il termine deriva da auctor, che ha significati ancora più ampi, giacché vuol dire autore, promotore, garante, ma anche fondatore, capo, patrono, guida, maestro, modello,... L'autore è colui che crea, che produce, che inventa, che fonda

³⁰ Michael Bakunin, *La libertà degli eguali*, Elèuthera, Milano 2000, p. 81

qualche cosa; l'autorità è il diritto naturale dell'autore sulla propria opera. Il verbo dal quale derivano i due sostantivi è augere, che significa accrescere, aumentare, allargare, fortificare, promuovere, provvedere, ma anche far crescere, rendere fertile, coltivare,..."³¹.

Nel corso della storia il concetto di autorità è stato spesso trattato travisando il suo effettivo significato; così come il concetto di potere, anche quello di autorità è stato più volte distorto e ricondotto alle pratiche del dominio. Allora possiamo dire che *“l'autorità rimanda all'autorevolezza (un mix di competenza ed eticità), il potere rimanda al poter fare (libertà di essere ciò che si desidera), mentre il dominio rimanda sempre all'arbitrio, all'imposizione, alla violenza. Se le prime due parole costituiscono espressioni relazionali sempre esistite e connaturate alla storia umana, il dominio è invece una forma particolare di organizzazione della società che oltretutto non esiste da sempre”*³².

Laberthonniere distingue 2 tipi di autorità: quella che asservisce e quella liberatrice; ritengo, però, che una specificazione del genere sia vera solo in parte, perché solo una delle due autorità descritte rispecchia effettivamente le caratteristiche proprie della definizione con la quale abbiamo iniziato il paragrafo, e cioè la seconda, quella liberatrice; quanto alla prima, cioè quella che asservisce, è facile notare come sia, in realtà, riconducibile a ciò che nel paragrafo precedente abbiamo chiamato dominio.

31Luigi Prati e Lino Prenna (a cura di), saggio di Lino Prenna (*L'autorità: una capacità morale*), *Ripensare l'autorità: riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini Studio, Milano 2008, pp. 33-34

32 Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 127

Maritain afferma che *“l’autorità è il diritto di giudicare e di comandare, di essere ascoltato e obbedito da altri”*³³.

Un’affermazione del genere, molto interessante, ci pone però di fronte ad una domanda cruciale: cosa si intende per diritto? Ritengo di poter essere d’accordo solo nel caso in cui con questa parola venga intesa la volontaria e libera scelta delle persone di sottoporsi all’azione di tale autorità; in questo caso l’autorità è legittimata, perché fonda il suo essere sulla libertà, non sulla coercizione. Inoltre mi lascia perplesso l’uso dei concetti di obbedienza e comando, che a mio avviso sono propri di un fare acritico, contrario alle caratteristiche dell’effettiva autorità. Se c’è obbedienza non c’è autonomia, se c’è comando non c’è mediazione. *“Il dizionario definisce il termine obbedire come sottomettersi alla volontà altrui ed eseguire gli altrui comandamenti, ovvero lasciarsi governare”*;³⁴ quindi *“l’obbedienza non è una virtù perché obbedire significa appunto abdicare alla propria autonomia e alla propria responsabilità. Attraverso la pratica educativa dell’obbedienza, fin dalla più tenera età, noi apprendiamo a rinunciare a noi stessi a favore del volere di qualcun altro”*³⁵. Pertanto riscriverei la definizione di Maritain nel seguente modo: l’autorità è il diritto di consigliare e di essere ascoltato da coloro che riconoscono l’autorità stessa.

33 J. Maritain, *L’uomo e lo Stato*, Vita e Pensiero, Milano, 1982, p. 147

34 Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 116

35 Ibidem, p. 117

Procedendo con le considerazioni, un aspetto che va sottolineato è il carattere transitorio che l'autorità dovrebbe avere; *“ricevo e do... questa è la vita umana. Ognuno dirige ed è a sua volta diretto. Quindi non c'è un'autorità fissa e costante, ma un continuo scambio di mutua, temporanea e, soprattutto, volontaria autorità e subordinazione”*³⁶. È una specificazione molto importante perché sottolinea il fatto che l'esistenza di un'autorità deriva dal pensiero critico dei soggetti che la riconoscono e, di conseguenza, deve essere revocabile e mutabile, flessibile e non rigida, criticabile e non divinizzata. Inoltre il concetto di continuo scambio sottolinea l'importanza della mediazione, della comunicazione, concetti che elevano l'interazione tra i soggetti a discapito delle relazioni unidirezionali che caratterizzano le pratiche del dominio.

Come abbiamo visto in precedenza, l'autorità rimanda al concetto di autorevolezza, che a sua volta si fonda sulla competenza e sull'eticità. Questo assunto ci permette di affermare, confermando alcune frasi già scritte sopra, che l'autorità non può essere unica, immutabile e fondata sulla concezione gerarchica, perché *“la conoscenza e la saggezza non sono distribuite secondo un ordine gerarchico, né possono essere monopolio di una sola persona in qualsiasi situazione”*³⁷.

Tutte queste riflessioni, che investono ogni sorta di campo sociale possibile, saranno utili per capire come l'educazione abbia bisogno di una svolta che porti l'autorità a sostituire l'autoritarismo, che, contrariamente a quello che affermano molti intellettuali, è ancora ben saldo nelle pratiche e nei programmi

36 Colin Ward, *Anarchia come organizzazione*, cit., p. 48

37 Ibidem, p. 51

educativi. Non sono d'accordo con affermazioni come quella di Luisa Santelli Beccegato, secondo le quali *“nella scuola si è passati [...] da un'autorità che si impone e comanda sull'altro verso un'autorità che è riconosciuta e sa mettersi in ascolto dell'altro”*³⁸. Penso che il dominio sia oggi esplicito, anzi, attraverso meccanismi ancor più sottili e pericolosi, per mezzo di pratiche più elaborate e, per questo, ben più dannose che in passato.

Sono d'accordo con l'autrice, invece, quando afferma che *“l'insegnante non è l'estraneo minaccioso e non è l'amico, il compagno di avventure. L'insegnante per poter esercitare un'autorità educante ha bisogno d'essere percepito come l'adulto competente di cui avere fiducia, in grado di ascoltarti, di aiutarti ad elaborare saperi, a capire ciò che è intorno a te e a capire te stesso”*³⁹. Ovviamente la dinamicità è fondamentale in un discorso del genere, in quanto evita lo scivolamento in una situazione gerarchica e mantiene la dialogicità come fulcro del rapporto.

Infine, credo sia opportuno fare una riflessione sull'antiautoritarismo, ennesimo concetto abusato e, per questo, inevitabilmente distorto. Per molti l'antiautoritarismo è sinonimo di assenza di regole, assenza di ordine, rifiuto della legge, e cose simili. Ma non c'è niente di più fuorviante: l'antiautoritarismo è semplicemente il rifiuto di quella imposizione che le istituzioni utilizzano per camuffare la pratica del dominio sotto il nome nobile di autorità. È un concetto che non lede l'autorità, ma i suoi surrogati, che chi ha

38 Luigi Pati, Lino Prenna (a cura di), saggio di Luisa Santelli Beccegato (*La scuola: autorità e governo di sé*), *Ripensare l'autorità: riflessioni pedagogiche e proposte educative*, cit., p140

39 Ibidem, pp. 148-149

il potere decisionale ci propina. In chiave educativa vedremo, in effetti, che le posizioni antiautoritarie non predicano affatto la scomparsa dell'autorità dell'educatore, ma si oppongono, piuttosto, all'imposizione degli pseudo-educatori contro la volontà degli educandi. Penso che la frase che segue sia alquanto chiara ed esplicativa in merito alla questione:

l'antiautoritarismo non è contro l'autorevole, ma contro l'autoritario!

1.7 Gerarchia

*“Questa parola deriva dal greco (hieros=sacro, archè=governo)”⁴⁰ ; originariamente infatti il concetto in questione era in uso esclusivamente nelle realtà ecclesiastiche e si riferiva al governo dei sacerdoti ed alla gradazione dei ruoli all'interno del sistema ecclesiastico. Papa Leone I, durante il suo pontificato (440-461), diede luce alla *“teoria gerarchica, secondo la quale il potere si articola in modo tale che ogni grado dipende da quello immediatamente superiore e pertanto, poiché il potere discende, l'obbligo di obbedienza si conferma a ogni rampa della scala; [...] chi sta al fondo della scala deve essere trattato come un minore che ha bisogno di essere accudito e diretto”*⁴¹.*

⁴⁰ Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 83

⁴¹ Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 66

La suddetta teoria, dopo essere stata coniata per un ambito specifico, cioè quello ecclesiastico, è stata trasposta nella struttura sociale, e pian piano ha imposto il predominio, avvalendosi di un universo simbolico via via più complesso e capillarmente diffuso nelle relazioni sociali. Quanto detto conferma alcune delle tesi sostenute nel paragrafo dedicato alla democrazia: l'ordine delle cose concepito dalle teorie teologiche è stato ripreso in maniera sostanzialmente integrale dalle strutture proprie del dominio e quindi, in particolare, dallo Stato.

Se dovessimo rappresentarla graficamente, la gerarchia avrebbe una forma piramidale, ed anche questa affermazione è collegabile a quanto detto a proposito della democrazia (la democrazia rappresentabile con il cerchio).

Peter Heintz, nell'opera "L'anarchismo e il presente", afferma che *"un uomo inserito in un sistema gerarchico è caratterizzato dal rango o dalla posizione che vi occupa. È al servizio di chi occupa il gradino superiore, dal quale dipende di riflesso il proprio valore. L'essere umano è considerato tale, e non cosa, soltanto grazie al valore della posizione che occupa nella gerarchia sociale, con l'esclusione di chi occupa le posizioni dell'ultimo gradino, gli schiavi, che hanno invece il rango di cosa [L'anarchismo e il presente, 1951]"*⁴².

Se osserviamo la realtà che ci circonda possiamo constatare come questa affermazione sia, purtroppo, tragicamente veritiera e, per di più, inevitabile: ritengo che un sistema basato sulla regola illustrata da papa Leone I porti necessariamente ad una situazione simile, fomentando il disprezzo per le classi più umili (anche nelle coscienze delle persone che di queste ultime fanno parte)

⁴² Francesco Codello, *né obbedire né comandare*, cit., p. 85

e reificando quegli uomini e quelle donne che, non potendo esercitare il potere neanche su se stessi, si ritrovano ad essere, appunto, dei meri oggetti nelle mani dei più forti. In altre parole, gli appartenenti alla vetta della piramide *“tendono a trasformare tutto ciò che li circonda in oggetti del loro dominio. La terra, i beni, la produzione, la creazione degli uomini, gli uomini stessi, il tempo in cui gli uomini sono situati, tutto si riduce ad oggetto del loro comando”*⁴³.

La gerarchia porta senza dubbi a quella che Erich Fromm chiama modalità esistenziale dell’*avere*:

*“la modalità esistenziale dell’*avere*, l’atteggiamento imperniato sulla proprietà e sul profitto, inevitabilmente produce il desiderio – anzi, il bisogno – di potere. Per esercitare il controllo su altri esseri umani, dobbiamo far ricorso al potere per vincerne la resistenza. [...] Nella modalità dell’*avere*, la propria felicità risiede nella superiorità sugli altri, nel proprio potere e, in ultima analisi, nella capacità di conquistare, depredate, uccidere”*⁴⁴.

Comprendiamo bene che il concetto di gerarchia è strettamente correlato al problema del potere: una società gerarchica è fondata in primo luogo sulla disparità di potere; ovvio che gerarchia e democrazia, ancora una volta, risultano antitetiche, antagoniste. Eliminare la gerarchia vuol dire, per conseguenza, decentralizzare il potere, perché

“un potere realmente decentralizzato, tale cioè da costringere ognuno ad entrare in contatto con le persone intorno a lui, in un ambito che mantiene le

⁴³ Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 45

⁴⁴ Erich Fromm, *Avere o essere?*, Mondadori, Milano 1996, p. 95

differenze, porta a un cambiamento essenziale nel carattere del controllo reciproco, porta cioè al rifiuto di regolamentare i conflitti".⁴⁵

Gerarchia e dominio sono interdipendenti, perché *“la gerarchia è la struttura portante del dominio, è la forma simbolica e reale che assumono tutti i rapporti di potere”*.⁴⁶

Il discorso fin qui condotto porta ad una ulteriore riflessione, cruciale per capire quanto la pedagogia sia legata alla situazione sociale ed ai rapporti tra le parti sociali: l'educazione di tutti, intesa nel senso che le abbiamo conferito in questo capitolo, non può coesistere con la gerarchia. Se, in effetti, conveniamo sul fatto che *“il fine dell'educazione è lo sviluppo di una persona autonoma, libera e consapevole, capace di fronteggiare situazioni problematiche e di conferire significato alle proprie azioni”*⁴⁷, e rammentiamo contemporaneamente la definizione di Heintz secondo la quale la gerarchia reifica i più deboli, il paradosso risulta del tutto evidente.

In conclusione credo di poter affermare con convinzione che la struttura gerarchica impedisce il fiorire di una società radicalmente democratica, ricreando in ogni dove (scuola, famiglia,...) ingiustizia e disuguaglianza, privilegio e discriminazione, disumanizzazione reificante e perdita di coscienza.

45 Colin Ward, *Anarchia come organizzazione*, Elèuthera, Milano 2006, p. 81

46 Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 84

47 Luigi Pati e Lino Prenna (a cura di), saggio di Domenico Simeone (*Educare i giovani alla scelta: una prospettiva relazionale*), *Ripensare l'autorità: riflessioni pedagogiche e proposte educative*, cit., p. 109

1.8 Libertà

“La parola libertà può contare su oltre duecento significati e altrettante definizioni e, dunque, diventa qui impossibile dare conto di una valutazione complessiva del concetto”⁴⁸. Indubbiamente capire olisticamente cosa sia la libertà è un’impresa ardua, se non impossibile, ma una riflessione su alcuni suoi aspetti può sicuramente darci dei contributi importanti per la nostra indagine.

Ritengo utile partire da questo punto: la libertà, nella maggior parte dei casi, viene trattata come una caratteristica propria dei singoli individui scollegati tra di loro; in un’ottica del genere ognuno di noi viene visto come un universo a se stante, indipendente dagli altri ed isolato dalle dinamiche interpersonali. Preconcetti del genere hanno portato ad accettare quasi in maniera unanime la definizione secondo la quale la mia libertà finisce dove inizia quella degli altri. A mio avviso, però, questa concezione, come già detto, non tiene conto dell’intersoggettività, delle relazioni e del comune destino che unisce gli esseri umani. Come già anticipato precedentemente, con le parole di Bakunin, credo sia più giusto affermare che *“non sono veramente libero se non quando tutti gli esseri umani che mi stanno attorno, uomini e donne, sono ugualmente liberi. La libertà degli altri, lungi dall’essere un limite o la negazione della mia libertà, ne è al contrario la condizione necessaria e la conferma. Divento veramente libero solo grazie alla libertà degli altri”*⁴⁹. È una distinzione sottile, che tuttavia comporta una differenza notevolissima nei fatti; ovviamente qualcuno

⁴⁸ Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 104

⁴⁹ Michael Bakunin, *La libertà degli eguali*, cit., p. 81

obietterà, come è già più volte successo, che un concetto simile porterebbe il caos, il disordine più totale, con il risultato che il più forte si imporrà sul più debole e, dunque, si verificherà quello che comunemente viene chiamato darwinismo sociale (concetto introdotto da Herbert Spencer). Ma un'affermazione del genere si rifà all'errato preconconcetto enunciato prima, secondo il quale la libertà è una potenzialità dei singoli intesi isolatamente. È la concezione che caratterizza l'ottica predominante, cioè quella del dominio, nella quale essere totalmente liberi vuol dire poter fare il proprio comodo, infischandosene del prossimo e della comunità, dei rapporti con gli altri e degli impegni sottoscritti. Questa visione è antitetica alla riflessione di Bakunin perché contrasta il concetto di libertà come potere universalmente diffuso. È necessario, invece, coniugare la libertà con altri valori per capirne la vera potenza democratica:

“la libertà [...] non può compiersi da sola, ma solo coniugandosi con autonomia, solidarietà, volontà, in una dinamica infinita”⁵⁰.

Come ci dice Eduardo Colombo

“la libertà, per manifestarsi concretamente nelle azioni degli uomini, ha bisogno di uno spazio sociale in cui regni l'uguaglianza. E invece, l'uguaglianza, [...] continua ad essere il problema”⁵¹.

Jacques Roux (*“soprannominato il prete rosso, è la figura di maggiore spicco e coerenza all'interno del gruppo degli Enragés (“Arrabbiati”), attivi durante la*

⁵⁰ Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 107

⁵¹ Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 44

Rivoluzione Francese, ossia l'estrema ala sinistra del fronte rivoluzionario nel 1792-93"⁵²) riesce con una frase a riassumere quanto detto:

*“la libertà è solo un vano fantasma quando una classe di uomini può affamare l'altra impunemente. L'uguaglianza è solo un vano fantasma quando il ricco, con il monopolio, esercita il diritto di vita e di morte sul proprio simile [Manifesto degli Arrabbiati, 1792]”*⁵³.

Come vedremo meglio nei prossimi capitoli, Paulo Freire è stato tra i pedagogisti che meglio hanno intuito il legame indissolubile ed imprescindibile tra libertà e solidarietà: *“non si coscientizza un individuo isolato, bensì una comunità, quando è tutta solidale rispetto a una situazione limite comune”*⁵⁴. La libertà così concepita è il risultato di un processo, non una cosa che si possiede; questo processo rappresenta una delle principali caratteristiche di un buon progetto; Angela Chionna ci dice che *“il primo riferimento progettuale va alla libertà, carattere dell'esistenza personale, aspetto fondamentale della decisione, possibilità di valutazione delle scelte, premessa e condizione di responsabilità, che nel dinamismo del suo esercizio si esprime come potere di discriminazione, capacità di inizio, auto possesso del proprio agire, modalità dell'identità soggettiva nella sua distinzione dall'alterità. Nell'autonomia di scelte e decisioni, la libertà è il potere che autodetermina, guida la volontà,*

52 http://ita.anarchopedia.org/Jacques_Roux

53 Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 46

54 Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 14

risponde del valore delle scelte, si pone all'origine dell'esperienza di autosufficienza, esprimendo contemporaneamente limiti e possibilità"⁵⁵.

Dunque la libertà non va confusa col nichilismo, ma, al contrario, va vista come una presa in carico di responsabilità nei confronti della comunità, come una dinamica virtuosa che per realizzarsi ha bisogno di impegno autentico, di solidarietà e di una voglia costante di crescita della propria essenza. D'altronde la democrazia, quella vera, è l'unica forma di rapporto sociale che per alimentarsi ha bisogno di comportamenti virtuosi; ce lo spiega bene Charles-Louis de Montesquieu affermando che

*“quando scompare la virtù, l'ambizione entra nei cuori di quelli che possono riceverla, l'avidità in tutti [Lo spirito delle leggi, 1748]”*⁵⁶.

La libertà si realizza nel rapporto tra le persone, ed è possibile solo in una situazione di uguaglianza reale; vien da sé che la gerarchia e il dominio sono nemici della libertà, in quanto si concretizzano nel privilegio e nella più totale disuguaglianza. La gerarchia, come abbiamo già specificato con le parole di Freire, si nutre di coscienze prescritte, mentre la democrazia ha bisogno della libertà, cioè del contributo cooperativo di tutti i membri della società, che devono essere messi nelle condizioni, con appropriate metodologie pedagogiche, di assumersi responsabilità e di agire con spirito critico, potendo contare su spazi adeguati di autonomia ed autogoverno.

55 Luigi Pati e Lino Prenna, *Ripensare l'autorità: riflessioni pedagogiche e proposte educative*, cit., p. 61

56 Gustavo Zagrebelsky, *Imparare democrazia*, cit., p. 93

1.9 Uguaglianza

Uguaglianza discende “*dal latino aequalis, derivato da aequus, uguale, piano, equo*”⁵⁷. Il termine in questione può essere rintracciato in una quantità innumerevole di argomentazioni, riguardanti i più disparati campi di indagine, ma visto che il nostro interesse è focalizzato sulla società e sulle dinamiche (educative in primis) che la caratterizzano, è opportuno restringere da subito il cerchio per trarre qualche utile indicazione. “*L'uguaglianza sociale si applica ai diritti e ai doveri dell'uomo considerati in termini di giustizia*”⁵⁸. Secondo questa definizione, l'uguaglianza, in campo sociale, è data esclusivamente dall'equidistanza dei cittadini dalla legge. Indubbiamente tale caratteristica è importante, almeno formalmente, ma, a mio avviso, è insufficiente a garantire una situazione che possa effettivamente dirsi di uguaglianza sociale, in quanto non basta essere uguali davanti alla legge per poter avere concretamente le stesse possibilità di realizzazione, le stesse possibilità esperenziali, le stesse condizioni di vita, e così via. Francesco Codello, rifacendosi al pensiero libertario, afferma che “*il concetto di uguaglianza non si definisce solo nei rapporti tra il cittadino e la legge (tutti i cittadini sono uguali di fronte alla legge) o nella costruzione del potere decisionale (la democrazia), ma si definisce anche nei confronti della proprietà (socialismo)*”⁵⁹.

57 <http://www.liceo-classico.arezzo.it/ATTIVITA/produzio/IMMANUEL%20KANT/lettereTUVZ.htm>

58 http://it.wikipedia.org/wiki/Uguaglianza_sociale

59 Francesco Codello, né obbedire né comandare, cit., p. 148

Una simile visione mette alla porta la concezione di uguaglianza, alquanto ipocrita, che caratterizza la società occidentale; scardina la pretesa dei dominanti di legittimare la loro superiorità; imputa alla gerarchia, che è la fonte primaria della diseguale distribuzione della proprietà, la colpa della disuguaglianza sociale.

È utile ribadire che l'uguaglianza (sociale ovviamente), per realizzarsi, ha bisogno della redistribuzione equa del potere; perciò la domanda da porsi è la seguente: come può verificarsi l'equa distribuzione del potere in una situazione in cui i mezzi di produzione (per usare un'espressione di marxiana memoria) sono nelle mani di una piccola élite? Non è forse impensabile parlare di uguaglianza sociale e impossibile sperare di raggiungerla mantenendo lo squilibrio suddetto? A tal proposito Eduardo Colombo afferma che *“la visibilità è ciò che permette il riconoscimento dell'uguaglianza politica”*⁶⁰.

Bakunin scrive che *“senza uguaglianza politica non c'è libertà politica reale, ma l'uguaglianza politica sarà possibile solo quando si avrà l'uguaglianza economica e sociale”*⁶¹. Ad una simile concezione si sono opposte con forza schiere e schiere di reazionari (e non solo), ripetendo insistentemente che l'uguaglianza così come fu pensata da Bakunin fosse la fine dell'umanità, in quanto si sarebbe persa la differenza individuale, la libera iniziativa, la voglia di progredire (come se l'unica molla per far scattare l'interesse e l'operosità fosse il profitto); ma è lo stesso autore russo a spazzare via le critiche, precisando che *“l'uguaglianza non implica il livellamento delle differenze individuali, né*

⁶⁰ Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, cit., p. 30

⁶¹ Michail Bakunin, *La libertà degli eguali*, cit., p. 105

dell'identità intellettuale, morale e fisica degli individui. Queste differenze di capacità e di forze, queste differenze di razza, nazione, sesso, età e individualità, lungi dall'essere un male sociale, costituiscono al contrario la ricchezza dell'umanità. L'uguaglianza economica non implica peraltro il livellamento delle fortune individuali in quanto prodotto della capacità, dell'energia produttiva e dell'economia di ciascuno. L'uguaglianza e la giustizia richiedono un'organizzazione della società tale che ogni essere umano quando nasce vi trovi, per quel che dipende dalla società, uguali mezzi per svilupparsi durante l'infanzia e l'adolescenza fino alla maggiore età, dapprima per quanto riguarda l'educazione e l'istruzione e, più tardi, per poter esercitare quelle diverse forze che la natura avrà riunito in ciascuno per il lavoro”⁶².

“Il principio di uguaglianza sociale si coniuga quindi con quello di diversità naturale”⁶³.

L'educazione, come si evince dal passo appena citato, risente delle differenze socio-economiche, per cui non può certo realizzarsi in una società gerarchica, dove c'è chi può fare e chi non può fare, chi viene rispettato per il suo status sociale e chi disprezzato perché appartenente alla base della piramide.

È ovvio che uguaglianza, libertà e potere equamente distribuito sono tre concetti interagenti; ognuno di loro, per potersi realizzare, ha bisogno dell'esistenza degli altri due, in quanto da solo non avrebbe alcuna incidenza sulla realtà e sarebbe, come lo è d'altronde nella nostra società, solo il pretesto nelle mani delle élite dominanti per controllare le persone, illudendole di essere

62 Ibidem, pp. 105-106

63 Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 150

in una vera democrazia. A tal proposito occorre dire, ribadendo alcuni concetti già discussi, che *“lo spazio sociale borghese è uno spazio costruito sulla netta differenziazione, sulla dualità esplicita del sociale e del politico. L’istanza politica così creata diventa autonoma e dà forma alla sola scena, inclusa interamente nello spazio rappresentativo statale, in cui il conflitto sociale può emergere e formularsi nei limiti, e solo quelli, della legalità stabilita dal potere politico. In questo spazio, l’uguaglianza è considerata come uguaglianza di diritto o di uguaglianza davanti alla legge. Un’uguaglianza del tutto teorica, di fatto compatibile con la gerarchia sociale”*⁶⁴.

Nel secondo capitolo cercheremo di approfondire meglio il discorso, collegandolo però in maniera maggiore al discorso pedagogico, al fine di analizzare lo stretto legame di dipendenza tra struttura sociale ed istituzioni educative.

64 Eduardo Colombo, *Lo spazio politico dell’anarchia*, cit., pp. 48-49

II CAPITOLO. L'EDUCAZIONE NELL'ERA DEL CONSUMISMO

2.1 Premessa

Come anticipato, questo capitolo nasce con l'intento di analizzare la realtà contemporanea delle istanze educative proprie della nostra società; per rispondere a una tale esigenza ho ritenuto opportuno concentrare l'attenzione su alcune strutture fondamentali che caratterizzano gli eventi educativi nella nostra cultura: la famiglia e la scuola, ma anche istituzioni più recenti come la televisione e il computer; l'idea è quella di collegare tali strutture sociali agli argomenti che sono stati affrontati nel capitolo precedente, per formulare una critica il più approfondita possibile nei confronti di una società, la nostra, che come già detto più e più volte viaggia sui binari del capitalismo, ancora troppo distante da quella che abbiamo definito democrazia reale.

2.2 La crisi della famiglia

La famiglia è il microcosmo sociale nel quale ogni membro della società occidentale vede compiersi le prime esperienze di vita; attraverso di essa il bambino viene in contatto con il mondo esterno, formula i primi pensieri, prova le prime emozioni, acquisisce quelle nozioni base che gli permetteranno, in seguito, di crescere e di relazionarsi con la realtà. È conseguenza logica, pertanto, affermare che la famiglia riveste un ruolo preminente nell'esperienza educativa di ogni persona.

Negli ultimi due secoli l'istituzione familiare, travolta, se così si può dire, da una quantità enorme di importanti avvenimenti storico-culturali, si è trovata più volte a doversi ridefinire per adeguarsi al mondo ed ai suoi mastodontici cambiamenti. Se, infatti, nei secoli precedenti i mutamenti erano più lenti e gradualmente, con l'esplosione dell'industrializzazione e del progresso tecnico-scientifico si è avuta un'accelerazione esponenziale, talmente frenetica che spesso la famiglia è stata bersaglio di critiche, perché tacciata di inadeguatezza. Del resto è quello che avviene tuttora: al giorno d'oggi assistiamo ad una crisi dell'istituzione familiare che probabilmente non ha eguali nella storia, ed i fatti di attualità e di cronaca che giornalmente affollano i quotidiani ed i telegiornali ce ne danno la prova effettiva.

Ma quali sono i motivi di una crisi tanto acuta? Proviamo ad indagare a fondo per arrivare ad una risposta.

Partiamo da un interessante affermazione di Luigi Pati: *“educare, oggi, per l'adulto significa spesso adeguare i propri moduli relazionali a quelli proposti dalla cultura dominante; una cultura che, mentre propugna il modello del genitore amico del figlio, [...]coltiva la rappresentazione dei minori come soggetti disinibiti, liberi dai lacci della morale tradizionale, indifferenti verso le reti di legami in cui sono coinvolti. Così facendo si alimenta il clima di separatezza tra le generazioni e si contribuisce all'ulteriore stratificazione delle fasce di popolazione. [...] Si instaura una vera e propria crisi della trasmissione culturale ed esperienziale tra le generazioni, a tutto vantaggio della frammentazione e della reciproca indifferenza”*⁶⁵.

65 Luigi Pati e Lino Prenna (a cura di), saggio di Luigi Pati (*L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*), *Ripensare l'autorità: riflessioni pedagogiche e proposte educative*, cit., p. 22

Da un discorso del genere si potrebbe dedurre che la crisi del ruolo genitoriale sia oggi dovuta alla eccessiva libertà dei figli, alla sconfitta dell'autorità dei genitori a vantaggio di un rapporto alla pari e, per questo, incapace di fornire alle nuove generazioni un bagaglio esperienziale adeguato per affrontare al meglio le sfide della vita. Tuttavia credo sia opportuno entrare meglio nella questione per evitare conclusioni affrettate.

Spesso giudizi simili portano a pensare che un ritorno al passato sia la panacea di tutti i mali; questo perché, nell'immaginario comune, la famiglia patriarcale era in grado di esercitare autorità sui figli, evitando così il nichilismo che, invece, oggi appare imperante. Qui, però, è utile riprendere le precisazioni fatte nel primo capitolo: l'autorità, come abbiamo potuto constatare, non va confusa con il dominio, perché mentre la prima ha la sua ragion d'essere nell'autorevolezza e nella saggezza etica, il secondo si esplica nella coercizione e nella prescrizione. Detto questo, bisogna capire che indubbiamente, al giorno d'oggi, l'autorità genitoriale è quasi inesistente, ma bisogna porsi le seguenti domande: la famiglia tradizionale che fino al recente passato ha caratterizzato la nostra società disponeva dell'autorità genitoriale? È davvero l'eccessiva libertà che spinge i figli al non rispetto dei genitori ed al rifiuto del dialogo intergenerazionale? Sono solo i genitori la causa di questo permissivismo esasperato che sfocia, come detto, in nichilismo? Sono domande difficili, ma credo che le risposte possano ricercarsi in alcune riflessioni fondamentali. Innanzitutto bisogna tenere a mente un dato di fatto cruciale: la realtà odierna è iper-complessa, per cui la famiglia si trova immersa in un fiume di dinamiche sociali che fino a qualche tempo fa erano impensabili. Lo sviluppo delle tecnologie ha dilatato, alterandola, la dimensione spazio-temporale; questo ha prodotto la necessità di una preparazione, a livello conoscitivo-intellettuale, che molto spesso manca all'interno del nucleo familiare, in quanto i genitori sono di

frequente tagliati fuori dai vortici innovativi. L'esplosione informatica sembra aver dato libertà illimitata ai fruitori, ma riflettendoci bene, possiamo capire quanto questa affermazione sia ingannevole: continuando la sua riflessione, Luigi Pati afferma giustamente che *“la crisi dell'autorità educativa, sotto l'aspetto pedagogico, sembra correlarsi [...] al fraintendimento di libertà personale, interpretata come alternativa a qualsiasi norma e regola: al principio personalistico della libertà sotto condizione è subentrato quello permissivo della libertà senza condizioni. La libertà è assunta come mera possibilità di fare, non già come possibilità di scegliere di fare. In tal modo, l'autorità [...] è intesa come atteggiamento limitativo del vivere individuale”*⁶⁶.

Ma un atteggiamento simile non è certo contrario all'autoritarismo; infatti *“permissivismo e autoritarismo producono gli stessi effetti. Propiziano lo strutturarsi di personalità immature, dotate di una coscienza morale o troppo rigida o troppo debole; inclini al conformismo a causa della mancata interiorizzazione di una prescelta scala di valori”*⁶⁷. Per cui è lecito affermare che il permissivismo e l'autoritarismo sono le due facce della medesima medaglia; questa affermazione, apparentemente per niente ovvia, è a mio avviso la conseguenza inevitabile del mantenimento di un sistema gerarchico a livello macrosociale. La logica del dominio è rimasta pressoché intatta a livello di struttura, per cui essa si riflette in ogni ambito sociale, incluso quello familiare. La libertà, in realtà, non è affatto un processo tipico della famiglia odierna, come non lo era, del resto, nel passato; l'autonomia, l'autogestione e soprattutto la responsabilizzazione, che dovrebbero caratterizzare una pedagogia libertaria,

66 Ibidem, p. 25

67 Ibidem, p. 30

sono raramente contemplate nelle scelte familiari; ad esse si preferiscono la prescrizione, la facilità e l'immediatezza delle soluzioni, che come abbiamo ampiamente segnalato nel capitolo precedente, sono caratteristiche del sistema gerarchico e, nello specifico, del sistema capitalistico.

Vanna Iori afferma che *“emersero, negli anni Sessanta e Settanta, teorie della non direttività fino al diffondersi delle ipotesi di descolarizzazione. Nella scuola attiva, democratica, furono proclamati, almeno a parole, il dialogo e l'accoglienza. Analogo percorso ha attraversato anche la famiglia. Nei rapporti intergenerazionali si sono sempre più affievolite le differenze tra ruoli, si è dissolto l'universo valoriale condiviso e i genitori oscillano oggi tra atteggiamenti iperprotettivi e una pseudo-parità giovanilistica, sottraendosi, in ogni caso, ai compiti di guida”*⁶⁸.

Prese singolarmente, tali osservazioni sono, a mio modo di vedere, del tutto legittime e fondate: il ventennio compreso tra i primi anni '60 e la fine dei '70 ha segnato l'entrata in scena di teorie rivoluzionarie, anti-autoritarie, fondate sulla libertà e sul rifiuto totale di ogni forma di coercizione, palese e non. La teoria della descolarizzazione, che tra i suoi sostenitori più autorevoli vantava il nome di Ivan Illich (che citeremo ampiamente nell'ultimo capitolo), rappresentava la più radicale forma di opposizione nei confronti dell'istruzione di massa, in quanto ad essa veniva imputata la colpa di essere un mero strumento di indottrinamento che gli Stati utilizzavano per adattare la popolazione al processo produttivo capitalistico. Tali teorie, ovviamente, ricadevano anche sull'istituzione di controllo per eccellenza: la famiglia. Fu fatta una critica decisa nei confronti della gerarchia patriarcale e, più in

⁶⁸ Ibidem, saggio di Vanna Iori (*Direttività e direzione di senso nella cura educative*) pp.65-66

generale, della famiglia autoritaria, basata sulla rigidità e sull'imposizione unilaterale genitori-figli. Per contro, veniva invocata la nascita di un sistema familiare aperto al dialogo, lontano dalle rigidità tradizionali, proiettato in una dimensione comunicativa piuttosto che in una situazione di dominio dell'adulto sul bambino, in modo da favorire un processo di effettiva coscientizzazione basato sulla volontarietà dell'azione.

Inoltre l'autrice coglie nel segno quando dice che i genitori oscillano oggi tra atteggiamenti iperprotettivi e una pseudo-parità giovanilistica, sottraendosi, in ogni caso, ai compiti di guida. È un dato di fatto, evidente ed indiscutibile. Ma c'è davvero un collegamento tra i movimenti libertari e gli atteggiamenti iperprotettivi dei genitori, che si cimentano in una pseudo-parità giovanilistica, sottraendosi al ruolo di guida?

A mio modo di vedere, assolutamente no. Il cosiddetto '68 propose modelli, descritti sopra, che nulla o quasi hanno a che fare con la realtà familiare odierna; la pseudo-parità giovanilistica non è certo un'invenzione rivoluzionaria e sicuramente, come già detto, è antilibertaria più o meno quanto la famiglia patriarcale. La rivoluzione, a ben guardare, è sostanzialmente fallita, in quanto non ha intaccato il sistema a livello generale; le dinamiche sociali fondate sulla divisione gerarchica sono sopravvissute e, col passare del tempo, sono anzi diventate più insidiose, perché la complessità crescente ha sviluppato tecniche di dominio ben più sottili che in passato, di difficile lettura e, per questo, più dure da disinnescare. Per conseguenza la famiglia, al pari del sistema macrosociale, non ha interiorizzato affatto le pratiche caratteristiche delle teorie libertarie, ma ha proseguito, nella quasi totalità dei casi, lungo i binari del pensiero dominante, cioè quello capitalistico. Un'ulteriore conferma a questa tesi deriva dal fatto che i movimenti studenteschi ed operai, per quanto decisi ed insistenti, interessarono una parte irrisoria della popolazione totale ed esclusero

42

maggiormente le classi sociali meno abbienti; la stragrande maggioranza degli occidentali non partecipò affatto al tentativo rivoluzionario e lo conosceva solo grazie all'attenzione che i mass media gli dedicavano. La mia non vuole essere un'analisi disfattista dei movimenti suddetti, che in effetti qualche significativa conquista riuscirono a strapparla (miglioramento delle condizioni lavorative, apertura dell'Università a fasce di popolazione fino ad allora escluse, diritto di divorzio, aborto e così via); penso però che non si possa ignorare la reale portata del cambiamento, che fu molto più modesta e limitata di quanto si creda.

Sono fermamente convinto, quindi, che le cause della crisi familiare vadano rintracciate in ben altri ragionamenti; in particolare ritengo opportuno focalizzare l'attenzione sui cambiamenti che dal secondo dopoguerra hanno interessato i meccanismi produttivi occidentali, poiché, a mio parere, la famiglia, come ogni altra istituzione, è stata costantemente guidata, nel mutamento, dalle esigenze del mercato e non, come di solito sentiamo, dalle pretese di libertà dei sessantottini.

La nascita della radio, del cinema, della televisione e del computer hanno radicalmente cambiato le abitudini occidentali; tale processo non è sfuggito alle analisi delle multinazionali che, comprendendo il grande potere di persuasione insito in tali innovazioni, hanno pian piano sviluppato un settore di marketing pubblicitario sempre più invasivo e celato, capace ad oggi di penetrare ogni singolo frammento della vita quotidiana di ognuno e, di conseguenza, di ogni famiglia.

2.3 L'educazione familiare nell'era del consumismo

Zygmunt Bauman, tra i maggiori intellettuali viventi nel campo delle scienze sociali, nell'opera "Consumo, quindi sono" pone l'accento sul passaggio dalla società dei produttori alla società dei consumatori per spiegare come le relazioni sociali siano state modificate per adattare i comportamenti delle persone alle esigenze delle potenze economico-industriali, e quindi alla logica del dominio e del profitto. Scrive:

“il consumismo, in netto contrasto con le precedenti forme di vita, associa la felicità non tanto alla soddisfazione dei bisogni (come tendono a far credere le sue credenziali ufficiali), ma piuttosto alla costante crescita della quantità e dell'intensità dei desideri, il che implica a sua volta il rapido utilizzo e la rapida sostituzione degli oggetti con cui si pensa e si spera di soddisfare quei desideri; esso abbina [...] l'insaziabilità dei bisogni all'impulso e all'imperativo di guardare costantemente alle merci per soddisfarli. Nuovi bisogni richiedono nuove merci; nuove merci richiedono nuovi bisogni e desideri; l'avvento del consumismo inaugura l'era dell'obsolescenza programmata dei beni offerti sul mercato”⁶⁹.

Per quanto interessante dal punto di vista sociologico, potrebbe sembrare una citazione fuori luogo: cosa c'entra l'educazione con il consumismo e le sue regole?

In effetti il collegamento potrebbe sembrare improbabile, ma non lo è; scopriamo il perché.

⁶⁹ Zygmunt Bauman, *Consumo, quindi sono*, Laterza, Bari 2008, p. 40

Come abbiamo già riportato nel paragrafo precedente, Luigi Pati afferma che nella famiglia contemporanea ormai regolarmente “*si instaura una vera e propria crisi della trasmissione culturale ed esperienziale tra le generazioni, a tutto vantaggio della frammentazione e della reciproca indifferenza*”. La frammentazione è un nodo importante per capire come il consumismo sia profondamente intersecato con le dinamiche familiari.

Infatti “*il consumismo liquido-moderno si distingue principalmente per la ridefinizione (finora unica) del significato del tempo. Il tempo viene vissuto da chi fa parte della società dei consumatori liquido-moderna come qualcosa che non è ciclico o lineare com’era invece per altre società della storia. Esso è, invece, [...] puntinista [...]: contrassegnato cioè da abbondanza di rotture e discontinuità, da intervalli che separano i diversi punti e ne interrompono il collegamento, più che dallo specifico contenuto dei punti stessi. Il tempo puntinista si distingue per la sua incoerenza e mancanza di coesione. [...] Il tempo puntinista è frazionato, o addirittura polverizzato, in un gran numero di istanti eterni (eventi, avvenimenti, incidenti, avventure, episodi), di monadi racchiuse in se stesse, pezzi separati, ognuno ridotto ad un punto sempre più prossimo al suo ideale geometrico di non-dimensionalità*”⁷⁰.

I membri della famiglia, oggi, sono prima di tutto consumatori, e solo in secondo luogo sono genitori, figli, nonni, etc. In quanto consumatori, sono intrappolati nel tempo puntinista, costretti dalle esigenze del mercato a vivere solo ed esclusivamente negli istanti eterni, rifuggendo da ogni possibile progettualità a medio o lungo termine. L’incoerenza è la principale fonte di energia per il consumismo, quindi tutta l’organizzazione sociale deve garantirla. Inoltre è utile sapere che “*il valore più caratteristico della società dei consumi*

70 Ibidem, pp.41-42

[...] è una vita felice”⁷¹, ma paradossalmente “un’economia orientata ai consumi promuove attivamente il malcontento, erode la fiducia e rafforza il sentimento di insicurezza, diventando a sua volta fonte della paura diffusa che essa promette di curare o fugare – la paura che satura liquido-moderna ed è la principale causa della forma liquido-moderna di infelicità”⁷². In altre parole, per poter avere la possibilità di promettere felicità, il mercato deve favorire una situazione di infelicità permanente; se, infatti, i consumatori arrivassero ad abbracciare la felicità non avrebbero più bisogno delle promesse e cesserebbero, di conseguenza, di consumare; la società consumistica si estinguerebbe.

L’infelicità è la vera anima del consumismo ed è perciò indispensabile per mantenerlo in vita. È necessario favorire l’insoddisfazione e la paura, l’insicurezza e lo spaesamento, in modo da indurre nelle persone comportamenti prescritti. I prescrittori di tali comportamenti sono i grandi imperi economici delle multinazionali, che attraverso l’attività degli stati-nazione perpetuano la logica dualistica di dominanti/dominati. È il meccanismo descritto nel primo capitolo, quando abbiamo analizzato il significato di dominio e gerarchia, potere ed autorità.

La famiglia ha perso, a mio avviso, il ruolo di istituzione primaria perché, come spiegava una docente di psichiatria del centro infantile Baker di Harvard, nel documentario “The corporation”, “una famiglia non può competere con un’industria che spende dodici miliardi di dollari l’anno (solo negli Stati Uniti,

71 Ibidem, p. 56

72 Ibidem, p. 58

ndr) per far presa sui figli”⁷³. La produzione consumistica ha concentrato l’attenzione sulle tecniche psicologiche utili a favorire il processo di influenza sociale; tali studi hanno portato gli esperti di marketing ad orientarsi maggiormente sulla popolazione infantile, perché come la specialista di Harvard sottolinea “i bambini non sono adulti in miniatura, la loro mente non è sviluppata allo stesso modo e gli esperti di marketing giocano sulla loro vulnerabilità. La pubblicità sottoposta ai bambini oggi è studiata da psicologi ed esaltata da una tecnologia mediatica che un tempo era inimmaginabile. [...] Paragonare il marketing del passato con quello odierno è come paragonare una carabina ad una bomba intelligente”⁷⁴.

Sembrerebbero tesi complottiste, degne dei migliori mangiatori di bambini al mondo. Ma la conferma della veridicità arriva dai diretti interessati: la vicepresidente della “Initiative Media”, una delle più grandi agenzie pubblicitarie del mondo, ammette senza alcuna difficoltà morale che “*si può manipolare il consumatore fino a fargli desiderare di acquistare i tuoi prodotti*”⁷⁵ e che i bambini, in particolare, “*sono i consumatori adulti di domani; inizia a parlarci da adesso, a costruirci un rapporto fin da piccoli, e da adulti li avrai in pugno*”⁷⁶.

73 <http://www.youtube.com/watch?v=6X7q7sw7QQc&feature=related>

74 ibidem

75 ibidem

76 ibidem

Premesse del genere ci permettono di postulare che l'educazione familiare, un tempo egemone in coazione con le istituzioni scolastiche, ha perso gran parte del suo potere sui figli; la televisione ed il computer sono oggi presenti nella maggior parte delle case e gli infanti passano più tempo in loro compagnia che con i genitori e i coetanei; è interessante notare come la pubblicitaria citata parli di "rapporto" tra i media e i bambini, sottolineando in qualche modo il carattere intimo delle dinamiche in questione. È come dire che la pubblicità è ormai entrata a far parte della cerchia di affettività di ognuno di noi, così come i genitori, gli amici, etc. *"La vita non è fatta solo di media, ma quasi [...] Nell'età dell'informazione essere invisibili equivale a morire"*⁷⁷.

Questa riflessione ci dà conferma di quanto detto finora e, in più, ci introduce ad un'altra osservazione:

"nella società dei consumatori nessuno può diventare soggetto senza prima trasformarsi in merce, e nessuno può tenere al sicuro la propria soggettività senza riportare in vita, risuscitare e reintegrare costantemente le capacità che vengono attribuite e richieste a una merce vendibile. [...] La caratteristica più spiccata della società dei consumi, per quanto attentamente custodita e totalmente occultata, è la trasformazione dei consumatori in merce; o, meglio ancora, la loro dissoluzione nel mare delle merci in cui [...] il significato e il valore delle differenze, e con ciò il significato delle cose stesse, sono avvertiti come irrilevanti, appaiono di un colore uniforme, grigio, in cui le cose

⁷⁷ Zigmunt Bauman, *Consumo, quindi sono*, cit., p.18

galleggiano con lo stesso peso specifico nell'inarrestabile corrente del denaro”

⁷⁸.

Bauman ha colto un altro particolare importantissimo che caratterizza la personalità dei consumatori: la mercificazione. I membri della società occidentale sono messi ormai sullo stesso piano delle merci e di conseguenza i loro comportamenti perdono costantemente le caratteristiche umane. In particolare le relazioni sociali vengono sistematicamente spogliate dei sentimenti umani, viste sempre più come transazioni commerciali; *“gli effetti della distinzione tra la relazione partner-partner e l'atto di acquisto di normali beni di consumo [...] vengono minimizzati fino a rendere la distinzione irrilevante”*⁷⁹.

La responsabilità reciproca diventa un peso da eliminare perché ostruisce quella che Anthony Giddens, sociologo inglese contemporaneo, ha definito “relazione pura”; *“nel modello della relazione pura, proprio come sui mercati, i partner sono abilitati a trattarsi alla stregua di oggetti di consumo. [...] Ovviamente, una relazione che si concentri sull'utilità e sulla gratificazione è esattamente l'opposto dell'amicizia, della devozione, della solidarietà e dell'amore – tutte quelle relazioni io-tu che si ritiene svolgano un ruolo di collante nell'edificio della comunanza umana. La sua purezza si misura, in ultima analisi, dall'assenza di ingredienti dotati di carica etica”*⁸⁰.

78 Ibidem, p.17

79 Ibidem, p. 28

80 Ibidem, p. 29

Erich Fromm, già nel lontano 1977, scriveva che *“nella modalità esistenziale dell’aver, il mio rapporto con il mondo è di possesso e proprietà, tale per cui aspiro a impadronirmi di ciascuno e di ogni cosa, me compreso”*⁸¹ e che *“consumare è una forma dell’aver, forse quella più importante per l’odierna società industriale opulenta. [...] I consumatori moderni possono etichettare se stessi con questa formula: io sono = ciò che ho e ciò che consumo”*⁸².

È evidente, ancora una volta, il nesso tra consumismo e logica del dominio; di conseguenza è parimenti evidente la necessità di considerare il rapporto familiare come un rapporto mercificato, in quanto i membri della famiglia sono primariamente dei consumatori. Francesco Codello afferma, in relazione a quanto detto, che *“la crisi della famiglia si sta rivelando grave e generalizzata proprio perché fondata sulle convenzioni piuttosto che sulle libere scelte dettate dai sentimenti veri e profondi. E non è un caso se questa deresponsabilizzazione progressiva, che sfocia nel consumismo anche sul piano della pratica dei sentimenti e che confonde la libertà con licenza e capriccio, tralasciando di proteggere le parti più indifese delle relazioni umane, sta portando a una sconfitta dell’amore e a una vittoria della sopraffazione”*⁸³.

Il permissivismo di cui parlavamo nel paragrafo precedente è paradossalmente il frutto dell’autoritarismo contemporaneo: mentre nel passato la famiglia aveva la funzione di riprodurre rigidamente la gerarchia sociale, tramandando lo status

81 Erich Fromm, *Avere o Essere?*, cit., p.37

82 Ibidem, p. 40

83 Francesco Codello, *né obbedire né comandare*, cit., pp. 75-76

di padre in figlio, oggi ha il compito di garantire la continuità del consumismo; la mancanza di responsabilizzazione in ambito familiare è l'humus culturale di cui necessita la società dei consumi; come abbiamo già detto, l'incoerenza è una caratteristica preponderante del nostro sistema e la responsabilizzazione è pertanto una tra le sue più acerrime nemiche; ribadiamo d'altronde che

“il consumismo [...] fa leva sull'irrazionalità dei consumatori, non sulle loro previsioni informate e disincantate; punta a suscitare emozioni consumistiche, non a sviluppare la ragione”⁸⁴.

Arlie Russell Hochschild (docente di sociologia a Berkeley) osserva che nella nostra società

“le imprese eroiche da portare a compimento sono il distacco, l'allontanamento, il riuscire a non dipendere dagli altri. [...] In molti dei manuali freddi l'obiettivo dell'autore è prepararci alla relazione con un prossimo che non ha bisogno di cure e che non si curerà di noi [Identità e società moderna, 2001]”⁸⁵.

I genitori devono così farsi promotori dei valori consumistici, consapevolmente o meno. Nel primo capitolo, analizzando il concetto di educazione, abbiamo esordito con la definizione secondo la quale educare vuol dire *“portare alla luce quanto di più profondo e intenso vi è in ciascuno”*. Dunque la funzione che la società capitalista assegna, o meglio impone, alla famiglia, non può assolutamente essere considerata educativa, ma, a rigor del vero, autoritaria, volendo con questo termine sottolineare la caratteristica prescrittiva. I genitori ,

⁸⁴ Zigmunt Bauman, *Consumo, quindi sono*, cit., p. 60

⁸⁵ Ibidem, p. 64

essendo consumatori esattamente come i propri figli, devono riprodurre in quest'ultimi le caratteristiche utili alla perpetuazione del dominio consumistico. Ecco spiegato il perché di comportamenti deresponsabilizzanti, incentrati sul permissivismo nichilista, lontani da quella conquista della libertà autentica che le tesi libertarie hanno sostenuto. È bene sottolineare ancora che i genitori possono essere consapevoli, ma nella maggior parte dei casi non lo sono; del resto, da un certo punto di vista, l'adesione all'educazione consumista è paradossalmente un comportamento protettivo perché

“il consumatore difettoso, chi dispone di risorse troppo scarse per rispondere all'appello, o più esattamente ai richiami seduttivi dei mercati, è gente di cui la società dei consumatori non ha bisogno; se non ci fosse, la società dei consumatori ne guadagnerebbe. In una società che misura il successo o il fallimento in base alle statistiche sul prodotto nazionale, i consumatori inadeguati e difettosi fino a tal punto vengono derubricati come passività”⁸⁶.

Quale genitore vorrebbe vedere i propri figli ai margini della società, trattati come rifiuti umani? Nessuno, e per evitarlo ci sarà la corsa a chi riuscirà meglio a mercificare la prole. Il successo del genitore consumista sta nel rendere vendibile il più possibile il prodotto-figlio; il successo del figlio consumista sta nel saper essere merce: appetibile, insensibile, privo di legami affettivi, versatile secondo le esigenze del mercato.

Tutte le osservazioni riportate ci suggeriscono una risposta più che ragionevole al quesito della famiglia in crisi: cercando le cause della crisi familiare ci siamo accorti che il consumismo, essendo il paradigma produttivo dell'era contemporanea, gioca il ruolo principale; del resto la logica consumista ha

86 Ibidem, pp. 84-85

penetrato ogni spazio simbolico a disposizione, riuscendo a capillarizzare l'influenza in ogni ambito sociale: è la prima volta nella storia che tutti gli spazi sociali (dalla campagna alla città, dall'Africa all'America, dall'élite politica al sottoproletariato urbano, etc.) vengono a trovarsi sotto l'influenza unica di un Grande Fratello (per usare un'espressione tanto cara ad Orwell). Ciò è confermato dal fatto che le famiglie in crisi non rispettano coordinate geografiche precise o scale gerarchiche: invadono l'intera struttura sociale.

Un altro dato di fatto interessante, emerso dalle analisi precedenti, è l'indispensabilità di tale crisi. Sembra l'ennesimo paradosso e invece è una verità difficilmente criticabile: la crisi della famiglia serve al consumismo; tutte le caratteristiche che Luigi Pati assegna alla famiglia di oggi sono ottimamente inserite nel tessuto consumista, dunque per esso non rappresentano affatto un problema, anzi; per il consumismo la famiglia che noi abbiamo definito in crisi rappresenta il modello perfetto; per contro risulterebbe critica la famiglia fondata sui valori etici della responsabilità e della solidarietà reciproca, che come già detto era contemplata nella visione libertaria.

È la logica del mercato, la logica della necessaria infelicità da tamponare continuamente con l'illusione del consumo appagante. Un esempio su tutti ci dà l'essenza della società consumistica che viviamo: la famiglia "Mulino Bianco". È la famiglia del sogno borghese, molto simile, per certi aspetti, a quella dei Flanders (dal cartone animato "I Simpson"); i membri sono tutti rigorosamente bellissimi, hanno un sorriso splendente e si vogliono un bene a dir poco metafisico. Vivono in una casa stupenda, moderna al punto giusto e contemporaneamente rustica, immersa nel verde di una favolosa campagna. E tutto questo grazie ad un ingrediente segreto: i biscotti! È il messaggio consumista per eccellenza; sembra volerti dire "guarda la tua famiglia quant'è sfigata! Litigate e siete sempre incazzati, non vi sopportate! Vivete in un

53

palazzo grigio con quaranta famiglie che non conoscete minimamente! Siete brutti e non curati, invisibili! Invece la famiglia Mulino Bianco è felicissima, unita e vive in un mondo favoloso! È bellissima, curatissima, vive in una casa da paura! Ma non temere! Noi abbiamo la soluzione per la tua infelicità! mangia i nostri biscotti e la vita ti sorriderà!”. In trenta secondi di spot si riassume l'insieme dei meccanismi consumistici che hanno ridisegnato la struttura familiare, relegandola nel ruolo di mera esecutrice degli imperativi imposti dai mercati.

La conclusione, considerando tutto quello che finora è emerso, è ovvia e scontata: la crisi della famiglia è incastrata in un processo molto più ampio di quanto si creda; per capirla a fondo non è sufficiente fermarsi all'analisi di quello che definisco “ultimo passaggio”, cioè il rapporto tra genitori e figli. È necessaria, invece, una comprensione delle dinamiche sociali su scala macro perché nell'era della globalizzazione, nella quale la dimensione spazio-temporale risulta alterata appannaggio dell'immediatezza e i rapporti sono sempre più basati sull'utilizzo della tecnologia (eloquente la diffusione esponenziale dei social network) a discapito delle relazioni umane dirette, il consumismo è il minimo comune denominatore attraverso il quale ogni dinamica sociale viene impostata.

Il discorso educativo deve, a mio avviso, partire da qui, per cercare di capire se in qualche modo si possa nutrire una speranza pedagogica in una società iper-consumista o se educazione e consumismo sono inconciliabili perché rispondenti a due logiche opposte ed antagoniste.

La mia riflessione si fonda sulla seconda ipotesi: ritengo impossibile la conciliazione tra consumismo ed educazione (tenendo sempre presente che per educazione si intende il processo con il quale permettere alla persona di

scoprire tutto ciò che di più intenso e profondo è in lei) perché l'uno è la negazione dell'altra. Utilizzando il lessico di Fromm, l'educazione ha senso solo nella visione esistenziale dell'essere, mentre il consumismo si fonda esclusivamente sull'aver. Nella società dei consumi *“il soggetto non è il mio io, bensì l'io sono ciò che ho. La mia proprietà mi costituisce, e costituisce insieme la mia identità. L'idea sottesa all'affermazione «io sono io» è «io sono io perché io ho X», intendendo con X tutti gli oggetti naturali e le persone con le quali istituisco un rapporto tramite il mio potere di controllarli, di farli permanentemente miei”*⁸⁷.

2.4 La scuola di consumo

L'istituzione formale che più di ogni altra ha affiancato la famiglia nel processo educativo degli ultimi due secoli è senz'altro la scuola. Anch'essa, come la famiglia, ha seguito un'evoluzione conforme alle esigenze generali della società e, di conseguenza, negli ultimi decenni s'è trovata a dover rincorrere il frenetico susseguirsi di numerosissimi cambiamenti.

Ovviamente non è mia intenzione analizzare in ogni suo aspetto la scuola, anche perché non ce ne sarebbe occasione, vista la vastità dell'argomento. Tuttavia ho ritenuto alquanto utile, anzi fondamentale, sottolineare alcune sue caratteristiche strutturali, in modo da poter avere un contributo significativo al discorso pedagogico intrapreso nella tesi.

Iniziamo l'analisi con una affermazione di Colin Ward:

⁸⁷ Erich Fromm, *Avere o essere?*, cit., p. 91

“perpetuare questa società è, in definitiva, la vera funzione sociale della scuola: è la funzione socializzante. La società assicura il suo futuro educando i bambini secondo il suo modello. [...] Nello Stato moderno [...] il sistema scolastico è lo strumento di più ampia portata per condizionare la gente. Dall’età di cinque anni, tenta di dirigere lo sviluppo intellettuale e buona parte della maturazione sociale, fisica, ideologica di un individuo durante dodici anni o più del periodo cruciale dal punto di vista formativo”⁸⁸.

È la conferma di quanto già detto nel capitolo precedente, quando abbiamo dato una prima analisi del concetto di educazione. Lo Stato moderno, a causa della crescente industrializzazione, ha dovuto trovare il modo di adeguare la popolazione al processo produttivo; dunque la scuola, così come la famiglia, ha dovuto via via rispondere alle esigenze del mercato. Come abbiamo dimostrato

“è nella natura delle autorità centrali gestire delle istituzioni coercitive e gerarchiche, la cui funzione essenziale è perpetuare l’inuguaglianza sociale attraverso il condizionamento ideologico attuato sui giovani per indurli ad accettare passivamente il loro specifico ruolo nel sistema vigente”⁸⁹.

Se la scuola, come la famiglia, ha il compito di favorire il mantenimento del sistema dominante, è ovvio che oggi la sua funzione è quella di favorire, in primis, il consumismo. A tal proposito vediamo quali sono gli elementi più interessanti: innanzitutto credo sia opportuno tirare in ballo l’azione passivizzante che la scuola opera sugli studenti. Paulo Freire, definendo l’educazione scolastica come “educazione depositaria”, afferma che gli studenti

⁸⁸ Colin Ward, *Anarchia come organizzazione*, cit., pp. 107-108

⁸⁹ Ibidem, p. 110

a scuola sono trasformati *“in vasi, in recipienti che l’educatore deve riempire. L’educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di riempire i recipienti con i suoi depositi. Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente riempire. In questo modo l’educazione diventa l’atto di depositare, in cui gli educandi ricevono e l’educatore fa il deposito”*⁹⁰. Una tale constatazione mette in evidenza l’assenza di attività effettiva (premessa fondamentale per il raggiungimento dell’autonomia e quindi, della libertà) e, soprattutto, la volontà dell’istituzione stessa di non favorirla affatto. L’analogia con la famiglia è semplice: l’assenza di responsabilizzazione della quale tanto abbiamo discusso è esattamente l’equivalente dell’azione passivizzante messa in atto dalla scuola; entrambe preparano il consumista a non farsi troppe domande, perché il mercato non sa che farsene di soggetti razionali ed intellettualmente indipendenti. È la logica gerarchica, tipica delle relazioni di dominio. Così come in passato, la scuola tenta di reprimere la voglia di conoscenza, in modo da garantire al Sistema di restare ben saldo.

*“È normale quindi che in questa educazione depositaria gli uomini siano visti come esseri destinati ad adattarsi. Quanto più gli educandi diventano abili nel classificare in archivio i depositi consegnati, tanto meno sviluppano la loro coscienza critica, da cui risulterebbe la loro inserzione nel mondo, come soggetti che lo trasformano”*⁹¹.

Il discorso è perfettamente in sintonia con le intuizioni di Fromm: la scuola non vuole fornire gli strumenti per sviluppare le capacità riflessive degli studenti,

90 Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 58

91 Ibidem, p.60

ma solo dare a quest'ultimi la possibilità di accumulare nozioni statiche, reificate. Infatti *“studenti che facciano propria la modalità esistenziale dell'avere assisteranno a una lezione udendo le parole dell'insegnante, afferrandone la struttura logica e il significato [...] in modo da poter poi mandare a memoria le annotazioni e quindi superare la prova di un esame. Ma il contenuto non diviene parte del loro personale sistema di pensiero, arricchendolo e dilatandolo; al contrario, essi trasformano le parole che odono in agglomerati di idee cristallizzate o in complesse teorie che comunque immagazzinano passivamente. Gli studenti e quanto viene loro insegnato rimangono estranei, a parte il fatto che ognuno degli studenti è divenuto il proprietario di un insieme di affermazioni fatte da qualcun altro”*⁹².

La passività è un requisito fondamentale per lo studente modello e con ciò si conferma la natura autoritaria dell'istituzione scolastica.

Un altro aspetto molto importante, consecutivo a quanto detto finora, è la concezione quantitativa del sapere e, più in generale, dell'educazione.

*“La scuola mira ad attribuire a ogni allievo un certo quantitativo di proprietà culturale, e alla fine dei corsi fornisce agli allievi un certificato in cui si comprova che essi ne hanno per lo meno il quantitativo minimo. [...] La differenza tra i vari livelli d'istruzione, dalle medie all'università, consiste soprattutto nel quantitativo di proprietà culturale che è stato acquisito, il quale corrisponde grosso modo all'entità delle proprietà materiali di cui ci si aspetta che gli allievi dispongano in una fase successiva della loro esistenza”*⁹³.

92 Erich Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 41-42

93 Ibidem, p. 49

In quest'ultima parte il sociologo (e psicoanalista) tedesco opera un collegamento che conferma la nostra tesi: quello tra quantitativo culturale e quantitativo materiale. La sollecitazione della scuola ad accumulare meri nozionismi è un utile addestramento per lo studente, che fuori dalle mura del proprio istituto scolastico dovrà, in egual misura, accumulare prodotti commerciali. L'accumulazione è fondamentale perché rientra tra le caratteristiche primarie di un buon consumatore. Il collegamento risulta ancora più chiaro quando Fromm scrive che

“il nostro sistema didattico di norma mira a educare la gente ad avere conoscenza a guisa di un possesso, nell'insieme proporzionato alla quantità di proprietà o prestigio sociale che gli individui è probabile abbiano nella vita successiva. [...] Le scuole sono le fabbriche in cui vengono prodotti questi pacchi-conoscenza per tutti, nonostante che esse proclamino, di norma, che il loro scopo è di mettere gli allievi in contatto con le massime conquiste della vita umana”⁹⁴.

Inoltre può essere utile, al fine di supportare queste teorie, riflettere sull'importanza del valore numerico (o comunque quantitativo) dei giudizi espressi dai professori sugli studenti: fin dalle elementari i bambini vengono introdotti in un sistema valutativo che tende a scoraggiare ogni tipo di discostamento dai binari già tracciati. Più il comportamento sarà conforme e disciplinato, più il numero sarà alto e porterà riconoscimento. Il voto, ovviamente, è rigorosamente riservato ai singoli perché in una società individualista che divinizza il profitto e il consumo non c'è spazio per la coscienza di gruppo. Ognuno deve crescere pensando ai propri possedimenti e dato che l'obiettivo ultimo sarà quello di avere più degli altri per assicurarsi un

94 Ibidem, p. 55

giudizio alto, dovrà guardarsi bene da qualsiasi relazione d'aiuto, prediligendo l'ostilità e la competizione. Ancora una volta la logica del dominio si manifesta in tutta la sua pienezza, come regola strutturale che regola la gerarchizzazione sociale. Alexander Neill, pedagogista libertario che citeremo ampiamente nel prossimo capitolo, conferma la natura perversa del sistema scolastico dicendo che *“tutti i riconoscimenti, i bei voti, gli esami, soffocano il libero manifestarsi della personalità”*⁹⁵.

Andando avanti nel ragionamento, possiamo fare un'ulteriore constatazione molto interessante: il sapere nozionistico impartito dai vari sistemi scolastici ufficiali è frammentato, puntinista (per richiamare la citazione fatta in precedenza). L'esistenza di rigide separazioni tra le diverse discipline insegnate (termine forse troppo generoso) è la caratteristica più evidente che conferma tale assunto. Ovviamente anche qui il paradigma consumista detta legge e se a molti potrà sembrare esagerato il collegamento, sarà opportuno fare una precisazione:

*“il paradigma svolge un ruolo allo stesso tempo sotterraneo e sovrano in ogni teoria, dottrina e ideologia. Il paradigma è inconscio, ma irriga il pensiero cosciente, lo controlla e, in questo senso, è anche sovra cosciente. In breve, il paradigma istituisce le relazioni primordiali che si costituiscono in assiomi, determina i concetti, domina i discorsi e le teorie. Ne organizza l'organizzazione e ne genera la generazione o la rigenerazione”*⁹⁶.

95 Alexander S. Neill, *I ragazzi felici di Summerhill*, Red Edizioni, Novara 2004, p. 47

96 Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, p.25

Inserendo il discorso di Morin nella nostra riflessione ci accorgiamo ancora di più di quanto sia fondamentale considerare le dinamiche sociali in relazione alle caratteristiche macro che strutturano il Sistema. La frammentazione disciplinare del sapere, in un ottica simile, è perfettamente riconoscibile nella tendenza disgregatrice della società consumista, in quanto, come ha brillantemente dimostrato Bauman, quest'ultima non contempla affatto la progettualità e il ragionamento globale su base interdisciplinare, ma al contrario propina un modello di azione centrato sull'isolamento degli infiniti istanti e, dunque, su quella che potremmo definire "ghettizzazione delle prassi".

“Tutte le determinazioni propriamente sociali-economiche-politiche (potere, gerarchia, divisione in classi, specializzazione e [...] tecno-burocratizzazione del lavoro) e tutte le determinazioni propriamente culturali convergono e si definiscono in sinergia tra loro per imprigionare la conoscenza in un multi determinismo di imperativi, norme, proibizioni, rigidità, blocchi. [...] L'imprinting culturale segna gli esseri umani, fin dalla nascita, dapprima con il sigillo della cultura familiare, in seguito con quella scolastica e poi, continua nell'università o nella professione.”⁹⁷

È un'intuizione a mio avviso geniale, che ci permette di capire la stretta relazione che esiste tra saperi e azioni apparentemente lontani; siamo così in grado di capire che

“le realtà globali e complesse sono frammentate ; l'umano è smembrato. [...] I problemi fondamentali e i problemi globali sono evacuati dalle scienze disciplinari. [...] In queste condizioni, la mente formata dalle discipline perde la sua capacità naturale di contestualizzare i saperi, così come integrarli nei

97 Ibidem, p. 27

loro sistemi naturali. L'indebolimento della percezione del globale conduce all'indebolimento della responsabilità (in quanto ciascuno tende a essere responsabile solo del suo compito specializzato), nonché all'indebolimento della solidarietà (in quanto ciascuno non sente più il legame con i concittadini)”⁹⁸.

La scelta del modello educativo da parte delle istituzioni scolastiche è dettata dal paradigma consumista così come gli elementi che abbiamo approfondito sinora; è l'ennesima prova che ci permette di accostare la famiglia, la scuola e qualsiasi altra istituzione educativa allo stesso ragionamento di fondo, nonostante potrebbero risultare separate e, per questo, rispondenti a logiche e dinamiche completamente diverse. Così la scuola deve cercare con tutte le proprie forze di inibire volontariamente la crescita autonoma di persone critiche perché

“la questione fondamentale consiste nel fatto che, mancando agli uomini una comprensione critica della totalità in cui si trovano, e afferrandola in pezzi che non ricostruiscono l'interazione della totalità, non la possono conoscere”⁹⁹.

La coscienza critica, ripetiamolo ancora una volta, è un'acerrima nemica del consumismo (la definizione “consumo critico” che caratterizza i mercati alternativi come quello “equo e solidale” è alquanto eloquente), l'una è inconciliabile con l'altro. Vista la supremazia di quest'ultimo, la scuola ha l'obiettivo di decriticizzare gli studenti (e non solo loro) e questa tendenza è marcatamente antipedagogica; infatti

98 Ibidem, pp. 40-41

99 Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 96-97

“la ricerca diverrà tanto più pedagogica quanto più sarà critica, e sarà tanto più critica quanto più si definirà nella comprensione dell’insieme, senza perdersi negli schemi stretti delle visioni parziali della realtà, che mettono a fuoco solo un aspetto della realtà”¹⁰⁰.

Ancora Morin sottolinea che

“l’intelligenza parcellare [...] distrugge sul nascere le possibilità di comprensione e di riflessione, riduce le possibilità di un giudizio correttivo o di una prospettiva a lungo raggio. Così, più i problemi diventano multidimensionali, più si è incapaci di pensare la loro multidimensionalità; [...] incapace di considerare il contesto e il complesso planetario, l’intelligenza cieca rende incoscienti e irresponsabili”¹⁰¹.

Il dominio consumista si fonda sull’oppressione delle coscienze, sulla loro incapacità di incidere realmente sulla costruzione del mondo:

“per dominare, il dominatore non ha altra strada se non quella di negare alle masse popolari la vera prassi. [...] Le masse popolari non devono oggettivare il mondo, denunciarlo, interrogarlo, trasformarlo in vista della sua umanizzazione, ma adattarsi alla realtà che serve al dominatore. [...] Nel momento in cui (il «che fare», ndr) divenisse [...] formulatore di problemi, o il dominatore si sarebbe convertito ai dominati e non sarebbe più dominatore, o ci sarebbe un equivoco. E lo pagherebbe caro, se sviluppasse, restando nell’equivoco, un «che fare» di questo tipo”¹⁰².

100 Ibidem, p. 101

101 Edgar Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit., p. 43

Freire ci porta così a tenere in considerazione anche la staticità del sapere propugnato dall'educazione depositaria, voluta dai dominanti:

*“nell’azione di conquista non è possibile presentare il mondo come problema, ma piuttosto come un dato, qualcosa di statico a cui gli uomini devono adattarsi”*¹⁰³.

La staticità, in effetti, mitizza, assolutizzandole, le nozioni scelte dai dominanti, in modo da ostacolare la problematizzazione del sapere e la ricerca di alternative.

Le alternative sono un pericolo per il corretto funzionamento degli ingranaggi del Sistema. E su questo assunto è utile un’ultima puntualizzazione: il sistema scolastico ha tra i suoi obiettivi specifici quello di stroncare sul nascere la devianza e, se non è possibile, di arginarla in modo da sterilizzarla. La logica del dominio si è sempre mossa in questa direzione e ce lo può constatare il fatto che migliaia di persone siano state ammazzate o comunque perseguitate a causa della loro divergenza dalle logiche imperanti. La causa di questa pratica coercitiva è la paura dei dominanti di fronte a fattori di destabilizzazione, che potrebbero corrodere la loro supremazia sulle moltitudini. In una situazione del genere l’innovazione reale e

102 Ibidem, p. 123

103 Ibidem, p.136

soprattutto, l'emancipazione, vengono costantemente assediate; Morin infatti ci spiega che

“ogni evoluzione è frutto di una devianza riuscita, il cui sviluppo trasforma il sistema nel quale essa è nata: la devianza disorganizza il sistema mentre lo riorganizza. [...] Non esiste evoluzione che non sia disorganizzatrice/riorganizzatrice nel suo processo di trasformazione o di metamorfosi”¹⁰⁴.

Tirando le somme di questo paragrafo, possiamo affermare che l'istituzione scolastica rientra nella gamma degli strumenti attraverso il quale i dominanti esercitano il proprio potere sul popolo. Proprio come la famiglia, la scuola segue il paradigma consumista, cioè il paradigma del dominio. È una constatazione dura, difficile da accettare, ma non la si può omettere se l'obiettivo è quello di capire la realtà nella quale la pedagogia prova ad operare e, soprattutto, se la pedagogia può convivere con il consumismo o deve, invece, combatterlo per liberare l'uomo, aiutandolo ad emanciparsi da una situazione di subalternità.

2.5 Nuovi dispositivi (dis)educativi

104 Ibidem, p. 84

Abbiamo cercato, fin qui, di analizzare le due istituzioni educative per eccellenza: la famiglia e la scuola. Il capitolo, secondo una concezione classica di educazione, potrebbe essersi già concluso, ma è mia intenzione dedicare un ultimo paragrafo alle istituzioni che forse più di ogni altra si sono imposte negli ultimi anni come vere dispensatrici di modelli culturali e codici etici: i mass media. Come già accennato nel paragrafo 2.2, quest'ultimi rappresentano il più potente mezzo attraverso il quale il consumismo ha potuto espandersi e condizionano, ormai in modo determinante, le dinamiche familiari e scolastiche, entrando a tutti gli effetti nel processo educativo. Ovviamente l'attenzione sarà focalizzata su quei media che oggi recitano il ruolo di protagonisti indiscussi: la televisione ed il computer. Entriamo nello specifico per capire meglio.

La televisione, introdotta su scala industriale all'inizio degli anni '50, è riuscita ad entrare nella vita della quasi totalità della popolazione occidentale nel giro di pochissimi anni; di conseguenza ha rappresentato una sorta di membro familiare, sin dalla nascita, per le generazioni più giovani. Già negli anni '70 la maggior parte delle case possedeva un apparecchio televisivo, di conseguenza gli attuali quarantenni poterono usufruirne fin dalla prima infanzia, mentre gli attuali cinquantenni e sessantenni ne usufruirono dal periodo adolescenziale o comunque dall'età di vent'anni circa. Dati di questo tipo sono a mio avviso fondamentali per comprendere il grado di influenza che la televisione ha avuto nella strutturazione dei legami sociali più recenti, nell'era post-moderna.

L'espansione è stata, come già detto, senza precedenti nella storia, e sicuramente l'elemento fondamentale che ha permesso l'esplosione di un tale fenomeno è stato la facilità d'accesso:

*“fornendo contemporaneamente un audio e un video, una parola e un'immagine, essa richiede poco sforzo allo spettatore; nulla di simile alla fatica della lettura o all'attenzione per seguire la radio”*¹⁰⁵.

In più la fruizione del mezzo televisivo non richiede particolari abilità intellettuali, per cui è alla portata di tutti, incluso i bambini.

Giovanni Sartori, nella sua opera “Homo videns”, cerca di fare chiarezza sull'argomento e nelle pagine introduttive fa una precisazione molto interessante:

*“la televisione non è soltanto uno strumento di comunicazione; è anche, al tempo stesso, paideia, uno strumento antropogenetico, un medium che genera un nuovo anthropos, un nuovo tipo di essere umano”*¹⁰⁶.

Collegando la tesi di Sartori con la constatazione oggettiva secondo la quale le famiglie di oggi sono composte da individui cresciuti con la televisione, possiamo affermare che l'occidente è oramai popolato quasi interamente da un nuovo tipo di essere umano: il cosiddetto tele-

¹⁰⁵ Enrico Menduni, *La televisione*, Il mulino, Bologna 1998, pp. 16-17

¹⁰⁶ Giovanni Sartori, *Homo videns*, Laterza, Bari 2009, p.14

utente, che appunto l'autore chiama Homo videns. Più avanti, nella sua opera, egli ci dà un altro spunto chiave nell'analisi della questione:

“i nostri bambini guardano la televisione, per ore ed ore, prima di imparare a leggere e scrivere. [...] (Quindi, ndr) il bambino la cui prima scuola (la scuola divertente che precede la scuola noiosa) è la televisione, è un animale simbolico che riceve il suo imprinting, il suo stampo formativo, da immagini di un mondo tutto centrato sul vedere. [...] Il bambino è una spugna che registra e assorbe indiscriminatamente (visto che non ha ancora capacità di discriminazione) tutto quel che vede”¹⁰⁷.

Il bambino viene formato dall'imprinting culturale televisivo quando non ha ancora una capacità di discernimento basilare, per cui la sua organizzazione mentale verrà influenzata in maniera decisiva dal flusso di immagini che gli scorrerà davanti agli occhi.

Alcuni intellettuali, rifacendosi alle teorie degli “effetti limitati” di Lazarsfeld (risalenti agli anni '40-'50), non vedono nel fenomeno descritto da Sartori un problema, convinti del fatto che, in fondo, sono altre le istituzioni che avranno l'importanza decisiva nell'educazione dei futuri adulti. Una posizione del genere (che per quanto vecchia, riscuote ancora consensi), però, mi induce a formulare un interrogativo: come si può negare l'importanza primaria della televisione, quando ogni bambino la guarderà per diverse ore al giorno fin dai primi mesi?

107 Ibidem, pp. 14-15

Il punto nodale, a mio avviso, va rintracciato nel fatto che si può oramai parlare a tutti gli effetti di un “rapporto” intimo tra l’infante e il mezzo televisivo, come del resto abbiamo già visto nel terzo paragrafo. La televisione è diventata una sorta di figura genitoriale che, però, a differenza dei genitori in carne ed ossa, non permette nessun tipo di interazione: il flusso è unidirezionale e va dallo schermo al bambino. È semplice asserire che una personalità strutturata su queste premesse non sarà certamente agevolata nello sviluppo di una prassi critica. In particolare verrà ostacolata fortemente la nascita della capacità astrattiva, propria di quello che la teoria evoluzionistica ha chiamato homo sapiens:

“tutto il sapere dell’homo sapiens si sviluppa nella sfera di un mundus intelligibilis (di concetti, di concepimenti mentali) che non è in alcun modo il mundus sensibilis, il mondo percepito dai nostri sensi. E il punto è questo: che la televisione inverte il progredire dal sensibile all’intelligibile e lo rovescia nell’ictu oculi, in un ritorno al puro e semplice vedere. La televisione produce immagini e cancella i concetti; ma così atrofizza la nostra capacità astrante e con essa tutta la nostra capacità di capire”¹⁰⁸.

Perdere la capacità astrattiva comporta una serie di menomazioni intellettuali che ricadono direttamente sugli interessi e sulla progettualità delle persone; se pensiamo a tutte le astrattezze che

108 Ibidem, pp. 22-23

influenzano la nostra vita, capiamo perfettamente che non prenderle in considerazione significherebbe esularci dalla responsabilità di autodeterminarci, dando a qualcun altro la possibilità di scegliere al posto nostro. Non avere capacità astrattive rientra tra le qualità del perfetto dominato, e qui, per così dire, il cerchio si chiude: il dominio è un fattore centrale nel rapporto tra persone e televisione, e questo conferma il paradigma strutturale della società gerarchica.

Ovviamente una situazione del genere induce il teleutente a non farsi domande su ciò che vede, perché la vista, questo gli viene insegnato, non mente. I versi di una canzone scritta da Lord Bean (rapper milanese), riferendosi all'ascesa del nostro amato presidente del consiglio (le minuscole non sono frutto di una distrazione) recitano *“fa il presidente ed è lì che insiste, fa dei sorrisi enormi nelle sue interviste ed ha capito per primo una cosa triste: quel che non appare in tv non esiste”*. Lo schermo rappresenta, agli occhi dei teleutenti, la realtà anche quando i fatti sono palesemente diversi dalla rappresentazione che ne viene data, così

*“oggi il popolo sovrano opina soprattutto in funzione di come la televisione lo induce ad opinare. E nel pilotare l'opinione il potere del video si pone davvero al centro di tutti i processi della politica contemporanea”*¹⁰⁹.

109 Ibidem, p. 40

È qui che troviamo l'elemento che la pedagogia, a mio modo di vedere, deve considerare imprescindibile: lo strapotere televisivo dell'industria consumista.

Il sistema televisivo è oggi totalmente strutturato sulla logica dell'inserzione pubblicitaria: i palinsesti non sono decisi in base alla bontà dei programmi e alla loro qualità culturale, ma vengono costruiti in base alle strategie di marketing che le multinazionali intendono adottare; quindi ogni trasmissione, di qualsiasi tipo e per qualsiasi fascia di età o popolazione, decreterà il suo successo in base alla quantità di apparecchi televisivi che la trasmetteranno, per il semplice fatto che gli spot pubblicitari saranno visti da un numero maggiore di potenziali acquirenti. E quali sono gli acquirenti più appetibili dei quali approfittare? La risposta è di una semplicità unica: i bambini.

Le scienze sociali, che potrebbero rappresentare una risorsa per lo sviluppo umano enorme, sono invece palesemente indirizzate verso un completo asservimento alle esigenze capitaliste: le agenzie di marketing stipendiano fior di psicologi e sociologi per studiare i modi più efficaci affinché i prodotti commerciali vengano piazzati sul mercato; l'etica non rientra certo tra le prerogative di un tale modello e la conseguenza è stata, negli ultimi anni, la concentrazione delle ricerche di mercato sulla popolazione infantile, in modo da elaborare idonee campagne di persuasione all'acquisto. I programmi televisivi sono, oramai, interamente studiati per vendere i prodotti ai tele-utenti e, in particolare, ai bambini. Siamo di fronte ad un bombardamento

intelligente che non lascia quasi scampo, si insinua nelle case e colpisce i meno preparati con raffiche di promesse, mondi di plastica, personalità preconfezionate e pronte per il successo nella società dei riflettori.

Ovviamente potrebbe sempre esserci qualcuno pronto a ribattere, dicendo che la società è composta da un numero indefinibile di situazioni diverse, da persone, famiglie, rapporti e dinamiche sempre differenti; ma un'obiezione del genere, a mio avviso, sarebbe miope perché, in verità,

“qualcosa accomuna l'esperienza televisiva in contesti così vari: la capacità di questo mezzo di modificare ovunque abitudini e stili di vita personali e familiari, di suscitare attenzione attorno a sé e di proporre modelli di comportamento, di rappresentare una forma significativa di uso quotidiano del tempo, e di costituire un punto di riferimento per coloro che la guardano”¹¹⁰.

E se lo scetticismo resistesse anche ad un'affermazione che, si potrebbe dire, è solo un giudizio di valore (magari del già ricordato mangiatore di bambini), allora sarebbe opportuno ricorrere a quell'arma che tanto amano i partiti della tele-crazia: il numero. Quest'ultimo, infatti, ci permette di dire, in modo assolutamente oggettivo, che *“la prima ditta che concentrò i suoi investimenti pubblicitari sulla tv, la Hazel Bishop (cosmetici), passò in due anni da 50 mila dollari a 4*

¹¹⁰ Enrico Menduni, *La televisione*, cit., p. 11

milioni e mezzo di fatturato”¹¹¹. Un dato del genere, scioccante ed emblematico, ha spinto i dominanti, e cioè i grandi proprietari, a colonizzare questo nuovo campo sociale, talmente adatto alla manipolazione da non avere precedenti storici.

Intellettuali come McLuhan videro nel mezzo televisivo un’opportunità importante per allargare la sensorialità umana, arricchendo chiunque da un punto di vista esperienziale; ma molti altri non erano della stessa idea: secondo loro

*“la televisione invece serviva a modernizzare il dominio, la manipolazione, il controllo del consenso. Livellava verso il basso e volgarizzava la vita culturale; era uno strumento per proseguire in forme moderne e industrializzate il dominio di una classe sull’altra e formare attorno ad essa il consenso. [...] Di qui la persistente accusa alla televisione di essere un elemento di condizionamento e di dominio da parte del potere politico, o strumento per indurre gli spettatori, tramite la pubblicità e altre forme, ad acquistare e consumare, anche generi ritenuti superflui, non sempre con una comunicazione leale ma piuttosto con forme di persuasione occulta”*¹¹².

È importante citare la teoria della coltivazione di Gerbner.

111 Ibidem, p. 36

112 Ibidem, pp. 60-61

“La teoria della coltivazione attribuisce al mezzo televisivo la funzione di agente di socializzazione, di principale costruttore di immagini e rappresentazioni mentali della realtà sociale. Questo modello non riflette ciò che ogni individuo fruisce in televisione, ma ciò che ampie comunità assorbono durante lunghi periodi di tempo. [...] La televisione, quindi, coltiva immagini del reale, produce acculturazione e sedimenta sistemi di credenze, rappresentazioni mentali, atteggiamenti. [...] Il mezzo televisivo non coltiva però solo sistemi di credenze, ma produce anche gli atteggiamenti emotivi corrispondenti ai sistemi di credenze. [...] Secondo la teoria della coltivazione il meccanismo si attiva rispetto a tutte le sfere della realtà sociale rappresentate nell’universo simbolico televisivo della fiction”¹¹³.

Se tutto ciò è vero per qualunque tele-utente, sarà ancor più incontestabile nel caso del tele-bambino perché

“la televisione fornisce al bambino la prima informazione circa una varietà di luoghi, tipi di persone ed interazioni sociali: costituisce una prima finestra sul mondo. Essa influenzerà le percezioni ed il comportamento rispetto all’esperienza nuova che il bambino si fa del mondo reale, dato che l’informazione che verrà successivamente processata lo sarà mediante gli schemi e gli script già elaborati”¹¹⁴.

113 Mauro Wolf, *Gli effetti sociali dei media*, Strumenti Bompiani, Milano 1992, pp. 99-100

114 *Ibidem*, p. 109

La realtà, per il bambino, è costituita in grossa percentuale dalla fiction, cioè da una finzione. La finzione non è percepita come tale, ma assume, anzi, una funzione di orientamento, un obiettivo al quale ambire, la bussola per orientarsi nelle scelte quotidiane.

“I media non comunicano la realtà in quanto tale, ma rappresentazioni di essa, cioè versioni inevitabilmente incomplete e più o meno ideologicamente connotate”¹¹⁵.

Come facilmente si può immaginare, le grandi agenzie televisive si difendono, affermando che loro, in fondo, danno al pubblico quello che il pubblico stesso vuole; un tale ragionamento, per quanto a qualcuno possa sembrare credibile, è di una superficialità unica perché

“chi sostiene che in fin dei conti viene dato al pubblico ciò che il pubblico vuole, non tiene conto del fatto basilare che i gusti stessi del pubblico sono il frutto di decenni di politica dell'intrattenimento, sono cioè già influenzati a monte dal sistema dei media (nonché da altre agenzie di socializzazione). [...] Si dà all'individuo tutto ciò che soddisfa i suoi bisogni: ma attenzione, non i suoi reali, naturali bisogni, bensì quelli che fin dall'infanzia una lunga, continua,

115 Enrico Cheli, *La realtà mediata, influenza dei mass media tra persuasione e costruzione sociale della realtà*, Franco Angeli Editore, Milano 2002, p. 169

capillare opera di condizionamento sociale gli ha fatto – e continua a fargli – credere tali”¹¹⁶.

Se la scuola e la famiglia, come abbiamo detto nei precedenti paragrafi, sono oggi istituzioni socializzanti imbevute di consumismo in modo capillare, la televisione, dal canto suo, fa in modo che un tale scenario resti ben saldo, istruendo incessantemente la popolazione, giovane e adulta, secondo i dettami del mercato; è lecito affermare, dunque, che il mezzo televisivo è diventato uno dei più potenti, se non il più potente, strumento pedagogico del mondo, costringendo le istituzioni classiche ad una subalternità cronica. È bene riprendere alcune righe scritte in precedenza che danno bene l'impressione di quella che è la potenza reale della tv:

*“una famiglia non può competere con un'industria che spende dodici miliardi di dollari l'anno (solo negli Stati Uniti, ndr) per far presa sui figli”.*¹¹⁷

E se la televisione ha cominciato a plasmare le popolazioni occidentali nell'immediato dopoguerra, dalla fine degli anni '90 ci ha pensato internet ad incrementare il potere della tecnologia in campo socio-pedagogico. Con l'avvento della rete, le barriere spazio-temporali si

116 Ibidem, p. 175

117 <http://www.youtube.com/watch?v=6X7q7sw7QQc&feature=related>

sono ancor più ridotte, dando la possibilità ad ognuno di immergersi in tempo reale in un flusso di informazioni infinito; la novità fondamentale, rispetto alla tv, sta nell'interattività: con il computer è possibile selezionare l'informazione in ogni istante, avendo così l'opportunità di personalizzare la navigazione. Fattore, quest'ultimo, che ha suscitato un'ilarità generale ed ha favorito l'espandersi di un pensiero oggi dominante: la rete è lo spazio democratico per eccellenza, non potendo essere soggetta al totale controllo, e può sopperire alle lacune politiche derivanti dall'autoritarismo.

Un pensiero del genere merita tutta la nostra attenzione; un grande esperto informatico, Nicholas Negroponte, afferma che la rete

“fa viaggiare le informazioni, abbatte i muri, crea buchi nella censura, molti dei valori tradizionali dello Stato-Nazione lasceranno il passo a quelli di comunità elettroniche, grandi o piccole che siano. Guardando fuori dalla finestra potrete vedere qualcosa distante da voi cinquemila miglia e sei fusi orari. Un reportage sulla Patagonia potrà darvi la sensazione di andarci di persona. La rete è la piazza, il vecchio mondo è una mappa dove i confini sono cicatrici. Nel cyberspazio non ci sono frontiere. I bit non si fermano alle dogane”¹¹⁸.

118

http://www.ilgiornale.it/techweb/intervista_nicholas_negroponte_lultimo_evangelista_internet/internet-nicholas_negroponte/15-01-2010/articolo-id=414055-page=0-comments=1

In effetti, una volta attivato un motore di ricerca, è oramai possibile consultare notizie di ogni genere e riguardanti gli argomenti più disparati; molte informazioni taciute sulla carta e, ancor di più, in televisione, vengono a trovarsi alla portata di ogni navigatore; ognuno può inoltre esprimere un giudizio su qualunque questione, grazie ai forum e a simili innovazioni.

Tutto vero, per cui l'affermazione di Negroponte non fa una piega, almeno in apparenza. La democrazia sembra un connotato evidente della rete, ma qualche dubbio resta; spighiamo il perché.

In primo luogo occorre dire che, per quanto l'informazione sia libera e continuamente circolante, il motore di ricerca (ad esempio Google), nel soddisfare la richiesta dell'utente, opererà una selezione gerarchica del materiale. La domanda che sorge spontanea è la seguente: quali sono i criteri che il motore di ricerca segue nella scelta? Mettiamo il caso che un neofita, di circa sette anni, acceda alla rete volendo acquisire informazioni su un dato argomento; il motore di ricerca selezionerà per lui le informazioni secondo una gerarchia e, con ogni probabilità, il bambino leggerà quelle che saranno selezionate per prime; per cui la sua conoscenza sarà, almeno in origine, improntata su di una scelta esterna, quella, appunto, del motore di ricerca.

In secondo luogo è utile consultare le statistiche relative al consumo di internet perché ci forniscono alcuni dettagli che possono darci la portata reale del cambiamento sociale. Innanzitutto possiamo constatare che ampie fasce di popolazione, catalogate per età e, soprattutto, per

situazione economica, sono ancora distanti dall'utilizzo di internet: premettendo che in Italia le famiglie che usufruiscono della rete sono intorno al 50% dell'intera popolazione, *“la gran parte degli individui che utilizza Internet ha una cultura medio-alta e una condizione professionale qualificata”*¹¹⁹; questo è chiaramente un primo problema che si oppone alle affermazioni di Negroponte. E visto che il nostro intento non è quello di indagare l'impatto di internet in maniera completa, bensì quello di capire in che modo la rete influisce sull'educazione, possiamo interpretare il dato così: il 50% dei bambini (più o meno) è tagliato fuori dall'accesso, mentre la restante parte se ne può avvalere. Stiamo parlando di digital divide, ovvero del *“divario esistente tra chi può accedere alle nuove tecnologie (internet, personal computer) e chi no”*¹²⁰. La democrazia, ovviamente, è contraria ad una tale discriminazione.

Occorre, inoltre, interrogarsi sui contenuti che gli internauti più giovani possono reperire in rete; è il problema che contraddistingue in modo analogo la televisione e che risulta di estrema importanza. Come spiega Francesco Pira, sociologo e docente presso l'Università di Udine,

119 http://www.webmasterpoint.org/news/internet-in-italia-2008-2009-cresce-poco-caratteristiche-utenti_p33456.html

120 http://it.wikipedia.org/wiki/Digital_divide

*“se si fa un giro panoramico dei siti per bambini, partendo per esempio da una directory come bambini.it, il risultato è deludente. C'è una discreta offerta da parte della Rai, ci sono tentativi lodevoli di alcune istituzioni come la Polizia, ma nel privato gli investimenti sono poco convinti”*¹²¹. È evidente che l'accesso dei bambini, in una situazione del genere, non promette nulla di buono, perché come nel caso della televisione i cattivi contenuti produrranno cattivi effetti; ed è quello che, sempre Pira, sottolinea, dicendo che

*“siamo di fronte a una società di bambini adultizzati, che in tv adorano programmi come Amici o Striscia la Notizia. I libri, ma anche i programmi per i ragazzi, sono poco graditi. Su internet è lo stesso. Ma il problema è degli adulti: manca la loro attenzione alla realizzazione di contenuti adeguati”*¹²².

Il discorso è complesso, ma si può tuttavia cercare di operare una riflessione: internet, per quanto diverso dal mezzo televisivo in molte cose (una su tutte: il grado di passivizzazione), presenta alcuni problemi analoghi che sono riconducibili alla sua natura non certo educativa; anche in questo campo la forza trainante è principalmente il profitto delle aziende protagoniste del mercato, quindi il contenuto è

121 <http://www.webmasterpoint.org/speciale/2008gen26-utilizzo-di-internet-da-parte-dei-bambini.asp>

122 ibidem

pensato in termini di guadagno, non certo secondo criteri etico-morali. A conferma della tesi appena esposta c'è un dato che non lascia ombra di dubbio:

*“Dal report sugli **investimenti pubblicitari**, fornito dall'Istituto di Ricerca Nielsen ad aprile 2009, si evidenzia il proseguimento del difficile momento per l'advertising in Italia, che registra un **calo netto del 19,5%** rispetto al primo bimestre del 2008. Una perdita che coinvolge ogni ambito della comunicazione in maniera drastica, fatta eccezione per **internet**. Il web infatti a differenza di televisioni, radio, giornali e cinema, è l'unico settore ad aver registrato un incremento degli investimenti del **3,8%**. Un dato importante che testimonia il periodo d'oro e l'enorme **potenziale** di questo mezzo di comunicazione. Una crescita inarrestabile con incrementi a doppia cifra anno dopo anno, come riportato dai dati relativi al 2007, dove l'aumento fu del 41%, e del 2008 con il 13,5%”¹²³.*

Anche in internet la pubblicità è martellante e, ovviamente, anche in internet i bambini sono le più facili prede da adescare; Pira sottolinea che i privati sono poco inclini alle scelte etiche rivolte ai bambini ed ha perfettamente ragione; ma bisogna domandarsi se sia possibile invertire la rotta in un sistema concepito per il profitto o se l'educazione, per potersi realizzare con l'ausilio del mezzo informatico, abbia bisogno di una revisione radicale dell'intero sistema telematico.

¹²³ <http://www.turismoconsigli.com/investimenti-pubblicitari-incrementa-internet/>

E sempre a proposito di contenuti, è impossibile non citare l'escalation che hanno avuto i social network negli ultimi anni: il caso esemplare è rappresentato da Facebook, il più popolare ed (ab)usato di essi. Per capire la portata del fenomeno basta sapere che

*“ha più di 60 milioni di utenti attivi, una media di 250.000 nuove registrazioni al giorno dal gennaio 2007, una crescita media del 3% a settimana da gennaio 2007”*¹²⁴.

I social network rappresentano la profezia del prima citato Negroponte: egli diceva, già nel 1995, che *“il futuro sarà niente più e niente meno che industria elettronica. Una immensità di memoria sarà disponibile e produrrà una immensità di potere del computer”*¹²⁵.

In effetti, guardando la realtà odierna, ci si può benissimo accorgere del fatto che sempre più persone si ritrovano davanti allo schermo per interagire con altri utenti all'interno delle cosiddette comunità virtuali, spostando una parte consistente delle proprie interazioni sociali su di una tastiera. L'interazione diretta cede sempre più il passo ad una realtà virtuale, fatta di messaggi scritti (ovviamente in slang da sms), emoticons, fotografie (possibilmente in pose da divi) e video. In sostanza i social network stanno contribuendo a mutare le forme di

124 <http://blog.achille.name/folksonomy-it/dati-e-statistiche-di-facebook/>

125 Giovanni Sartori, *Homo videns*, cit., p. 96

relazione, dando l'opportunità ai fruitori di gestire più facilmente i rapporti con gli altri; è innegabile, a conti fatti, che la relazione mediata dal mezzo tecnologico permette di abbattere in modo netto le barriere emozionali che caratterizzano il faccia a faccia e di costruire un'immagine di se stessi ed una personalità che possono tranquillamente discostarsi da quella che è la realtà. Ovviamente, per qualcuno (o più probabilmente per molti), queste caratteristiche potranno sembrare delle vere e proprie conquiste per la libertà delle persone, ma dal punto di vista pedagogico è bene cercare di andare oltre l'apparenza per evitare di tralasciare considerazioni importanti; l'esistenza tecnologica è un surrogato della realtà, è priva di emozioni e tende ad uniformare le personalità, in quanto permette di ridisegnare se stessi secondo le esigenze della "relazione". Con il social networking viene estremizzata l'importanza dell'apparenza, la quale rappresenta uno dei capisaldi della società dei consumatori; la mercificazione delle relazioni è, pertanto, centrale. Con i social network

“Le ragazze e i ragazzi [...] con avidità ed entusiasmo sfoggiano le proprie caratteristiche sperando di attirare l'attenzione e magari anche di ottenere il riconoscimento e l'approvazione necessari per continuare a partecipare al gioco della socializzazione; [...] le merci che sono sollecitati a mettere sul mercato, pubblicizzare e vendere sono se stessi. Essi sono, al tempo stesso, promotori di un prodotto e il prodotto che promuovono. Sono contemporaneamente la mercanzia e il suo venditore, l'articolo e il commesso viaggiatore che lo propone. Tutti costoro, quale che sia la fascia in cui vengono inseriti dai

rilevatori di statistiche, abitano nello stesso spazio sociale, noto come mercato”¹²⁶.

In altre parole, le “relazioni” in questione rappresentano un’appendice importante del mercato consumistico e, per questo, vengono promosse ed incentivate dai grandi gruppi multinazionali. La mercificazione è l’anima di tali dispositivi e l’iper-capitalismo è un obiettivo fondamentale. Per avvalorare queste affermazioni basta sapere che il vero fondatore di Facebook, Peter Thiel (che si cela dietro altri nomi, come quello di Mark Zuckerberg), è uno dei massimi esponenti del liberalismo più estremo; egli, filosofo futurista e capitalista della Silicon Valley, è ispirato da alcune teorie davvero interessanti in chiave educativa; tanto per cominciare

“il mentore filosofico di Thiel è un certo René Girard dell’università di Stanford, ideatore di una teoria del comportamento umano chiamata desiderio mimetico. Girard ritiene che le persone siano essenzialmente come pecore e si imitano l’una con l’altra senza pensarci troppo su. La teoria sembra essere provata anche nel caso dei mondi virtuali di Thiel: l’oggetto desiderato è irrilevante; è sufficiente soltanto che gli esseri umani abbiano la tendenza a muoversi in greggi. Da qui deriva l’enorme popolarità di Facebook”¹²⁷.

126 Zygmunt Bauman, *Consumo, dunque sono*, cit., p. 9

127 <http://ja-jp.facebook.com/topic.php?uid=48718906556&topic=6741>

In secondo luogo nei suoi piani c'è uno scivolamento totale della vita nella direzione del cyber-spazio:

*“Thiel [...] sta dichiaratamente cercando di distruggere il mondo reale, che chiama natura, e di installare al suo posto un mondo virtuale. E questa è la finalità di Facebook secondo il suo padrone: un esperimento per la manipolazione mondiale”*¹²⁸

Inoltre è membro di Thevanguard.org, gruppo neoconservatore, che *“descrive le proprie politiche come «reaganiane-thatcheriane»*¹²⁹, il che la dice lunga sull'idea di società che ha in mente. E, in ultimo, è bene sapere che il personaggio in questione *“nel 1998 fu tra gli autori del libro The Diversity Myth [Il Mito della Diversità, ndt], un attacco dettagliato all'ideologia multiculturalista e liberal che dominava Stanford. In questo libro sosteneva che la "multicultura" portava con sé una diminuzione delle libertà personali”*¹³⁰ ed è quindi ovvio ipotizzare una sua predilezione per una società monolitica, priva di sfumature, omologata nella concezione capitalista e consumista.

128 <http://www.facebook.com/topic.php?uid=37080227581&topic=5951>

129 <http://ja-jp.facebook.com/topic.php?uid=48718906556&topic=6741>

130 *ibidem*

Altro aspetto che contraddice la portata libertaria dei social network, che si ricollega a quanto detto pocanzi e che ha grosse ricadute sul ragionamento pedagogico, è l'alta esposizione degli utenti al controllo, che fa tornare in mente il già citato e inquietante "Grande Fratello" orwelliano. Non a caso Facebook riceve finanziamenti, tra gli altri, da un certo Howard Cox, il quale appartiene al CdA della In-Q-Tel; niente di strano, se non fosse che la *"In-Q-Tel è una azienda lanciata ed appartenente alla CIA"*¹³¹. Inoltre i dati che Facebook registra ad ogni accesso di tutti gli utenti vengono venduti alle grandi multinazionali, in modo da poterli sfruttare nelle ricerche di mercato per l'elaborazione di campagne pubblicitarie mirate e il più possibile persuasive. La homepage recita a caratteri cubitali "è gratis e tutti possono iscriversi", ma sorgono dei dubbi: se è gratis dov'è il guadagno dell'azienda? Perché ci sono dei finanziatori facenti capo a grosse multinazionali ed organi di sorveglianza? Le risposte sono semplici e risiedono in tutto quello che finora abbiamo sottolineato.

Un'ultima breve considerazione relativa al potere pedagogico dei nuovi mezzi tecnologici va fatta riguardo al grande sviluppo che ha contraddistinto, negli ultimi vent'anni, l'industria dei videogiochi. Per quanto riguarda la loro evoluzione in chiave persuasiva il discorso è molto simile a quello fatto in precedenza a proposito della pubblicità: i videogiochi si sono evoluti in modo spaventoso, sono diventati sempre

131 <http://www.facebook.com/topic.php?uid=37080227581&topic=5951>

più sofisticati ed accattivanti, passando da semplici e rudimentali giochi come Super Mario Bros a veri e propri dispositivi di simulazione della realtà come Second Life. Oggi sono in commercio console che permettono di proiettarsi in un mondo virtuale graficamente simile alla realtà, estremamente complesso e dotato di un'infinità di varianti.

È evidente che oggi l'attrattiva di questi supporti tecnologici deve essere inclusa nel discorso sui percorsi educativi se si vuole scongiurare il rischio di mutilare la possibilità di creare un terreno comune tra generazioni; è fondamentale, a mio avviso, capire quali sono i punti critici e gli eventuali benefici che possono aiutare la causa pedagogica.

Innanzitutto credo sia opportuno partire da una constatazione di fondo: l'interazione con il videogioco produce comportamenti e conseguenze che vanno a mescolarsi nell'universo complesso di tutte le altre dinamiche quotidiane che interessano gli individui.

In base ad un tale postulato, molti studiosi criticano l'uso dei videogiochi in quanto fornirebbe agli utenti, specialmente più giovani, una visione della realtà distorta, fondata su criteri etici alquanto discutibili; inoltre la pratica in questione abituerrebbe l'individuo a non esercitare la creatività, fornendo una serie di mondi fantastici già pensati da qualcun altro e, di conseguenza, non originali, standardizzati. In effetti sembrano critiche abbastanza ragionevoli, o almeno lo sono per quanto riguarda alcuni aspetti: molti videogiochi trattano temi delicati, come ad esempio la guerra o l'olocausto (più in generale la violenza), per cui il rischio di dare un'immagine errata di tali ambiti è

abbastanza elevato. Non sono pochi i videogiochi che fanno della violenza uno strumento per il raggiungimento di obiettivi e questo può sicuramente influenzare negativamente quelli che saranno i comportamenti degli utenti nella vita reale. E ce ne sono molti che, pur non avendo contenuti violenti, forniscono fantasie precotte, limitando la creatività e la capacità immaginativa. Ma in fin dei conti il discorso non è generalizzabile e questo deve portarci a pensare che il problema non è insito nei videogiochi in quanto tali, ma nelle logiche di produzione che ne influenzano i contenuti. Se inquadrriamo il problema sotto questo punto di vista, è facile vedere quanto i discorsi fatti per la televisione ed il computer (o meglio, internet) siano intrinseci anche in questo ambito: la logica del profitto che spinge lo sviluppo tecnologico segue un paradigma anti-educativo, totalmente estraneo ad ogni sorta di discorso morale, di conseguenza molti videogiochi vengono progettati per essere meramente consumati, non, al contrario, per assumere una funzione socialmente positiva. È inutile demonizzare i videogiochi aprioristicamente, senza tener conto delle effettive funzioni educative che potrebbero svolgere in un contesto ben studiato, ma è di fondamentale importanza, a mio modo di vedere, ammettere a noi stessi che in un sistema come il nostro, capitalista e non umanista, le probabilità di un cambiamento in senso positivo per le persone siano davvero molto basse, tanto per usare un eufemismo.

In conclusione possiamo dire che i nuovi mezzi tecnologici hanno in loro una potenza trasformatrice innegabile e che il paradigma consumista li sta utilizzando in modo estremamente capillare per

accrescersi ed espandersi. Detto ciò, non è possibile postulare una loro totale propensione negativa a livello “ontologico”, né una presunta distruttività strutturale; occorre semplicemente capire che, essendo frutto della società consumista, tali dispositivi sono impostati secondo le regole di quest’ultima e non rispondono, quindi, alle esigenze pedagogiche di una società realmente democratica e libera dal dominio. Il profitto e l’educazione sono a mio avviso, e l’ho già sottolineato più volte, antitetici, incompatibili perché rispondenti ad obiettivi e finalità diametralmente opposte; la televisione, la rete, i videogiochi e simili potrebbero svolgere un ruolo utile all’interno di un disegno pedagogicamente valido, ma è molto difficile, se non impossibile, pensare di poter attuare il cambiamento in una realtà che mantiene il paradigma distruttivo ed anti sociale del consumismo.

III CAPITOLO. LA PEDAGOGIA LIBERTARIA

3.1 Linee generali della pedagogia libertaria

Come si può facilmente intuire, il pensiero libertario pone l'accento sull'importanza della libertà. La pedagogia libertaria è, per molti, sconosciuta e nonostante nel mondo ci siano diverse esperienze educative ad essa ispirate, la stragrande maggioranza delle persone, anche specializzate nell'ambito della formazione, ignorano la sua esistenza.

La causa di tale emarginazione, a mio avviso, va rintracciata nella totale inconciliabilità tra un sistema, il nostro, basato su logiche

gerarchiche e di dominio e un'idea, quella libertaria, che fa dell'opposizione a tali concezioni la sua ragion d'essere. Il sistema capitalista-consumista non ha alcun interesse nei confronti di una teoria ad esso avversa e, per questo, è molto difficile che i programmi scolastici dei vari stati "democratici", come l'Italia, favoriscano l'espandersi di idee potenzialmente "pericolose".

Del resto il termine "libertario" si rifà ad un pensiero politico che negli anni è stato demonizzato e distorto: l'anarchia.

Anni e anni di lavaggio del cervello hanno portato grandi fette di popolazione ad identificare l'anarchia con il caos, con l'assenza di regole, con il nichilismo e via discorrendo, riuscendo a mistificare la realtà dei fatti; milioni di persone non sanno che ciò che loro chiamano anarchia è invece anomia (*"il concetto di anomia significa letteralmente <<assenza o mancanza di norme>>. Il termine deriva dal greco a-nomos"¹³²*) e che, in realtà, *"anarchia è una parola che deriva dal greco (anarxia) e significa <<senza governo>>"¹³³*. Senza governo non vuol dire affatto senza regole, come la nostra logica etnocentrica ci porterebbe a pensare, ed infatti Petr Kropotkin ci dice che con anarchia si intende

132 <http://it.wikipedia.org/wiki/Anomia>

133 Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 27

“il nome dato a un principio o a una teoria della vita e del comportamento, secondo cui la società è concepita priva di governo, risultando l’armonia di tale società non dalla sottomissione alla legge o dall’obbedienza a un’autorità qualsiasi, ma da liberi accordi stabiliti tra gruppi numerosi e diversi, su base territoriale o professionale, liberamente costituiti per le necessità della produzione e del consumo, come anche per soddisfare l’infinita varietà dei bisogni e delle aspirazioni degli uomini”¹³⁴.

C’è da dire che le sfumature del pensiero anarchico sono molteplici e vanno dall’individualismo stirneriano al collettivismo proudhoniano, ma la pedagogia libertaria è ispirata dal socialismo anarchico (anche detto socialismo libertario) e, cioè da quella visione che mette al centro, intrecciandole, la libertà individuale e l’uguaglianza sociale.

Volendo dare una prima definizione, possiamo dire che la pedagogia libertaria

“propone modelli educativi che hanno una forte valenza, al tempo stesso sociale e politica, radicalmente antigerarchica, antiautoritaria e rivoluzionaria. [...] Parte dalla critica delle strutture cristallizzate di potere che si creano in tutte le forme di relazione micro e macrosociale in cui si ripropone un modello basato sulla gerarchia e sul dominio”¹³⁵.

¹³⁴ Petr Kropotkin, in *Encyclopaedia Britannica 1910*, cit. nel testo di Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 27-28

In conseguenza ad una definizione del genere, per quanto breve, possiamo dunque affermare che essa

*“ha di mira il mutamento sociale e l’instaurazione di una società non coercitiva e non autoritaria (non un modello unico, beninteso, perché anzi vive di differenze) e si propone di realizzarla attraverso una strategia che parte dal quotidiano di ciascuno, qui e ora”*¹³⁶.

Quanto detto finora ci porta ad una riflessione molto importante: la concezione libertaria, mirando al cambiamento piuttosto che alla perpetuazione, pone come fondamentale il problema politico; dunque non è possibile scindere il discorso educativo dal paradigma sociale dominante, in quanto *“l’educazione è sempre educazione politica, [...]ogni pedagogia è un modo di vedere il mondo, i rapporti tra gli uomini, il rapporto con il proprio tempo, ma anche con il futuro”*¹³⁷. Se al concetto di educazione diamo la definizione rigorosa, ci accorgiamo che non potrebbe essere altrimenti: la libertà, fondamentale nel percorso educativo autentico, è una questione politica, perché tira in ballo il problema del potere. Il dominio è antitetico alla libertà, come

135 Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano 2004, p. 8-11

136 Ibidem, p. 11

137 Ibidem, p. 17

abbiamo già ampiamente dimostrato, per cui l'educazione (libertaria per definizione) non può non prevedere l'abbattimento di ogni elemento anti-libertario.

“Uno dei compiti della pedagogia libertaria è quello di far cogliere ai soggetti i meccanismi del potere e gli spazi della libertà nella situazione concreta e materiale in cui si trovano. In altre parole bisogna far toccare con mano i limiti, le pareti, le gabbie in cui viviamo per provare a forzarle”¹³⁸.

È dunque l'azione educativa stessa che deve far emergere le problematiche relative al potere e portare l'educando al disconoscimento di ogni disuguaglianza e squilibrio. In altre parole, il fare educativo deve condurre il soggetto all'autonomia e, quindi, all'autogoverno; l'educazione, per essere libertaria,

“dovrebbe mirare al proprio superamento, ossia dovrebbe mirare allo sviluppo di donne e uomini liberi e autonomi, capaci di auto educarsi progressivamente. [...] Dovrebbe fornire gli strumenti per analizzare il dominio e autoimmunizzarsi nei suoi confronti. Infine essa dovrebbe sempre porre in relazione la trasformazione individuale e la trasformazione sociale”¹³⁹.

138 Ibidem, p. 16

139 Ibidem, p. 20

Ovviamente la libertà non si impara sui libri, non è assolutamente pensabile insegnarla per mezzo di un mero nozionismo (formula tanto cara all'istituzione scolastica dominante); essa non rappresenta un punto d'arrivo, ma il punto di partenza che dovrebbe guidare i processi quotidiani. La libertà, dunque,

“si può mostrare nei fatti, nel riferimento ai valori che ci guidano, ma non può mai ridursi a un mero fatto dell'educazione. [...] Proprio perché non è un fatto, ma un valore, la libertà non è mai acquisita una volta per tutte; non è un punto d'arrivo, ma piuttosto il punto di partenza dal quale guardare in generale alla vita e all'educazione”¹⁴⁰.

La centralità della libertà esige la rifondazione delle pratiche educative: bisogna abbandonare la concezione depositaria tradizionale, che caratterizza fortemente le pratiche sociali nell'era industriale, per intraprendere un cammino che permetta ad ogni essere umano di esprimersi in tutta la propria pienezza, salvaguardando la creatività e le differenze come bene comune.

Detto ciò, bisogna ovviamente chiedersi: quali potrebbero essere i passi da seguire, o meglio da inventare, per riuscire a realizzare il cambiamento sperato? È la domanda più importante, che ci costringe a relazionare il discorso con la concretezza della quotidianità. Trovare risposte è tutt'altro che facile, vista la complessità della faccenda; tuttavia ci sono alcuni punti chiave che i vari pensatori libertari hanno

140 Ibidem, p. 17

proposto nel tempo. Nei prossimi paragrafi cercheremo di svilupparli per rifletterci su.

3.2 Descolarizzare la società

Il primo concetto chiave che, a mio avviso, bisogna analizzare con attenzione, è quello di descolarizzazione sociale. Esso nacque sul finire degli anni '70, principalmente con le riflessioni di Ivan Illich, il quale scrisse un libro dal titolo, appunto, "Descolarizzare la società"; quello di descolarizzazione è un concetto provocatorio, fortemente critico, che probabilmente induce i lettori a una decifrazione erronea del messaggio. Si sarebbe portati a dedurre, in effetti, che l'autore sia un acceso sostenitore dell'inutilità dell'istituzione scolastica, ma non è proprio così: egli è convinto dell'importanza dell'educazione nel senso stretto del termine e, di conseguenza, nega alla scuola la funzione educatrice, affibbiandole, piuttosto, la funzione del controllo sociale, dell'addestramento industriale e del dominio politico. Il saggio in questione inizia con una frase che riprende ampiamente il discorso fatto nel secondo capitolo a proposito dell'istituzione scolastica:

“molti studenti, specie se poveri, sanno per istinto che cosa fa per loro la scuola: gli insegna a confondere processo e sostanza. Una volta confusi questi due momenti, acquista validità una nuova logica: quanto maggiore è l'applicazione, tanto migliori sono i risultati; in altre parole, l'escalation porta al successo. In questo modo si «scolarizza»

l'allievo a confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, facilità di parola e capacità di dire qualcosa di nuovo. Si «scolarizza» la sua immaginazione ad accettare il servizio al posto del valore»¹⁴¹.

È una critica che si pone dalla parte di chi (come Fromm, Neill, Morin, etc.) considera la scuola come una delle maggiori istituzioni addomesticatrici nell'era industriale. Illich però, e qui sta la sua genialità, non isola mai il discorso didattico dalla globalità del sistema sociale dominante, ma lo inserisce in una serie di processi che accomunano tutte le istituzioni degli stati a regime industriale; infatti afferma che *“oggi non è scolarizzata soltanto l'istruzione ma l'intera realtà sociale”¹⁴²*. La scolarizzazione è il frutto della mercificazione dei valori sociali: la medicina, l'istruzione, la politica, i trasporti,... tutto è stato incanalato nella richiesta di beni di consumo definiti scientificamente, per cui

“la povertà si definisce secondo parametri che i tecnocrati possono modificare a proprio arbitrio. Sono poveri quelli che non sono riusciti in misura rilevante a tener dietro a qualche reclamizzato ideale consumistico”¹⁴³.

141 Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972, p. 21

142 Ibidem, p. 23

143 Ibidem, p. 24

Oggi lo specialismo è imperante, la frammentazione del sapere cresce col passare degli anni (e delle riforme scolastiche), e così la nostra vita continua sempre più ad essere in ostaggio degli scienziati specialisti: la logica della produzione sfrenata di beni di consumo ha portato l'essere umano a diventare inerme, in quanto ogni aspetto dell'esistenza, inclusa la morte, è stato estrapolato e venduto al parere specialistico, lasciando ai soggetti l'incapacità, o meglio l'impossibilità (molto spesso legale), di essere autonomi e il bisogno indotto di consumare servizi istituzionalizzati come la scuola obbligatoria.

“In tutto il mondo la scuola esercita sulla società un effetto anti-educativo, in quanto la si considera la sola istituzione specializzata nell'istruzione. [...] La scuola s'appropria del denaro, degli uomini e delle energie disponibili per l'istruzione e cerca nello stesso tempo di impedire che altre istituzioni si assumano compiti didattici. Il lavoro, il tempo libero, la politica, la vita cittadina e persino la vita familiare dipendono dalla scuola per le abitudini e le conoscenze che presuppongono, anziché diventare essi stessi veicoli d'insegnamento”

¹⁴⁴.

La scolarizzazione della società ha portato, in sostanza, all'occultamento del potenziale educativo insito nel tessuto sociale informale, convincendo le persone del fatto che l'educazione sia una

144 Ibidem, pp. 30-31

delle speciali discipline di cui parlavamo prima, e di conseguenza necessiti di una schiera di specialisti per realizzarsi e di un determinato ambiente studiato appositamente.

“Certo il dare a tutti eguali possibilità d’istruzione è un obiettivo auspicabile e raggiungibile, ma identificare quest’obiettivo nella scolarizzazione obbligatoria è come confondere la salvezza eterna con la chiesa. La scuola è divenuta la religione universale di un proletariato modernizzato e fa vuote promesse di salvezza ai poveri dell’era tecnologica. Lo stato nazionale ha fatto propria questa religione arruolando tutti i cittadini in un programma scolastico graduato che porta a una successione di diplomi e che ricorda i rituali iniziatici e le ordinazioni sacerdotali di tempi lontani”¹⁴⁵.

Il grosso della popolazione mondiale viene addomesticato con l’idea che la scuola sia la più importante istituzione educativa anche perché gli è stato fatto credere, attraverso la propaganda capillarizzata, che l’apprendimento derivi per lo più dall’insegnamento. Lo stesso Illich, invece, sottolinea giustamente che questa è una pura menzogna:

“i più acquistano la maggior parte della loro cultura fuori della scuola, oppure anche a scuola, ma solo perché la scuola in alcuni paesi ricchi è diventata un luogo in cui si passa segregati una parte sempre crescente della propria vita. Quasi tutto quello che si impara lo

145 Ibidem, p. 34

si apprende casualmente, e anche l'apprendimento più intenzionale non è il risultato di un'istruzione programmata"¹⁴⁶.

La scuola non è affatto basata sulle dinamiche conoscitive, e non potrebbe essere diversamente, dato che la promozione al livello successivo è determinata da un giudizio esterno che non può conoscere approfonditamente il sapere dell'educando; così l'apprendimento e l'assegnazione dei ruoli vengono a confondersi, permettendo alla valutazione etero-diretta di identificarsi con l'effettivo grado di conoscenza. La scuola propone una valutazione spacciandola per scientifica, oggettiva, quando è facilmente capibile che una valutazione non potrà mai oggettivizzare un risultato perché un giudizio prende sempre e comunque in considerazione parametri arbitrari, parziali, artificiosi. Quindi

*“la scuola riserva l'istruzione a coloro che in ogni fase dell'apprendimento sanno adattarsi a un dispositivo di controllo sociale precedentemente sanzionato. Il curriculum (quindi, ndr) è sempre servito ad assegnare il rango sociale”*¹⁴⁷.

Un bene di consumo (la scuola è un bene di consumo!) non può contemplare la bontà dei processi conoscitivi perché ha ben altre

146 Ibidem, p.37

147 Ibidem, p. 36

priorità, tutte utilitaristiche e mercantili. Del resto c'è un altro elemento che ci aiuta a capire quanto l'esigenza del mercato sia in fondo la vera molla dei processi scolastici: l'obbligatorietà.

“La scuola non è efficiente quando si tratta di preparare le condizioni che favoriscano un uso aperto, esplorativo, delle capacità acquisite, cioè quella che io chiamerò «educazione liberale». La ragione principale è che la scuola è obbligatoria e diventa presto fine a se stessa. [...] L'educazione liberale deve essere sbarazzata dall'obbligo della frequenza”¹⁴⁸.

L'obbligatorietà è oramai talmente interiorizzata che sono pochi a capire realmente il paradosso che continua a perpetuarsi: se la conoscenza parte da bisogni personali, soggettivi, perché c'è un'istituzione che ci obbliga ad avere un interesse sincronizzato in base all'età? La conoscenza non dovrebbe essere un bisogno da soddisfare, piuttosto che un supplizio scientificamente programmato? Sono domande che ci danno l'idea di quanto sia fallace la credenza generale, secondo la quale la scuola è il luogo educativo per eccellenza, l'unico che non solo può, ma soprattutto deve prendersi cura della crescita delle comunità.

È chiaro che la scuola non ha interesse alcuno nei confronti della conoscenza libera e creativa, come del resto nessuna istituzione della società industriale è pensata a misura d'essere umano; il suo compito,

148 Ibidem, p. 44

come già detto circa un centinaio di volte, è quello di preparare il consumatore ad entrare da protagonista nella grandiosa logica di mercato. Occorre dire che questa declinazione necrofila (termine utilizzato spesso da Fromm) è strutturalmente inevitabile nella misura in cui il paradigma consumista continua a dominare; quindi è opportuno ripetere che *“non possiamo superare la società dei consumi se non cominciamo col comprendere che, qualunque cosa in esse si insegni, le scuole pubbliche obbligatorie riproducono inevitabilmente quella stessa società”*¹⁴⁹.

Per questa ragione Illich impone un ripensamento paradigmatico radicale; la società industriale, che privilegia il capitale a scapito della felicità, deve lasciare il posto alla società conviviale, che invece fa della felicità soggettiva e comunitaria la più importante bandiera; in una società conviviale l'educazione potrebbe svincolarsi dalle logiche manageriali, avendo così la possibilità di operare per e con l'educando, lasciando ognuno libero di esprimere le proprie capacità e di coltivare i propri interessi in maniera autonoma e consapevole; lo stesso Illich ci dice che

“la più radicale alternativa alla scuola sarebbe una rete, o un servizio, che offrisse a ciascuno la stessa possibilità di mettere in comune ciò che lo interessa in quel momento con altri che condividono il suo stesso interesse. [...] Sia lo scambio di capacità tecniche sia l'incontro

149 Ibidem, p. 73

tra persone interessate a un determinato argomento si fondano sul presupposto che l'educazione per tutti è l'educazione da parte di tutti. A una cultura popolare non si può arrivare con l'arruolamento forzoso in un'istituzione specializzata, ma solo mobilitando l'intera popolazione"¹⁵⁰.

Per più di qualcuno, una proposta simile potrà sembrare assurda, inconcepibile, frutto della solita stravaganza dell'intellettualoide estremista; ma egli stesso, ripercorrendo le tappe dell'evoluzione delle istituzioni universitarie, sottolinea che

“l'antica università era una zona franca destinata all'elaborazione e al dibattito di idee, sia vecchie che nuove. Maestri e studenti vi si riunivano per leggere i testi di altri maestri morti da tempo, e le parole vive del passato schiudevano nuove prospettive sugli errori del presente. L'università era dunque la comunità di indagine intellettuale e di endemica irrequietezza. (Invece, ndr) l'università moderna ha rinunciato al compito di fornire una semplice cornice per incontri insieme autonomi e anarchici, focalizzati ma nello stesso tempo ribollenti e non pianificati, preferendo invece gestire il processo mediante il quale si producono la cosiddetta ricerca e la cosiddetta istruzione"¹⁵¹.

150 Ibidem, p. 47

151 Ibidem, p. 70

In ottica libertaria l'educazione è ovunque, è fluida e soprattutto non è pianificabile omogeneamente, non è isolabile dai contesti quotidiani, per cui è importante renderne tutti partecipi; la scuola industriale divide l'educazione dal mondo, la racchiude in edifici asettici, grigi, la impone con l'obbligo, la omogeneizza, la tramuta in dottrina; in una parola: la elimina. Descolarizzare la società significa evitare questo tipo di mutilazioni, cercando di ridisegnare le istituzioni sociali sul bisogno, emerso dall'azione partecipativa di tutti, della comunità, evitando il pericolo dell'asservimento alla macchina e alla burocrazia; vuol dire rifiutare la standardizzazione delle nostre vite e la riproduzione seriale dei valori di consumo; significa respingere con forza la pretesa modernista di eliminare la finitezza umana, ridando all'uomo stesso una dimensione più consona alle sue caratteristiche mortali.

“La soluzione della crisi esige un radicale rovesciamento: solo ribaltando la struttura profonda che regola il rapporto tra l'uomo e lo strumento potremo servirci degli strumenti che sappiamo costruire. Lo strumento veramente razionale risponde a tre esigenze: genera efficienza senza degradare l'autonomia personale, non produce né schiavi né padroni, estende il raggio d'azione personale. L'uomo ha bisogno di uno strumento col quale lavorare, non di un'attrezzatura che lavori al suo posto. Ha bisogno di una tecnologia che esalti l'energia e l'immaginazione personali, non di una tecnologia che lo

asservisca e lo programmi. L'industrializzazione programmatica ci ha progressivamente privato di questi strumenti"¹⁵².

Le parole di Illich confermano quanto detto finora e, inoltre, pongono giustamente il problema cruciale dello strumento. Lo strumento di cui parla l'autore è generalizzabile nella scienza; di conseguenza occorre ripensare i criteri scientifici, esattamente come proponeva, più o meno nello stesso periodo, Morin, confiscandoli alla logica del profitto industriale per restituirli all'etica dell'uomo, in quanto l'uomo deve servirsi della scienza e non viceversa; il sociologo austriaco, per parlare della società post-industriale da lui auspicata, usa l'espressione "società conviviale"; egli stesso infatti dice in un suo libro:

"intendo per convivialità il contrario della produttività industriale. Ognuno di noi si definisce nel rapporto con gli altri e con l'ambiente e per la struttura di fondo degli strumenti che utilizza. [...] Il passaggio dalla produttività alla convivialità è il passaggio dalla ripetizione della carenza alla spontaneità del dono. Il rapporto industriale è riflesso condizionato, risposta stereotipa dell'individuo ai messaggi emessi da un altro utente, che egli non conoscerà mai, o da un ambiente artificiale, che mai comprenderà; il rapporto conviviale, sempre nuovo, è opera di persone che partecipano alla creazione della vita sociale. Passare dalla produttività alla convivialità significa sostituire a un valore tecnico un valore etico, a un valore materializzato un

152 Ivan Illich, *La convivialità*, Red, Como 1993, p. 9

valore realizzato. La convivialità è la libertà individuale realizzata nel rapporto di produzione in seno a una società dotata di strumenti efficaci”¹⁵³.

La convivialità è una proposta post-industriale: auspica il superamento del paradigma consumista su scala industriale, ma senza negare in modo ascetico la possibilità di una scienza realmente utile all'uomo come buono strumento. Sarebbe in effetti inopportuno negare i vantaggi della portata creativa dell'intelletto umano, così come sarebbe miope un atteggiamento poco attento nei confronti dell'alto potenziale distruttivo della mercificazione dell'etica e, quindi, delle persone. L'educazione, in un quadro conviviale (che potrebbe definirsi libertario), perde le caratteristiche quantitative ad essa attribuite dalle istituzioni statali in era industriale, a vantaggio di una processualità che ha come motore lo star-bene del soggetto, e non più il suo avere-di-più. È un modello educativo non coercitivo, fondato sul paradigma della libertà (libertario), che ci riporta alla definizione di educazione proposta nel primo capitolo. Ovviamente la de-quantificazione dei processi educativi porterebbe con sé una serie di cambiamenti epocali, fra i quali vale la pena sottolineare la riqualificazione dei contesti educativi informali a danno delle istituzioni classiche di controllo (in primis la scuola e la famiglia); in tal modo verrebbe riconosciuta la portata reale del campo pedagogico, cioè l'intero habitat sociale,

153 Ibidem, p. 9

smentendo la menzogna moderna (ancora stra-dominante nell'immaginario comune) secondo la quale l'educazione, così come altri processi sociali (medicina, politica, etc.), necessita degli specialisti per essere riconosciuta a pieno titolo.

In un contesto conviviale l'apprendimento viene ad essere concepito non come un bene di consumo, ma come l'inclinazione umana per eccellenza che deve partire dall'interesse del soggetto. Questo passaggio è tra i più decisivi, perché ricolloca l'educazione all'interno di un contesto di auto-formazione; l'alternativa conviviale deve essere in grado di incentrare il processo educativo sul discente, facilitando i collegamenti esterni utili per la conoscenza che si desidera approfondire e discutere; dunque si tratta di instaurare

“una rete o trama educativa che consenta il montaggio autonomo dei mezzi disponibili sotto il controllo diretto di ogni discente. [...] Le attuali istituzioni didattiche servono agli scopi dell'insegnante. Le strutture relazionali di cui abbiamo bisogno sono quelle che permettano a ognuno di definire se stesso apprendendo e contribuendo all'apprendimento degli altri”¹⁵⁴.

È una proposta, quella di Illich, antagonista all'attuale sistema istituzionale in ogni sua parte; per cui il cambiamento dei paradigmi educativi deve per forza essere determinato dall'abbattimento del

154 Ibidem, p. 118-119

consumismo, perché è quest'ultimo, che con la sua forza capillare, plasma le modalità relazionali all'interno della società.

“l’alternativa alla dipendenza dalle scuole non è dunque lo stanziamento di fondi pubblici per qualche nuovo congegno che faccia imparare, ma la creazione di un nuovo tipo di rapporto educativo tra l’uomo e il suo ambiente. A questo scopo dovranno però mutare contemporaneamente gli atteggiamenti verso la crescita, gli strumenti disponibili per l’apprendimento e la qualità e la struttura della vita quotidiana. [...] Possiamo affidarci a un apprendimento autonomo invece di assumere insegnanti che allettino o costringano lo studente a trovare il tempo e la voglia di imparare; possiamo fornire al discente nuovi agganci con il mondo anziché continuare a somministrare tutti i programmi didattici attraverso l’imbuto dell’insegnante”¹⁵⁵.

Quanto detto finora, ovviamente, ha bisogno di essere razionalizzato in una proposta concreta, e così Illich ha scritto:

“un buon sistema didattico dovrebbe porsi tre obiettivi: assicurare a tutti quelli che hanno voglia di imparare la possibilità d’accedere alle risorse disponibili, in qualsiasi momento della loro vita; permettere, a tutti quelli che vogliono comunicare ad altri le proprie conoscenze, di incontrare chi ha voglia di imparare da loro; offrire infine a tutti quelli che vogliono sottoporre a pubblica discussione un determinato problema la possibilità di render noto il loro proposito. [...] Ciò di cui

155 Ibidem, p. 120-121

abbiamo bisogno sono nuove reti, a disposizione immediata del pubblico e fatte in modo da poter assicurare a tutti eguali possibilità di apprendere e di insegnare”¹⁵⁶.

L’educazione, per poter divenire processo reale, ha bisogno di un cambiamento a livello ecologico: l’ambiente quotidiano deve essere riconvertito al fine di rappresentare sempre e comunque un luogo ottimale per l’apprendimento; il soggetto dovrebbe essere circondato da un mondo stimolante, fatto di persone e cose facilmente raggiungibili (non solo nel senso fisico del termine), di una grande quantità di reti sociali pronte a soddisfare i bisogni conoscitivi di ognuno e a collettivizzare il sapere.

“In una città veramente aperta alla gente, il materiale didattico, oggi chiuso a chiave nei magazzini e nei laboratori, potrebbe essere distribuito a depositi gestiti autonomamente e aperti sulla strada, e bambini e adulti potrebbero frequentarli senza correre il rischio di finire sotto un’automobile. Se le finalità dell’insegnamento non fossero più determinate dalle scuole e dagli insegnanti, il mercato sarebbe per i discenti molto più vario e la definizione di materiali didattici diverrebbe meno restrittiva”¹⁵⁷.

156 Ibidem, da p. 124 a p. 127

157 Ibidem, pp. 36-37

L'educazione ha bisogno di una riappropriazione, da parte di tutti i cittadini, degli spazi comunitari; solo a questa condizione si potrebbe parlare di partecipazione attiva al cambiamento.

“In un mondo controllato e posseduto da stati e grandi aziende, non sarà mai possibile che un accesso limitato agli oggetti didattici. Ma un maggiore accesso a quegli oggetti al cui uso si può partecipare per fini didattici potrebbe illuminarci abbastanza per aiutarci ad abbattere queste estreme barriere politiche. [...] Se si portasse al punto di estinzione il controllo privato o corporativo sull'aspetto didattico delle cose, potrebbe cominciare a emergere una forma di proprietà veramente pubblica”¹⁵⁸.

Una forma di proprietà, quella conviviale, che rivaluta la durevolezza dei beni, per lo più beni collettivi, a discapito della obsolescenza programmata di consumo e ridisegna i rapporti sociali su basi anti-economiche. Ovviamente il tutto in un ripensamento delle forme istituzionali:

“una cornice istituzionale che educi costantemente all'azione, alla partecipazione e all'autonomia. [...] Descolarizzare significa abolire il potere di una persona di costringere un'altra a partecipare ad una riunione. Significa anche riconoscere che ogni individuo, di qualunque

158 Ibidem, p. 140

età e sesso, ha il diritto di indire una riunione. Questo diritto è stato drasticamente limitato dalla istituzionalizzazione delle riunioni”¹⁵⁹.

In una società conviviale l’educatore sarebbe “semplicemente” un facilitatore dei processi d’apprendimento; perderebbe così la funzione egocentrica, restituendo al discente la centralità nella dinamica educativa. Così l’educatore acquisirebbe indipendenza e, perciò, sarebbe più stimolato alla conoscenza creativa.

“In un mondo non scolarizzato anche i pedagoghi riacquisterebbero la loro autentica funzione, e riuscirebbero a fare ciò che oggi presumono di proporsi gli insegnanti frustrati. [...] Il pedagogo aiuterebbe lo studente a trovare il cammino atto a portarlo il più rapidamente possibile alla sua meta”¹⁶⁰.

3.3 Rivalutazione della fallibilità umana e problematizzazione dell’esperienza per una nuova scienza

Un dubbio più che legittimo, per chi legge, potrebbe derivare dalla sensazione che il discorso fin qui portato avanti sia molto teorico, ma poco attuabile, perché presupporrebbe una società di uomini perfetti; a tal proposito bisogna tirare in ballo un altro elemento fondamentale che

¹⁵⁹ Ibidem, pp. 109-150

¹⁶⁰ Ibidem, p. 158

separa nettamente la concezione libertaria da quella di dominio: la fallibilità. L'errore, nella società odierna, è caricato di una valenza prettamente negativa ed è facile verificarlo fin dai primi anni di vita, quando il sistema delle punizioni e delle ricompense comincia ad innescare meccanismi mentali specifici, secondo i quali lo sbaglio è un qualcosa da evitare se non si vuole cadere in una sanzione. In ogni tappa della vita, gli esseri umani dell'era post-moderna sono ossessionati dall'errore e vivono ogni esperienza con l'ansia da prestazione, con la paura dell'inadeguatezza. Il giudizio esterno è la prima regola da rispettare se non si vuole correre il rischio di essere rimproverati, bocciati, umiliati, licenziati, incarcerati, etc. In sostanza è la coercizione che regola i processi educativi attuali: anche laddove l'utilizzo della violenza fisica è scomparso, restano ben saldi meccanismi psicologici che possono risultare addirittura più invasivi e inibitori. L'essenza di queste dinamiche coercitive è riassumibile, riferendoci ad un esempio pratico, nel classico mal di pancia che ognuno di noi è destinato a sopportare per guadagnarsi un ruolo degno all'interno della comunità, evitando l'esclusione. Al centro di un tale discorso si colloca l'obbedienza:

“tutta l'organizzazione sociale attuale è fondata sull'obbedienza e ciascuno di noi è chiamato sempre, via via che la vita scorre, a obbedire a qualcuno. Obbediamo sostanzialmente per due ragioni: perché siamo costretti a farlo da un'autorità esterna che si impone attraverso la forza o la manipolazione; perché pensiamo che sia

inevitabile (morale) il farlo, insomma perché crediamo sia giusto obbedire”¹⁶¹.

La manipolazione è il motore del dominio, porta gli esseri umani ad accettare passivamente le imposizioni esterne e ad obbedire, innescando dei meccanismi psico-fisici che riconoscono tali comportamenti come giusti e, in qualche modo, naturalmente buoni.

“Tutta la ricerca psicoanalitica ha evidenziato attraverso quali meccanismi e quali ritualità in ciascuno di noi si sia insinuato un dover essere che non è altro se non un insieme di regole e prescrizioni attraverso le quali si perpetua il dominio dell’uomo sull’uomo. [...] È lo stesso immaginario collettivo a essere stato colonizzato attraverso una sapiente e tenace azione di condizionamento che ha fatto interiorizzare, in ciascuno di noi, il precetto dell’obbedienza, fino al punto di far pensare a tutti che obbedire sia solo obbedire a se stessi”

¹⁶².

L’espulsione dell’errore è un movimento anti-umano perché mutila la nostra natura imperfetta, portandoci in una posizione di illusorio predominio sulla realtà; è una dinamica che si è sviluppata lungo gli assi dei vari dogmatismi, prima magico-religiosi, poi scientifico-

161 Francesco Codello, *Né obbenire né comandare*, cit., p. 117

162 Ibidem, p. 118

positivisti, o ancora politico-economici. È una concezione fondamentalmente di dominio, fortemente gerarchica, basata sulle idee immobili e, quindi, bisognose di censure per sopravvivere:

“Karl Popper [...] ci ha dimostrato come le teorie scientifiche non siano vere. Queste sarebbero vere, non soltanto se i dati fossero stabiliti una volta per tutte, ma anche se esse potessero venire indotte logicamente a partire dai dati stessi. Ma, in concreto, non si dà alcuna logica induttiva in cui i fatti produrrebbero una teoria. Le teorie non derivano dai dati. Sono sistemi logici di idee (ideo-logici) che le nostre menti applicano ai dati per renderne conto in maniera razionale. [...] Una teoria è scientifica non perché è vera, ma perché consente che in suo errore si possa dimostrare”¹⁶³.

Vivere in un contesto di imposizioni apparentemente incontestabili, doversi adeguare alla parola di presunte autorità, modellarsi lungo le coordinate stabilite da qualcun altro, interiorizzare il rifiuto della fallibilità umana, imparare l’adulazione; tutto ciò mina un concetto che, come abbiamo visto nel primo capitolo, risulta di vitale importanza per la democrazia radicale: l’autonomia, in quanto

“pensare in modo autonomo significa pensare la propria credenza e la propria incredulità, la propria fiducia e la propria diffidenza. Troppo spesso la cultura, che dovrebbe consentirci di pensare autonomamente,

¹⁶³ Edgar Morin, *Il gioco della verità e dell’errore, rigenerare la parola politica*, Erickson, Trento 2009, p. 50

ci fa pensare culturalmente, in modo convenzionale e stereotipato, e così, senza saperlo, siamo soggetti alle credenze e alle incredulità stabilite, alle fiducie e alle diffidenze definite dalla norma”¹⁶⁴.

Tutt'altra valenza, invece, assume l'errore nell'ottica libertaria: lo sbaglio è non solo inevitabile, e cioè insito nella finitezza umana, ma è soprattutto strumento utilissimo, o meglio ancora irrinunciabile, per giungere ad una conoscenza della realtà più approfondita, trasparente, spogliata dai tabù del timore. L'interesse e l'errore sono due elementi che coesistono sempre, in quanto ogni sperimentazione implica incertezze, battute d'arresto, ripensamenti e, in primis, rielaborazioni. Il dubbio è fondamentale, in quanto abitua il soggetto a spingersi oltre, evitando l'immobilità e il dogmatismo. Inoltre è importante sottolineare che l'esaltazione della fallibilità come valore positivo rientra nella rivendicazione del principio di libertà: libertà è anche libertà d'errore perché

“nessuno può giudicare in modo sicuro chi ha torto e chi ha ragione, chi è più vicino alla verità e quale via conduce meglio al maggior bene per ciascuno e per tutti. La libertà è il solo mezzo per arrivare, mediante l'esperienza, al vero e al meglio; non vi è libertà se non vi è libertà d'errore”¹⁶⁵.

164 Ibidem, p. 101

165 Errico Malatesta, *Umanità nova*, 1922, cit. nel testo di Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, cit., p12

Le parole di Malatesta mettono a nudo il problema del dogmatismo adulto-centrico (etno-centrico) in maniera ineludibile: lo svilimento dell'errore, esplicito nella sua mortificazione e, dunque, in un processo di costante negativizzazione, mette in evidenza le storture di una concezione della conoscenza che potremmo definire immobile, priva di slancio vitale, sganciata dall'esperienza, passivizzante.

“In questa visione deformante dell'educazione, non esiste creatività, non esiste trasformazione, non esiste sapere. Il sapere esiste solo nell'invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo col mondo e con gli altri. Ricerca che è anche sostanziata di speranza. Nella visione depositaria dell'educazione, il sapere è un'elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti. [...] L'educatore sarà sempre colui che sa, mentre gli educandi saranno sempre coloro che non sanno. La rigidità di queste posizioni nega l'educazione e la conoscenza come processo di ricerca”¹⁶⁶.

La demonizzazione dell'errore, in sostanza, è un meccanismo di dominio tanto potente quanto macabro (ovviamente non in riferimento alla morte fisica, ma a quella intellettuale) perché inibisce, sin dai primi anni di vita, il piacere della scoperta e l'amore per il sapere a vantaggio della massificazione e del cieco consenso. Chi non è libero di sbagliare

166 Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p.58

non è neanche libero di pensare autonomamente, ed è per questo che la pedagogia libertaria positivizza l'errore, negativizzando, allo stesso tempo, il dogma etero-diretto. A tal proposito, Freire è chiarissimo:

“il fatto è che pensare autenticamente è molto pericoloso. Lo strano umanesimo di questa concezione depositaria si riduce al tentativo di fare degli uomini esattamente il loro contrario, degli automi, cioè la negazione della vocazione ontologica a essere di più¹⁶⁷.

Le considerazioni appena fatte ci portano dritti ad un altro aspetto cruciale in un'ottica antiautoritaria: la problematizzazione dell'educazione.

“Mentre la pratica depositaria comporta una specie di anestesia, perché inibisce il potere creativo degli educandi, l'educazione problematizzante, di carattere autenticamente riflessivo, comporta un atto permanente di rivelazione della realtà. La prima pretende di mantenere l'immersione; la seconda al contrario, si sforza di far emergere le coscienze, da cui risulta la loro intersezione critica nella realtà. Quanto più gli educandi dovranno affrontare problemi, tanto più si sentiranno sfidati. Tanto più sfidati, quanto più obbligati a rispondere alla sfida. Sfidati, comprendono la sfida come un problema in rapporto con altri problemi, in un piano di totalità e non come qualcosa di fossilizzato, la comprensione che risulta tende a divenire sempre più critica, e per questo sempre più libera dall'alienazione.[...]

167 Ibidem, p. 59

L'educazione come pratica della libertà, all'opposto dell'altra che è pratica di dominio, comporta la negazione dell'uomo astratto, isolato, senza legami col mondo, e anche la negazione di un mondo slegato dagli uomini"¹⁶⁸.

La problematizzazione del sapere e, più in generale, dell'intera realtà, ci porta a disinnescare la mitizzazione, la prassi aprioristica, per avviarci alla consapevolezza dell'onnipresenza dell'incertezza; Morin, a tal proposito, ci dice

“prendiamone atto: nulla è promesso in anticipo, nulla è garantito, né da Dio né dalla Storia. Il pensiero è incerto. La conoscenza della società è incertissima. L'azione è incerta. Ogni cambiamento, ogni rottura nel tessuto sociale comporta rischi e possibilità all'inizio ignote. Ciò significa che nel pensiero, nella credenza e nell'azione, dobbiamo saper vivere nell'incertezza: che non è soltanto tollerare, ma è anche dialogare con e lavorare con l'incertezza. Dobbiamo sapere che ogni pensiero e ogni azione comportano rischio"¹⁶⁹.

Il problematizzare l'esistenza segna il passaggio dalla staticità alla processualità, ci porta a diffidare delle ideologie e ad evitare una visione escatologica delle prassi, suggerendoci che

168 Ibidem, pp. 70-71

169 Edgar Morin, *Il gioco della verità e dell'errore, rigenerare la parola politica*, cit., p. 116

“nulla è acquisito una volta per tutte, che le forze di disgregazione, di dispersione e di morte riappaiono sempre; ci dice che, anche solo per sussistere, tutto ciò che è vivente, umano, culturale, sociale deve autori-generarsi, auto-prodursi, auto-riprodursi incessantemente”¹⁷⁰.

La concezione della realtà come problematica permanente restituisce il mondo all'uomo concreto, sottraendolo alle promesse ideologiche e magico-religiose della salvezza come fine ultimo:

“quello che è impossibile è una salvezza che ci consenta di sfuggire all'irrimediabile degradazione del mondo fisico, che possa liberarci dal nostro mondo vivente che ha in sé l'errore e la morte, che possa cioè liberarci dal male. Quello che è impossibile è credere che la tragedia del nostro mondo e la tragedia della nostra vita siano pure illusioni, e che dietro quest'apparenza vi sia l'unità, l'armonia, l'indistruttibilità, l'eternità. Eterno, addio!”¹⁷¹.

Questa presa di coscienza sui limiti dell'umana natura, che potrebbe suonare come una marcia funebre, è in realtà una riappropriazione della nostra reale dimensione, che ci restituisce le autentiche caratteristiche biodegradabili (per usare una parola tanto cara a Morin) e, di conseguenza, ci reinserisce nella processualità del cambiamento.

170 Ibidem, p. 118

171 Ibidem, p. 121

L'uomo meta-riflessivo, che riflette cioè sulle proprie riflessioni, è in grado di incidere sul processo reale, sul concreto quotidiano, è un uomo potenzialmente libero.

“Nella pratica problematizzante gli educandi sviluppano la loro capacità di captare e comprendere il mondo, che appare loro, nei rapporti che stabiliscono, non più come una realtà statica, ma come un processo. Allora la tendenza [...] è stabilire una forma autentica di pensare e di agire. Pensare se stessi e il mondo simultaneamente, senza separare il pensiero dall'azione. L'educazione problematizzante diventa così uno sforzo permanente attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente come sono in divenire nel mondo, con cui e in cui si trovano. [...] La loro maniera di agire è in funzione del come essi percepiscono se stessi nel mondo”¹⁷².

La problematizzazione dell'esistenza come pratica educativa si esplica, dunque, nella continua riproposizione del “che fare?” in relazione al potere creativo e ricreativo dell'uomo nella realtà in divenire; la prassi si ri-fa continuamente, diviene processo. Per questo possiamo dire che *“la concezione problematizzante [...] affonda le sue radici in un presente dinamico e diventa rivoluzionaria”¹⁷³.*

172 Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 72

173 Ibidem, p. 73

La questione è collegata strettamente al concetto di descolarizzazione: quest'ultima ha l'intento di liberare il sapere dall'istituzionalizzazione monopolistica della conoscenza e di fornire ai membri delle comunità una realtà sociale che faciliti l'interazione con le cose e con le persone; dunque descolarizzare e problematizzare il sapere sono due concetti vicinissimi, a volte sovrapponibili, perché puntano entrambi alla liberazione delle capacità creative dell'uomo attraverso l'autonomia. Sia la problematizzazione che la descolarizzazione ci inducono a pensare che lo strumento scientifico debba riappropriarsi del reale elemento di studio: la realtà nella sua complessità. Il sapere specialistico, che abbiamo analizzato già nel paragrafo precedente, deve cedere il passo ad una scienza che riesca ad interdisciplinarizzare le riflessioni; a tal proposito è bene riproporre una riflessione, già citata nel secondo capitolo, di Edgar Morin:

“le realtà globali e complesse sono frammentate ; l'umano è smembrato. [...] I problemi fondamentali e i problemi globali sono evacuati dalle scienze disciplinari. [...] In queste condizioni, la mente formata dalle discipline perde la sua capacità naturale di contestualizzare i saperi, così come integrarli nei loro sistemi naturali. L'indebolimento della percezione del globale conduce all'indebolimento della responsabilità (in quanto ciascuno tende a essere responsabile solo del suo compito specializzato), nonché

all'indebolimento della solidarietà (in quanto ciascuno non sente più il legame con i concittadini)”¹⁷⁴.

Occorre accantonare la suddivisione disciplinare attuale per ridare alla globalità l'importanza dovuta; per poter problematizzare la realtà dobbiamo essere in grado di osservare da diversi punti di vista, perché lo “sguardo disciplinato” tende a mettere in conto solo alcune caratteristiche del tutto, rischiando di assolutizzarle a danno di altri importanti elementi (esempio: *“per assicurare il benessere dell'insieme dell'umanità, la Banca mondiale ha calcolato che, nel 2050, la produzione di ricchezze dovrebbe essere quattro volte superiore a quella attuale. Secondo queste stime, con una crescita media del 3% annuo, questo risultato è possibile. Sarebbe poi sufficiente realizzare alcune condizioni politiche affinché tutto vada per il meglio nel migliore dei mondi. Si tratta di un'affermazione rigorosamente esatta dal punto di vista del ragionamento economico, ma totalmente inverosimile dal punto di vista delle reali possibilità della materia vivente”¹⁷⁵).*

Un ultimo aspetto, anch'esso importantissimo, inscrivibile nel concetto di problematizzazione della realtà, è l'ineliminabile carattere “situato”

¹⁷⁴ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., pp. 40-41

¹⁷⁵ Serge Latouche, *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 31

dell'educazione. Detto meglio: ogni prassi educativa, per essere ritenuta veramente tale, deve necessariamente partire dalla situazione reale, dal qui e ora. Solo la realtà può darci il punto di partenza per sviluppare la curiosità; solo vivendo situazioni reali siamo indotti ad indagare per capire. Come ci dice Dewey *“l'imparare è conseguenza dell'attività diretta. [...] Il primo approccio a qualsiasi argomento [...] dovrebbe essere il meno scolastico possibile, se si vuole risvegliare il pensiero e non insegnare delle parole[...] Le nozioni sono rese vitali dall'essere messe in atto, dal posto che occupano nella direzione dell'azione”*¹⁷⁶.

L'educazione è impensabile in un'ottica astratta, per cui la scuola, che nella quasi totalità dei casi somministra massicce dosi di nozioni non collegate all'esperienza, abitua gli studenti ad imparare i pensieri di qualcun altro, meccanicamente, senza la possibilità di un risvolto proficuo nella vita della comunità. Capiamo bene, e del resto lo avevamo anticipato ad inizio capitolo, che l'educazione è sempre e comunque politica; dunque per essere democratica essa

*“deve far posto a quei problemi che hanno un'incidenza diretta sui problemi del vivere in comune, e dove osservazione e informazione siano tese a sviluppare la comprensione e l'interesse sociale”*¹⁷⁷.

¹⁷⁶ John Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 220-205-213

¹⁷⁷ Ibidem, p. 246

Anche Freire, nel capitolo dedicato proprio alla problematizzazione educativa, ci avverte dell'importanza della situazione reale nell'educazione autentica:

*“la riflessione non riguarda l'uomo-astrazione e neppure il mondo senza uomo, ma gli uomini nei loro rapporti col mondo. Rapporti in cui coscienza e mondo fanno la loro verifica simultanea. Non c'è una coscienza prima e un mondo poi, e viceversa. [...] Pensare se stessi e il mondo simultaneamente, senza separare il pensiero dall'azione”*¹⁷⁸.

In definitiva, per riassumere l'importanza dell'educazione come processo necessariamente situato in un determinato contesto spazio temporale, diciamo (con le parole del solito Freire) che

*“il punto di partenza si trova sempre negli uomini, nel loro qui e nel loro adesso”*¹⁷⁹.

3.4 La relazione educativa orizzontale, tra autonomia e dialogo

I due importanti elementi fin qui analizzati (descolarizzazione della società e problematizzazione del sapere) hanno portato l'attenzione su un elemento che più volte abbiamo ripreso: l'autonomia. Essa, in

¹⁷⁸ Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 72

¹⁷⁹ Ibidem, p. 74

effetti, rappresenta una delle premesse primarie da raggiungere per garantire a ognuno la possibilità di mettere in atto prassi libere:

“per essere autonomo, il singolo non può essere soggetto al volere di un altro: può fare ciò che un altro gli dice, ma non perché gli è stato detto o, peggio, imposto. In questo senso è libero. L’autonomia morale è dunque l’assunzione della piena responsabilità delle proprie azioni. Il che implica, per converso, che ciascuno può abdicare alla propria autonomia nel momento stesso in cui rifiuta di impegnarsi nella riflessione morale e accetta gli ordini di altri: perdendo questa prerogativa, si abdica anche alla propria libertà”¹⁸⁰.

Dunque l’autonomia promuove un atteggiamento consapevole e critico; per questo, parlando di essa, dobbiamo tirare in ballo, necessariamente, anche la responsabilità. Il concetto di responsabilità è inscindibile da quello di autonomia perché, detto in maniera semplice, l’una è la guida dell’altra: in ottica libertaria, il raggiungimento di un elevato livello di responsabilità porta ad affrontare la vita e le scelte ad essa connesse, in maniera autonoma e, di conseguenza, immette il soggetto nel cammino per la libertà.

“Secondo il pensiero anarchico, l’uomo responsabile riconosce di avere obblighi morali verso gli altri, ma al contempo ritiene fermamente che solo lui è giudice di queste restrizioni; può dare ascolto al consiglio di un altro e farlo proprio, ma decide da solo e lo

180 Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., ppp.36-37

assume a livello individuale. Gli obblighi, dunque, possono essere appresi dagli altri, ma si traducono in comportamenti solo se liberamente accettati e condivisi”¹⁸¹.

La responsabilità è il costante impegno, da parte del soggetto, nei confronti delle proprie decisioni; in ottica libertaria è fondamentale la decisione autonoma e, proprio per questo, è necessario un grado di responsabilità ben più alto che in una situazione gerarchica, in quanto vengono ad assumere un ruolo di prim'ordine non le imposizioni esterne, ma le personali scelte e decisioni. L'affermazione potrà sembrare strana, in quanto essa descrive la libertà come un processo più complicato dell'obbedienza cieca e l'idea comune di libertà è di applicazione estremamente semplice, ma con un esempio concreto possiamo capire meglio il discorso: se, in seguito ad una circolare voluta dal preside (manager è un termine che non ho il coraggio di usare), all'interno di una scuola superiore è severamente vietato fumare nei bagni, gli studenti non saranno obbligati a riflettere sulla questione, ma solo a nascondersi il più possibile per fumare senza che nessuno se ne accorga; ma se ogni studente avesse la possibilità di decidere con un voto per alzata di mano (di pari importanza di quello degli insegnanti e degli altri adulti impiegati nella struttura) sulla questione, il divieto (ammesso che la scuola intera voti per il divieto) acquisirebbe tutto un altro significato, perché metterebbe lo studente di fronte ad una propria

181 Ibidem, p. 36

decisione; ognuno, dovendo decidere, sarebbe spinto a riflettere sulla questione in maniera approfondita (o comunque in maniera più idonea rispetto a quando la decisione la prende uno per tutti).

La differenza, tra chi deve obbedire a qualcuno e chi deve decidere insieme agli altri quali valori rispettare, è abissale: i primi trascorreranno un'esistenza ovattata, semplice, priva di imprevisti e mai problematica, ma saranno schiavi; i secondi, invece, avranno una vita più incerta, fatta di difficoltà da superare e decisioni rischiose, ma saranno liberi. La libertà è una presa di potere a danno del dominio gerarchico e si realizza (ricordando sempre che stiamo parlando di un processo continuo e non di un fine escatologico) nell'autonomia, che a sua volta viene alimentata dalla responsabilità. L'educazione autentica, per favorire tali processi, deve necessariamente abbattere l'asimmetria dei rapporti; dunque coloro i quali combattono per la libertà di ognuno

*“rifiutano l'organizzazione verticale della realtà, in cui gli esseri umani sono sottomessi gli uni agli altri attraverso l'uso del condizionamento e della forza, proponendo un'organizzazione sociale orizzontale e acentrica efficacemente rappresentata dall'immagine di una fitta e complessa struttura reticolare. [...] Gli anarchici avversano ogni forma di gerarchia in quanto essa esprime in modo conseguente l'intrinseca organizzazione sociale del potere, collocando l'individuo e la società in un contesto relazionale autoritario”*¹⁸².

182 Ibidem, p.85

La visione adulto-centrica deve essere accantonata per lasciare spazio all'affermazione di un rapporto alla pari, ma occorre specificare questo passaggio per non incorrere in errori indesiderati: affermare, infatti, che adulti e bambini (o adolescenti) sono uguali da un punto di vista esperienziale è totalmente insensato; un adulto ha inevitabilmente un bagaglio di esperienze più grande rispetto ad un bambino per il semplice fatto che quest'ultimo è nel mondo da meno tempo; ovviamente questa differenza farà in modo che, con molte probabilità, l'adulto avrà un senso di responsabilità più forte rispetto a quello di un bambino, ma a mio avviso non è questo il punto sul quale decretare l'inevitabilità della gerarchia educativa. Se così fosse, del resto, un quarantenne dovrebbe subordinarsi al volere di un sessantenne, che a sua volta dovrebbe obbedire ad un ottantenne e così via. Non possiamo accettare l'idea che la gerarchia sia inevitabile in quanto rispondente ad una logica basata sulla differenza di esperienze, perché porterebbe a legittimare altre forme di dominio che vengono giustificate con la stessa ed identica formula di base (es. un dottore ha il diritto di fare il politico, decidendo per il popolo, in quanto ha un'esperienza più completa rispetto ad un operaio che non ha proseguito gli studi) e a cadere nel solito etno-centrismo (dato che la gerarchia non è affatto l'organizzazione naturale della società, ma solo una delle possibilità organizzative esistenti). Il bambino obbediente, che di solito è anche quello che in ambito formativo riscuoterà più successo (perché rispetta il volere dei grandi), è, con molte probabilità, un soggetto represso, passivizzato, addestrato al cieco consenso; dire che il bambino ha

bisogno di qualcuno che gli dica costantemente cosa fare è semplicemente una forzatura, tanto cara allo specialismo; il bambino che da piccolo interiorizza il comportamento gerarchico, tramite il rapporto adulto-centrico, sarà un adulto che, quasi sicuramente, vedrà la gerarchia come un qualcosa di connaturato nella società, inevitabile e persino giusta. Così il dominio rinnoverà il suo vigore per l'ennesima volta.

Con questo, però, non si vuole assolutamente dire che l'adulto deve completamente farsi da parte durante lo sviluppo delle nuove generazioni, ma anzi deve assumere il ruolo più difficile: quello di un facilitatore. L'adulto deve sostenere il bambino (e l'adolescente) nella scoperta e nella conoscenza, senza imporre la propria visione da adulto e senza la pretesa di essere portatore della verità; deve mettere a disposizione dei più giovani le proprie esperienze e abilità, in modo da poterli aiutare nel raggiungimento di un qualche obiettivo da loro deciso. Neill, tra i libertari più conosciuti, dice:

*“il bambino deve vivere la sua vita, non quella che i suoi ansiosi genitori pensano che dovrebbe vivere e nemmeno una vita che segue i precetti di un educatore che pensa di sapere dove stia il suo bene. Le interferenze e i tentativi di guida da parte degli adulti producono solamente generazioni di automi”*¹⁸³.

183 Alexander Neill, *I ragazzi felici di Summerhill*, cit., pp. 32-33

L'adulto ha il compito di com-prendere il mondo insieme al bambino per poterlo aiutare a compiere al meglio le proprie esperienze; è un concetto, questo, che si ricollega alla responsabilità: il bambino abituato a decidere il "che-fare" in maniera autonoma, imparerà velocemente a gestire le proprie attività con senso critico e allergico nei confronti dell'imposizione degli altri. L'aiuto dovrebbe essere una conseguenza della richiesta del bambino, non una imposizione dell'adulto, perché l'abitudine alla libera scelta formerà, con moltissime probabilità, uomini liberi. Naturalmente ci sono alcune limitazioni da imporre nel caso in cui le azioni del bambino possano essere considerate pericolose per la propria incolumità, ma in questo bisogna essere attenti, in quanto al giorno d'oggi si corre sempre il rischio dell'iper-protezione, che le istituzioni industriali propugnano incessantemente.

In generale, comunque, tutto quello che è emerso finora, in questo paragrafo, può essere racchiuso in un solo concetto: autogestione pedagogica. Lapassade la definisce così:

*“l'autogestione pedagogica è un sistema educativo in cui l'insegnante rinuncia a trasmettere dei messaggi e definisce da quel momento il suo intervento educativo a partire dal medium della formazione, lasciando che gli allievi decidano i metodi e i programmi di apprendimento”*¹⁸⁴.

184 Georges Lapassade, *L'autogestione pedagogica* (1973), cit. nel libro di Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, cit., p.52

In pratica, secondo la concezione libertaria, l'orizzontalità nel processo educativo deve implicare non il disconoscimento delle differenze tra persone differenti per stato evolutivo, ma il riconoscimento dell'importanza di ognuno, con pari dignità, nella definizione delle regole e delle prassi, a prescindere dall'età e dal grado di esperienza. Quest'idea, che per la pedagogia adulto-centrica potrà suonare come una gigante eresia, si basa sulla convinzione che la libertà si impara solo ed esclusivamente esercitandola, sin dall'infanzia. Inoltre, al discorso appena fatto, segue un altro elemento che caratterizza fortemente il pensiero libertario: la dialogicità come base della conoscenza. Il dialogo è una situazione comunicativa orizzontale perché mette sullo stesso piano i vari soggetti interessati. Per cui, come sottolinea Freire,

*“l'educazione problematizzante colloca come esigenza preliminare il superamento della contraddizione educatore/educandi. [...] Senza questo superamento non è possibile il rapporto dialogico, indispensabile alla conoscibilità dei soggetti che realizzano l'atto del conoscere, intorno al medesimo oggetto conoscibile”*¹⁸⁵.

Il dialogo è indispensabile nel processo di conoscenza del mondo perché permette, contemporaneamente, di elaborare l'esperienza personale e di guardarla da altre angolazioni (costituite dagli altri comunicanti); è dunque più che lecito dire che

185 Paulo Freire, La pedagogia degli oppressi, cit., p. 68

*“il dialogo è un’esigenza esistenziale. [...] E poiché è un incontro di uomini che danno un nome al mondo, non deve essere l’elargizione degli uni o degli altri. è un atto di creazione. Quindi non può essere morboso strumento di conquista dell’altro. La conquista, implicita nel dialogo, è quella del mondo, che i due soggetti realizzano insieme. Conquista del mondo per la liberazione dell’uomo”*¹⁸⁶.

Lo stesso pedagogista brasiliano, continuando la sua geniale analisi dei processi dialogici in ambito educativo, aggiunge che

*“affondando le sue radici nell’amore, nell’umiltà, e confermando la fede negli uomini, il dialogo diventa rapporto orizzontale”*¹⁸⁷.

L’educazione fondata sul dialogo esige aderenza alla realtà e rispetto della libera volontà dei singoli; è possibile dialogare solo nella misura in cui i soggetti coinvolti nel processo sono desiderosi di farlo, perché altrimenti staremmo parlando di informazione (non comunicazione) unidirezionale, ricadendo nel grigiore dell’educazione depositaria tradizionale. Danilo Dolci afferma che

“un rapporto esclusivamente unidirezionale è un rapporto violento. [...] Ogni rapporto vivo è sempre bidirezionale. [...] L’unica condizione per cui si possa realizzare un contributo anche del

186 Ibidem, p. 79

187 Ibidem, p. 81

bambino, sarebbe conquistare una struttura vera, cioè creativa, una struttura in cui ciascuno può a suo modo dare e ricevere in una complessità di rapporti senza dubbio non rappresentati dal vettore unidirezionale”¹⁸⁸.

Autonomia e dialogicità, logicamente, necessitano di un continuo confronto, di un’incessante processo di mediazione tra i membri dell’ambiente di riferimento. Nello specifico, è necessaria una gestione comunitaria che permetta a tutti di partecipare direttamente al potere nella stessa misura, senza discriminazioni e differenze di nessun tipo. Il termine che viene maggiormente usato per esprimere questa necessità è “autogestione”. Come ci dice Francesco Codello

“l’autogestione, per essere effettivamente tale, deve strutturarsi dal basso, cioè a partire da un individuo in grado di autogovernarsi e di relazionarsi liberamente con gli altri in maniera da prendere decisioni collettive a livelli sempre più complessi. [...] Essa rappresenta infatti la modalità per eccellenza attraverso la quale i libertari intendono organizzare ogni forma di vita sociale, dalle relazioni più prossime dei piccoli gruppi all’intero sistema sociale nelle sue articolazioni più complesse”¹⁸⁹.

188 Danilo Dolci, *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa*, Sonda, Casale Monferrato 1988, pp. 14-15-17-18

189 Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., pp. 34-35

Questo modello organizzativo, che poi rappresenterebbe il cardine di una società conviviale, si basa sulla partecipazione diretta ed egualitaria, dei membri di una comunità, al potere decisionale che riguarda la comunità stessa in ogni suo aspetto.

Per autogestire, evidentemente, è necessaria una coordinazione molto maggiore rispetto ad una situazione di dominio, nella quale i pochi che decidono possono mettere tranquillamente a tacere le critiche. È il modello più democratico (in verità, letteralmente anarchico e, di conseguenza, libertario) finora sperimentato ed ha contraddistinto esaltanti esperienze storiche, come la Comune di Parigi e i primi Soviet russi.

In campo educativo l'autogestione è, dunque, fondamentale, perché permette a tutti i soggetti di partecipare alle decisioni e, quindi, di problematizzare la realtà quotidiana di riferimento; ognuno ha il diritto di dare il suo contributo alla comunità, rendendosi soggetto attivo e responsabile, sempre pronto a disinnescare la disuguaglianza e le asimmetrie e a ripensare con gli altri le situazioni e le dinamiche. È importante, tuttavia, fare una distinzione per non cadere in un comune errore:

“l'autogestione non va confusa con la cogestione, ovvero con quella forma di condivisione asimmetrica in base alla quale i subalterni (lavoratori, cittadini, etc.) partecipano al processo decisionale e

distributivo della ricchezza, senza però mettere in discussione la sostanziale disuguaglianza economica e sociale”¹⁹⁰.

In parole povere, l'autogestione non è una gentile concessione di chi dirige il sistema gerarchico, ma una forma di organizzazione totalmente opposta che rifiuta la gerarchia in toto. L'educazione auto-gestita è il primo passo necessario per una società autogestita ad ogni livello, perché abitua le soggettività a sentirsi parte di una comunità e detentrici del potere, ovviamente in comunione con gli altri. L'autogestione, come già accennato, ha bisogno di processi molto più faticosi rispetto ad una situazione di passività gerarchica, e per questo ha la necessità di “includere” anche i più piccoli per accrescere in loro la responsabilità e l'autonomia il prima possibile, scongiurando il virus del dominio. Danilo Dolci spiega:

“una obiezione dei capi (in fabbriche, caserme, partiti e così via) è che in molti è difficile decidere insieme. Vero. Per questo è necessario provare a imparare già nei piccoli gruppi, imparare già da bambini”¹⁹¹.

Il discorso, in fondo, è semplicissimo: se si vuole la democrazia diretta, che in una concezione libertaria è l'unica forma di democrazia radicale,

190 Francesco Codello, *Né obbedire Né comandare*, cit., p. 35

191 Danilo Dolci, *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa*, cit., p. 28

è necessario favorirla fin dai primi anni di vita con l'autogestione degli spazi educativi; di solito, i programmi educativi tradizionali, vengono studiati, dicono gli specialisti, per dare all'individuo autonomia e capacità decisionali, ma poi prevedono metodi basati sulla passiva accettazione del potere asimmetrico e sull'imposizione adulto-centrica; è come dire, facendo un confronto attualissimo, che il presidente degli Stati Uniti vince il Nobel per la pace perché afferma di voler fermare la guerra in Afghanistan e contemporaneamente invia 11 mila soldati a combattere. È una questione di coerenza tra i mezzi ed il fine; in ottica libertaria

*“il mezzo contiene il fine, anzi è già il fine in evoluzione, in movimento. Se voglio creare una società dove le relazioni umane siano improntate a una completa uguaglianza di potere, non posso organizzarla ricorrendo a una struttura gerarchica. [...] L'esercizio di mezzi adeguati al fine perseguito mi permette di praticare subito i valori che gli sono insiti, consentendo una pratica libertaria già nel qui e ora”*¹⁹².

3.5 E la famiglia?

L'idea libertaria di educazione e, in generale, di organizzazione sociale si ripercuote inevitabilmente sulle grandi istituzioni sociali che caratterizzano la società post-moderna. Pertanto, prima di concludere il

¹⁹² Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 41

capitolo con la descrizione delle varie esperienze educative libertarie nel mondo, è utile dire qualcosa sull'idea libertaria di famiglia.

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, le evoluzioni dei meccanismi produttivi mondiali hanno guidato la famiglia, durante gli ultimi secoli, a cambiare funzione per meglio adattarsi alle esigenze macro-sociali. Si è passati, così, nell'era del consumismo, ad una struttura familiare basata sulla mercificazione dei rapporti e ad un autoritarismo nuovo, quasi sempre privo di coercizione fisica (anche se le violenze in famiglia sono ancora la maggiore causa di morte per le donne tra i 20 ed i 60 anni), ma improntato sulla coercizione psicologica, in favore della passività e dell'egoismo. Le caratteristiche del buon consumatore mansueto vengono propugnate con forza dalla famiglia di oggi e per constatarlo è sufficiente aprire gli armadi dei più giovani e farsi travolgere dalla montagna di capi griffati che ne uscirà. L'autonomia e la responsabilità non sono valori necessari come la competizione e la voglia di sopraffazione. Un figlio che arriverà a sfruttare delle persone (es. un imprenditore che farà la sua fortuna sulla povertà dei suoi sottoposti, magari localizzando in Romania o in Polonia in nome del sacro liberalismo) attraverso l'escalation sociale sarà, tendenzialmente, molto più accettato dal sistema familiare rispetto ad uno che per una scelta etica rifiuterà un posto di lavoro in una multinazionale rimanendo disoccupato e, quindi, economicamente svantaggiato. In sostanza, dunque, nell'attuale sistema la famiglia è necessariamente il motore attraverso cui la società perpetua il consumo e la concezione gerarchica di organizzazione sociale.

Una visione libertaria, fautrice della convivialità, non può accettare una struttura impostata con i canoni appena descritti: occorrerebbe innanzitutto abbattere il mito dell'origine naturale della famiglia, abilitando una visione più ampia del concetto (la famiglia madre-padre-figlio non può essere l'unica perché l'amore non è unico, come sostengono alcuni teologismi anacronistici ed euro-centrici) per abituare le nuove generazioni al rifiuto dei dogmi e dell'intolleranza; in secondo luogo bisognerebbe abbattere le gerarchie familiari partendo dalla liberazione della donna (dire che oggi le donne sono emancipate rispetto al passato è un'affermazione vera, ma dire che donne e uomini sono uguali è una falsità gigantesca e buonista) e proseguendo con un'impostazione dei rapporti con la prole fondati sul dialogo e non sull'imposizione (più o meno celata, più o meno fisica), al fine di evitare l'instaurarsi, nei più piccoli, di una cultura di dominio; infine sarebbe necessario decostruire il concetto di prole come possesso familiare, per favorire una presa in carico di tutta la comunità sui sentieri educativi da intraprendere con le nuove generazioni e per far capire a quest'ultime che la vita è un processo comunitario, non una guerra solitaria contro presunti nemici.

Abbiamo già detto che la famiglia rappresenta la prima finestra dalla quale i bambini iniziano a guardare il mondo, per cui non è possibile pensare di abbattere le logiche di dominio esistenti senza ripensare una serie di cambiamenti strutturali dell'istituzione. E ovviamente il cambiamento dell'istituzione famiglia implica una serie di mutamenti che confermano la necessità, già espressa in precedenza, di un

recupero della scienza come visione del mondo complesso e non come analisi di settori stagnanti e indipendenti. Bisognerebbe ripensare l'edilizia urbana, i posti di lavoro, i trasporti, etc. per unire la comunità e favorire la cooperazione e, quindi, l'autogestione educativa. Sarebbero molte le proposte possibili, come ad esempio le Unità d'Abitazione Multiple che raccolgano varie famiglie (avanzata da Teddy Gold), le case per bambini (ideate da Paul e John Ritter) che svolgano più o meno lo stesso compito delle precedenti, le case dei giovani (ideate da Paul Goodman) che sviluppino la cooperazione e la solidarietà sociale della comunità; e molte ancora potrebbero nascere se il paradigma produttivo cambiasse a favore della convivialità. È importante comunque dire, per rispondere a possibili critiche, che

“queste proposte non si basano affatto su un rifiuto di riconoscere le proprie responsabilità verso i bambini, implicano anzi un’assunzione di responsabilità da parte dell’intera comunità ed implicano l’accettazione del principio, espresso da Kropotkin, che tutti i bambini sono nostri figli. Proposte di questo tipo vogliono inoltre favorire la responsabilizzazione dei bambini stessi nei confronti della comunità, superando una tipica carenza della famiglia tradizionale”¹⁹³.

Per cui il pensiero libertario non è contro la famiglia in assoluto, ma è assolutamente antagonista nei confronti della famiglia autoritaria e gerarchica, tipica delle società gerarchiche e di dominio.

¹⁹³ Colin Ward, *Anarchia come organizzazione*, cit., pp. 103-104

Sostenere che un solo modello di famiglia sia degno di esistere è assurdo (per usare un eufemismo) perché le persone sono diverse, hanno abitudini differenti, credenze e stili di vita vari; il dogma ammazza le differenze, alimenta le isterie e l'infelicità (la maggior parte degli adulti occidentali sorride con una frequenza bassissima), inibisce la creatività e la libera espressione, favorisce l'odio e il clima di tensione. In una situazione, come la nostra (specialmente in Italia), nella quale la famiglia e il sesso sono concetti immobili e impostati da chi non li ha mai sperimentati (almeno in teoria), la repressione e la frustrazione sono la norma e le gabbie si moltiplicano incessantemente; la repressione sessuale, che mutila la volontà dei soggetti e li massifica, alimenta l'ideologia autoritaria e irrigidisce le persone, rendendo difficile il dialogo autentico e il confronto. Possiamo affermare che *“il desiderio è dunque una forza antigerarchica e costituisce una componente essenziale di ogni personalità libera”*¹⁹⁴.

La famiglia va riconsiderata, come le altre istituzioni tipiche della società occidentale, in un'ottica libertaria, perché una delle necessità più urgenti per convertire l'industrialismo in paradigma conviviale è la crescita di nuove generazioni, libere e capaci di responsabilizzarsi dai primi anni di vita attraverso le soluzioni pedagogiche ampiamente descritte in precedenza. L'abbattimento della famiglia tradizionale è necessario se si vuole avere un cambiamento strutturale della società,

194 Francesco Codello, *Né obbedire né comandare*, cit., p. 69

perché sarà molto (troppo) difficile, in un'istituzione simile, riuscire a crescere generazioni diverse da quelle attuali.

3.6 Le esperienze educative libertarie più conosciute

Le scuole libertarie, al contrario di quello che si potrebbe pensare sfogliando i classici manuali di pedagogia, sono state realizzate in numerose parti del mondo e hanno rappresentato un'alternativa importante al sistema educativo tradizionale di riferimento. Elencarle tutte sarebbe impossibile, ma qui ne riporterò alcune e ne illustrerò le caratteristiche per meglio comprendere la loro portata innovatrice e rivoluzionaria e per sfatare il mito di quella che comunemente e impropriamente viene detta “utopia”: il significato corrente, ma sbagliato, della parola “utopia” è “luogo impossibile da raggiungere”, mentre in verità essa

“esprime un doppio senso, cioè ou-topos (luogo che non c'è) ed eu-topos (luogo felice). Il fatto che non ci sia non implica la nozione di impossibilità; apre invece uno spazio fra il passato (c'è stato) e il futuro (potrebbe esserci)”¹⁹⁵.

- La Escuela Moderna (la Scuola Moderna)

¹⁹⁵Ibidem, p. 151

La Scuola Moderna ha rappresentato uno degli esperimenti libertari più importanti della storia; ideatore e artefice fu l'anarchico Francisco Ferrer y Guardia, che nel 1901 riuscì, grazie all'eredità di una sua vecchia allieva, a ristrutturare un convento a Barcellona e ad avviare l'attività educativa che ispirerà decine e decine di tentativi in tutta Europa. L'intento di Ferrer era quello di creare uno spazio educativo nuovo, alternativo, che permettesse ai bambini di crescere liberi e desiderosi di imparare attraverso la scienza e non di essere addestrati alle necessità del mercato attraverso la scolarizzazione di massa e depredati delle doti creative. La Scuola Moderna, dunque, era laica e razionalista:

“laica in contrapposizione alla scuola clericale nella quale si spendono più soldi per ceri e incenso che per l'educazione; razionalista e scientifica, perché la scienza, in contrapposizione alle superstizioni anche religiose, rende liberi. [...] In questo senso la scienza è l'unica autorità che serve a distruggere il principio di autorità e a favorire lo sviluppo dell'umanità verso la libertà”¹⁹⁶.

La funzione di una scuola libertaria doveva essere l'emancipazione sociale, il riscatto delle classi meno abbienti nei confronti del dominio borghese e clericale; lo sviluppo di personalità felici ed autonome era il principio cardine, per cui i bambini godevano di ampi spazi di libertà, anche perché, in linea con gli altri pensatori anarchici, Ferrer credeva

196 Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, cit., p. 91

nella differenza come valore, quindi ammetteva il fatto che non c'è una strada che può valere per tutti. Il gioco era fondamentale e l'educatore aveva il compito di non intralciare le attività ludiche, ma di facilitarle e stimolarle; inoltre, non meno importante, era la concezione dell'apprendimento attivo, secondo la quale era possibile conoscere, per i bambini, solo attraverso l'esperienza diretta con la realtà, la manipolazione del mondo circostante e la cooperazione con gli altri membri della comunità. Insieme ad altre personalità forti del socialismo libertario, come Elisée Reclus, Ferrer riuscì a tirare su un'alternativa scomoda, che dimostrava la bontà dell'educazione alla libertà rispetto all'indottrinamento tradizionale delle scuole statali e clericali. Tentò di migliorare costantemente l'attività educativa, cercando sempre nuovi espedienti per favorire lo sviluppo equilibrato dei bambini, ma la sua posizione anti-governativa e anti-clericale lo porterà alla morte molto presto:

“accusato di essere l'istigatore dell'insurrezione del 1909 a Barcellona contro l'invio dell'esercito in Marocco, dopo un processo infame, senza sentire testimoni, viene fucilato. Il suo assassinio provoca manifestazioni e rivolte in tutta Europa. La revisione del processo, due anni dopo, lo scagionerà”¹⁹⁷.

197 Ibidem, p. 93

La sua opera, però, non fu dimenticata: fu, infatti, uno degli ispiratori libertari più importanti e favorì l'apertura di numerose "scuole moderniste" in tutto il continente.

- Jasnaja Poljana (prato, radura chiara e serena)

Questa scuola, situata nelle campagne vicine a Tula, città russa, fu realizzata nel 1859 dal famoso scrittore russo Lev Tolstoj (il quale spesso volte si dichiarò anarchico cristiano) nella tenuta lasciatagli in eredità dalla madre, venendo a rappresentare probabilmente il primo esempio di scuola libertaria nel mondo. A muovere il progetto fu la critica dello scrittore nei confronti del sistema scolastico tradizionale, che secondo lui rappresentava una sorta di meccanizzazione della società, dove ognuno occupa il ruolo di ingranaggio che può essere sostituito con ingranaggi uguali. Tolstoj, molto radicale nelle sue considerazioni, demolì praticamente ogni aspetto della scuola tradizionale: obbligatorietà, programmi uniformi, metodi didattici, etc. Il ruolo dell'insegnante cambia e, seppur rimanendo centrale, acquista la funzione di facilitatore della conoscenza; quindi il processo educativo parte sempre dall'allievo (con le sue capacità, i suoi tempi e i suoi interessi), che solleva questioni e problematiche che, assieme all'educatore, cercherà di risolvere ragionando. Anche per Tolstoj, come per ogni libertario, l'educazione ha una funzione liberatrice ed infatti all'interno della sua scuola i bambini erano di origini contadine, provenienti quindi non dagli strati intellettuali della popolazione, ma dal basso della gerarchia sociale. Sicuramente questa esperienza

educativa fu molto importante e non solo per quello che riuscì a realizzare nel presente, ma soprattutto per le riflessioni che riuscì a creare più tardi e per le nuove scuole libertarie che ad essa si ispirarono.

- Cempuis

Cempuis fu un orfanotrofio francese che tra il 1880 e il 1894, offrì ai suoi abitanti l'opportunità di usufruire di un'impostazione educativa di stampo libertario. Il progetto fu realizzato dal direttore Paul Robin, socialista libertario, che intendeva dimostrare la potenza liberatrice dell'educazione; infatti secondo Robin l'educazione doveva essere il mezzo, coerente col fine, attraverso il quale raggiungere una società più giusta, egualitaria e libera. Al centro delle attività, a Cempuis, era posto il concetto di educazione integrale (concetto utilizzato in precedenza da Bakunin), secondo il quale è necessario, per sviluppare delle personalità armoniose, il superamento della separazione tra lavoro fisico ed intellettuale: l'esperienza diretta doveva contemporaneamente portare i bambini a muoversi nello spazio (educazione fisica), a usare la creatività e il pensiero (educazione intellettuale) e ad agire nella pratica (educazione pratica). A questo scopo, nei pressi della struttura, vennero allestiti vari atelier, ognuno dei quali ospitava un tipo d'attività; i bambini potevano scegliere il loro preferito e prodigarsi nelle attività scelte senza alcun tipo di costrizione esterna. Un aspetto molto innovativo fu la decisione, da parte di Robin, di eliminare la separazione tra maschi e femmine: essa, a suo parere, serviva a

perpetuare la sottomissione della donna e a snaturare i rapporti egualitari tra i sessi, per cui bisognava favorire un nuovo approccio, antiautoritario, per formare bambini liberi, refrattari nei confronti delle divisioni gerarchiche e dell'ineguaglianza. L'esperimento influenzò molto la Scuola Moderna di Ferrer: infatti quest'ultimo, durante i suoi viaggi in Francia, conobbe Robin e ne poté apprezzare i metodi e le capacità organizzative.

- La Ruche (l'alveare)

La Ruche fu un laboratorio educativo libertario messo in piedi dall'anarchico Sèbastien Faure nel 1904 (durò fino al 1917) a Rambouillet (in Francia), che comprendeva una grande casa, diversi edifici, boschi e prati. Ispirata dall'orfanotrofio di Cempuis, l'esperienza realizzata da Faure si basava su alcuni concetti tipici della tradizione libertaria:

“1. l'educazione era considerata uno strumento rivoluzionario fondamentale per il cambiamento sociale: educare gli individui alla libertà avrebbe preparato una società più libera; 2. in vista di un'educazione integrale, lo scopo perseguito era quello di sviluppare al massimo grado tutte le facoltà del bambino, fisiche, intellettuali e morali: dunque varietà di occupazioni; 3. ai fini di un'educazione razionale si dovevano bandire storielle, indottrinamenti vari, e invece

portare gradualmente il bambino a scoprire da sé le verità fondamentali attraverso l'aiuto degli educatori; 4. era dunque una comunità educativa in cui sperimentare quotidianamente in ogni attività i principi pedagogici libertari”¹⁹⁸.

Faure credeva fermamente nell'educazione casuale, cioè nell'esperienza come maestra di vita, per cui rifiutava la pretesa della scuola tradizionale di essere la fonte dell'apprendimento per eccellenza. Inoltre, altra cosa importantissima, era la mancanza totale di esami e voti, che favoriva un apprendimento sereno, senza timori e paure, ed un atteggiamento solidaristico, refrattario nei confronti della competizione e dell'egoismo.

L'esperienza riuscì ad andare avanti per anni autofinanziandosi (sia con i proventi delle conferenze di Faure che con le attività, come i concerti, dei bambini nelle piazze francesi), ma venne interrotta dalla follia della prima guerra mondiale.

- Little Commonwealth (piccola repubblica)

Little Commonwealth fu una comunità di recupero per ragazzi disagiati, destinati al riformatorio, fondata da Homer Lane, educatore e terapeuta inglese, ad Evershot nel 1913 (rimase in piedi fino al 1918).
L'ideatore del progetto

198 Ibidem, pp. 133-134

“condusse questa comunità educativa secondo il principio della condivisione della responsabilità. Linee guida del progetto sono: 1. libertà contro autorità imposta; 2. autoespressione al posto della mera trasmissione di conoscenze; 3. Stimolo del naturale senso di meraviglia nei bambini invece del mero nozionismo. [...] A differenza di quanto accade in tutti gli altri riformatori, a Little Commonwealth non ci sono regole e regolamenti eccetto quelli che ragazzi e ragazze si sono dati. Tutti i maggiori di 14 anni sono cittadini e hanno la responsabilità di darsi le proprie regole di vita e predisporre l’attività giudiziaria”¹⁹⁹.

Un’impostazione simile, che fu molto criticata dalle istituzioni inglesi dell’epoca, faceva in modo che i bambini imparassero ad autogovernarsi, ad autolimitarsi da una parte, per quel che riguarda gli obblighi sociali, e a sentirsi liberi di esprimere le proprie idee dall’altra; era un processo che accresceva la responsabilità individuale e quella comunitaria in maniera considerevole. In tutto questo, secondo Lane, l’adulto aveva il compito di interferire il meno possibile sull’autoeducazione dei ragazzi, limitandosi a svolgere i ruoli che la legge gli delegava obbligatoriamente (ricordiamo che stiamo parlando di una comunità per ragazzi ritenuti pericolosi!). L’esperienza avviata da Lane influenzò, tra gli altri, Alexander Neill, che galvanizzato dai

199 Ibidem, p. 120

metodi di Little Commonwealth, diede luogo alla scuola libertaria più famosa del mondo (aperta tuttora): Summerhill.

- Summerhill

Summerhill è la scuola libertaria più famosa del mondo; aperta tuttora, essa fu fondata da Alexander Neill, insegnante scozzese, nel 1921 a Leiston (160 km da Londra), in Inghilterra. Per capire la filosofia che alimentò la nascita di questa realtà, basta citare una frase dello stesso Neill: *“ritengo preferibile che una scuola produca uno spazzino felice piuttosto che uno studioso nevrotico”*²⁰⁰. Un'affermazione simile, in antitesi assoluta con il credo protestante che sancì l'affermazione del capitalismo, ci dà un'idea di quello che secondo Neill è il principio cardine della vita: la felicità. Egli cercò di gestire la scuola sulle orme di Lane, per cui strutturò le attività educative della scuola secondo il principio della libertà personale e della responsabilità sociale. Inoltre sancì come necessaria l'orizzontalità dei rapporti tra bambini e adulti, per cui i diritti degli uni erano anche i diritti degli altri; stessa cosa per i doveri (ovviamente nei limiti del possibile).

Di conseguenza possiamo così elencare le linee-guida per capire il funzionamento di questo esperimento libertario:

1. lezioni facoltative; l'orario delle lezioni è obbligatorio solo per i professori e i bambini possono decidere autonomamente se frequentare

²⁰⁰ Alexander Neill, *I ragazzi felici di Summerhill*, cit., p. 25

o occupare il tempo in altro modo. Come diceva lo stesso Neill in uno dei suoi libri

“i bambini che vengono a Summerhill fin da piccoli seguono le lezioni senza problemi di alcun genere; quelli che invece vengono da altre scuole, giurano che non frequenteranno mai più quelle lezioni bestiali. [...] Il record è stato battuto da una ragazza che usciva da un convento: non fece nulla per tre anni!”²⁰¹.

Secondo la sua opinione la cultura in se stessa non è importante tanto quanto lo sono la personalità e il carattere.

2. Assenza di esami; a Summerhill l'unico esame che si deve sostenere è quello che permette l'iscrizione all'università, in quanto è un obbligo imposto dal governo. Per il resto, non c'è alcuna verifica e nessun tipo di valutazione; per cui nessuno dei bambini viene messo sotto pressione dalla paura del fallimento e tutti vivono l'apprendimento come un qualcosa di piacevole.

3. Parità di diritti e autogoverno; come già detto, tutti hanno gli stessi diritti e, quindi, non c'è differenza tra adulti e bambini. Questo vuol dire che, oltre al fatto che tutti siano equidistanti dalla legge, in assemblea le decisioni siano prese da tutti per alzata di mano ed una mano di 5 anni vale come una di 50. È una scelta che si oppone al timore e alla paura: i bambini si sentono uguali agli insegnanti e per

201 Ibidem, p. 25

questo sono poco influenzabili e terrorizzabili. In assemblea vengono votate le leggi regolatrici della vita comunitaria e decise le punizioni per i reati. Così, grazie alla responsabilizzazione democratica dei bambini,

“non capita mai che un colpevole mostri segni di disprezzo o di odio nei confronti dell’ autorità che regge la comunità”²⁰².

L’autogoverno è la sola soluzione che possa favorire una partecipazione attiva alla vita comunitaria perché abitua i bambini a prendere decisioni e a subirne le conseguenze; dunque

“una scuola priva di autogoverno non può chiamarsi progressista. È una scuola di compromesso. Non c’è libertà se i bambini non si sentono completamente liberi di organizzare la loro vita sociale. Se c’è un capo non ci può essere una vera libertà. questo vale anche nel caso di un capo benevolo e non solo per il cultore della disciplina. [...] A Summerhill gli allievi lotterebbero a morte per il diritto di governarsi da soli. A mio parere, vale più dal punto di vista educativo una sola assemblea, che un’intera settimana di lezioni su argomenti scolastici. [...] E’ la larghezza di vedute che i bambini acquistano a rendere tanto importante l’autogoverno. Le loro leggi mirano all’essenziale, non alle apparenze”²⁰³.

202 Ibidem, p. 73

203 Ibidem, pp. 75-78-79

4. libertà di interessi; ogni bambino può scegliere le attività che più l'aggradano e dedicargli tempo senza rendere conto a nessuno. È un fattore importante perché evita la repressione delle passioni, potenziando la creatività e la voglia di imparare.

5. Poca importanza dei libri; per Neill la verità è che

“i libri, a scuola, sono la cosa meno importante. Un bambino deve solo saper leggere, scrivere e far di conto; il resto deve essere tutto teatro, giocattoli, creta, pittura, sport, libertà. La maggior parte del lavoro che gli adolescenti fanno a scuola è un puro spreco di tempo, di energie, di pazienza. Toglie al giovane il diritto di giocare, giocare, ancora giocare; mette teste vecchie sulle giovani spalle”²⁰⁴.

Dunque la cosa più importante è l'esperienza diretta e non il nozionismo astratto dei libri; quest'ultimo è solo una fonte inesauribile di frustrazioni e garantisce al sistema la creazione di generazioni passive e infelici.

6. Il gioco prima di tutto; l'attività ludica, intesa come processo di libertà e non come imposizione di giochi studiati dagli adulti, è la prima prerogativa che deve alimentare la felicità nelle giornate dei bambini; essa permette al bambino di esprimersi liberamente, cercando i propri interessi senza la dottrina di nessuno.

204 Ibidem, p. 47

*“I muri della classe e gli edifici scolastici, fatti come prigioni, restringono l’apertura mentale degli insegnanti e impediscono di vedere gli elementi essenziali dell’educazione. Il loro lavoro prende in considerazione solo la parte del bambino che sta al di sopra del collo, e necessariamente, la parte vitale del bambino, quella emotiva, rimane per costoro territorio straniero”*²⁰⁵.

7. Coeducazione dei sessi; l’educazione contemporanea di maschi e femmine nasce dall’idea che *“i ragazzi condizionati di entrambi i sessi spesso si dimostrano incapaci di amare”*²⁰⁶; la repressione sessuale è per Neill una delle cause dell’infelicità e dell’insicurezza (Neill è molto influenzato dalle teorie freudiane); i tabù sessuali aumentano la vergogna che, a sua volta, incide sulla paura nei confronti degli altri. Dunque la distruzione delle barriere tra i sessi è studiata per eliminare questi inconvenienti che potrebbero incidere sul raggiungimento della felicità.

- Le scuole libertarie oggi; attualmente sono diverse le scuole nel inserite in una visione libertaria e più o meno seguono tutte le stesse linee “ideologiche” (in realtà l’unico ideale inamovibile che le accomuna è l’importanza vitale della libertà). Tra queste possiamo ricordare, ad esempio, il Liceo sperimentale di Saint Nazaire (Francia),

205 Ibidem, pp. 50-51

206 Ibidem, p. 81

la Sands School (Inghilterra) e la Moo Baan Dek (Tailandia). In Italia, purtroppo, l'unica esperienza degna di nota, in ottica libertaria, è rappresentata dalle scuole per l'infanzia di Reggio Emilia, che nonostante la loro dimensione istituzionale, cercano di favorire la cooperazione tra le famiglie e propongono un approccio educativo molto rivoluzionario, incentrato tutto sulla creatività. Parlando del mondo, le scuole libertarie sono presenti in una ventina di paesi, tra i quali Giappone, Stati Uniti, Australia, Cina, Nuova Zelanda, Guatemala, Germania, Ungheria, Israele, Corea, Nuova Zelanda, Tailandia, Russia, Gran Bretagna, Ucraina, Filippine, Palestina, Polonia.

3.7 Breve rassegna di altri libertari importanti

Durante questo lavoro ho avuto modo di citare tanti personaggi che nel corso degli ultimi due secoli hanno alimentato con passione il sogno libertario; in quest'ultimo paragrafo mi sembra doveroso ricordare anche altri rivoluzionari che non compaiono nelle pagine precedenti.

- Danilo dolci (1924-1997); è uno dei pedagogisti italiani più importanti per quanto riguarda le aree di pensiero alternative; dopo aver finito gli studi si trasferì a Trappeto (Pa) e iniziò la sua opera educativa, indissociabile dall'impegno politico: cercò costantemente di coscientizzare i «cafoni» sulla rivendicazione dei diritti e sulla possibilità di lavorare in cooperative autogestite; fomentò lo sciopero

alla rovescia (alcuni disoccupati rimisero in sesto una strada) e la costituzioni di assemblee cittadine, volte a dare al popolo la voce nel potere decisionale e gestionale sul territorio. La sua idea pedagogica si riassume nell'autoeducazione, realizzabile attraverso il confronto attivo con gli altri. Per Dolci la coscientizzazione passa necessariamente attraverso il domandarsi e il domandare, per cui non può verificarsi al di fuori di un processo collettivo e comunitario. Nonostante le sue lunghe battaglie per l'uguaglianza e la lungimiranza intellettuale, è oggi sconosciuto alla maggior parte della popolazione.

- Lamberto Borghi (1907-2000); è stato uno dei più autorevoli pedagogisti italiani del dopoguerra. Emigrato in America a causa delle sue origini ebraiche, venne in contatto con Dewey e Cassirer e questo lo portò ad impegnarsi affinché le idee pedagogiche democratiche si diffondessero anche in Italia.

“Contro una scuola della Chiesa e dello Stato, Borghi propose un'idea di scuola aperta e democratica, in cui si svolgesse un'educazione attiva e progressiva, vicina all'esperienza della scuola-città Pestalozzi di Firenze o di altre esperienze libertarie, nate dal basso per cambiare la società, rivoluzionando l'educazione quotidiana”²⁰⁷.

La sua concezione di scuola era dominata dall'importanza vitale del pensare, senza il quale non è possibile la conoscenza e la presa di coscienza sul mondo e le sue problematiche.

²⁰⁷ Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, cit., p.63

- Marcello Bernardi (1922-2001); pediatra italiano, docente universitario, sosteneva una pedagogia che condannasse la concezione del bambino come proprietà del genitore e delle istituzioni come la scuola. Per lui educazione voleva dire aiutare i bambini ad evolversi, senza dominarli né manipolarli; dunque fu un sostenitore del rapporto orizzontale e della necessità di abbattere le gerarchie familiari per preparare l'abbattimento delle gerarchie sociali in generale.
- William Godwin (1756-1836); considerato il primo ideatore dell'anarchismo moderno, difensore dell'autogoverno e dell'uguaglianza sociale, nemico delle istituzioni repressive e normalizzatrici. Egli coglie il pericolo dell'educazione monopolizzata dallo Stato, in quanto intuisce il problema dell'indottrinamento delle masse e della sottomissione agli autoritarismi; per cui elabora una concezione pedagogica secondo la quale *“l'educazione dovrebbe sviluppare la libertà, lo spirito critico e la capacità di giudizio, la laboriosità, attraverso un apprendimento basato sulla motivazione naturale. Soltanto in questo modo l'educazione può diventare uno strumento per la resistenza al dominio e al mutamento sociale”*²⁰⁸.

Sarà molto importante nelle teorie libertarie che lo seguiranno.

- Paul Goodman (1911-1972); sociologo, educatore, psicoterapeuta, attivista politico, anarchico americano, estimatore della pedagogia democratica, convinto sostenitore del bisogno di demolire il sistema

208 Ibidem, p. 102

scolastico obbligatorio per ricostruirlo in ottica libertaria. Nella pratica *“proponeva di sostituire i grandi e inefficienti complessi scolastici con mini scuole urbane e di campagna, con parchi didattici che consentissero un rapporto più diretto con l’ambiente e un’esperienza più ricca e stimolante; di liberare progressivamente l’educazione dagli edifici scolastici e trasformare la città, il territorio, in un luogo di apprendimento in cui, sotto la guida degli educatori, piccoli gruppi di bambini e ragazzi si muovessero imparando in modo meno artificioso in contesti reali”*²⁰⁹.

Come possiamo constatare da questa citazione, Goodman era molto vicino all’idea conviviale di Illich per quanto riguarda la ricostruzione dello spazio vitale in ottica educativa.

209 Ibidem, p. 105

BIBLIOGRAFIA

- M. Bakunin (a cura di N. Berti), *La libertà degli eguali*, Elèuthera, Milano 2009
- Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, Laterza, Bari 2009
- G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze 1997
- E. Cheli, *La realtà mediata. L'influenza dei mass media tra persuasione e costruzione sociale della realtà*, Franco Angeli, Milano 2002
- N. Chomsky, *Anarchismo. Contro i modelli culturali imposti*, Tropea, Milano 2008

- N. Chomsky, *Capire il potere*, Il Saggiatore, Milano 2008
- N. Chomsky, *Conoscenza e libertà. Interpretare e cambiare il mondo*, Il Saggiatore, Milano 2004
- P. Clastres, *La società contro lo Stato*, Ombre Corte, Verona 2003
- F. Codello, *Né obbedire né comandare*, Elèuthera, Milano 2009
- E. Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, Elèuthera, Milano 2009
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- D. Dolci, *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa*, Sonda, Casale Monferrato (Al) 1988
- M. Foucault (a cura di Vincenzo Sorrentino), *Antologia. L'impazienza della libertà*, Feltrinelli, Milano 2008
- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002
- E. Fromm, *Avere o essere?*, Mondadori, Milano 1996
- I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972
- I. Illich, *La convivialità*, Red, Como 1993
- R. Mantegazza, *Lettera a uno studente*, Città Aperta, Troina (En) 2008
- J. Maritain, *L'uomo e lo stato*, Vita e Pensiero, Massimo, Milano 1982
- E. Menduni, *La televisione. Il mondo in ogni casa. Forme e poteri del piccolo schermo nell'era multimediale*, Il Mulino, Bologna 1998

- E. Morin, *Il gioco della verità e dell'errore*, Erickson, Trento 2009
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2008
- A. Neill, *I ragazzi felici di Summerhill*, Red, Novara 2004
- Luigi Pati e Lino Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini Studi, Milano 2008
- G. Sartori, *Homo videns*, Laterza, Bari 2009
- D. Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Feltrinelli, Milano 2007
- F. Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano 2004
- G. Zagrebelsky, *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino 2007
- C. Ward, *Anarchia come organizzazione. La pratica della libertà*, Elèuthera, Milano 2006
- M. Wolf, *Gli effetti sociali dei media*, Bompiani, Bergamo 2003

