CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE





care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII
Numero 11
Dicembre 2019

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857565224
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
What Education for New Political Scenarios? 9
Quale educazione per i nuovi scenari politici? 11

SYMPOSIUM
Anarchism and Education

David Kennedy
In Search of a New Reality Principle:
Introduction to a Special Issue on Anarchism and Education 15

Félix García Moriyón
A Libertarian, An-archist and A-*crata* Approach to Education 27

Maria Miraglia
Prospettive dell'educazione libertaria: alle origini del pensiero anarchico 43

Edoardo Puglielli
Michail Bakunin: l'istruzione integrale 67

Orietta Vacchelli
Descolarizzazione e cultura della sostenibilità: un cambiamento possibile 83

Roy Danovitch, Erica Eva Colmenares
Remaking Education at Anarchist-inspired Alternative School 99

Fulvia Antonelli, Alessandro Tolomelli
L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward:
ripensando le comunità 113

Luca Odini
Uno sguardo diverso.
Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward 131

Kevin J. Holohan
L'etica anarchica come fondamento di alternative educative 149

Judith Suissa
Immaginari non statuali in educazione 169

ESSAYS – SAGGI

Vito Balzano
Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica 183

Vittoria Bosna
L'educazione delle donne: un traguardo difficile da raggiungere. L'inchiesta del 1810: alcune riflessioni 197

Angela Muschitiello
Il Gruppo di Parola come dispositivo educativo problematizzante per la trans-formazione dei legami familiari interrotti dall'alta conflittualità 207

Fabrizio Pizzi
I minori stranieri non accompagnati nei circuiti devianti 223

Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena
Riscoprire le "Piccole Scuole" di Port-Royal fra tradizione e innovazione pedagogica 245

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Maria Romano
Galli della Loggia, E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia: Marsilio, 2019, pp. 240 265

Abstracts 271

L'etica anarchica come fondamento di alternative educative[*]

Kevin J. Holohan[**]

Riassunto

Nel presente articolo si delineano le distinzioni all'interno dell'anarchismo in quanto teoria politica e sono poste in contrapposizione con la teoria liberal-democratica su cui si basa molta parte della filosofia dell'educazione. Si tratteggiano brevemente i principî su cui si fonda la posizione sociale anarchica riguardo lo Stato, l'autorità e il modo in cui gli esseri umani interagiscono con e in relazione gli uni agli altri. Vengono quindi prese in considerazione alcune delle critiche anarchiche al sistema scolastico controllato dallo Stato. Dopo aver discusso l'anarchismo tradizionale, per lo più radicato nei movimenti operai del XIX e XX secolo, si prendono in considerazione alcuni dei principî fondanti dell'anarchismo contemporaneo, a partire dagli '60 del '900 fino ai nostri giorni. Infine, l'articolo tematizza che cosa possa significare utilizzare i principî anarchici come cornice organizzativa dell'educazione e come questi principî possano essere messi in atto in un contesto educativo reale.

Parole-chiave: *anti-autoritarismo; azione diretta; politica 'prefigurativa'; anarchismo contemporaneo.*

È possibile un mondo migliore, più giusto ed equo e può il modo in cui i docenti pensano all'educazione e la praticano aiutare a indirizzare la società verso la realizzazione di quel mondo? Tale questione ha animato l'opera di molti anarchici, viventi o passati. Come spiegato da Krimerman e Perry (1966: 11),

> [l']anarchismo ha sempre visto se stesso come in possesso di implicazioni pedagogiche distintive e rivoluzionarie. Infatti, nessun altro movimento ha assegnato ai principî, concetti, esperimenti e pratiche pedagogiche un posto più significativo nei suoi scritti e attività,

al di là, forse, dei nazionalisti.

* L'articolo è la traduzione di K.J. Holohan (2019), "Anarchist Ethics as a Foundation for Educational Alternatives", *Educational Studies*, n. 55, pp. 72-88. Traduzione italiana a cura di Stefano Oliverio.

** Grand Valley State University.

Nel prendere in considerazione ed esplorare la relazione fra anarchia ed educazione, si deve anzitutto chiarire un punto essenziale. Tale indagine non è necessariamente un esercizio di pensiero sul tema di come educare o insegnare ai giovani a essere anarchici. La premessa sottostante il presente lavoro è, piuttosto, che i principî anarchici, l'etica anarchica e una visione anarchica del cambiamento sociale e del movimento verso una società più razionale, ecologica, può servire come sostrato per riconsiderare come le scuole siano organizzate e strutturate. Ciò include la forma e funzione delle relazioni all'interno del *setting* scolastico e le interrelazioni fra mezzi e fini dell'impresa educativa. L'ultimo di questi punti è di importanza cruciale. In altre parole, una scuola basata su principî anarchici dovrebbe essere un esempio dell'auspicata organizzazione sociale del futuro manifestata dai membri della comunità nel presente.

Il discorso anarchico e le pratiche ispirate all'anarchismo sono per lo più assenti dall'educazione. Per spiegare questa situazione si possono indicare le seguenti ragioni: l'anarchismo – visto che è collocato al di fuori della tradizione filosofica liberale, pragmatica, e non dà per scontato la necessità dello Stato – è stato rifiutato in maniera sommaria da molti accademici, senza una seria considerazione dei suoi principî, storia o sviluppo. L'associazione, nell'immaginazione popolare fra anarchismo e disordine/violenza, ha condotto a non prenderlo sul serio come una legittima cornice teorica per l'educazione (cfr. Purkis & Bowen, 2004).

Inoltre, la teoria anarchica può avere limitato corso nel discorso critico e nella critica pedagogica a causa del predominio della teoria marxiana o neo-marxiana, che si fonda sulla possibilità di un apparato statuale centrale. Infine, è possibile che la storia e la filosofia dell'anarchismo e la sua relazione all'educazione non siano stati esplorati più sistematicamente all'interno dell'educazione radicale, critica e progressiva per il timore di rappresaglie e ritorsioni. La centralizzazione, la standardizzazione e le forze conservative all'opera nell'ambito politico, economico e pedagogico, hanno probabilmente dissuaso molti, il cui pensiero avrebbe potuto risuonare fortemente con l'etica, la filosofia e la visione del mondo anarchiche, dal rivendicare tale affinità, sia storicamente sia al presente.

Benché la 'corrente anarchica' si possa far risalire fino alle società di cacciatori e raccoglitori e al taoismo antico cinese (cfr. Marshall, 1992/2010), l'anarchismo sociale, in quanto ideologia politica storicamente significativa e coerente, sorse nel XIX secolo. È diventato noto per il fondamentale rifiuto dello Stato e dei molteplici livelli di gerarchia all'interno dello Stato, ma è chiaro, dalle estese articolazioni teoriche e resoconti storici dell'anarchia in azione che, in quanto dottrina sociale, l'anarchismo va ben al di là di un semplice rifiuto dello Stato e delle forme istituzionalizzate di autorità. Le specifiche nozioni anarchiche di natura umana, autorità, libertà e comunità offrono una teoria sociale alternativa, che dovrebbe essere di interesse per l'educazione.

In breve, l'anarchismo tende a vedere la natura umana come in possesso, in modo pressoché eguale, di capacità di competizione e cooperazione. Il contesto sociale e culturale nel quale le persone sono allevate, e i discorsi attraverso

cui giungono a comprendere i meccanismi del mondo e il loro posto in esso, rinforzano e forniscono credibilità a una di queste tendenze ma minano l'altra (cfr. Chomsky & Barsamian, 2002; Hartley, 1995; Marshall, 1989).

L'autorità, o ciò che si potrebbe anche definire il potere sugli altri, è vista dagli anarchici come essenzialmente illegittima, se non è adeguatamente giustificata per individui specifici su cui esercita la sua influenza. Per esempio, una forza di polizia può giustificare la sua autorità su una popolazione sulla base del fatto che provvede alla sua sicurezza e protezione. Tuttavia, per ogni singolo individuo che non acconsente direttamente a quell'autorità, detta autorità è completamente illegittima[1]. Analogamente, si ritiene che la libertà abbia il suo fondamento nell'abilità di avere un ruolo diretto, partecipato, nelle decisioni che toccano in modo profondo la propria vita.

Come nel caso delle nozioni di natura umana e autorità, ci sono tante definizioni di libertà quanti sono gli anarchici. Non ci sono definizioni definitive di alcuno di questi concetti. Le loro molte articolazioni ricadono in un ampio spettro che va dall'anarchismo individualista, a un polo, all'anarchismo sociale, all'altro (cfr. Joll, 1980; Marshall, 1992/2010).

Infine, la concezione anarchica della comunità non è, in genere, qualcosa di vago, astratto o definito sulla base di qualche caratteristica condivisa, senza limite spaziale o temporale (per esempio una 'comunità dei credenti'). Nella prospettiva anarchica, la comunità è piuttosto definita dal luogo in cui viviamo, dalle persone con cui ci associamo e da coloro dai quali mutuamente dipendiamo per il benessere fisico ed emotivo. La comunità è piccola, locale e concepita su scala umana; si trova nelle nostre immediate circostanze e, all'interno di queste circostanze, nella varietà di relazioni da cui dipendiamo per la nostra sopravvivenza e consociazione.

Questi concetti e caratteristiche saranno ulteriormente sviluppati e illustrati nella presente indagine. Benché la critica anarchica delle relazioni sociali, istituzioni e strutture politiche ed economiche esistenti sia complessiva – e la sua visione di una società più libera, giusta ed equa, sia ambiziosa –, è errato pensare che gli anarchici siano indifferenti ad affrontare questioni sociali importanti all'interno dello Stato nazionale o del capitalismo o delle relazioni gerarchiche che sussistono nella maggior parte degli ambiti della vita pubblica. A differenza della visione critica marxiana, una società libera non è qualcosa che si possa realizzare solo dopo la rivoluzione. Individui e comunità – quando assumono il controllo diretto nel creare e partecipare, su un piano di parità, agli ambiti della vita sociale dai quali sono più direttamente toccati nel presente – aiutano a introdurre una società più equa, libera e giusta.

L'approccio sociale anarchico è quello dell'azione collettiva localizzata da parte di gruppi, per intervenire direttamente e cambiare certi aspetti delle loro vite. Gli anarchici creano sistemi e strutture alternative all'interno

1 Taluni anarchici arrivano fino ad asserire che le decisioni a maggioranza vìolano la libertà della minoranza e sono quindi anche illegittime. Non aderisco a questa posizione e sento che, benché il consenso possa essere il più auspicabile mezzo per prendere decisioni, ci possono essere casi in cui il criterio della maggioranza debba prevalere.

della società capitalista al fine di dimostrare la realizzabilità dei loro ideali. L'anarchismo sociale assume differenti forme in molte aree diverse, ma la maggior parte di esse condividono spesso i medesimi aspetti fondamentali di "azione collettiva diretta, auto-organizzazione, auto-gestione, solidarietà e mutuo aiuto" (The Anarchist FAQ Editorial Collective: McKay, Elkin, Neal, & Boraas, 2009). Tutti questi aspetti intendono supportare la deliberazione diretta, *face-to-face*, la discussione e la gestione degli affari della comunità da parte dei membri. L'approccio anarchico al più ampio cambiamento sociale e all'educazione, in maniera specifica, può offrire possibilità sottoutilizzate ed entusiasmanti per il modo in cui pensiamo alla pedagogia, all'insegnamento/apprendimento, ai fondamenti filosofici, alla riforma scolastica e al ripensamento dell'educazione civica centrata sulla democrazia diretta. In essenza, l'anarchismo può avere un insieme di principî che possono strutturare l'educazione alla democrazia diretta e che vanno oltre quei principî e cornici radicate nella tradizione liberale e discusse estesamente nella letteratura concernente il legame fra educazione e democrazia.

1. Rassegna: le critiche anarchiche all'educazione controllata dallo stato

Una ricerca preliminare sugli articoli specialistici su anarchismo ed educazione fornisce una letteratura per lo più risalente ai tardi anni '60 e ai primi anni '70 del '900. Sembra che molte delle ricerche sul tema siano state condotte nell'età d'oro della resistenza sociale, culturale e politica alla gerarchia e all'autoritarismo nelle sue molte forme. Tuttavia, la natura della vita sociale e politica – e i successivi discorsi intorno a scopo, pratica e organizzazione dell'educazione pubblica – è cambiata radicalmente negli ultimi 30 anni, come anche le versioni e la rilevanza della teoria e pratica anarchiche. Quindi, al fine di essere rilevante, questa rassegna della letteratura sull'anarchismo in quanto filosofia politica, e delle sue specifiche implicazioni per il modo in cui pensare e praticare l'educazione, si focalizza anzitutto sull'opera degli ultimi 20 anni. Detto questo, l'educazione è stata un aspetto centrale del pensiero anarchico sin dal suo inizio ufficialmente riconosciuto fra il tardo XVII e la metà del XVIII secolo e c'è una ricca letteratura sull'argomento che sarà esaminata e considerata nel corso di questo articolo. Robert Chappell (1978) ha offerto un'analisi complessiva dei punti di vista pedagogici assunti dai più importanti anarchici europei del XIX secolo. Emerge che, come nel caso di tanti altri movimenti sociali di quel tempo, la critica anarchica dell'educazione pubblica era radicata nella credenza in una ragione e razionalità come mezzi e fini di un'educazione mirante alla libertà individuale e sociale. Benché molti di questi primi anarchici svilupparono i loro programmi intorno allo scopo della libertà individuale, altri lo considerarono inseparabile dalla libertà sociale.

William Godwin (1756-1836) fu uno dei progenitori dell'anarchismo come teoria politica e movimento organizzato. Si oppose al sistema forma-

tivo controllato dallo Stato, perché serviva a sostenere il potere dello Stato e soffocava lo sviluppo della ragione umana in quanto base del progresso sociale. Lo sviluppo della ragione umana, argomenta Godwin, può venire solo con l'interazione e la comunicazione sociale e non può essere affidato ad alcun governo o istituzione religiosa. Analogamente, Mikhail Alexandrovitch Bakunin (1814-1876) si oppose strenuamente all'educazione nazionale. Credeva che essa servisse anzitutto gli interessi socio-economici dello Stato e di coloro che lo controllavano e non gli interessi del popolo. Bakunin credeva che le sole autorità legittime per gli esseri umani fossero le leggi della loro natura e quelle dell'ambiente. Quindi l'educazione si dovrebbe basare sull'acquisire una comprensione, mediante l'indagine scientifica, della natura e della società. Chiamava quest'approccio 'educazione integrale', in quanto forniva sia gli aspetti teoretici sia quelli pratici necessari al pieno sviluppo dell'individuo. Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), il primo a definirsi esplicitamente anarchico, suggerì che il ruolo principale dell'educazione statale era di creare e riprodurre le divisioni di classe all'interno della società, separando istruzione professionale e istruzione pratica. In maniera simile a Bakunin, Proudhon argomentava che l'apprendimento libresco, o educazione teorica, dovrebbe essere integrata con l'educazione pratica focalizzata sul lavoro manuale e sulla conduzione degli affari della vita quotidiana.

Se si passa in rassegna lo studio dell'anarchismo e della sua relazione all'educazione, ci sono alcuni studiosi contemporanei che hanno svolto ripetute considerazioni sul tema. In generale, i pensatori fuori degli USA hanno prestato maggiore attenzione alla teoria e pratica dell'educazione anarchica, probabilmente in virtù delle radici europee della tradizione e dello sviluppo storico prima descritto. Ad esempio, Summerhill di A.S. Neill può essere considerata un esempio di scuola anarchica in azione (cfr. Purkis and Bowen, 2004) e La Escuela Moderna, avviata in Spagna all'inizio del XX secolo da Francisco Ferrer Guardia, abbracciò esplicitamente principî anarchici. In seguito, l'opera di Ivan Illich (1972) e Colin Ward (1982), rispettivamente austriaco e inglese, si concentrò sulle applicazioni del pensiero anarchico alla teoria e pratica pedagogiche. Infine, gli studiosi e attivisti americani hanno cominciato a esaminare l'intersezione fra anarchismo ed educazione in termini sia teoretici sia pratici.

Dei lavori accademici sul tema, la maggior parte può essere catalogata come o ricerche storiche (cfr. Avrich, 1980/2006; Shotton, 1993; Smith, 1983; Spring, 1998) o indagini filosofiche (cfr. Smith, 1983; Suissa, 2010). Tuttavia c'è una manciata di studiosi che sono andati oltre la dimensione storica o filosofica per esaminare come un'educazione fermamente radicata nei principî anarchici possa essere in pratica (cfr. Gribble, 1998; Haworth, 2012; Hern, 1997; Wolfmeyer, 2012) o come i principî anarchici possano essere incorporati nella scuola pubblica tradizionale (cfr. Briscoe, 2012; Deleon, 2006; 2008; 2012; Love, 2012).

Un contributo accademico particolarmente importante per questa area di ricerca è *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective* di Judith Suissa (2010), in cui la studiosa lumeggia alcuni degli interessi centrali

della pedagogia anarchica. Paragonando anarchismo e liberalismo, Suissa afferma che al cuore della teoria anarchica vi è il desiderio di libertà. Egualmente importante e mutuamente dipendente dalla libertà è l'eguaglianza, che è il primo interesse tanto per l'anarchismo quanto per il socialismo. Ma, mentre il liberalismo si concentra principalmente sulla libertà e il socialismo sull'eguaglianza, l'atteggiamento anarchico è che le due siano inseparabili: né la libertà né l'eguaglianza sono realizzabili senza l'altra. Inoltre Suissa ha identificato la concezione anarchica della natura umana come la chiave per comprendere "gran parte del pensiero anarchico e […] per affrontare le critiche dell'anarchismo in quanto teoria politica" e anche come un "elemento importante della posizione anarchica sull'educazione" (Ibid.: 16). Attraverso la considerazione dei fondativi pensatori anarchici del XIX secolo, Suissa ha determinato che l'anarchismo tende ad avere una concezione della natura umana che è essenzialmente o "innatamente duplice, in quanto implica sia un potenziale egoistico sia un potenziale socievole o altruistico" (Ibid.: 25) ed è la forma delle relazioni politiche ed economiche dominanti all'interno delle quali le persone sono inserite che promuovono l'espressione dell'uno o l'altro di questi potenziali.

Infine, è importante considerare che gli educatori anarchici di metà XIX e inizio XX secolo ritenevano necessario sottrarre le scuole al controllo dello Stato. Teorici come Proudhon insistettero sul fatto che la decentralizzazione del sistema scolastico era tanto necessaria quanto quella del luogo di lavoro affinché "la responsabilità di stabilire e gestire le scuole spettasse a genitori e comunità e fossero strettamente legate alle associazioni dei lavoratori locali" (Ibid.: 120). Benché la nozione di strappare il controllo del sistema formativo allo Stato possa apparire inverosimile, non dobbiamo andare lontano per vedere esempi di come questo sia avvenuto. Ad esempio, le libere scuole anarchiche, il movimento per lo *homeschooling* e certi elementi del movimento delle *charter schools* hanno come proprio fine l'educazione dei giovani, con un grado maggiore e minore di autonomia rispetto al controllo statale (cfr. Hern, 1998). Gran parte della limitata analisi accademica e ricerca filosofica che si è avuta finora si è focalizzata sui pensatori, attivisti, teorici ed educatori anarchici 'fondativi', del XVIII, XIX e inizio XX secolo. Queste ricognizioni hanno prestato minore attenzione ai modi in cui l'anarchismo è mutato e si è trasformato nel corso della seconda metà del XX secolo in risposta a un paesaggio sociale, economico e politico rapidamente cangiante. Né esaminano come questi cambiamenti sociali, economici e politici abbiano influenzato l'educazione e come il movimento anarchico contemporaneo abbia risposto.

2. Principî dell'anarchismo contemporaneo

Ciò che rimane fuori della maggior parte delle ricerche storiche e filosofiche sulla relazione fra anarchismo ed educazione sono le versioni contemporanee della teoria, filosofia e pratica degli anarchici – di coloro che

si presentano come tali – nel XXI secolo. L'anarchismo, in quanto filosofia politica chiaramente articolata e base per l'azione individuale e collettiva, sorse durante la rivoluzione giacobina degli anni '90 del '700 e conobbe il suo seguito più ampio dalla metà del XIX secolo sino alla fine della Seconda guerra mondiale (cfr. Marshall, 1992/2010). Benché gli anarchici e i gruppi, organizzazioni e progetti ispirati all'anarchismo abbiano continuato a esistere da allora, gli aderenti a tale filosofia sono stati facilmente oscurati a sinistra dall'ascesa del marxismo e dal ruolo del comunismo sulla scena mondiale a partire dalla rivoluzione russa del 1917. È interessante che l'anarchismo abbia conosciuto una rivitalizzazione, che alcuni attribuiscono al crescere della globalizzazione neo-liberista, al passaggio del *North American Free Trade Agreement* e ai movimenti di resistenza globale che questi *trend* si sono trovati a confrontare (ad esempio la rivolta zapatista in Chiapas nel 1996; le proteste contro il Fondo Monetario Internazionale e la Banca Mondiale a Seattle nel 1999; le proteste contro il *summit* del *Free Trade Area of the Americas* in Quebec nel 2000: cfr. Graeber, 2009). In effetti, l'anarchismo ha conosciuto la sua più diffusa e visibile riemergenza nel movimento globale di *Occupy*, che iniziò a New York nel 2011 (cfr. Aragorn!, 2012). Benché questi movimenti siano stati costituiti da un'ampia gamma di interessi e punti focali e da molte varianti di anarchici (p.es. *black bloc*, eco-anarchici, anarco-femministe, anarchici di colore, anarco-insurrezionalisti, anarco-primitivisti), essi dimostrano un certo numero di tratti, principî, strategie e tattiche condivise.

Uri Gordon (2007) argomenta che l'anarchismo contemporaneo ha sterzato decisamente rispetto al movimento anarchico di operai e contadini emerso a metà del XIX secolo, conoscendo poi un significativo declino dopo la Seconda guerra mondiale. Come spiega, l'anarchismo contemporaneo

> rappresenta il risveglio della politica anarchica nel decennio passato, all'intersezione con alcuni altri movimenti come l'ecologismo radicale, il femminismo, la liberazione nera e indigena, i movimenti anti-nucleare e, più recentemente, la resistenza al capitalismo neoliberista e alla 'guerra globale permanente'. Data la sua genealogia ibrida, l'anarchismo nell'età della globalizzazione è un movimento molto fluido e diversificato, che evolve in un paesaggio rapidamente cangiante di contrapposizione sociale (Ibid.: 10).

Non è in questione il fatto che l'anarchismo contemporaneo abbia portato avanti un certo numero di principî e strategie proprie di quello tradizionale, come ad esempio il rifiuto dello Stato centralizzato e del capitalismo, come anche la centralità del mutuo aiuto, della cooperazione, dell'azione diretta. Tuttavia, il movimento contemporaneo ha preso questi principî e strategie e li ha riarticolati per resistere in modo più significativo e trasformare la contemporanea dinamica di potere, le relazioni basate sugli ordini e l'obbedienza, sul controllo centralizzato e/o privato sui beni comuni culturali e ambientali e sui processi decisionali, e le molte mutazioni del capitalismo, col concomitante iper-individualismo, mercificazione

e consumismo che esso alimenta. Più in particolare, l'anarchismo contemporaneo – nella sua varietà di versioni e centri di interesse – si fonda sulla resistenza a tutte le forme di gerarchia, e sull'azione diretta, su un processo decisionale basato sul consenso od orizzontale e su una politica 'prefigurativa'. Ciò che unisce e anima gli anarchici di ogni tipo, spiega Gordon, è

> un orientamento condiviso verso modi di 'fare politica' che si manifesta in forme comuni di organizzazione (anti-autoritarie, non gerarchiche, basate sul consenso); in un comune repertorio di espressioni politiche (azione diretta; costruzione di alternative; coinvolgimento comunitario; confronto); in un comune discorso (parole chiave, narrazioni, argomenti e miti); e, infine, in più ampiamente condivisi tratti 'culturali' (abbigliamento, musica, dieta) (*Ibidem*).

Alcuni di questi principî saranno esplorati più nel dettaglio qui di seguito.

2.1 La resistenza alla gerarchia/l'anti-autoritarismo

La parola greca 'anarchia' deriva dal prefisso 'an-', che significa 'non', 'assenza di', o 'mancanza di', più 'archos', che significa chi governa, dirige, un capo o un'autorità. Il termine anarchia, quindi, in se stesso vuol dire 'senza un'autorità o un governante'. Come summenzionato, l'anarchismo si è autodefinito come anti-statuale e anti-governativo sin dal suo inizio. A questa lista, si può aggiungere l'opposizione alla religione organizzata, al capitalismo e alla proprietà privata, perché ognuna di esse è una manifestazione di dominio o ha un legame diretto con gli interessi e il potere di pochi sulle masse. Mentre anti-statalismo, anticapitalismo, anti-militarismo e opposizione alle forme organizzate di religione erano il fondamento del movimento anarchico nel XIX e inizi del XX secolo, gli anarchici hanno di molto ampliato l'ambito del loro attivismo per resistere e rimpiazzare la gerarchia in tutte le sue manifestazioni. La resistenza alla gerarchia è stata a lungo un tratto tanto dei movimenti anarchici tradizionali quanto dei contemporanei. Tuttavia, gli anarchici contemporanei hanno tentato di riconoscere e affrontare le manifestazioni della gerarchia in arene che erano state sostanzialmente ignorate dagli attivisti anarchici tradizionali (cfr. Amster *et al.*, 2009). Per esempio, pochi teorici anarchici tradizionali hanno riconosciuto questioni di gerarchia che implicassero la razza e l'etnicità, la sovranità indigena, l'orientamento sessuale, né trattarono tali questioni direttamente nei loro scritti. Gli anarchici contemporanei, d'altro canto, le considerano fondamentali – altrettanto fondamentali come l'oppressione di genere e il patriarcato – ossia non semplicemente come controversie sulla politica dell'identità distinte e separate ma come essenzialmente legate alle problematiche del dominio, dello sfruttamento capitalistico e la concentrazione del potere e delle decisioni (cfr. Graeber, 2004; Amster *et al.*, 2009).

In breve, gli anarchici contemporanei operano non solo per resistere alla gerarchia nelle sue manifestazioni molteplici e sovrapponentisi (ad esempio

sessismo, razzismo, classismo, discriminazione delle persone con disabilità e specismo) ma anche per sviluppare pratiche che promuovano, per quanto possibile, equità e autonomia per tutti. A partire dalla convinzione che tutti gli individui sono eguali e autonomi, il movimento anarchico contemporaneo si batte per organizzarsi, prendere decisioni e mirare a strutture che siano, esse stesse, anti-autoritarie, non gerarchiche e basate sul consenso. In altre parole, benché il movimento contrasti l'autorità, il dominio e le loro manifestazioni nello Stato, esso si occupa "meno di prendere il potere statale che di esporre, delegittimare e smantellare meccanismi di governo e, contestualmente, guadagnare spazi sempre più ampi di autonomia" (Graeber, 2002: 13). Gli anarchici promuovono alternative auto-organizzate alle istituzioni gerarchiche.

2.2 Azione diretta

L'azione diretta, nella sua forma più semplice, si riferisce alle persone che fanno qualcosa per se stesse senza permesso, autorizzazione o assistenza da parte di coloro che sono in posizione di autorità. L'azione diretta ha assunto svariate forme, dal prestare cure mediche gratuite agli attivisti feriti alla protesta a Standing Rock, alla distribuzione di cibo e scorte alle vittime di disastri naturali tipo l'uragano Katrina (cfr. Crow, 2011).

L'azione diretta si oppone a ogni decisione o azione che sia politicamente mediata. Spesso, l'azione diretta assume la forma della disobbedienza civile. Dal momento che gli anarchici sono anti-statali, non credono nel ricorso allo Stato, agli ufficiali governativi, alla polizia o ai militari perché questi prendano le decisioni, attuino azioni in loro favore o, altrimenti, approvino attività che individui e gruppi hanno concordato di intraprendere. Per gli anarchici azione diretta significa scegliere di non andare da qualcuno più alto in grado per autorizzazione, assistenza o sostegno, ma di guardare a se stessi e ai propri pari per fare ciò che occorre – che sia sul posto di lavoro o nella comunità in cui vivono. Nel corso della storia dei movimenti sociali anarchici, l'azione diretta ha assunto una varietà di forme a seconda degli scopi identificati da coloro che erano direttamente coinvolti in situazioni specifiche. L'azione diretta è spesso motivata dal desiderio di arrestare immediatamente qualcosa che sta per accadere – come ad esempio le esperienze di *tree sitting* per evitare il taglio di antiche sequoie nelle foreste del nord della California – ovvero è animata dall'interesse a realizzare qualcosa, come ad esempio offrire ripari sicuri mediante l'acquisizione di edifici abbandonati ad Atene, per alloggiarvi i rifugiati siriani (cfr. Kitsantonis, 2017). In entrambi questi esempi, gli anarchici impegnati nell'azione diretta scelgono di non affidarsi al sistema legale o ai lobbisti ambientalisti per fermare il taglio degli alberi, ovvero agli esperti e alle organizzazioni non governative per assicurare un porto sicuro ai rifugiati. In entrambi i casi, individui e gruppi impegnati nell'azione diretta intervengono concretamente nella loro realtà vissuta, la modificano, l'accrescono o la completano.

Nel contesto del sistema scolastico, come DeLeon (2008) lo descrive, l'azione diretta si può manifestare in qualsiasi modo, dalla "raccolta di vestiti che fornisce giacche agli studenti per i freddi mesi invernali" alla "raccolta cibo che consente agli studenti e alle loro famiglie di nutrirsi", alla "formazione di comitati di vicinato che discutono su come affrontare le questioni delle loro scuole locali ovvero sui modi di resistere ai test standardizzati obbligatori previsti dal governo federale e dallo stato" (Ibid.: 133).

Tutti questi sono sforzi, compiuti da specifiche comunità, per identificare e affrontare le problematiche e i bisogni che esse considerano vitali per il benessere sia degli individui sia del collettivo.

2.3 Politica 'prefigurativa'

Secondo Graeber (2004), la politica 'prefigurativa' è un "imperativo etico" del movimento anarchico contemporaneo che implica essenzialmente il tentativo di creare esperienze non alienate e forme di democrazia diretta. Come osserva:

> Solo rendendo la propria forma di organizzazione nel presente almeno un'approssimazione di come una società libera opererebbe effettivamente, di come ognuno, un giorno, dovrebbe poter vivere, si può garantire che non ricadremo nel disastro. Rivoluzionari cupi e senza gioia, che sacrificano ogni piacere alla causa possono produrre solo società cupe e senza gioia.

In altre parole, gli anarchici contemporanei non solo resistono al controllo e all'autorità statale, ma fanno del loro meglio per operare al di fuori dello Stato. Non solo condannano gerarchia e autorità, ma operano anche per realizzare strutture non gerarchiche, organizzazioni decentralizzate e processi decisionali basati sul consenso; non solo operano per minare il capitalismo, ma per sviluppare forme alternative di scambio, mutuo aiuto e cooperazione.

C'è un'enfasi travolgente, ha argomentato Gordon (2007: 23), "nel realizzare relazioni sociali libertarie ed egualitarie in seno al movimento stesso". Come notato sopra, Suissa (2010) ha evidenziato la centralità, fra gli anarchici, tanto della critica e resistenza a ciò che è, quanto delle riconcettualizzazioni immaginative di ciò che potrebbe essere – ossia della coltivazione del nucleo utopico della sensibilità anarchica.

I teorici e attivisti anarchici contemporanei compiono un passo ulteriore e tentano non solo di immaginare come possa essere una società non gerarchica, senza classi ed egualitaria, ma anche di mettere questi principî in pratica nel presente – come recita il vecchio detto degli *Industrial Workers of the World* "costruire il mondo nuovo nel guscio dell'antico". Inoltre, Gordon (2007) ha riassunto bene il significato della politica prefigurativa:

> Ciò che manca abbondantemente all'espressione ideologica anarchica [...] sono dettagliate affermazioni predittive circa un'auspicata società futura.

> Ciò non significa che l'anarchismo sia meramente distruttivo, ma che si ritiene che i suoi aspetti costruttivi siano articolati nella sperimentazione al tempo presente della politica prefigurativa – non come una posizione *apriori* (Ibid.: 11).

Come potrebbero, quindi, questi principî e caratteristiche dell'anarchismo contemporaneo influenzare il modo in cui si vede, pensa e pratica l'educazione? Quali caratteristiche potrebbe avere una scuola che usasse questi principî come un *framework* organizzativo per la struttura, i curricoli, le relazioni e gli obiettivi? Il paragrafo seguente esplorerà tali domande.

3. Principî anarchici come *framework* organizzativo per l'educazione

Un piccolo numero di studiosi contemporanei ha iniziato a esplorare la relazione fra l'anarchismo contemporaneo e l'educazione dei giovani. Per esempio, Abraham DeLeon (2008) ha tentato di richiamare l'attenzione su aspetti della teoria anarchica che egli ha affermato poter informare la prassi educativa. Più in particolare, egli si è concentrato sulle nozioni di azione diretta e sabotaggio come mezzi per esigere da educatori e studenti che essi resistano alle pratiche oppressive all'interno delle istituzioni educative. La nozione anarchica di sabotaggio può essere utilizzata – DeLeon (Ibid.: 124) ha argomentato – "per sospendere il curricolo che è dato agli educatori, i duri test cui gli studenti sono soggetti ed [essa rappresenta] un *framework* per trasferire la loro resistenza al di fuori della scuola".

A partire da ciò, DeLeon ha fornito un'argomentazione notevole in favore dell'utilizzo dell'azione diretta e del sabotaggio all'interno dei contesti scolastici, al fine di interrompere curricoli limitati e test standardizzati, per introdurre gli studenti a concetti nodali e strategie adoperate dai gruppi radicali per sfidare le relazioni sociali ingiuste e sovvertire le norme sociali, che rimangono troppo spesso incontestate e perpetuate nei contesti scolastici tradizionali.

DeLeon (2006; 2008) ha scientemente riconosciuto che l'infiltrazione è stata uno dei suoi principali *framework* organizzativi. In altre parole, nel considerare un approccio anarchico all'educazione, ha promosso l'idea che coloro i quali sono in possesso di una sensibilità anarchica dovrebbero operare per collocarsi all'interno delle istituzioni stabilite e praticare "atti di sovversione e sabotaggio epistemologico e ideologico" (Ross & DeLeon, 2010: xiii). Ciò potrebbe rappresentare un'utile strategia per introdurre il discorso anarchico nelle istituzioni tradizionali. Tuttavia, i principî e le strategie anarchiche contemporanee hanno implicazioni molto più ampie per l'educazione, che vanno ben al di là della pedagogia e prassi dei singoli educatori. Benché queste implicazioni riguardano certamente pedagogia e prassi, esse concernono anche problematiche di curricolo, organizzazione scolastica, metodi decisionali, relazioni fra individui all'interno della scuo-

la e relazioni fra la scuola e la comunità in cui essa è situata. Un modello educativo organizzato intorno a principî sociali anarchici potrebbe possedere alcune delle seguenti caratteristiche:

– Modelli su piccola scala e localmente costituiti. La popolazione di ogni scuola data dovrebbe essere abbastanza ridotta da consentire relazioni dirette, intime, con tutti gli altri soggetti nella comunità scolastica.
– Decentralizzati. L'istruzione in classe potrebbe essere grandemente migliorata, se si consentisse alla scuola di utilizzare metodi e materiali che siano più specificamente legati alla comunità e che riflettano la diversità culturale e in termini di istruzione, sociale ed economica degli studenti.
– Eguali e pienamente democratici. Ciascun membro di una comunità di apprendimento dovrebbe partecipare al processo scolastico, inclusi studenti, docenti, genitori o *caregiver* e membri della comunità.
– Metodi pedagogici non coercitivi. Ricompensa e punizione dovrebbero essere eliminati dal processo di apprendimento. Ciò implica relazioni non gerarchiche, non coercitive, senza voti, premi o punizioni.
– Curricoli vissuti. I curricoli dovrebbero essere fermamente radicati nelle esperienze vissute dei partecipanti e profondamente connessi alle comunità fuori le mura della classe (ad esempio educazione basata sul luogo). Ciò implica curricoli che offrano agli studenti l'opportunità di esaminare le loro esperienze vissute e il loro luogo di vita all'interno delle più ampie gerarchie e rapporti di dominio culturali, economici e politici (razzismo, sessismo, classismo, capitalismo e specismo, fra gli altri).
– Dialogo frequente e continuo. Tutti gli *stakeholder* nella comunità educante dovrebbero essere in dialogo fra loro e avere una voce, un voto, in tutti gli affari scolastici.
– Autonomia degli insegnanti. Gli insegnanti dovrebbero avere il massimo di autonomia nell'ambito di *focus* curricolari su cui si è arrivati a un accordo.
– *Learning by doing*. I curricoli dovrebbero includere formazione pratica e uscite didattiche.
– *Governance* per consenso. Le forme di gestione e organizzazione dovrebbero essere basate sul consenso.

Ciascuna di queste caratteristiche dovrebbe essere collocata all'interno delle tre ampie categorie che riguardano gli elementi essenziali della maggior parte delle iniziative educative organizzate: struttura, forma e contenuto.

3.1 Struttura

Una scuola ispirata ai principî anarchici contemporanei, ovvero operante per emularli, sarebbe piccola e costituita localmente. La popolazione di ogni scuola dovrebbe essere abbastanza ridotta da consentire di sviluppare relazioni dirette e intime con tutti gli altri soggetti nella comunità scolastica.

Il modello degli istituti ampi, comprensivi, funziona analogamente alle larghe burocrazie statali, che sono inefficienti e alienanti, organizzate ge-

rarchicamente e sottraggono anche la minima misura di controllo e decisione a coloro i quali sono più direttamente influenzati, e dovrebbe essere rimpiazzato da piccole scuole direttamente controllate dalle comunità nelle quali sono situate. Ciò deriva dall'idea anarchica che le comunità piccole, con relazioni *face-to-face*, dovrebbero essere l'unità di base dell'organizzazione sociale, al fine di offrire un contesto per un processo decisionale autenticamente democratico e per l'autonomia individuale e sociale.

In accordo con questi principî, le scuole ispirate all'anarchismo sarebbero decentralizzate. Tutte le decisioni avverrebbero all'interno della comunità scolastica e lo scopo sarebbe di coinvolgere e offrire spazio a tutti gli *stakeholder* interessati e ai membri della comunità. Decentralizzare le scuole consentirebbe maggiore flessibilità nella progettazione curricolare e nell'istruzione differenziata. Si deve riconoscere che l'idea di decentralizzare le scuole comporta una ampia schiera di questioni, e quella del finanziamento è certamente una delle non meno importanti. In teoria, una scuola organizzata intorno a principî anarchici rifiuterebbe l'associazione con lo Stato e il suo finanziamento. Alcune scuole cercano di arrivare a un equilibrio fra il mantenimento della propria autonomia, l'adesione agli standard statali e l'accettazione di fondi dalla città, lo stato o il governo federale. Il movimento delle *charter school* sembra avere un qualche potenziale per favorire un ulteriore decentramento delle scuole e dei sistemi scolastici e per riconsegnare potere, in materia educativa, nelle mani delle comunità locali. Tuttavia, ci sono alcuni limiti in questo approccio, in quanto coloro che scelgono di avviare tali scuole possono farlo per ragioni di profitto, possono drenare risorse sommamente necessarie alle scuole pubbliche della città e possono realizzare tale progetto con fini significativamente diversi da quelli proposti in quest'articolo.

3.2 Forma

Un'educazione anarchica, dal punto di vista ideale, offrirebbe a ciascun membro della comunità di apprendimento – studenti, docenti, genitori/*caregiver* e membri della comunità – l'opportunità di partecipazione eguale e pienamente democratica al processo scolastico. Come gli anarchici hanno evidenziato a lungo, l'idea che gruppi di persone, una volta abbandonati a se stessi, sarebbero incapaci di impegnarsi nel dibattito razionale e di determinare collettivamente corsi di azione è uno dei grandi miti su cui riposa lo Stato e la maggior parte delle altre forme di autorità (cfr. Barclay, 1990). Ovviamente la deliberazione e la decisione direttamente democratica richiederebbero un dialogo frequente e continuo fra tutti gli *stakeholder* nella comunità di apprendimento, e il tempo e l'energia necessaria perché ciò abbia luogo. Tuttavia, quando individui e famiglie liberamente scelgono di divenire membri della comunità di apprendimento e sentono di avere veramente una voce in capitolo nel determinare configurazione e direzione della scuola e nell'affrontare collettivamente tematiche specifiche, quando queste sorgono, è più probabile che essi si ritaglino spazi e tempi nelle loro vite per impegnarsi e partecipare (cfr. Gribble, 1998; Ward, 1982). Ad onta di criti-

che e fraintendimenti dell'anarchismo, basati sull'idea che esso si opponga a ogni struttura e organizzazione e manchi di un tema o ideologia centrale, il processo decisionale fondato sul consenso e ispirato alla democrazia diretta è stato centrale per il movimento anarchico contemporaneo e "queste forme di organizzazione sono la sua ideologia" (Graeber, 2002: 70).

Gli anarchici sono stati considerevolmente creativi nello sviluppare forme e strutture di decisione che richiedono il consenso su ogni cosa, dalle questioni organizzative alla gestione delle attività esistenti, alla determinazione di nuovi corsi di azione. Come Graeber ha spiegato:

> Nell'ultimo decennio, gli attivisti in Nord America stanno profondendo enormi energie creative nella reinvenzione dei processi interni ai loro gruppi, al fine di creare modelli praticabili di come potrebbe essere effettivamente una democrazia diretta funzionante. Il risultato è un repertorio ricco e in crescita di strumenti organizzativi – gruppi di affinità, consigli dei portavoce, strumenti di facilitazione, *breakout groups*[2], *fishbowl conversations*[3], *vibe-watchers*[4] – tutti miranti a creare forme di processo democratico che consentano alle iniziative di sorgere dal basso e raggiungere il massimo di effettiva solidarietà, senza soffocare le voci dissidenti, creare posizioni di *leadership*, o costringere qualcuno a fare qualcosa su cui non aveva concordato in maniera libera (Ibid.: 71).

Ne consegue che le pratiche di decisione basate sul consenso dovrebbero essere apprese prima di poter essere utilizzate. L'insegnamento di tali pratiche potrebbe essere facilitato da coloro in possesso di un'esperienza applicabile in aula o nel luogo di lavoro (cfr. Briscoe, 2012). In questo senso l'uso del processo decisionale basato sul consenso rientrerebbe sia nella forma sia nel contenuto di una scuola ispirata all'anarchismo. Una delle prime critiche anarchiche dei modelli educativi tradizionali concerne la natura coercitiva di queste istituzioni. Godwin (1756-1836), considerato uno dei primi ad articolare pienamente la posizione anarchica sull'educazione, senza identificarla in quanto tale, obiettava veementemente alla natura coercitiva delle relazioni fra adulti e bambini, fondando questa obiezione su un rispetto genuino per l'autonomia del bambino (cfr. Smith, 1983). Radicato nell'impegno per relazioni non gerarchiche, il rispetto accordato al bambino aveva anche implicazioni pedagogiche. Infatti, Godwin credeva

2 Nell'ambito di una conferenza o di altro tipo di discussione pubblica, i *breakout group* sono i gruppi più piccoli che si focalizzano su un aspetto del tema principale [N.d.T.].

3 Si tratta di una forma di dialogo adoperata quando si discute in grandi gruppi e si vuole favorire la partecipazione attiva di tutti alla discussione. Il nome deriva dalla disposizione delle sedie (a 'boccia per pesci'), che è parte fondamentale del metodo [N.d.T.].

4 Letteralmente: osservatore dell'atmosfera, delle vibrazioni ambientali. È colei/colui che si accorge del tono complessivo di una riunione, dei sentimenti sottostanti (per esempio frustrazione, stanchezza, nervosismo etc.) e, consapevole delle dinamiche del gruppo, cerca di promuovere un clima più equilibrato e interrompe comportamenti dominanti, oppressivi, gravemente irrispettosi etc. [N.d.T.].

"che, se l'educazione fosse approcciata in questa maniera, e il processo tagliato su misura sulla psicologia profonda del soggetto che apprende, l'apprendimento sarebbe allora *migliore*" (Ibid.: 9. Corsivo nell'originale).

Le interpretazioni degli educatori anarchici circa il significato dei metodi pedagogici e delle relazioni non coercitive rientrano in un ampio spettro. Sebbene alcuni abbiano ritenuto che ciò debba essere inteso come un non imporre alcun obbligo di frequenza o partecipazione, altri hanno tentato di rendere l'educazione meno obbligatoria eliminando test, voti e altre forme di ricompense e punizioni estrinseche (cfr. Spring, 1998). Ovviamente la frequenza obbligatoria è stata il segno distintivo del sistema scolastico statale ed è stato attuato per assicurare che tutti gli studenti – ad onta delle loro lealtà regionali – fossero esposti alle forze coesive, sociali e nazionali, che le scuole intendevano favorire (cfr. Hern, 2003). Ciò detto, se una comunità scolastica data scegliesse di rendere obbligatoria la frequenza e i soggetti che apprendono partecipassero liberamente a tale disposizione, ciò non costituirebbe necessariamente una violazione dei principî anarchici.

Una considerazione conclusiva circa la forma della scuola ispirata all'anarchismo riguarda l'autonomia dei docenti. È una questione interessante in quanto attraversa il confine fra considerazioni anarchiche sull'educazione e sul lavoro. Benché ci sia una varietà di posizioni e approcci anarchici al lavoro e all'organizzazione dei luoghi di lavoro, uno dei più noti è l'anarco-sindacalismo. Quest'ultimo tradizionalmente avanza l'idea che il luogo di lavoro dovrebbe essere diretto e controllato dai lavoratori stessi, senza il bisogno di capi e amministratori. Naturalmente, applicato all'educazione, questo principio suggerisce che i docenti si dovrebbero organizzare e condurre la scuola. Tuttavia, ciò non preclude la possibilità che ci siano individui che operino, all'interno della comunità scolastica, con altri ruoli (ad esempio gli amministratori), fintanto che essi agiscano su un piano di parità con tutti gli altri attori coinvolti nel processo educativo e senza detenere privilegi speciali ovvero autorità decisionale superiore e ulteriore rispetto a quella degli altri *stakeholder*.

Oltre a fornire agli insegnanti un diritto pari di avere voce in capitolo nell'organizzazione e conduzione della comunità scolastica, l'autonomia dei docenti si applicherebbe anche al contenuto e ai principî pedagogici all'interno delle classi. La nozione del docente come rotella nell'ingranaggio educativo è stata da sempre aborrita e contrastata dagli educatori anarchici. Il fondatore di una delle scuole anarchiche più di successo nella Spagna degli inizi del XX secolo, Francisco Ferrer, fu un sostenitore convinto dell'autonomia dei docenti. Come ha spiegato Suissa, "Ferrer fu […] categorico sull'esigenza che gli insegnanti fossero professionalmente indipendenti e molto critico del sistema per il quale l'educatore è visto come un 'servitore ufficiale, strettamente asservito a regolamenti minuti e programmi inesorabili'" (Ferrer, 1913, citato in Suissa, 2001: 55). L'autonomia dei docenti sarebbe subordinata solo ai principî dell'anti-autoritarismo, orizzontalità e integrazione diretta, nel processo di apprendimento, dei bisogni e interessi degli studenti.

Le idee di autonomia dei docenti e autentica collaborazione comunitaria esistono anche fuori del campo delle ipotesi, com'è dimostrato in uno studio empirico condotto nella Puerto Rican High School2 (PRHS)[5], una *charter school* pubblica in una grande area metropolitana nel Midwest degli Stati Uniti (cfr. Holohan, 2018). Sia gli studenti sia gli insegnanti avvertivano un senso di *empowerment*, che sembrava ampiamente attribuibile allo spazio offerto alla partecipazione piena e eguale nel processo di apprendimento e nella sua progettazione. Essi andarono oltre i lavori di gruppo o le attività collaborative all'interno di una struttura predefinita e di un curricolo. Piuttosto, tutti i membri della comunità di apprendimento erano invitati a dare degli *input* riguardo la direzione che l'apprendimento avrebbe dovuto prendere, il modo in cui la scuola avrebbe dovuto essere strutturata giorno per giorno, le regole e i regolamenti che avrebbero dovuto essere adoperati per governare la scuola e il modo di approcciare le questioni che sorgono nel tempo.

I docenti e gli amministratori si incontravano settimanalmente in gruppi sia piccoli sia ampi e partecipavano a istituti estivi e invernali (ossia a dei ritiri destinati allo staff), dove si discuteva il lavoro dell'anno o semestre precedente, si formulavano piani di azione e si esploravano nuove idee. Per esempio, fu durante l'istituto estivo prima di un anno scolastico che lo staff decise in modo collaborativo le tematiche trimestrali da usare per strutturare il curricolo trasversalmente alle aree disciplinari.

Anche gli studenti erano radunati in contesti formali e informali per esaminare e discutere i manuali, rivedere regole e regolamenti e fornire raccomandazioni su come le lezioni erano condotte, sulle organizzazioni comunitarie ed eventi nei quali la scuola era coinvolta e sulle opportunità extracurriculari che erano offerte.

Inoltre genitori e *caregiver* erano invitati spesso per saperne di più sul lavoro a scuola, per prestare opera di volontariato all'interno della scuola, per le varie funzioni, e per offrire *feedback* e fare domande circa l'educazione che i figli stavano ricevendo.

Come ci si poteva attendere non ogni individuo partecipava pienamente e in eguale misura a questi molteplici *forum*, né si era forzati a farlo. Il punto fondamentale era lo spazio che si creava perché si potesse farlo, su una base relativamente egualitaria con tutti gli altri e, in virtù delle ridotte dimensioni e dell'intimità dell'ambiente e delle relazioni significative così favorite, molti approfittarono di queste opportunità. Si dovrebbe notare che la PRHS non ha abbracciato ogni forma di decisione consensuale e aveva anzi una struttura alquanto tradizionale, con dirigente scolastico, vicepreside, rappresentante degli studenti e consiglio direttivo. In effetti, nessuno degli intervistati per lo studio ha usato il termine anarchico o si è auto-definito tale. Tuttavia, le decisioni non erano formulate e realizzate in modo *top-down*, ma erano sempre proposte nell'ambito pubblico, perché fossero prese in considerazione, dibattute e discusse da tutti gli *stakeholder* nella comunità scolastica.

5 Si tratta di un nome inventato per proteggere l'anonimato di coloro coinvolti nell'iniziativa.

3.3 Contenuto

Come detto prima e illustrato nel prosieguo, nell'esempio della PRHS un curricolo ispirato all'anarchismo era fermamente radicato nelle esperienze vissute dei partecipanti e profondamente connesso alle comunità al di fuori dei muri della classe. Questa caratteristica dipende dalla decentralizzazione, in quanto il controllo centralizzato delle scuole esige necessariamente qualche forma di curricolo standardizzato, che spesso ignora questioni, problemi, punti di forza, bisogni, cultura e storia di specifiche località e dei loro abitanti.

Tuttavia, erogare curricoli che sono, in larga parte, determinati da amministratori, docenti e studenti all'interno di una scuola data non esclude necessariamente l'insegnamento di conoscenze chiave. Nella misura in cui i membri di una comunità scolastica sentono un senso di solidarietà l'uno con l'altro e sono incoraggiati a vedere il proprio successo e fioritura come inseparabili da quelli di coloro intorno a loro, docenti e studenti possono sviluppare un impegno condiviso verso sia la *literacy* scolastica, il pensiero critico sia la resistenza al dominio.

Come evidenziato negli esperimenti passati in educazione anarchica/libertaria, l'educazione politica e morale è al centro sia della sfida alle forme esistenti di dominio e gerarchia sia dell'immaginazione di alternative più egualitarie rispetto a queste forme di relazioni sociali (cfr. Avrich, 1980/20061980; Gribble, 1998; Spring, 1998). Ciò detto, il curricolo offrirebbe agli studenti l'opportunità di esaminare le loro esperienze vissute, le storie individuali e collettive, e collocarle nel contesto delle più ampie gerarchie e del dominio culturale, economico e politico. Ciò potrebbe implicare l'esame di casi di ineguaglianza, privilegio e gerarchia nelle esperienze degli studenti stessi e lo stabilire connessioni con l'oppressione storica e sistemica basata su genere, razza, sessualità, abilità e classe.

Ad onta del fatto che la tradizione non sostiene esplicitamente la teoria sociale e politica anarchica, l'educazione critica legata al luogo e l'educazione all'ecogiustizia offrono numerosi esempi di come i principî anarchici potrebbero informare il curricolo attraverso l'impegno diretto con i contesti locali degli studenti e le loro esperienze vissute, nonché attraverso la rivitalizzazione dei beni comuni culturali ed ecologici (cfr. Bowers, 2001; Gruenewald, 2003; Martusewicz *et al.*, 2015).

Ci sarebbe probabilmente una focalizzazione continua sull'idea di fornire educazione integrale. Questa nozione è stata centrale negli sforzi educativi anarchici ed è stata, secondo Suissa (2001: 632),

> la diretta conseguenza dell'impegno per l'eguaglianza sociale e della credenza che è il capitalismo a disgiungere lavoro manuale e lavoro intellettuale. L'educazione integrale intendeva non solo fornire agli studenti utili abilità pratiche ma diminuire la loro dipendenza dal sistema capitalistico e aiutare ad abbattere la divisione del lavoro e la conseguente separazione di classi istruite e no.

L'educazione integrale non mirava solo alla cancellazione delle divisioni fra lavoro intellettuale e manuale, ma anche a fornire agli studenti maggiore autonomia e fiducia in se stessi. Il movimento anarchico contemporaneo, come è ben noto, enfatizza una sensibilità per il 'fai-da-te', che è sostenuta dal mutuo aiuto e dalla cooperazione e intende sovvertire la mercificazione di tutto, dal lavoro al tempo libero, alle relazioni. Attraverso l'educazione integrale e un *mix* di apprendimento teorico, apprendimento basato sulle abilità e apprendimento pratico, una comunità scolastica anarchica fornirebbe agli studenti un maggior numero di strumenti, di cui hanno bisogno per prendersi cura dei propri affari, condividere i loro doni e talenti con coloro che li circondano e, nel contempo, costruire comunità e relazioni, il tutto al di fuori dell'economia di mercato.

Eccede i compiti di questo articolo una discussione più estesa della forma e contenuto del curricolo sviluppato ed erogato dalla PRHS. Si dovrebbe notare, comunque, che le nozioni di auto-determinazione e fiducia in sé della comunità hanno messo l'accento, per gli studenti, sul valore del lavorare insieme in modi reciprocamente cooperativi, senza dipendere da esperti esterni, professionisti e mediatori. Parlando concretamente, fra le altre iniziative, gli studenti hanno appreso a coltivare il proprio cibo all'interno di un quartiere povero. Non è traguardo da poco ed è un mezzo particolarmente potente e contro-culturale di insegnare l'auto-sufficienza. Ci sono state ulteriori iniziative sia nelle scienze sia negli studi sociali per collegare l'apprendimento sui libri con attività sul campo, all'interno della scuola e della più ampia comunità. Insomma, l'apprendimento doveva essere utile – tanto per l'individuo quanto per la comunità.

4. Conclusioni

È importante riconoscere che l'autonomia educativa e l'autodeterminazione della comunità sono minacciate continuamente dalla crescente concentrazione di potere e influenza economica. L'eliminazione complessiva e istantanea del governo centralizzato potrebbe, quindi, condurre a un aumento di ineguaglianza. Tuttavia, l'approccio anarchico al cambiamento non dev'essere pensato in termini di una vasta trasformazione rivoluzionaria, su scala ampia dal punto di vista spaziale e in un lasso di tempo condensato, bensì come il perseguimento di una politica 'prefigurativa' all'interno delle relazioni sociali esistenti.

Alla luce di questo, diviene ovvio perché l'educazione sia stato un interesse centrale dell'anarchismo fin dall'inizio. Dal momento che le scuole riguardano tanti individui nella società e sono una delle prime istituzioni nelle quali e attraverso le quali i giovani sono socializzati, il sistema scolastico è stato un ambito primario di contestazione e sperimentazione. Gli anarchici propongono qualcosa di semplice e tuttavia profondo: se questa prima agenzia di socializzazione fosse fondata su un differente insieme di principî – cooperazione invece che competizione; bene comune invece che

interesse individuale egoistico; contesto locale ed esperienze concrete vissute piuttosto che curricoli formali, astratti e pre-formulati; eguaglianza piuttosto che gerarchia; controllo democratico diretto piuttosto che ossequio a esperti e professionisti – allora i semi della società futura cui gli anarchici aspirano sarebbero ben piantati nel suolo, quand'anche "sepolti nella neve" (Ward, 1982: 14).

Bibliografia

Amster, R., DeLeon, A., Fernandez, L., Nocella, II, A.J. & Shannon, D. (eds.) (2009), *Contemporary Anarchist Studies: An Introductory Anthology of Anarchy in the Academy*, New York: Routledge.

Anarchist FAQ Editorial Collective: McKay, I., Elkin, G., Neal, D. & Boraas, E. (2009), *An Anarchist FAQ*, theanarchistlibrary.org/library/the-anarchist-faq-editorial-collective-an-anarchist-faq, consultato il 3 novembre 2019.

Aragorn! (ed.) (2012), *Occupy Everything: Anarchists in the Occupy Movement 2009-2011*, Berkeley: LBC Books.

Avrich, P. (1980/2006), *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*, Oakland: AK Press.

Barclay, H. (1990), *People Without Government*, London: Kahn and Averill.

Bowers, C.A. (2001), *Educating for Eco-justice and Community*, Athens: University of Georgia Press.

Briscoe, F.M. (2012), "Anarchist, Neoliberal, and Democratic Decision-Making: Deepening the Joy in Learning and Teaching", in *Educational Studies*, vol. 48, n. 1, pp. 76-102.

Chappell, R.H. (1978), "Anarchy Revisited: An Inquiry into the Public Education Dilemma", in *Journal of Libertarian Studies*, vol. 2, n. 4, pp. 357-372.

Chomsky, N. & Barsamian, D. (2002), *Chronicles of Dissent: Interviews with David Barsamian*, Monroe: Common Courage Press.

Crow, S. (2011), *Black Flags and Windmills*, Oakland: PM Press.

DeLeon, A. (2006), "The Time for Action Is Now! Anarchist Theory, Critical Pedagogy, and Radical Possibilities", in *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 4, n. 2, pp. 72-94.

Id. (2008), "Oh No, Not the 'A' Word! Proposing an 'Anarchism' for Education", in *Educational Studies*, vol. 44, n. 2, pp. 122-141.

Id. (2012), "'Anarchism…Is a Living Force within Our Life…'. Anarchism, Education, and Alternative Possibilities", *Educational Studies*, vol. 48, n. 1, pp. 5-11.

Gordon, U. (2007), *Anarchy Alive! Anti-Authoritarian Politics from Practice to Theory*, London: Pluto Press.

Graeber, D. (2002), "The New Anarchists", in *New Left Review*, n. 13, pp. 61-73.

Id. (2004), "Anarchism, or the Revolutionary Movement of the Twenty-First Century", www.zcommunications.org/anarchism-or-the-revolutionary-movement-of-the-twenty-first-century-by-david-graeber., consultato il 3 novembre 2019.

Id. (2009), *Direct Action: An Ethnography*, Oakland: AK Press.

Gribble, D. (1998), *Real education: Varieties of freedom*, Bristol: Libertarian Education.

Gruenewald, D.A. (2003), "The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place", in *Educational Researcher*, vol. 32, n. 4, pp. 3-12.
Hartley, D. (1995), "Communitarian Anarchism and Human Nature", in *Anarchist Studies*, vol. 3, n. 2, pp. 145-164.
Haworth, R.H. (ed.) (2012), *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*, Oakland: PM Press.
Hern, M. (1997), *Making Space: Radical Democracy in the Megalopolis* (Unpublished Dissertation), The Urban Institute Graduate School.
Id. (1998), "The Promise of Deschooling", in *Social Anarchism*, n. 25.
Id. (2003), *Field Day: Getting Society out of School*, Vancouver: New Star Books.
Holohan, K.J. (2018), "Social Ecology as an Ethical Foundation for Ecological and Community-based Education", in *Issues in Teacher Education*, vol. 27, n. 2, pp. 68-82.
Illich, I. (1972), *Deschooling Society*, New York: Marion Boyars.
Joll, J. (1980), *The Anarchists*, Cambridge: Harvard University Press.
Kitsantonis, N. (2017), "Anarchists Fill Services Void Left by Faltering Greek Governance", in *The New York Times*, May 22, A4.
Krimerman, L.I. & Perry, L. (1966), *Patterns of Anarchy: A collection of Writings on the Anarchist Tradition*, Garden City: Anchor Books.
Love, K. (2012), "'Love and Rage' in the Classroom: Planting the Seeds of Community Empowerment", in *Educational Studies*, vol. 48, n. 1, pp. 52-75.
Marshall, P. (1989), "Human nature and Anarchism", in D. Goodway (ed.), *For Anarchism: History, Theory, and Practice*, New York: Routledge, pp. 127-149.
Id. (1992/2010), *Demanding the Impossible: A History of Anarchism*, Oakland: PM Press.
Martusewicz, R., Edmundson, J. & Lupinacci, J. (2015), *Ecojustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities*, New York: Routledge.
Purkis, J. & Bowen, J. (eds) (2004), *Changing Anarchism: Anarchist Theory and Practice in a Global Age*, New York: Manchester University Press.
Ross, E.W. & DeLeon, A. (eds.) (2010), *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Social Education: New Perspectives for Social Studies Education*, The Netherlands: Sense Publishers.
Shotton, J. (1993), *No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling 1890-1990*, Bristol: Libertarian Education.
Smith, M. (1983), *The Libertarians and Education*, London: George Allen & Unwin Ltd.
Spring, J. (1998), *A Primer of Libertarian Education*, New York: Black Rose Books.
Suissa, J. (2001), "Anarchism, Utopias, and the Philosophy of Education", in *Journal of Philosophy of Education*, vol. 35, n. 4, pp. 627-646.
Ead. (2010), *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*, Oakland: PM Press.
Ward, C. (1982), *Anarchy in Action*, London: Freedom Press.
Wolfmeyer, M. (2012), "In Defense of Mathematics and Its Place in Anarchist Education", in *Educational Studies*, vol. 48, n. 1, pp. 39-51.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2019
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)