

Michael P. Smith
Educare per la libertà

prefazione di Francesco Codello



elèuthera

Titolo originale: *The Libertarians and Education*
Traduzione dall'inglese di Filippo Trasatti

© 1983 Michael P. Smith
© 1990 elèuthera
nuova edizione 2019

progetto grafico di Riccardo Falcinelli

il nostro sito è **www.eleuthera.it**
e-mail: eleuthera@eleuthera.it

Indice

PREFAZIONE	7
<i>di Francesco Codello</i>	
CAPITOLO PRIMO	25
Uno sguardo d'insieme	
CAPITOLO SECONDO	53
L'educazione integrale	
CAPITOLO TERZO	121
Una pedagogia libertaria	
CAPITOLO QUARTO	161
Educare alla libertà	
CAPITOLO QUINTO	209
Educazione libertaria e nuovo anarchismo	
Riferimenti bibliografici	275

Prefazione

di Francesco Codello

Questo libro di Michael P. Smith è stato pubblicato in Gran Bretagna nel 1983, con il titolo *The Libertarians and Education*, e in Italia (da elèuthera) nel 1990. Nonostante siano trascorsi numerosi anni dalla sua prima edizione, mantiene ancor oggi tutta intera la sua freschezza e la sua validità. Indubbiamente molti altri testi, numerose ricerche, variegate esperienze, si sono succedute e hanno arricchito questo filone di storia, riproponendo l'attualità dell'educazione libertaria. Ma questo testo rappresenta un'ottima introduzione a una storia e a una riflessione intorno al tema dell'educazione antiautoritaria e al ruolo che le idee anarchiche hanno avuto nel delineare un altro modo di educare e di considerare l'intera questione pedagogica. «Educare per la libertà» significa, per i libertari, educare contemporaneamente «nella libertà». In questo modo si vuole segnalare non solo l'obiettivo strategico proprio di un approccio

antiautoritario, ma anche una coerente metodologia, rispettando quell'assunto fondamentale del pensiero anarchico che ipotizza come decisivo un rapporto coerente tra fine (visione) e mezzo (strumenti, modi, atteggiamenti).

La storia dell'educazione libertaria, insieme al peso che pressoché tutti i pensatori e i militanti anarchici le hanno assegnato, si caratterizzano per l'accento posto su due principali varianti rispetto al fine che si è sempre inteso perseguire. Tutti sono stati concordi nel ritenere questo impegno come uno dei (tanti) possibili mezzi per concorrere a trasformare l'intera società in senso libertario. L'educazione, cioè, è sempre stata considerata uno strumento, accanto al sindacalismo, alla lotta sociale e culturale, all'insurrezione popolare, a forme di vita collettiva alternative ecc., molto importante e strategico. A seconda delle varie sensibilità, dei contesti storici e geografici in cui è stata praticata e sostenuta, l'educazione antiautoritaria ha avuto un duplice fine che l'ha caratterizzata ma che ci permette anche di specificare oggi con più accuratezza l'idea di un uomo nuovo e quella di un uomo libero.

Proprio questo obiettivo, spesso coniugato in modo unitario, in realtà ci interroga sul suo significato e sulle possibili implicazioni che ne derivano.

L'idea di un uomo *nuovo* presuppone un concetto rigenerativo dello sviluppo umano. Si persegue, cioè, un modello etico-antropologico quasi a priori. L'uomo nuovo è un essere che rompe radicalmente con il passato, lo trascende, imponendosi nella sua «novità». Questa categoria del pensiero è l'espressione di una volontà rivoluzionaria che chiude i ponti con il passato e si prodiga (in questo caso attraverso l'educazione) per edificare una nuova era.

Quando invece l'accento si sposta verso l'idea di uomo *libero*, si indicano le condizioni perché tutti gli esseri umani possano avere la possibilità concreta e reale (non solo di principio quindi) di esprimere se stessi. In questo caso, la centralità e la qualità del progetto di trasformazione sociale rimanda al concetto di libertà, vale a dire al necessario processo di liberazione dai vincoli materiali e spirituali che in una società autoritaria impediscono il dispiegarsi di ogni autenticità individuale.

Schematizzando, possiamo dunque sostenere che nel primo caso (novità) prevale l'istanza della *formazione*, nel secondo (libertà) quella della *liberazione*.

Questo artificio interpretativo ovviamente non si risolve in una rigida e stringata diversificazione tra le due qualità che l'educazione libertaria persegue e sperimenta da oltre un secolo. Spesso i diversi pensatori e gli sperimentatori di comunità educative antiautoritarie si sono impegnati a coniugare i due poli della questione, nella convinzione che gli esseri umani diventano liberi in quanto sono nuovi e sono nuovi solo se sono liberi. Possiamo però cogliere nella storia di questa importante tradizione educazionista pensatori che hanno privilegiato ora l'uno ora l'altro dei due concetti, condizionati dal tempo storico, dal contesto geografico, dalle sensibilità personali. Il filone più legato alla tradizione socialista (da Pierre-Joseph Proudhon in avanti) ha privilegiato questa idea di novità rispetto al filone individualista (soprattutto E. Armand e i pensatori autoctoni americani) che ha invece sottolineato maggiormente l'idea di libertà. Questa semplificazione ovviamente contiene molte varianti, zone di contaminazione, veri e propri compromessi, inevitabili contraddizioni, ma è qui utile

per introdurre una possibile chiave interpretativa anche rispetto al testo di Smith.

Tutto questo ci permette infatti di collocare e capire la bella e ricca complessità di pensiero e azione profusi dagli anarchici e dai libertari nell'ambito educativo. Ci consente di vedere innanzi tutto l'insieme delle feconde intuizioni squisitamente teoriche: penso a quelle di William Godwin (la sua critica all'idea di curriculum unico, per esempio) espresse soprattutto nel suo *The Enquirer*, a quelle di Pierre-Joseph Proudhon e di Michail Bakunin sull'istruzione integrale, alla dimensione estetica dell'educazione in Pëtr Kropotkin, solo per ricordarne alcune. Ma sottolineo anche la definizione di educazione come *iniziazione* di E. Armand, e ancor prima la necessità di preservare l'unicità dell'essere in Max Stirner, solo per ricordarne altre, sempre in ambito storico classico. Accanto a queste riflessioni speculative, si è sviluppata in parallelo una serie variegata di sperimentazioni che hanno non solo applicato teorie e idee anarchiche ma hanno soprattutto incrementato, nel fare quotidiano, questo patrimonio storico-ideale, innovando le modalità organizzative, inventando nuove metodologie didattiche, applicando nuove forme di relazione interpersonale e sociale. Hanno insomma praticato, in un contesto temporale specifico, una nuova educazione e nuove forme di istruzione popolare (anche in questo caso, a partire da Lev Tolstoj per arrivare fino a Alexander S. Neill, solo per citare due possibili punti di un percorso ricco e variegato di cui questo libro ci dà ampiamente conto). Serve inoltre ricordare che tutte queste riflessioni e sperimentazioni attraversano tanto l'intero continente europeo quanto quello americano, con qualche influenza in altri luoghi al di fuori di questi confini¹.

Il libro di Smith ripercorre con chiarezza espositiva e sensibilità argomentativa una storia e una tradizione che affondano le loro radici nell'Europa di fine Settecento e in un'epoca di poco successiva per quanto riguarda il continente americano, per poi districarsi in esperienze e in autori che hanno caratterizzato l'educazione libertaria fino alla fine degli anni Sessanta del Novecento. Con intelligenza Smith ha colto due aspetti di questa tradizione: uno più squisitamente anarchico, l'altro più complessivamente libertario. Accanto a pensatori e sperimentatori dichiaratamente anarchici, infatti, Smith ci presenta autori che, a partire dai primi anni Sessanta, soprattutto in ambito anglosassone, hanno nei fatti – talvolta senza alcun riconoscimento esplicito o tributo palese al pensiero anarchico – accolto e reinterpretato le intuizioni e le esperienze della tradizione classica dell'anarchismo. Così, giustamente, vengono presentate le idee di Everett Reimer e Ivan Illich, che per esempio riprendono le valutazioni di Paul Goodman. Oppure si sottolineano le affinità tra le critiche radicali di Lev Tolstoj e le argomentazioni di John Holt, ma anche le affinità tra le pratiche ancora più radicali di educatori anarchici come Paul Robin, Sébastien Faure, Francisco Ferrer (solo per citare i più noti) e quelle sperimentate da Alexander Neill, George Dennison e vari altri facilmente definibili come libertari. Infine nel libro trovano spazio anche le ragioni dell'impegno attivo di militanti spesso poco conosciuti che hanno investito la loro vita in un'opera continua di diffusione e di arricchimento dell'istruzione popolare e antiautoritaria, che si potrebbero coniugare con l'opera e l'attivismo di Paulo Freire in America latina. Ne esce, pertanto, un quadro completo ed esauriente che testimonia

ancor oggi la straordinaria ricchezza e complessità di questo impegno ormai secolare a favore dell'emancipazione integrale, perseguita attraverso l'istruzione e l'educazione libertarie.

Ma, come dicevamo, proprio per rendere il giusto riconoscimento al suo autore e soprattutto per inverare l'impegno educazionista nel processo di trasformazione sociale, bisogna spingersi oltre questo testo per rendersi conto di come siano proseguite le ricerche e le sperimentazioni. Sia in termini di riflessioni teoriche che in termini più squisitamente pratici, questi ultimi quarant'anni di storia hanno visto comparire nuove riflessioni e nuove esperienze che oggi, agli inizi del ventunesimo secolo, appaiono quanto mai opportune e strategiche².

Bisogna anche ricordare che i sistemi scolastici hanno subito una profonda trasformazione in questi ultimi anni, in tutte le parti del mondo. La scolarizzazione di massa, fenomeno avviato fin dai primi anni Sessanta del Novecento, ha contribuito a legare in maniera forte e organica l'andamento delle scuole con le esigenze del mercato del lavoro. Oggi il «sistema-scuola» ruota attorno a parole chiave come «pedagogia delle competenze» o «meritocrazia», le quali, come ben dimostrato in alcuni recenti lavori, rispondono a logiche profondamente autoritarie e ideologiche³. L'imporsi della rivoluzione tecnologica, in particolare attraverso la massiccia proliferazione dei media, e l'uso ormai pressoché totale da parte delle giovani generazioni di reti di comunicazione sociale, hanno strutturalmente modificato non solo la qualità delle informazioni ma, soprattutto, l'intero approccio mentale e sociale alle relazioni umane e all'acquisizione delle conoscenze. Fenomeni

nuovi (come quello dei cosiddetti *hikikomori*, per esempio) si palesano davanti ai nostri sguardi e ci interrogano profondamente sulla portata epocale del cambiamento che è avvenuto, che continua a evolversi, che determina pesantemente l'insieme delle nostre relazioni sociali ed educative. In questo quadro di radicale mutamento culturale e sociale, permanentemente in trasformazione, raccogliere l'eredità della tradizione storica dell'educazionismo libertario diviene sempre più importante a condizione di saperne offrire una rinnovata e arricchita interpretazione. A quest'opera di aggiornamento del pensiero concorrono in maniera determinante tante nuove esperienze educative che si svolgono in tutti i continenti e che ci stimolano a riconsiderare, senza soluzione di continuità sostanziale con la tradizione anarchica, mezzi, obiettivi, strategie, modalità organizzative che possano qualificare in modo esauriente un modello alternativo di educazione e di istruzione.

Il presupposto fondamentale da cui partire, come uno sguardo attento su queste esperienze evidenzia, è quello della centralità che deve assumere l'apprendimento rispetto all'insegnamento. Si tratta di capire che apprendere è un fatto indiscutibilmente spontaneo, naturale, inevitabile, e che pertanto occorre partire dalla domanda, dall'interrogazione, dalla ricerca, dai soggetti che apprendono, e non dalle esigenze, dalle modalità, dall'organizzazione strutturata di chi insegna. La convinzione che i bambini e le bambine apprendono perché si insegna loro ha fondato e determina ancor oggi tutti i principi e le prassi dei sistemi scolastici, i quali hanno avuto la loro origine in Europa durante il Seicento, quando nel panorama geo-politico dell'epoca si impongono gli Stati-nazione. In realtà, come

già Godwin e Tolstoj ci dicevano, gli apprendimenti non dipendono necessariamente dagli interventi per quanto corretti e adeguati degli adulti. Osservando, conversando, esplorando, sperimentando, giocando, modellando l'ambiente circostante e utilizzandolo in modo personalizzato, come ben ci ha dimostrato Colin Ward, i bambini e le bambine imparano a scoprire e a praticare le varie conoscenze che ne ricavano senza bisogno di insegnarglielo⁴. Questo apprendimento informale è un'attività condotta dal suo proprio autore, da colui che apprende. Non ha caratteristiche certe e costanti, ma varia a seconda dell'età, delle discipline e dei soggetti indagati, o dei livelli di coscienza e delle informazioni disponibili. Si produce in modi diversi e in vari contesti. In definitiva, fa parte della vita. Concorre a costituire un curriculum informale (*incidentale*) e, invece di presentare il sapere in un pacchetto preconfezionato, obbliga naturalmente colui che apprende a essere attivo, a riflettere sulle varie suggestioni e informazioni, a destreggiarsi con le idee e le ipotesi, a risolvere le contraddizioni. Così delineato, derivando dalla vita quotidiana, offre un contesto che ha senso, non è un insieme di dossier formativi statici, è vivente e dinamico. Insomma sviluppa il pensiero e il ragionamento interrogante, critico, divergente, creativo, personalizzato. Tutto ciò funziona senza alcuna imposizione organizzata, deliberata, strutturata, senza cioè che le conoscenze vengano imposte arbitrariamente se non in quanto risultato di una continua interazione tra soggetto e ambiente, tra relazioni intersoggettive, come desiderio e necessità pratica di trovare una risposta, attraverso un'esperienza che non si risolve in se stessa ma diventa foriera e stimolatrice di altre esperienze. Il sistema scolastico, ci

dicono queste scuole libertarie, ha pervertito il significato più autentico di parole come «educazione», «apprendimento», «scuola», capovolgendone il significato originario. Ha nei fatti imposto una visione del processo di istruzione e di educazione secondo la quale l'educazione e l'istruzione non sono più qualcosa che facciamo per noi stessi, cui partecipiamo, che condividiamo, ma qualcosa che ci viene imposto (una merce, un prodotto di consumo). Ciò che si ottiene è determinato da altri: altri decidono la sua forma, la sua durata, il luogo deputato a questo scopo; altri sanciscono se abbiamo o no acquisito questo «sapere», nel qual caso ci rilasciano una sorta di certificato di proprietà che definisce il nostro profilo sociale e personale e, conseguentemente, il posto che dobbiamo occupare in questa società gerarchica e autoritaria. Molto efficacemente e provocatoriamente, lo psicologo e biologo statunitense Peter Gray ha assimilato la scuola alla prigione (in quanto luogo di confinamento e restrizione involontaria della libertà): i reclusi sono infatti obbligati a fare quanto viene loro detto e vengono puniti se non lo fanno (gli scolari per più tempo). Ma se mettiamo gli adulti in carcere perché hanno commesso un crimine (questa la giustificazione ufficiale), i bambini e le bambine vengono invece reclusi a scuola per via della loro età.

Se l'istruzione è obbligatoria, è anche forzata, e da ciò discende una varietà di conseguenze che lo studioso americano ci spiattella con cruda realtà⁵. In particolare sottolinea: l'interferenza negativa che avviene con lo sviluppo della responsabilità personale; l'erosione continua dell'intrinseca motivazione all'apprendimento trasformato in lavoro; una valutazione foriera di vergogna, superbia, cini-

smo e imbrogli; un'interferenza con lo sviluppo della collaborazione e una crescita del bullismo; l'inibizione del pensiero critico; la progressiva diminuzione della varietà di abilità e conoscenze. I contesti autoeducanti, di chiara impostazione antiautoritaria, mentre sviluppano al loro interno relazioni sinceramente antiautoritarie e il pensiero interrogante e critico, rappresentano nei fatti, talvolta in modo esplicito, talaltra in modo più sfumato, un terreno di inevitabile conflitto sociale. Bambini e bambine, ragazzi e ragazze, educatori e accompagnatori, genitori e altre figure adulte impegnate in quest'opera educativa, prefigurano nell'immediato (ovviamente non senza contraddizioni) una possibile alternativa globale a questa società del dominio. La loro esistenza, la loro durata, la loro portata autenticamente innovativa, si misura con la capacità di stare dentro un processo di più ampia trasformazione sociale, collegandosi pertanto alle altre forme di dissenso e di autogestione, che sono in continua espansione nei diversi ambiti della vita quotidiana.

In una società come quella nella quale viviamo si promuove sistematicamente un utilitarismo di convenienza sostenendo un imperialismo delle conoscenze calcolatrici e quantitative a scapito di conoscenze riflessive e qualitative. Ciò è sempre più alimentato dal trionfo dell'informazione a scapito della conoscenza, che produce una «cultura» di massa sempre più omologante e povera di ogni dimensione dubitativa. Esempio lampante è costituito da un uso manipolato di internet che promuove e stimola una gigantesca accozzaglia di «saperi», dicerie, credenze, una sorta di scuola selvaggia e parallela, rigidamente e ferocemente unificata e autoritaria.

Lo sforzo che questa rinnovata visione libertaria dell'educazione sta compiendo è quello di dare concretezza alle intuizioni che questa storia e queste esperienze hanno cercato, con alterna fortuna, di dimostrare e che abbiamo fin qui evidenziato. Ecco perché in queste scuole (*skolê*) si cerca di ottimizzare e favorire il più possibile la capacità spontanea dei bambini e delle bambine di istruirsi da soli, negando la troppo scontata superiorità degli adulti, anzi esaltando tre caratteristiche della specie cui apparteniamo: curiosità (impulso a esplorare e comprendere), giocosità (impulso a esercitarsi e creare), socievolezza (impulso a condividere informazioni e idee). L'intero impianto organizzativo si regge pertanto su alcune caratteristiche qui schematicamente riassunte: spazio e tempo per giocare ed esplorare (senza intrusioni di una qualunque autorità); libertà di mescolarsi fra età diverse; accesso libero alle attrezzature e agli strumenti disponibili non solo nello spazio scolastico ma nel contesto più ampio; incitamento al gioco libero e auto-organizzato per favorire lo sviluppo di uno stato mentale giocoso; accesso ad adulti preparati, premurosi, rispettosi; totale a-confessionalità e libero scambio di idee (un'idea qui è uno spunto di riflessione e di dibattito, non una nozione da ripetere a memoria in un'interrogazione); immersione in una comunità egualitaria e solidale, pratica di relazioni autenticamente orizzontali e paritarie; esercizio della democrazia diretta; ricerca nel fare delle proprie passioni e dei propri talenti; ascolto profondo e rispetto condiviso delle regole liberamente assunte e continuamente negoziabili. Questa educazione non si risolve esclusivamente nell'autoespressione individuale ma, piuttosto, nel coniugare il proprio sé con la dimensione collettiva degli

altri soggetti. L'autonomia dell'individuo (obiettivo strategico dell'educazione libertaria) non viene affermata *contro* gli altri (etica competitiva) ma *insieme* agli altri (cooperazione e mutuo appoggio). Questo approccio antiautoritario si prefigge di promuovere la libertà *da* (i vari condizionamenti, consci e inconsci) ma anche la libertà *di* (contribuire alla costruzione di una società migliore, più egualitaria, decentralizzata, cooperativa e solidale). Queste sono alcune delle caratteristiche che si possono evidenziare esplorando le varie esperienze presenti in giro per il mondo; altre sono state già sottolineate e descritte precedentemente, cui rimando per avere un quadro più completo⁶.

L'educazione libertaria costituisce un esempio coerente di pensiero e azione, di intuizioni e riflessioni, di pratiche sperimentali, pertanto rappresenta un patrimonio che continuamente, nel solco di una consolidata tradizione, riesce a raccogliere, grazie alla sua concretezza, le sfide che la società del dominio sistematicamente pone a quanti desiderano affrancarsi da ogni forma di subordinazione.

La società nella quale viviamo è permeata da un'idea di educazione che oscilla tra coercizione e seduzione, tra esplicite richieste di maggiore rigidità e richiami continui alla necessità di un ritorno all'ordine statuale, tra ricorrenti promozioni di prodotti da consumare e vere e proprie relazioni seduttive. Le nuove generazioni sono sempre più aggredite da una visione di futuro percepito come minaccia imminente piuttosto che incoraggiate a pensarsi in una dimensione ricca di opportunità e nuove esperienze. Il futuro non è quindi realmente desiderabile ma è piuttosto temuto e nello stesso tempo mascherato da capricci e superficialità.

La scomparsa, o quantomeno l'erosione sistematica, del desiderio dalla relazione educativa altera il senso profondo dell'educare che si nutre invece di desideri, anzi ne costituisce un fondamento indispensabile. Conoscere è ovviamente utile, ma quando l'utilità, che deriva dal bisogno e dalla vita concreta, diventa un'ideologia utilitaristica, a quel punto seleziona in modo arbitrario quali sono gli aspetti, le conoscenze e i metodi che caratterizzano la personalità umana. Un determinato sapere è utile in sé in quanto è espressione di una conquista, di una ricerca, di un bisogno; quando questo «in sé» diviene rigida finalizzazione, palesemente si trasforma in uno strumento di condizionamento e quindi di dominio. L'utilitarismo diviene inevitabilmente un apprendimento sotto minaccia e l'educazione non costituisce più una relazione che invita a desiderare il mondo bensì a temerlo. Il desiderio crea relazioni, legami, mentre questo approccio autoritario finalizzato alla sopravvivenza implica l'idea (che diviene comportamento) che ci si salva da soli.

Una società come questa non alimenta più l'apologia del desiderio ma quella delle voglie che, come giustamente sottolineano Miguel Benasayag e Gérard Schmit, non sono che un'ombra impoverita del desiderio, o al massimo sono desideri formattati e normalizzati. L'educazione libertaria valorizza «l'utilità dell'inutile» perché anche questo è vita, una vita piena e ricca di talenti, sensibilità, specificità, diversità. Conoscere, imparare, trasmettere conoscenze è bello in sé, è l'utilità della vita, della creazione, dell'amore, del desiderio⁷.

Oggi più che mai, invece, si alimenta la convinzione dominante secondo la quale lo scopo e il significato vero

dell'educazione (che diviene *formazione*) consistano nel cercare di plasmare con ogni mezzo il «dover essere» di colui o colei per i quali ci sentiamo in diritto e in dovere di ipotecare il futuro, ovvero di plagiarli assecondando la nostra concezione antropologica, filosofica, religiosa, economica, culturale ecc. Ma questa attesa piena di ansia per ciò che sarà aumenta la nostra mancanza di rispetto per ciò che è. Un grande educatore libertario, Janusz Korczak, scriveva:

Mascheriamo i nostri difetti e le nostre azioni più vili. I bambini non hanno il diritto di criticarci e nemmeno di rendersi conto delle nostre debolezze, delle nostre stranezze o dei nostri aspetti ridicoli: questo ci offenderebbe gravemente. Ci atteggiemo ad esseri perfetti e difendiamo i nostri segreti, noi, il clan al potere, casta di iniziati investiti di compiti elevati. Tutti possono invece denudare impunemente il bambino e metterlo alla gogna. Truffatori professionisti, giochiamo contro i bambini con carte truccate, schiacciando sotto gli assi delle nostre qualità le piccole carte delle loro debolezze. Ci arrangiamo sempre per contrapporre quello che in noi vi è di più prezioso a ciò che di peggio vi è in loro⁸.

L'educazione libertaria rappresenta, oggi più che mai, una concreta possibilità che abbiamo di trasformare il mondo liberando noi stessi dal giogo del dominio. Il libro di Michael P. Smith costituisce un ottimo strumento per conoscerne virtù e pregi e, nello stesso tempo, un'agenda di lavori in corso da sviluppare, arricchire, sperimentare, desiderare.

Note alla Prefazione

1. Cfr.: F. Codello, «*La buona educazione*». *Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, FrancoAngeli, Milano, 2005; P. Avrich, *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*, Princeton University Press, Princeton, 1980; G. Iurlano, *Da Barcellona a Stelton*, M&B Publishing, Milano, 2000; D. Barancos, *Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Editorial Contrapunto, Buenos Aires, 1990; F. J. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación*, Fundación Anselmo Lorenzo, Madrid, 2003; R. Jomini-Manzoni, *Écoles anarchistes au Brésil (1889-1920)*, ACL, Lyon, 1999; F. Codello, *L'educazione libertaria nella storia e nel presente (ieri e oggi)*, in A. Papi (a cura di), *Educazione e libertà*, La Fiaccola, Ragusa, 2018.

2. Cfr.: R. Miller, *Free Schools, Free People*, State University of New York Press, New York, 2002; D. Gribble, *Real Education, Libertarian Education*, Bristol, 1998; F. Codello, *La campanella non suona più*, Edizioni La Baronata, Lugano, 2015; R. H. Haworth, *Anarchist Pedagogies*, PM Press, Oakland, 2012; R. H. Haworth, J. M. Elmore, *Out the Ruins*, PM Press, Oakland, 2017; D. Greensberg, *L'École de la liberté*, Mama Éditions, Paris, 2017; Yaacov Hecht, *Democratic Education*, printed in Israel, 2010; M. Hern, *Everywhere All the Time*, AK Press, Oakland, 2008; J. Suissa, *Anarchism and Education*, Routledge, London, 2006; C. Ward, *L'educazione incidentale*, elèuthera, Milano, 2018; Collectif d'élèves et des professeurs, *Une Fabrique de libertés*, Éditions Repas, Paris, 2012.

3. Cfr.: A. Del Rey, *La tirannia della valutazione*, elèuthera, Milano, 2018; Id., *À l'école des compétences*, Découverte, Paris, 2013; N. Hirrt, *L'École prostituée*, Éditions Labor, Bruxelles, 2001; F. Codello, *Oltre lo status quo scolastico. Da dove ripartiamo e per che cosa?*, in M. Aiello (a cura di), *Resistenza attiva*, Erickson, Trento, 2017.

4. Cfr.: C. Ward, *L'educazione incidentale*, cit.
5. Cfr.: P. Gray, *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino, 2015.
6. F. Codello, *L'educazione libertaria alla prova dei fatti*, in L. Lanza (a cura di), *L'anarchismo oggi un pensiero necessario*, Mimesis-Libertaria, Milano, 2014.
7. Cfr.: M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
8. J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni, Milano, 1999, p. 50.