

## **Il Libro nella Giungla. Neoliberismo, comunitarismo e pedagogia reazionaria nell'educazione parentale e libertaria**

Angela Pavesi e Michele Dal Lago

«Il bambino insieme innocente e sapiente. Questa congiunta attribuzione di due valori positivi non solo viene impiegata per una utilizzazione dei bambini da parte degli adulti, in vista dei loro scopi, ma può anche rivolgersi *contro* i bambini stessi»

Paolo Rossi, *Bambini, sogni, furori*.

### *Premessa*

Negli ultimi quarant'anni il dibattito pedagogico e politico sulla scuola in Italia ha prodotto una grande pluralità di metodi, strategie, strumenti didattici, innovazioni giuridiche e organizzative, assorbendo gran parte delle energie teoriche e progettuali impegnate nella trasformazione dei sistemi scolastici. Al di là delle diverse prospettive di analisi e intervento che si sono confrontate su questi temi, spesso antagoniste tra loro, alcuni principi fondamentali sono stati quasi sempre riconosciuti come comuni e irrinunciabili. Tra questi vi è l'obbligo scolastico.

L'acceso scontro politico riguardo la distinzione tra obbligo scolastico e obbligo formativo, ad esempio, verteva attorno alle modalità di attuazione dell'obbligo, non alla sua ragion d'essere. Se da alcuni – è il caso degli autori del presente contributo – l'introduzione di tale distinzione era giudicata negativamente perché rischiava di indebolire fortemente la forza progressiva e democratica dell'obbligo scolastico, da altri era indicata invece come la via maestra per la sua piena realizzazione. Il conflitto, in altre parole, non era sull'opportunità o meno dell'obbligo. Il tema era il "come", non il "se".

Nessun diritto, tuttavia, è acquisito per sempre. Dunque, prima di esporre la nostra riflessione critica nei confronti di coloro che oggi contestano l'obbligo scolastico rivendicando la centralità del diritto dei genitori di scegliere e controllare l'educazione dei figli – vale a dire l'educazione parentale nelle sue varie forme – vorremmo ricordare queste parole di Mario Lodi che affermano, al contrario, la centralità dei diritti di

cittadinanza dei bambini. Che devono precedere e subordinare, delimitandolo, lo spazio d'azione della scuola e della famiglia. E non possono essere derogati in nome di nessun progetto o metodo pedagogico: "Forse è opportuno dire prima di ogni altra cosa che il bambino, sia in famiglia sia a scuola, è un cittadino alla pari di tutti gli altri, e ha quindi gli stessi diritti fondamentali che la Costituzione sancisce per tutti gli italiani. I diritti del bambino-scolaro, chiamato per obbligo dalla società ad apprendere gli elementi culturali e sociali che gli permetteranno di avere pari dignità sociale con gli altri cittadini, si potrebbero sintetizzare in un unico diritto: quello di vivere l'esperienza scolastica come un normale periodo della sua crescita a livello umano, intellettuale e sociale"<sup>1</sup>.

### *1. Liberi di scegliere. La convergenza politica tra neoliberalismo e libertarismo pedagogico*

La concezione progressista della scuola democratica di massa – ossia l'istruzione pubblica, statale, obbligatoria e gratuita – ha sempre incontrato due grandi oppositori: il primo sono le organizzazioni religiose, a cui sottrae parte del controllo ideologico sulla formazione dei futuri cittadini; il secondo il mondo delle imprese, a cui riduce i margini di disciplinamento e regolazione della futura forza lavoro.

Per questa ragione, nel promuovere modelli di riforma delle politiche scolastiche, questi due soggetti sociali hanno spesso agito in modo sinergico, armonizzando le proprie visioni per contrastare o dirigere l'avanzata della scolarizzazione democratica. Non perché siano nemici della democrazia, bensì perché la scolarizzazione democratica semplicemente favorisce un processo di emancipazione economica e culturale delle classi subalterne che, per sua stessa natura, entra in conflitto con la distribuzione del potere economico e politico e con gli equilibri sociali precedenti – anche solo per l'implicita e inevitabile spinta verso la mobilità sociale e lavorativa ascendente<sup>2</sup>. Da una parte le istituzioni religiose sentono minacciati i residui di organicità comunitaria premoderna che ancora

---

<sup>1</sup> LODI 1983, p. 149.

<sup>2</sup> Cfr. RICUPERATI, 1995; BARBAGLI, 1974; CANDELORO, 1970; BERTONI IOVINE, 1967.

riflettono l'ordine sociale da loro auspicato. Dall'altra le organizzazioni imprenditoriali temono l'ingovernabilità dell'eccedenza quantitativa e qualitativa della forza lavoro in uscita dal sistema scolastico, e che costringe a una diversa e maggiore regolamentazione del lavoro, in cui l'offerta – cioè i lavoratori – non può più essere una mera variabile dipendente. È un timore, del resto, più che giustificato. Di fatto, lo Statuto dei Lavoratori del 1970 fu il risultato delle lotte sociali nella produzione ma anche della crescita generalizzata dei livelli di istruzione.

In tempi recenti sono apparsi dei nuovi nemici dell'istruzione pubblica obbligatoria che presentano caratteristiche sociali, culturali e ideologiche non immediatamente assimilabili ai due soggetti che abbiamo citato. Si tratta di quella compagine apparentemente variegata che raccoglie al suo interno l'educazione parentale, le scuole libertarie o alternative e gli asili nel bosco, che proprio in questi anni si stanno diffondendo in Italia. Queste realtà sono accomunate da una serie di presupposti più o meno consapevoli ma tra loro coerenti: un approccio pseudopedagogico regressivo e scientificamente volgare, una filosofia della storia di stampo reazionario, un'implicita filosofia politica neoliberista e una visione sociale comunitarista. In poche parole, tutto ciò contro cui si batte ogni pedagogia progressista e democratica.

Da un lato queste organizzazioni stanno convergendo nel fronte neoliberista che intende estendere l'azione del mercato, come principio regolatore, all'intero sistema dell'istruzione. Homeschoolers, anarcoliberali e “pedagogisti del bosco” stanno già esprimendo pubblicamente la richiesta politica di attuare un sistema di voucher: buoni scuola erogati dall'ente pubblico per permettere ai clienti, ossia le famiglie, di scegliere liberamente dove educare i propri figli. Questo sistema fu concepito da Milton Friedman<sup>3</sup> negli anni Cinquanta ed è divenuto, nei decenni successivi, uno dei cavalli di battaglia della destra neoliberista.

Dall'altro lato queste organizzazioni stanno trovando spazi di interlocuzione istituzionale e a volte, ahimé, anche parzialmente accademica. I rapporti, seppur blandi e occasionali, con alcune figure universitarie permettono loro di vendere nel mercato della “formazione dei formatori” dei semilavorati intellettuali dal vago sapore pedagogico: pseudoteorie, consulenze e corsi infarciti di una retorica motivazionale estranea alla

---

<sup>3</sup> Cfr. FRIEDMAN, 1955.

scienza sociale ma molto comune nella formazione aziendale e nella promozione di prodotti o strategie per il benessere personale.

È giunto dunque il momento di rivolgere loro una critica severa. Non solo per portare l'attenzione sulla loro pericolosità politica, ma anche per offrire strumenti di difesa, teorici e argomentativi, a coloro che a diversi livelli lavorano nella scuola pubblica e che ricevono continui attacchi da questi predicatori della libertà. Perché, come è sempre accaduto nelle fasi di ristrutturazione neoliberista dei sistemi scolastici, la delegittimazione sociale degli insegnanti è una necessità strategica per arrivare a metter mano al reclutamento e alla selezione del personale. L'attacco culturale prepara quello sindacale. Per poi colpire, giuridicamente, la condizione lavorativa e la forza contrattuale del personale scolastico<sup>4</sup>.

L'intenzione di questo testo è quello di smontare il discorso alla base di quell'incantesimo ideologico che fa sì che questi soggetti, che si autorappresentano e percepiscono come progressisti o addirittura rivoluzionari, operino a tutti i livelli come inconsapevoli promotori dei modelli di riforma dei sistemi scolastici della destra neoliberista, mutuandone le parole d'ordine in senso letterale, senza nemmeno una riformulazione lessicale. E di come partecipino a frammentare e indebolire dall'interno il fronte democratico che si oppone alla ristrutturazione/destrutturazione giuridica, organizzativa e proprietaria della scuola pubblica statale.

## *2. L'obbligo scolastico come fondamento necessario del diritto all'istruzione*

«La nozione di obbligo sovrasta quella di diritto, che le è relativa e subordinata. Un diritto non è efficace di per sé, ma solo attraverso l'obbligo cui esso corrisponde; l'adempimento effettivo di un diritto non proviene da chi lo possiede, bensì dagli altri uomini che si riconoscono, nei suoi confronti, obbligati a qualcosa. [...] Un diritto che non è riconosciuto da nessuno non vale molto<sup>5</sup>. Sono queste le prime parole de *La Prima Radice*, un importante saggio che Simone Weil scrisse tra il dicembre del 1942 e l'aprile del 1943, pochi mesi prima della morte. Il titolo

---

<sup>4</sup> cfr. DAL LAGO, 2018.

<sup>5</sup> WEIL 1990, p. 13.

originale, quello assegnato dall'autrice<sup>6</sup>, era *Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, in aperta critica con le declinazioni spiritualistiche della nozione illuminista di diritto, colpevoli di ritenere tale nozione di diritto moralmente superiore a quella di obbligo. «L'errore degli uomini del'89», scrive Weil in un testo di poco precedente, «fu quello di elevare la nozione di diritto a principio assoluto, mentre i diritti dipendono da situazioni particolari, sono legati a condizioni di fatto»<sup>7</sup>. Un evidente bersaglio dialettico del *Preludio* era il personalismo cattolico di Mounier e Maritain – ancora oggi punti di riferimento della pedagogia personalista tanto cara ai cattolici liberali di destra – che l'anno prima avevano pubblicato dichiarazioni dei diritti della persona umana. Come ricorda Giancarlo Gaeta<sup>8</sup> nella postfazione al *Preludio*, è innanzitutto contro queste concezioni, politiche e pedagogiche, che Weil intendeva affermare l'obbligo, prima del diritto, come fondamento dei rapporti di comunità tra gli uomini.

Di fatto, al di là dei vari proclami e delle dichiarazioni universali, il bambino come soggetto portatore di diritto in senso sostanziale nasce con l'obbligo scolastico. Per la prima volta nella storia viene posto un argine reale, coercitivo, al potere discrezionale della famiglia o della comunità. «Per quanto riguarda l'educazione», scriveva Hegel nei *Lineamenti di Filosofia del Diritto* riflettendo su questo problema, «i genitori credono comunemente d'avere piena libertà, e di poter fare tutto ciò che vogliono. L'opposizione principale al carattere pubblico dell'istruzione proviene dai genitori, e sono questi ultimi in genere a sparlare e gridare contro gli insegnanti e gli istituti pubblici: l'arbitrio, la discrezionalità dei genitori si oppone a tali istituti di carattere generale. E tuttavia la società ha diritto di procedere secondo le sue vedute sperimentate e di obbligare i genitori a fare insegnare ai figli tutto ciò che è stato stabilito come necessario per l'ingresso nella società civile»<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> *La prima radice* – titolo dell'edizione italiana curata da Giancarlo Gaeta, nella splendida traduzione di Franco Fortini – fu una scelta editoriale. Così come *L'enracinement*, titolo dell'edizione francese pubblicata da Gallimard nel 1949 all'interno collana *Espoir* curata da Albert Camus.

<sup>7</sup> WEIL 1990, p. 271.

<sup>8</sup> Ivi, p. 280.

<sup>9</sup> Cit. in LOSURDO 2012, pp. 480-481.

Grazie all'obbligo scolastico il bambino riceve per diritto un'istruzione che prescinde dalla condizione economica e dalle idee educative, politiche o religiose della famiglia. E un'educazione i cui metodi e contenuti sono il risultato del processo democratico, più o meno imperfetto, della società in cui vive. Nella storia della scuola, l'istruzione obbligatoria e gratuita è la vera rivoluzione sociale, pedagogica e civile. Oggi come ieri, promuoverla e difenderla è la battaglia più importante, senza la quale ogni innovazione pedagogica è politicamente e socialmente inutile.

Nell'attaccare le istituzioni educative statali, i libertari contemporanei – alla pari dei descolarizzatori, seguaci di Illich<sup>10</sup>, degli anni Settanta – riducono la scuola alla sua funzione di trasmissione ideologica. Come se non fosse altro che un insieme di metodi e contenuti. E ragionano sempre in modo antistorico e falsamente universale<sup>11</sup>. In realtà molti degli elementi progressivi dell'istruzione pubblica obbligatoria risiedono proprio nella sua dimensione extrapedagogica, nelle sue caratteristiche materiali, giuridiche, geografiche e storiche.

Ad esempio, il fatto di “andare a scuola”, inteso come moto a luogo, è più importante di qualunque metodo o contenuto educativo. Per alcune ore della giornata il bambino è sottratto alla famiglia, condotto in un luogo separato e affidato a degli insegnanti qualificati e selezionati dallo Stato. Si siede in un'aula con venti sconosciuti, con i quali dovrà forzatamente socializzare. Venti sconosciuti non scelti da lui né dalla famiglia o dalla comunità.

Per questa ragione l'ingresso nella scuola dell'obbligo è anche il principio dell'esistenza propriamente sociale del bambino, della sua cittadinanza in senso pieno. La doppia deprivazione, culturale e sociale, che l'educazione parentale o sedicente libertaria infligge al bambino si configura dunque come violazione dei suoi diritti soggettivi in favore della restaurazione del potere della famiglia, che torna a disporre interamente della vita del soggetto.

---

<sup>10</sup> ILLICH 2019.

<sup>11</sup> Cfr. LOMBARDO RADICE, 1976.

### *3. Il bambino gomitolato: una visione reazionaria dell'infanzia*

Questa violazione del diritto del bambino si presenta sempre in forma mascherata e rovesciata. La restaurazione della centralità dispotica del genitore viene maldestramente spacciata per un ritorno alla centralità del bambino, riattualizzando il mito della spontaneità educativa contro cui Gramsci scrisse pagine infuocate, e su cui un secolo di riflessione ha lasciato una bibliografia sterminata oggi ignorata o svilita. «La “spontaneità educativa” è una involuzione: si immagina quasi che nel bambino il cervello sia come un gomitolato che il maestro aiuta a sgomitolarlo. In realtà ogni generazione educa la nuova generazione, cioè la forma, e l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo “attuale” alla sua epoca»<sup>12</sup>.

Alla prospettiva repressiva e “adultocentrica” attribuita alla scuola pubblica, colpevole di mortificare lo sviluppo spontaneo e libero della personalità dello scolaro, le scuole alternative contrappongono una visione “bambinocentrica”, che permetterebbe di coltivare la diversità, la specificità e l'unicità dell'espressività infantile. Se, come affermano, la scuola pubblica punta a omologare i bambini, a renderli tutti uguali; quella libertaria sostiene invece di favorire la singolarità, l'eccezione, l'irriducibile particolarità di ciascuno. Smontiamo insieme i presupposti teorici di tale visione.

Il carattere mistificante e involontariamente parodico di questa retorica, il fatto che tenda a produrre l'esatto contrario di ciò che predica, è evidente anche a un primo sguardo esteriore, immediato. Basta riconoscere l'incredibile omogeneità delle idee, delle pratiche, dei consumi e dei costumi di coloro che operano all'interno delle scuole libertarie e di coloro che vi affidano i figli.

Al contrario della scuola pubblica statale, che spicca per la pluralità culturale e sociale da cui è perennemente attraversata, le scuole libertarie presentano un grado di omologazione difficile da rintracciare altrove. Insegnanti e genitori sono tutti uguali. Mangiano biologico, vestono etnico, prediligono le medicine alternative e la spiritualità new age alla scienza medica e alla religione, si riconoscono in un unico quanto vago

---

<sup>12</sup> Cfr. GRAMSCI, 2014, vol I, p. 114.

immaginario politico, restano facilmente sedotti dalle teorie della cospirazione e dall'antivaccinismo. Sono gli eredi del lato regressivo della controcultura degli anni Sessanta e Settanta<sup>13</sup>. Di quel alternativismo individualista che – nella stagione di depoliticizzazione generazionale che ha fatto seguito agli anni della contestazione – ha reintrodotta nella cultura della sinistra diffusa tutti gli elementi reazionari contro cui si era precedentemente combattuto, e che “identifica il baricentro di ogni cambiamento nell'affermazione di se stesso, del suo Ego”<sup>14</sup>. In questo milieu culturale e ideologico, la stessa educazione dei figli diviene parte del processo di affermazione identitaria del genitore, il quale si rispecchia e si riconosce nella sua scelta, cancellando qualunque spazio autonomo dell'infanzia.

Iscrivere i figli all'asilo nel bosco è come iscriversi ad un gruppo d'acquisto responsabile. Offre al genitore una ricompensa narcisistica, la sensazione di star facendo qualcosa di diverso e di politicamente o eticamente rilevante. Ed è soprattutto un'opzione coerente con la sua visione del mondo. Ma in realtà quel genitore sta compiendo una delle scelte più reazionarie, ossia quella di optare per una struttura educativa che riflette i valori e le idee della famiglia d'origine.

La forza democratica della scuola pubblica obbligatoria consiste proprio nel fatto che impedisce questa armonizzazione. Al contrario, la scuola pubblica produce un attrito tra la cultura familiare e quella che il bambino incontra a scuola, e che non potrebbe incontrare altrove. Solo così si creano i presupposti per un'autonomia anche culturale del futuro cittadino, che gli permetterà eventualmente di assumere una posizione non subalterna rispetto ai codici e ai legami familiari e comunitari.

È semplice: la libertà del bambino, la sua esistenza autonoma e sociale, inizia dove finisce la libertà del genitore di disporre di lui. Il bravo genitore è quello che accompagna il figlio verso l'esterno, verso la società, non quello che glielo impedisce, come accade con l'educazione parentale o con le scuole libertarie.

La matrice antimoderna e antidemocratica di questi soggetti alternativi è rilevabile in ogni anfratto del loro pensiero. Tutto è pervaso da una mistica della superiorità dei legami primari, diretti e comunitari,

---

<sup>13</sup> Cfr. BURGIO, 2000; MAFFI, 2009; AZZARÁ, 2014.

<sup>14</sup> VERCELLI 2020, p. 32.

contrapposti a quelli disciplinati da una mediazione giuridica, istituzionale o sociale. Insomma, sono continuamente esaltate, perché ritenute più “autentiche”, le forme premoderne e comunitarie del legame sociale, le quali, al di là delle illusioni coltivate da alcuni anarchici contemporanei, non possono che reintrodurre quelle pratiche di dominio, sopraffazione e oppressione che caratterizzavano le relazioni di potere precapitalistiche<sup>15</sup>.

L’utopia libertaria – che intende creare isole “liberate” come anticipazioni del futuro regno della libertà entro quello presente della necessità – produce in realtà microistituzioni totali dal sapore medievale. Inoltre, l’onnipresente culto della natura, in senso romantico, e del passato, un passato mitico e non storico, assieme al rifiuto del progresso sociale e tecnologico, rivelano come questi esperimenti educativi afferiscano, in modo più o meno consapevole, alla costellazione ideologica del pensiero reazionario, millenarista e antisocialista.

Lo rivela spesso persino il linguaggio da loro utilizzato. «In questo crescendo di scolarizzazione, di educazione ed istruzione specifica» scrivono su *scuolalibertaria.blogspot.com*, «si è visto come *l’antico e fiero carattere degli italiani*»<sup>16</sup>, al contempo così aperto, creativo e fraterno, si sia progressivamente svilito e trasformato in una poltiglia stucchevole di servilismo e docilità estrema». Perché, se non si studiano il fascismo e le sue coordinate culturali e ideologiche, si finisce per riprodurne non solo le idee ma pure il lessico.

Un altro aspetto inquietante dell’ideologia pseudopedagogica<sup>17</sup> delle scuole libertarie è la continua richiesta rivolta ai bambini di decidere e di scegliere cosa, come, dove, quando e con chi apprendere. La retorica della “pedagogia non direttiva” serve a mettere in atto la più meschina forma di manipolazione occulta dei bambini, ossia quella di far loro scegliere ogni cosa. Compreso se andare o meno a scuola. Una falsa libertà di scelta che, oltre a condannare il bambino alle sue precognizioni, gli attribuisce assurdamente responsabilità non adeguate alla sua età e

---

<sup>15</sup> Cfr. STERNHELL, 1997; GERMINARIO, 2010; VERCELLI, 2020.

<sup>16</sup> <https://tinyurl.com/wxy98e4v>.

<sup>17</sup> Pseudopedagogica perché programmi, metodi e attività di queste scuole esibiscono, nel lessico e nei contenuti, una smaccata estraneità alle scienze dell’educazione e alla storia del pensiero pedagogico.

condizione. Anche in questo caso si assiste alla negazione dello spazio dell'infanzia e della sua specificità. Si trattano i bambini come piccoli adulti, anziché come piccoli cittadini.

Vi è una rimozione del principio di autorità in favore di un autoritarismo dissimulato da egualitarismo. Molte di queste scuole hanno, come organo decisionale principale, delle assemblee cui partecipano bambini, insegnanti e genitori. Tutti con eguale diritto di voto.

Questa pantomima della democrazia diretta, in realtà oppressiva e subdola, arriva a concepire delle vere e proprie mostruosità. Ad esempio, la Piccola Scuola Libertaria "Kether", attiva dal 2012 nei colli veronesi, si vanta di essere un esperimento di democrazia partecipata grazie alla modalità assembleare ed egualitaria con cui i bambini decidono le sorti della scuola. Sul loro sito scrivono:

«Bambine/i, ragazze/i, sono liberi di decidere dell'assunzione, del mantenimento e del licenziamento di accompagnatrici/ori come pure della frequentazione o meno delle stesse/i, delle loro materie proposte, siano esse considerate convenzionalmente "obbligatorie" o facoltative»<sup>18</sup>.

In poche parole, da un lato privano il bambino degli strumenti culturali e sociali cui si riferiva Mario Lodi nella citazione riportata all'inizio di questo articolo, dall'altro lo addestrano ad una delle più abiette e disdicevoli pratiche della vita adulta: licenziare liberamente le persone. Questa è la verità: l'unica libertà che insegnano, nella scuola libertaria, è la libertà di licenziamento.

#### 4. *Scuole nel bosco come vettori di «diseducazione» ambientale*

Prima di concludere vorremmo segnalare un altro tratto problematico di queste realtà, ossia il fatto che esse pratichino una forma di educazione ambientale antiecológica e retrograda. Fondandosi su una concezione della natura romantica, religiosa e antiscientifica, scuole libertarie e asili nel bosco veicolano contenuti che ostacolano, anziché favorire, la maturazione di una coscienza ecologica all'altezza del nostro tempo e sempre

---

<sup>18</sup> <http://www.kether.it/kether-educazione-incidentale/>.

più urgente alla luce degli sconvolgimenti climatici e ambientali imminenti, con cui le nuove generazioni dovranno misurarsi in tempi brevissimi.

Come i cantori ottocenteschi della *Wilderness*, queste scuole promuovono un rapporto estatico con una “natura” il cui perimetro è delimitato da confini ideologici, estetici e spirituali<sup>19</sup>. Nulla a che vedere con la comprensione scientifica del concetto. Più che di “natura” sembrano parlare di “campagna”. E la descrivono, in contrapposizione alla città, come un ambiente armonico, equilibrato e sostanzialmente statico, che l’uomo può abitare felicemente e senza crear problemi se impara a conoscerlo, amarlo e rispettarlo. E a inserirsi al suo interno in modo organico, senza pretese di intervento, controllo e dominio su di esso.

Ovviamente non vi è nulla di naturale in questi concetti. Al contrario, sono concetti antropomorfi e ideologici. Armonia, equilibrio e organicità non appartengono al mondo della biologia o della storia naturale, bensì ad una filosofia politica precisa.

Quando nelle scuole libertarie parlano di natura, in realtà stanno di nuovo descrivendo l’utopia di un ordine sociale comunitario e premoderno, statico, fondato sulla solidarietà organica, in cui ruoli e funzioni sono “naturalmente” prestabiliti. Si tratta di una proposta politica, di un modello reazionario di vita e di società, peraltro totalmente insostenibile dal punto di vista ecologico.

Se, per assurdo, si realizzasse davvero un mondo di piccole comunità organiche, autogestite, la specie umana si estinguerebbe in pochi mesi. Data l’impossibilità di attuare economie autarchiche di sussistenza, che sono una pura fantasia, la frammentazione e il decentramento moltiplicherebbero esponenzialmente la circolazione delle merci e dei servizi connessi. Le infrastrutture che permettono la produzione, la distribuzione e dunque l’approvvigionamento di ogni genere di risorsa si sovraccaricherebbero fino a implodere. Ogni possibilità di pianificazione, ottimizzazione e razionalizzazione ecologica sarebbe preclusa. Forse sopravviverebbero poche realtà isolate, collocate in territori particolarmente ricchi di risorse e meno esposti agli effetti dei mutamenti climatici.

---

<sup>19</sup> cfr. CRONON, 1995.

In altre parole, la visione implicita nel discorso ambientale delle scuole libertarie è quella dell'ecofascismo malthusiano che, negli ultimi anni, è divenuto sempre più popolare negli ambienti della nuova destra radicale.

Ovviamente questa ideologia non si presenta così. Il lessico e il sentimento della proposta ambientale libertaria ricorda, più che il fascismo, il disprezzo ottocentesco dell'aristocrazia nei confronti della città, proletaria e zozza, e il fascino per l'incontaminato, per il non-antropizzato. Insomma, percezioni ambientali che riflettono divisioni sociali. Più che di amore per la natura si tratta di odio di classe.

Peraltro, lo stesso "bosco" di cui tanto parlano è un ambiente antropico, costruito e gestito tramite l'intervento umano. Altrimenti i bambini non riuscirebbero nemmeno a entrarci. Fare asilo nel bosco significa semplicemente spostare dei bambini da un contesto artificiale, la scuola, a un altro altrettanto artificiale. Con la differenza che, rispetto a una scuola dell'infanzia o a un nido, non è costruito a misura di bambino. Sia dal punto di vista del progetto architettonico-pedagogico, sia da quello dei saperi e delle conoscenze impiegate al suo interno. Nonché del personale impiegato, dato che rivendicano di scegliere liberamente gli insegnanti senza badare a titoli di studio o altro. Insomma, di selezionare in modo totalmente discrezionale e deregolamentato.

Si ripropone dunque quella cancellazione dello spazio specifico dell'infanzia. Il bosco è un luogo per adulti, dove è bene che i genitori, se possono farlo, accompagnino i bambini nel tempo extra-scolastico. Oppure possono farlo gli insegnanti, grazie ai sempre più diffusi progetti di *outdoor education*, di educazione ambientale e scientifica. Che offrono visite guidate e strutturate, in cui il rapporto del bambino con l'ambiente è mediato, anziché spontaneo e casuale. L'asilo nel bosco invece non è altro che una proiezione ideologica dell'adulto, un luogo dove gli adulti amano guardare i bambini immersi nella natura. Anziché portare i figli allo zoo, ce li mettono.

Tutte queste visioni devono essere, oggi più che mai, contrastate. È fondamentale che i futuri adulti che educiamo assumano una comprensione scientifica dei processi ecosistemici opposta a quella estetica, estatica, spontanea e intuitiva. Che sappiano che l'albero che cresce nel cortile della scuola non è meno artificiale della scuola stessa, intesa come edificio. Che la natura è il tutto, non ha elementi esterni; comprende,

senza alcuna distinzione morale, il plutonio e le violette. Che non si può fare del bene o del male alla natura, perché la natura non è Dio e dunque non contempla il bene e il male, ma necessita di altro genere di categorie interpretative.

Ma soprattutto i bambini, i futuri cittadini adulti, dovranno sapere che la sopravvivenza o meno della specie umana non dipenderà dalle scelte di consumo individuali delle classi abbienti, dagli *exemplum* falsamente virtuosi delle comunità liberate o della decrescita felice, bensì dalla capacità di cooperazione e interazione razionale a livello planetario. Che implica da un lato il massimo investimento pubblico nella ricerca scientifica, dall'altro una coordinazione e pianificazione sovranazionale che entra in diretto conflitto con la regolazione di mercato. E richiede dunque che quest'ultima venga ristretta e disciplinata, sottraendole interi settori essenziali per la riproduzione della specie. Mentre le scuole libertarie, al contrario, vogliono estenderla al settore dell'istruzione, convergendo nel fronte neoliberalista che punta a riorganizzare i sistemi scolastici secondo il vecchio motto "Defund! Deregulate! De-unionise!"<sup>20</sup>.

##### 5. *Senza spazio pubblico non può esserci inclusione*

Infine, evidenziare la pessima qualità dell'offerta formativa di questi progetti di pedagogia alternativa potrebbe essere utile anche a quei genitori che rischiano di restarne affascinati. Al punto da privare i loro figli di una esperienza formativa preziosissima. La scuola pubblica, infatti, nella misura in cui affianca bambini di classe sociale, retroterra culturale e appartenenza religiosa diversa, è una grande palestra di convivenza democratica e di civiltà. Affianca e insegna a convivere da uguali nella diversità. Le scuole alternative invece, a causa dell'omogeneità sociale e culturale che le caratterizza, producono inevitabilmente soggetti non predisposti al riconoscimento dell'altro. Perché sono scuole di classe, perfettamente compatibili, a differenza della scuola pubblica democratica e generalista, con i percorsi di canalizzazione precoce delle traiettorie di vita lungo le linee di divisione economica della stratificazione sociale capitalistica.

---

<sup>20</sup> cfr. DAL LAGO, 2012.

Inoltre, presentano seri limiti dal punto di vista dell'inclusione non solo sociale. Si pensi anche solo ai problemi di accessibilità di un asilo nel bosco per le disabilità motorie. Taluni sostengono che potrebbe rappresentare però un ambiente favorevole per BES, DSA e ADHD. Possibile. Ma, come emerge dai siti di queste strutture, vi è il rischio elevato che tali problematiche vengano negate e rilette alla luce della teoria newage-cooperativa dei bambini indaco. Danilo Casertano, figura di spicco del movimento degli asili del bosco in Italia, scrive che la caratteristica comune di questi bambini indaco è "la tendenza all'anarchia": "essi agiscono sfidando ogni regola comune, ma siamo così certi che la soluzione per educare un anarchico sia uno stato forte, una scuola seria, un sistema solido? Potrebbe essere che dietro l'anarchia ci sia un incontenibile anelito alla libertà?"<sup>21</sup>. Insomma, oltre a negare le diagnosi e "adultizzare" il bambino, Casertano "infantilizza" l'anarchismo, riducendolo a un tratto psicologico soggettivo e innato. Con buona pace di Bakunin e Kropotkin.

Ma la cosa più urgente e importante in questo momento è impedire che queste scuole alternative – alcune delle quali stanno premendo per entrare a far parte del sistema integrato 0-6 definito dal MIUR – abbiano accesso alle risorse pubbliche che, oggi più che mai, devono essere destinate e distribuite secondo criteri di equità e di democrazia sociale. Perché – proprio mentre le iscrizioni alle scuole libertarie o boschive crescono cavalcando l'onda dell'antivaccinismo – educatrici e educatori di nidi e scuole dell'infanzia stanno operando in condizioni di sottofinanziamento strutturale, con retribuzioni molto inferiori alla media europea. E che, nonostante l'elevatissimo rischio biologico a cui sono esposti, non vedono riconosciuto loro un adeguato grado di tutela sanitaria nella presente situazione pandemica.

### Riferimenti bibliografici

AMSTRONG, PHILIP — GLYN ANDREW — HARRISON JOHN, 1984  
*Capitalism Since World War II: The Making and Breakup of the Great Boom*, Fontana, Londra.

---

<sup>21</sup> <https://associazionemanes.it/bambini-indaco-2/>.

AZZARÁ, STEFANO G., 2014

*Democrazia cercasi*, Imprimatur, Reggio Emilia 2014.

BARBAGLI, MARZIO, 1974

*Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna.

BERTONI, IOVINE, DINA, 1962

*Cultura ed educazione vanno considerati come fatti storici*, "Riforma della scuola", VIII, pp. 6-7.

ID., 1967

*La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma.

BRINT, STEVEN, 1999

*Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.

BURGIO, ALBERTO, 2000

*Modernità del conflitto: saggio sulla critica marxiana del socialismo*, DeriveApprodi, Roma.

CANDELORO, GIORGIO, 1970

*Storia dell'Italia Moderna*, vol. XI, Feltrinelli, Milano.

COBALTI, ANTONIO, 2006

*Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, Bologna.

CRONON, WILLIAM, 1995

"The Trouble with Wilderness; or, Getting Back to the Wrong Nature", in W. Cronon (a cura di), *Uncommon Ground: Rethinking the Human Place in Nature*, W. W. Norton & Co., New York, pp. 69-90.

DAL LAGO, MICHELE, 2012

*La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi*, "CQIA Rivista. Formazione, Lavoro, Persona", n° 5, Università degli Studi di Bergamo, ISSN 2039- 4039.

ID., 2018

*La crisi e gli insegnanti*, in *Ai Confini Della Docenza*, (a cura di) R. Bellofiore e G. Vertova, Accademia University Press, Torino.

FRIEDMAN, MILTON, 1955

"The Role of Government in Education", in R.A Solo (a cura di), *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press, Piscataway.

GERMINARIO, FRANCESCO, 2010

*Costruire la razza nemica*, Utet, Milano.

GRAMSCI, ANTONIO, 2014

*Quaderni del Carcere*, Einaudi, Torino.

ILLICH, IVAN, 2019

*Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano.

LODI, MARIO, 1983

*La scuola e i diritti del bambino*, Einaudi, Torino.

LOSURDO, DOMENICO, 2012

*Hegel e la libertà dei moderni*, La scuola di Pitagora, Napoli.

LOMBARDO, RADICE, LUCIO, 1976

*Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma.

MAFFI, MARIO, 2009

*La cultura underground*, Odoja, Bologna.

RICUPERATI, GIUSEPPE, 1995

*La politica scolastica*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana, II.2.*

*La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, Einaudi, Torino.

ID., 2015

*Storia della scuola in Italia*, La Scuola, Brescia.

ROSSI, PAOLO, 2001

*Bambini, sogni, furori*, Feltrinelli, Milano.

STERNHELL, ZEEV, 1997

*Né destra né sinistra. L'ideologia fascista in Francia*, Baldini e Castoldi, Milano.

VERCELLI, CLAUDIO, 2020

*Neofascismo in grigio*, Einaudi, Torino.

WEIL, SIMONE, 1990

*La prima radice*, SE, Milano.