



Università di Foggia

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI.
LETTERE, BENI CULTURALI, SCIENZE DELLA FORMAZIONE

DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Tesi in co-tutela con *Universitat de Barcelona* (Spagna)

CICLO XXVII

La Libertà femminile in Educazione *Pratiche, protagoniste, idee*

Settore Scientifico Disciplinare – 11/D

co – Tutor Università di Foggia:

Prof.ssa Barbara De Serio

Dottoranda:

Dott.ssa Valeria Vittoria Aurora Bosna

co – Tutor Universitat de Barcelona:

Dra. Núria Rajadell Puiggròs

a.a. 2011/2012 - a.a. 2013/2014



Figura 1: Il manifesto dei diritti naturali dei bambini e delle bambine è nato più di 20 anni fa, grazie a Gianfranco Zavalloni, per 16 anni maestro della scuola dell'infanzia, poi dirigente scolastico in diversi comuni della Romagna e responsabile dell'Ufficio Scuola del Consolato d'Italia di Belo Horizonte, in Brasile, scomparso giovanissimo nel 2012. www.scuolacreativa.it

INDICE

INTRODUZIONE	13
CAPITOLO I: IL PROGETTO DI RICERCA	15
1.1 L'oggetto della ricerca	15
1.2 Le motivazioni	16
1.2.1 Dal punto di vista dell'educazione femminile	16
1.2.2 Dal punto di vista pedagogico	23
1.2.3 Dal punto di vista personale	27
1.2.4 Dal punto di vista dell'interesse accademico della ricerca	28
1.3 Le scelte	30
1.3.1 Epistemologia di riferimento: il Pensiero della Differenza sessuale	30
1.3.2 Il modello educativo: l'Educazione Libera	33
1.3.3 I periodi storici presi in considerazione: il XX e il XXI secolo	35
1.3.4 Il luogo della ricerca: la regione della Catalogna (Spagna)	37
1.3.5 Il focus sull'Infanzia	37
1.3.6 L'impegno personale	38
1.4 L'ipotesi della ricerca	39
1.5 Le domande della ricerca	39
1.6 La finalità della ricerca	40
1.7 Gli obiettivi della ricerca	41
1.7.1 Obiettivo generale	41
1.7.2 Obiettivi specifici	41
1.8 La struttura della ricerca	43
1.8.1 Il doppio orientamento	43
1.8.2 Il tipo di ricerca	45

1.8.3	Le metodologie di ricerca	46
1.8.3.1	La ricerca teorica	46
1.8.3.2	La ricerca storica	46
1.8.4	Gli strumenti di raccolta dati	47
1.8.5	Le fasi e le attività della ricerca	49
1.8.6	Il cronogramma	51
 I PARTE: EDUCARE LE BAMBINE ALLA LIBERTÀ: L'APPROCCIO STORICO DELLA PEDAGOGIA LIBERTARIA NEL CONTESTO CATALANO		53
 CAPITOLO II: L'EDUCAZIONE FEMMINILE NELLA PEDAGOGIA LIBERTARIA DI FRANCISCO FERRER I GUÀRDIA		57
2.1	La condizione educativa femminile in Spagna tra la fine del secolo XIX e l'inizio del XX	57
2.2	La Pedagogia Libertaria: principi e pratiche	69
2.3	Francisco Ferrer i Guàrdia e la <i>Escuela Moderna</i>	81
2.3.1	Il contesto socio-politico-educativo spagnolo e catalano all'epoca di Francisco Ferrer i Guàrdia	81
2.3.2	Il pedagogista libertario Francisco Ferrer i Guàrdia	89
2.3.3	La <i>Escuela Moderna</i> e la pedagogia razionalista di Ferrer i Guàrdia	96
2.4	Idee e pratiche di Libertà femminile nelle pagine dei Bollettini della <i>Escuela Moderna</i>	102
2.4.1	Il contributo all'emancipazione delle donne	103
2.4.2	La pratica della Coeducazione	109
2.4.3	Pratiche di libertà femminile	115

**II PARTE: PRÁCTICAS DE LIBERTAD FEMENINA EN LAS
EXPERIENCIAS ACTUALES DE EDUCACIÓN
LIBRE EN CATALUÑA** 119

**CAPITULO III: LA EDUCACIÓN LIBRE EN CATALUÑA:
EXPERIENCIAS ACTUALES E IDEAS
EDUCATIVAS** 123

3.1 Actualidad de la Educación Libre en Cataluña	123
3.2 La Red de experiencias educativas libres de Cataluña: la Xell	127
3.3 La Educación Libre según los principales teóricos y en las palabras de los protagonistas catalanes	132
3.3.1 La Filosofía educativa	135
3.3.2 La importancia de los adultos: acompañantes, madres y padres	140
3.3.3 Prácticas y ámbitos de libertad	147
3.3.4 Aspectos organizativos	152
3.3.5 Aspectos didácticos	159
3.4 Las Leyes y las normas que regulan la Educación en España y en Cataluña y su relación con la Educación Libre	167

**CAPITULO IV: LA LIBERTAD FEMENINA EN LAS
EXPERIENCIAS CATALANAS DE
EDUCACIÓN LIBRE** 179

4.1 La idea de Mujer	179
4.2 Actuación de una didáctica no sexista	183
4.3 La importancia de las relaciones	189
4.4 Prácticas de Libertad femenina	193

CAPÍTULO V: UNA EXPERIENCIA DE LIBERTAD FEMENINA VIVIDA EN PRIMERA PERSONA EN “LA CASETA”	199
5.1 El sentido del deseo personal	201
5.2 Un espacio de libertad para niñas y niños: La Caseta	203
5.3 Una experiencia viva de Libertad femenina	212
5.4 El derecho a ser libres	218
CONCLUSIONI	221
Una genealogia di pratiche educative in ottica di Libertà femminile	221
Uno sguardo al futuro	224
APPENDICI	227
Librerie, Biblioteche e Centri di documentazione e di ricerca italiani ed esteri consultati	227
BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA	229

INTRODUZIONE

Il seguente lavoro di ricerca è dedicato all'approfondimento della Libertà femminile in Educazione, e cioè all'analisi e allo studio di metodologie, strategie, pratiche, ma anche di teorie educative, caratterizzate da un'idea di libertà nel fare educazione con uno sguardo specifico all'educazione femminile.

La ricerca è suddivisa in due parti, la prima scritta in italiano e la seconda in lingua spagnola, precedute da un capitolo specifico riguardante il progetto di ricerca approfondito.

La prima parte del lavoro esamina l'approccio della Pedagogia Libertaria di Francisco Ferrer i Guàrdia all'educazione femminile e può essere considerato "l'inizio della storia" dell'Educazione Libera in Catalogna, così come suggeriscono le parole di MOMO, spazio di Educazione Libera catalano; *"Ci piacerebbe iniziare dicendo che la nostra avventura inizia molto prima dell'inizio di MOMO. Tutto ebbe inizio con la scuola della libertà, la coeducazione, il laicismo e il pacifismo, che già esistevano da quasi cento anni in Catalogna. Progetti così importanti come quello della Escuela Moderna di Joan Bardina o Ferrer i Guàrdia, in cui erano presenti le idee positive come quella di insegnare all'essere umano sin dall'infanzia a essere libero e a convivere tra uguali, a essere tollerante e solidario; queste esperienze formano parte della nostra storia"*¹.

Le radici, infatti, delle esperienze più moderne, analizzate nella seconda parte del lavoro, attualmente esistenti in terra catalana, sono indubbiamente da individuarsi nei primi esperimenti catalani portati avanti da Francisco Ferrer i Guàrdia nello sviluppo della sua innovativa *Escuela Moderna*.

Nella prima parte della ricerca, quindi, vengono ripercorse le tappe più importanti della storia spagnola e catalana dal punto di vista socio-educativo, della vita di Ferrer i Guàrdia e della *Escuela Moderna* e, attraverso un'analisi peculiare di fonti storiche – come i Bollettini della *Escuela Moderna* – viene altresì

¹ Momo - commento alla domanda n.18 del questionario.

analizzata la realtà educativa femminile del tempo utile a contestualizzare l'impatto della *Escuela Moderna* e delle sue pratiche innovative sull'educazione delle bambine dei primi anni del novecento.

La Pedagogia Libertaria di Ferrer, in tal senso, può considerarsi come una fertile antenata dell'Educazione Libera sviluppatasi concretamente in tempi moderni e una pratica lungimirante e progressista per la società agli inizi del XX secolo.

L'inizio della storia e le radici di una genealogia di pratiche di educazione alla libertà femminile vedono quindi la Pedagogia Libertaria messa in atto da Ferrer come la culla della ricca eredità educativa che oggi si coltiva in Catalogna e di cui tratta la seconda parte del lavoro di ricerca. In tale parte il focus di analisi è diretto principalmente allo studio delle esperienze di Educazione Libera presenti oggi giorno in Catalogna. I centri educativi di Educazione Libera, analizzati principalmente attraverso uno specifico questionario somministrato agli accompagnatori dei centri in questione, sono stati studiati approfonditamente dal punto di vista delle loro pratiche educative e soprattutto per quelle riguardanti l'educazione femminile.

Il lavoro di ricerca trova, infine, la sua conclusione in un racconto in prima persona riguardante l'esperienza personale di tirocinio effettuata nel centro educativo libero La Caseta a Barcellona.

“È invece proprio la schiavitù degli uomini a porre una barriera alla mia libertà, o, che è lo stesso, è lo loro bestialità a negare la mia umanità; perché, di nuovo, posso dirmi veramente libero solo quando la mia libertà, o, che è lo stesso, quando la mia dignità di uomo, il mio diritto umano, che consiste nel non obbedire a nessun altro uomo e nel determinare i miei atti in conformità con le mie convinzioni, mediate attraverso la coscienza ugualmente libera di tutti, solo, quando la mia libertà e la mia dignità mi ritornano confermate dall'assenso di tutti. La mia libertà personale, così convalidata dalla libertà di tutti, si estende all'infinito.”²

² Bakunin, M. (2009). *La libertà degli uguali*, Milano: Elèuthera, p.80.

CAPITOLO I

IL PROGETTO DI RICERCA

1.1 L'oggetto della ricerca

Il seguente lavoro di studio e di ricerca presenta come principale oggetto d'indagine la Libertà femminile in Educazione, e cioè l'analisi e l'approfondimento di metodologie, strategie, pratiche, ma anche di teorie educative caratterizzate da un'idea di libertà nel fare educazione, in particolare con uno sguardo specifico all'educazione femminile.

La ricerca in tal senso si propone di studiare, indagare, analizzare e interpretare forme e pratiche orientate all'educazione femminile, in particolar modo all'educazione delle bambine, all'interno di contesti, principalmente di carattere non formale, di Educazione Libera, ponendo attenzione a tutte quelle azioni educative pensate, sviluppate e messe in atto in prospettiva di una libertà femminile intesa come sviluppo integrale e armonico dell'essere donna, non vincolato agli schemi e ai parametri sociali patriarcali.

Il titolo della ricerca è La Libertà femminile in Educazione. Pratiche, protagoniste, idee.

1.2 Le motivazioni

Le motivazioni che hanno spinto a individuare e scegliere la Libertà femminile in Educazione come oggetto della presente ricerca sono di vario genere e provengono spesso da una sintesi di differenti fattori, infatti, da un lato è presente l'analisi educativa della realtà determinata sia dalla letteratura presa in considerazione sia dall'osservazione diretta della società, da un altro lato c'è l'interesse personale, la curiosità e l'inclinazione a scoprire, e c'è, soprattutto, la passione per un ambito di studio legato all'educazione femminile, che è stata la base indispensabile per iniziare e andare avanti nel cammino di ricerca non sempre facile, e infine c'è una certa forma di responsabilità pedagogica che caratterizza e spinge i professionisti e le professioniste dell'educazione a ripensare le pratiche e le strategie educative sempre più al passo con le esigenze e le necessità sociali, in prospettiva della creazione di un presente e di un futuro sempre migliore per le nuove generazioni.

In questo paragrafo si è cercato di presentare le motivazioni più importanti che hanno spinto a individuare e sviluppare l'oggetto di ricerca, a partire da quelle legate all'area pedagogica di interesse, per proseguire con quelle più personali e finire con quelle legate all'importanza che la stessa ricerca presenta per i saperi pedagogici e per l'ambito accademico.

1.2.1 Dal punto di vista dell'educazione femminile

Una delle principali motivazioni per cui è stata individuata la tematica della Libertà femminile in Educazione come focus della ricerca deriva dalla considerazione dell'attuale situazione femminile dal punto di vista educativo. E' purtroppo innegabile che ci siano ancora oggi svariate situazioni sociali, personali, educative che confermano una condizione di discriminazione delle

donne, di tutte le età, e di non valorizzazione delle differenze di cui è portatore il genere femminile. Lo psicologo sudamericano Luis Bonino³, che ha teorizzato il concetto di *micro machilismi*⁴, descrive perfettamente la situazione in cui ci troviamo oggi e che vede tutti coinvolti, donne e uomini. Bonino, infatti, riferendosi alle società riconosciute come “più sviluppate”, sostiene che, accanto ad azioni più forti ed evidenti di machilismo, come la violenza diretta, la discriminazione dichiarata e il femminicidio, esistono, in numero addirittura superiore, una serie innumerevole di piccole azioni, quasi invisibili o nascoste, ripetute quotidianamente, che giorno dopo giorno creano situazioni di violenza e discriminazione “a basso dosaggio” e inducono a un profondo malessere di vita per le donne, che molto spesso non hanno coscienza e non riconoscono tali azioni come dannose per la propria libertà di essere e per il proprio benessere. A partire da tali considerazioni e osservando la realtà educativa attraverso questo tipo di lente, in particolare quella dell’educazione delle bambine, sono sorte una serie di domande a riguardo del sistema educativo attualmente presente e operante. In particolare l’attenzione è stata rivolta al sistema educativo formale⁵ che, oltre ad essere uno dei più importanti e influenti nella crescita e nella costruzione del proprio essere per tutte le ragazze e i ragazzi, è anche l’ambito educativo più soggetto a un controllo e a una gestione diretta da parte di esperti. L’osservazione e l’analisi, fatta soprattutto attraverso le considerazioni di diversi autori che hanno espresso il loro pensiero critico a riguardo del sistema educativo formale in relazione all’educazione femminile, hanno evidenziato che situazioni di “micromachilismo” siano presenti anche nell’ambito

³ Attualmente membro dell’Osservatorio Statale sulla violenza sulla donna del Ministero spagnolo di Sanità, Servizi Sociali e Uguaglianza. Si occupa dagli anni ’90 di promuovere il coinvolgimento degli uomini nello sradicamento delle disuguaglianze di genere.

⁴ I micromachilismi sono attitudini di dominazione “blandi” o di “bassa intensità”, forme e modalità latenti e negate di abuso e imposizione nella vita quotidiana. Sono, in particolar modo, abili arti di dominio, comportamenti sottili o insidiosi, reiterati e quasi invisibili che il sistema patriarcale mette in atto permanentemente.

Bonino, L. (2004). Los Micromachismos. In La Cibeles n.2. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, pp. 1-2.

⁵ L’“educazione formale” fa riferimento all’educazione approvata e voluta dallo Stato.

dell'educazione formale, dove senza quasi accorgercene, sono quotidianamente ripetute azioni e trasmessi contenuti che rispondono molto spesso a logiche di natura patriarcale. Gli esempi da fare possono essere molteplici, a partire dai contenuti trasmessi e già preconfezionati, in cui molto spesso le donne sono rese invisibili o, quando presenti, interpretano modelli stereotipati del genere femminile⁶, per continuare con la prassi di rapporti educativi spesso privi di una reale relazione personale e della valorizzazione delle competenze specifiche, per seguire con l'uso di materiale didattico sessista, o con l'utilizzo di un linguaggio sessista. Basti pensare che gli obiettivi del percorso educativo formale sono sempre più lontani dalla formazione della consapevolezza di sé, come conoscenza e valorizzazione del proprio essere, e dalla cura di una equilibrata crescita emozionale. In tal senso l'educazione in generale e quella formale in particolare può essere considerata un pericoloso strumento per riproporre

⁶ Diverse sono le ricerche italiane e spagnole a riguardo degli stereotipi di genere trasmessi attraverso i libri di testo e i contenuti scolastici. Di seguito solo alcuni tra i titoli consultati:

- Giani Gallino, T. (1973). Stereotipi sessuali nei libri di testo. In *Scuola e città* n. 4. Firenze: La Nuova Italia, pp.144-147.
- Gianini Belotti, E. [a cura di] (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Pace, R. (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sabatini, A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Serravalle Porzio, E. [a cura di] (2000). *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*. Milano: Associazione Italiana Editori.
- Biemmi, I. (2011). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: Conoscenza Edizioni.
- Biemmi, I.; Ulivieri, S. (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini.
- Calero Fernández, M. Á. (1999). *Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- González Rodríguez, A; Lomas, C. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula - Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Subirats, M.; Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

stereotipi di genere, violenza invisibile e discriminazione femminile, a partire proprio dalla fascia più ricettiva e con minor difese, quella dell'infanzia. Ci ricorda, infatti, la pedagogista e cattedratica spagnola Nieves Blanco che *“Tutto l'intervento educativo è orientato, in modo esplicito o implicito, da alcuni propositi, da una intenzionalità”* (...) *“questa intenzionalità acquisisce forma, si realizza, su contenuti concreti, selezionati per soddisfarla, e su di una metodologia specifica considerata coerente e appropriata”*⁷; tale concetto è ritenuto la base dell'educazione “programmata”, come quella formale, dove si creano degli obiettivi e si usano degli strumenti specifici di lavoro già studiati e pensati precedentemente dal sapere pedagogico per sviluppare al meglio “l'intenzionalità educativa” appena citata. La criticità più importante, motore della riflessione legata alla presente ricerca, è diretta alla natura delle logiche che muovono tale intenzionalità educativa che, nel caso specifico di questo lavoro, sembra essere ancora oggi una logica patriarcale. La pedagogista catalana Marina Subirats a tal proposito dice, infatti, che *“il sistema educativo è stato disegnato dagli uomini e per i bambini, quindi, per la riproduzione della mascolinità”*⁸ e, si può aggiungere, per la riproduzione delle logiche patriarcali da perpetuare anche attraverso l'educazione delle bambine. Un'educazione, quindi, che da via di liberazione diventa strumento di oppressione femminile atto alla costruzione di una specifica *forma mentis* sociale (il concetto di genere appunto) in cui la differenza femminile diventa inferiorità della donna e gli stereotipi di genere un sapere interiorizzato, tanto da essere considerato naturale dallo stesso sesso femminile.

La problematica in questione non si riferisce solo a una situazione contemporanea ma comprende un processo lungo e costante nel corso del tempo che riguarda tutte le classi sociali e si adatta a tutti i modelli socio-economici, acquisendo, quindi, un carattere transculturale e atemporale.

⁷ Blanco, N. Educar a mujeres y a hombres. In Abad, M.L (2002). *Género y Educación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Grao, p.38.

⁸ Subirats, M. Género y escuela. In Lomas, C. (1999) *¿Iguales o diferentes?* Barcelona: Paidós Iberica, p.24.

Loredana Lipperini nel suo libro “Ancora dalla parte delle bambine” tratta esattamente la questione analizzandola non solo nel contesto educativo formale ma in tutte le forme sociali ed educative che esercitano un’influenza nella costruzione di un’identità di genere femminile stereotipata a partire proprio dall’infanzia; in un suo passo dice infatti di riscontrare più maschilismo e pregiudizi sessuali nelle stesse bambine che nei compagni maschi, e che le piccole già dalla prima infanzia iniziano inconsapevolmente un’opera di auto discriminazione e non valorizzazione di se stesse avendo sin da subito interiorizzato un determinato concetto di donna a causa dell’ambiente educativo informale e formale che frequentano abitualmente⁹.

Una seconda importante considerazione da fare a sostegno della scelta dell’oggetto di ricerca riguarda le molteplici incoerenze presenti tra il reale significato della parola “educare” e la sua interpretazione esercitata dal sistema patriarcale. Il termine educare che, come noto, viene dal latino *educere* e significa “tirar fuori”, in un contesto di pratiche educative comprende quell’insieme di eventi strutturati e intenzionali che aiutano e stimolano l’educanda o l’educando a tirar fuori da sé ciò che possiede e a strutturarlo in relazione al proprio contesto. Un’azione, da parte dell’educatore o dell’educatrice, di sostegno nell’elaborazione della coscienza di sé e nella costruzione del proprio essere e agire personale e sociale, per utilizzare le parole del pedagogista italiano Piero Bertolini: un’educazione al pensiero e all’agire politico.

In tal senso nasce un quesito: se *educere* significa etimologicamente tirar fuori ciò che è proprio dell’essere femminile, o maschile, possiamo chiamare educazione il tirar fuori da un essere di sesso femminile ciò che non è presente in quell’essere stesso? o significa tirar fuori qualcosa che non appartiene ai soggetti dell’educazione in questione ma al desiderio e all’obiettivo dell’educatore, dell’educatrice o del modello educativo utilizzato? Infine, è possibile tirar fuori

⁹ Lipperini, L. (2012). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Universale Economica Feltrinelli, pp. 97-110.

da una donna una modalità di approccio alla vita propria di una logica patriarcale e maschilista?

E' necessario riflettere su quanto l'educazione possa acquisire indiscutibilmente un carattere di violenza, in questi casi, soprattutto se esercitata sulle donne e giustificata da un sistema educativo formale che agisce nella direzione di voler dar una forma stereotipata e già predeterminata alle bambine, ragazze e giovani donne, impedendo loro un libero e spontaneo sviluppo e pretendendo di tirar fuori comportamenti e modi di pensare non propri del sesso femminile ma condizionati da una logica e un contesto educativo e sociale patriarcale mascherati da una falsa uguaglianza chiamata "neutro universale".

La pedagoga Anna Maria Piusi a tal proposito sostiene che *"il neutro non è tanto il dominio escludente del maschile con la pretesa di universalità, ma la forma di inclusione del femminile in un ordine sociale e simbolico ispirato a principi democratici e pluralisti, però di fatto ancora sordo alla differenza sessuale libera ,e in primo luogo, alla libertà femminile"*.¹⁰

A partire da queste considerazioni è nata la volontà di dedicare il presente lavoro all'analisi di idee, teorie, strategie, metodologie e pratiche al femminile e per il genere femminile, in particolar modo per le bambine. Lo scopo è quello di riflettere sul concetto di libertà educativa diretta a creare un'alternativa al modello educativo guidato da logiche patriarcali e a ripensare ancora una volta, anche dopo più di quarant'anni di femminismo, l'educazione, e l'educazione femminile in particolare. In tale ottica, pur ritenendo l'istruzione e l'educazione, soprattutto quella pubblica e formale, strumenti fondamentali per la determinazione della consapevolezza di sé per le bambine e le giovani, sembra essere sempre più urgente che la ricerca pedagogica si interroghi maggiormente e assuma uno sguardo critico ancora più attento sui processi e le strategie ad esse legate, sui contenuti trasmessi e in particolar modo sugli aspetti educativi trascurati dal sistema educativo formale ma indispensabili per una completa

¹⁰ Blanco, N. (2001). *Educar en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akai, p.14.

educazione in termini di libertà di pensiero e di consapevolezza del proprio essere, femminile o maschile che sia.

Elena Giannini Belotti, nel suo famoso libro “Dalla parte delle bambine”, affrontava la stessa problematica già nell’analisi della difficile realtà educativa italiana degli anni ‘70, ma presente anche in molti altri stati europei ed extraeuropei; in quegli anni era molto forte la discriminazione, la separazione e la disuguaglianza tra i sessi; tutti gli interventi educativi, i materiali didattici e i contenuti erano intrisi di stereotipi di genere (maschili e femminili) e le bambine vivevano in una condizione di continuo “stress educativo”: *“La tensione le divora, il bisogno di essere approvate le strazza, quella che sembra naturale calma nei piccoli corpi composti è una feroce autodisciplina e un’attenzione spasmodica tesa a percepire, prima ancora che glielo si esprima, quello che si vuole da loro. Non c’è tra le bambine quella solidarietà che invece esiste nel gruppo dei maschi: sono pronte alla maldicenza, al pettegolezzo, spesso si fanno la spia fra compagne e presso la maestra. Sono le caratteristiche degli oppressi”*.¹¹

L’autrice, ma non solo lei, ci ha lasciato in eredità l’importante messaggio e il coraggioso compito pedagogico di creare le condizioni migliori affinché le bambine (e i bambini) possano nascere e crescere in realtà scevre da stereotipi di genere, causa principale dei condizionamenti, spesso negativi, della loro stessa esistenza e del malessere della propria vita. Purtroppo ancora oggi il sistema educativo formale presenta delle grandi criticità, moltissime sul versante femminile; la consapevolezza dell’essere donna è ancora fortemente minata da una cultura patriarcale.

E’ un dovere per chi ha l’opportunità di fare ricerca educativa prendere in considerazione le reali necessità socio-educative e impegnarsi a riscoprire o a portare alla luce nuove visioni pedagogiche o anche riproporre all’attenzione pratiche e strategie che, per qualche ragione, sono state dimenticate o volutamente nascoste.

¹¹ Giannini Belotti, E. (2009). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Universale Economica Feltrinelli, p. 186.

1.2.2 Dal punto di vista pedagogico

In aggiunta alle motivazioni appena esposte, che giustificano la scelta dell'oggetto di ricerca, ce ne sono altre altrettanto fondamentali che sono alla base dell'individuazione del tipo di modello educativo¹², e cioè quello dell'Educazione Libera, all'interno del quale la ricerca stessa si sviluppa.

La riflessione parte dalla considerazione che nel nuovo secolo XXI sia necessario pensare a un nuovo paradigma educativo, a nuovi modelli, a nuove metodologie e a una maniera rinnovata di pensare e fare educazione, non disdegnando di prendere in esame anche la possibile rivisitazione di idee e pratiche educative elaborate nel passato ma rimaste nascoste perché spesso considerate scomode e in contrapposizione con le tendenze socio-economiche che nel XX secolo hanno fortemente orientato gli obiettivi educativi, specialmente, ma non solo, del sistema educativo formale, verso la costituzione di soggetti "educati" alle leggi del mondo lavorativo e delle sue implacabili logiche di profitto.

“È una sorta di legge non scritta che la scuola costituisce la voce più autorevole per dare opinioni sui bambini e che possiede in esclusiva la capacità di proporre un'educazione impeccabile”¹³; però è anche vero che da più fronti giungono sentori di una profonda crisi globale del sistema educativo formale che, tra le altre cose, vive un'incoerenza tra le aspettative che crea negli studenti, un'offerta educativa che punta all'acquisizione di titoli di studio sempre più alti, all'apprendimento di contenuti e competenze orientate alla realizzazione lavorativa in ambiti sociali elevati, e la trascuratezza della cura delle relazioni educative, dell'educazione alle

¹² Si utilizzerà, quando necessario, impropriamente e solo per motivi di sintesi, il termine “modello”; infatti, non è possibile parlare di un solo, uniforme e ufficiale modello educativo quando ci si riferisce all'Educazione Libera. Le esperienze di Educazione Libera rifiutano infatti a priori una categorizzazione delle loro pratiche e delle loro strategie educative all'interno di un modello codificato. In tal senso non è possibile parlare, infatti, di un modello di Educazione Libera unico ma è necessario considerare molteplici tipologie con caratteristiche comuni e accomunanti.

¹³ Wild, R. (2011). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder, p.34.

emozioni e soprattutto della creazione di una buona ed equilibrata consapevolezza di sé. Un'incoerenza che comprende anche gli educatori, le educatrici e i docenti che sono sempre più orientati a condurre le nuove generazioni piuttosto che ad accompagnarle nella scoperta delle proprie potenzialità e capacità di autosviluppo e autoeducazione.

I professionisti e le professioniste dell'educazione, ma anche gli adulti in generale, sono a tutti gli effetti importanti responsabili della mediazione tra il mondo e lo sviluppo dei bambini e delle bambine e hanno il dovere di riflettere sulle conseguenze che la tensione emozionale che il sistema educativo formale, così com'è strutturato adesso, pone sui bambini e sulle bambine chiedendo loro di essere eccellenti, e misurando tale eccellenza non su criteri personali e individuali, quindi differenti da bambino a bambina, ma su standard medi, creati su bambini e bambine immaginari, che si trasformano in strumenti di tensione emozionale negativa, specialmente quando inducono loro a tendere al raggiungimento di livelli che non rispecchiano la propria individualità e specificità. *“Il sistema educativo attuale si mostra esaurito, non riuscendo a motivare né professori né alunni. Gli ultimi passi in avanti scientifici sostengono un cambio del modello, mettendo l'accento sulla relazione tra le emozioni e i processi di apprendimento, così come sull'importanza di valorizzare contesti vari e ricchi, affinché la capacità di apprendere si sviluppi il più possibile. Si apprende più sperimentando che memorizzando, e quando la motivazione è interna piuttosto che limitarsi a cercare l'approvazione attraverso un esame”*¹⁴.

Su queste considerazioni nasce un'analisi critica verso un sistema che impone a priori criteri su ciò che crede sia giusto e necessario per una buona crescita dei bambini e delle bambine e non lascia loro libertà di sperimentarsi in processi personali di crescita e di autonomia fuori dai parametri già stabiliti; dice Rebeca Wild¹⁵: *“il piano di studi occulto permane intatto. Si tratta di un piano triplo che non*

¹⁴ <http://ludus.org.es/es/about> consultato il 14 Aprile 2015.

¹⁵ Rebeca Wild, pedagogista di origini tedesche che nel 1977 fondò, insieme a suo marito, Mauricio Wild, il Centro educativo Pestalozzi chiamato “Pesta”. La studiosa è scomparsa il 1

ammette alcuna protesta: la scuola educa i nostri figli all'obbedienza, alla puntualità e al lavoro rutinario”¹⁶.

Bambine e bambini sin dall'infanzia sono trattati come soggetti passivi di un sistema che gli crea una tensione costante verso l'acquisizione necessaria di saperi, competenze, riconoscimenti formali e li giudica non in base a ciò che sono ma in base a ciò che hanno raggiunto (titoli e voti) o alla scuola che hanno frequentato, un sistema che crea disuguaglianza già durante il processo educativo e formativo. Un cammino stressante che non ha cura veramente della crescita personale e della formazione di una consapevolezza di sé scevra dai condizionamenti esterni, che non valorizza le caratteristiche personali ma tende a omologare verso un'educazione di massa che non lascia spazio alla scelta personale. Il filosofo e anarchico americano Chomsky a tal proposito sostiene che *“Gli studenti non apprendono attraverso un mero trasferimento di conoscenze, che si ingoiano con l'apprendimento a memoria e dopo si vomitano. Il vero apprendimento, infatti, ha a che fare con la scoperta della verità, non con l'imposizione della verità ufficiale; quest'ultima opzione non conduce allo sviluppo di un pensiero critico e indipendente. L'obbligo di qualsiasi maestro è aiutare i suoi studenti a scoprire la verità attraverso se stessi, senza eliminare, pertanto, l'informazione e le idee che possono risultare imbarazzanti per i più ricchi e potenti: coloro che creano, disegnano e impongono la politica scolastica”¹⁷.*

L'opinione pubblica è sempre più critica verso l'educazione formale ed è in crescita il numero di famiglie che decidono percorsi e forme alternative alla scuola per l'educazione, l'istruzione e la formazione dei propri figli e figlie. Oggi giorno si assiste a numerose riforme o cambiamenti rispetto all'educazione formale ma ancora non viene colmata la carenza dell'educazione rispetto alla libertà di essere e di scegliere. Gli educandi hanno a che fare con programmi

novembre del 2015, proprio durante la stesura di questo lavoro che deve ringraziare dei numerosi stimoli teorici giunti grazie ai suoi studi e alle sue riflessioni pedagogiche.

¹⁶ Wild, R. (2011). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Cit., p.36.

¹⁷ Chomsky, N. (2013). *La (Des) Educación*. Barcelona: Crítica, p.29.

scolastici obsoleti o non del tutto rinnovati, con libri di testo prettamente basati su una cultura occidente-centrica e patriarcale e con forme educative che non lasciano al ragazzo e alla ragazza spazi per auto-educarsi e crescere in maniera non costrittiva: *“Nelle nostre scuole: aule separate – quello che si insegna è che la vita è piena di compartimenti stagni; classi separate e gerarchizzate – quello che si insegna è che la vita è fatta di gruppi sociali separati, gli uni sopra gli altri. Conseguenza pratica: la competizione fra classi, competizione che arriva alla violenza (gli scherzi!). Saperi impartiti in tempi predefiniti, uno dopo l’altro: quello che si insegna è che i saperi sono compartimenti stagni”*¹⁸.

Il sistema educativo formale, come istituto, risulta ancora molto vincolato al modello economico neoliberale che impera globalmente e che pertanto condiziona la sua struttura in funzione della costruzione di una società basata sul capitale, sul profitto e sul prodotto e in cui i criteri di qualità e gli obiettivi formativi non rispondono agli interessi, alle richieste e alle necessità dei singoli educandi ed educande ma a quelli di una società che considera le agenzie educative al servizio del modello economico attuale, causa del rafforzamento dell’individualismo, dell’importanza della leadership autoritaria, della disuguaglianza, specialmente di genere, della disgregazione del valore delle comunità, dei saperi legati alle culture e della collaborazione non finalizzata ad un tornaconto personale. Molteplici gli elementi di criticità, a partire dalla struttura fisica chiusa e asettica per la maggior parte degli ambienti educativi, dalla prossemica rigida e separatista esercitata da educatori, educatrici e docenti, alle lezioni per lo più frontali, all’approccio direttivo e autoritario dei professori, ai contenuti cristallizzati, agli obiettivi scolastici orientati ad acquisire competenze legate più a un saper ben eseguire che a un sapere pensare. A tal proposito dice Rubem Alves: *“Le nostre scuole sono strutturate secondo il modello delle catene di montaggio. Le scuole sono fabbriche organizzate per la produzione di unità*

¹⁸ Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Bologna: EMI, p.50.

biopsicologiche mobili, portatrici di conoscenze e competenze. Queste conoscenze e competenze sono stabilite dall'esterno da agenzie governative alle quali è stata conferita una specifica autorità. I modelli stabiliti da tali agenzie sono obbligatori, e possiedono forza di legge”¹⁹.

Nasce, in tal senso, la necessità di ricercare strategie e pratiche educative con un carattere emancipazionista e libero dai vincoli patriarcali e mercantili, di esplorare idee, spazi e forme di educazione alternative ai sistemi ad oggi in uso, più attente alla crescita integrale di ogni singolo bambino e bambina e maggiormente orientate a una reale educazione di esseri liberi.

1.2.3 Dal punto di vista personale

La motivazione personale è stata senza dubbio il cuore pulsante del presente lavoro, il motore che ha spinto a proseguire anche durante le difficoltà, a volte pesanti da superare in un lavoro solitario come quello della ricerca dottorale, anche se certamente costitutive di uno studio effettuato in quattro lunghi anni e realizzato prettamente in un contesto, per quanto accogliente, straniero e lontano da quello di origine. La passione per l'educazione e la curiosità pedagogica possono essere considerate gli elementi principali che hanno fatto scaturire l'interesse verso il mondo dell'Educazione Libera; l'esperienza decennale come educatrice diretta di bambini e bambine fino ai dodici anni, invece, è stata la molla che ha fatto maturare una responsabilità intellettuale, ma anche pragmatica, d'individuazione di nuove strategie educative a tutela dell'infanzia; la raggiunta consapevolezza personale come donna, infine, ha influito nello sviluppo di una profonda sensibilità verso le forme di lotta alla discriminazione e alla violenza femminile, alle situazioni sociali di disuguaglianza di fronte ai diritti e alle pari opportunità e di una continua ricerca di nuovi modelli, pratiche e percorsi pedagogici e educativi di sviluppo dell'*empowerment* femminile, e in particolare delle bambine. Tale predisposizione personale si è posta come lente

¹⁹ Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Bologna: EMI, p.29.

d'ingrandimento nell'osservazione attenta delle realtà di educazione alternativa e, in particolare, di Educazione Libera, quest'ultima individuata come un possibile proficuo ambito di ricerca in cui poter osservare e analizzare metodologie ed esempi di buone pratiche di libertà in educazione dirette anche alla valorizzazione della differenza sessuale e della libertà femminile.

L'interesse specifico verso il mondo dell'Educazione Libera nasce grazie ad una fortunata esperienza fatta in prima persona, in cui ho avuto la possibilità di conoscere direttamente alcune realtà di Educazione Libera attive nel territorio italiano e spagnolo. Il contatto diretto e personale ha stimolato la curiosità di approfondire in maniera più ampia l'Educazione Libera, conducendomi alla scoperta e alla conoscenza di una vera e propria rete nazionale e internazionale di coordinamento delle diverse esperienze di Educazione Libera e alternativa, diffuse in Italia, in Europa e in tutto il Mondo. L'interesse è divenuto, inoltre, ancora più forte e intenso anche grazie alla partecipazione diretta in un gruppo di lavoro impegnato a costituire e creare una realtà di Educazione Libera nella città di Milano; esperienza che mi ha dato l'opportunità di sperimentare in prima persona, anche se in maniera embrionale, le potenzialità e i limiti di una realtà educativa basata sui principi della libertà in educazione.

1.2.4 Dal punto di vista dell'interesse accademico della ricerca

Una ricerca di questo genere presenta molti aspetti positivi che le danno una grande importanza anche dal punto di vista accademico e un gran valore rispetto ai saperi storico-pedagogici, didattici e degli studi di genere, che ne risultano arricchiti. In primo luogo la ricerca risponde appieno alle attuali richieste di originalità fatte in ambito accademico. Infatti, l'oggetto di ricerca approfondisce "La libertà femminile in Educazione" e, in tal senso, allo stesso tempo coinvolge l'analisi e lo studio del mondo educativo alternativo dell'Educazione Libera e

offre uno spaccato, evidentemente originale e innovativo, sull'educazione femminile, offrendo la possibilità di indagare ambiti del sapere educativo poco conosciuti, da un lato, e che necessitano ulteriori approfondimenti dall'altro. In secondo luogo la ricerca propone ai saperi pedagogici un'importante sfida nel prendere in considerazione un pensiero educativo che si basa su idee rivoluzionarie rispetto ad alcuni presupposti dominanti della società specialmente del secolo scorso, facendo appello al cuore vivo della pedagogia che ha spesso dimostrato il coraggio di saper osare nella ricerca educativa e di saper cambiare il corso delle cose. In terzo luogo il taglio femminista nell'analisi dell'Educazione Libera conferisce al lavoro un carattere innovativo considerando che la maggior parte degli studi dedicati a forme, esperienze e teorie di educazione alternativa si sono concentrati, quasi esclusivamente, su gli aspetti didattici e socio-politici di questo rivoluzionario fare educazione, senza mai dargli un taglio d'interesse sull'educazione femminile. Il presente lavoro, invece, propone uno sguardo specifico sul genere femminile, sull'*empowerment* delle donne e sull'individuazione di strategie educative alternative per educare bambine e ragazze alla libertà di essere. Esistono pochi studi sull'Educazione Libera da questo punto di vista e nessuno che si concentri specificatamente sulla Libertà femminile in educazione; la presente ricerca, invece, s'impegna ad apportare, a livello epistemologico, una visione innovativa per la Storia delle Donne, la Storia dell'educazione femminile, la Pedagogia di Genere e della Differenza. Infine, la ricerca, oltre a presentare un oggetto d'indagine originale e una prospettiva innovativa nel panorama dell'educazione femminile, ma anche della pedagogia in generale, assume appieno un carattere d'internazionalità grazie alla scelta di realizzare la stessa quasi completamente all'estero, in collaborazione con il Dipartimento di Organizzazione Educativa dell'Università di Barcellona, e di prendere parte al programma internazionale di Co - Tutela, elementi che, in entrambi i casi, conferiscono all'esperienza di ricerca e alla ricerca stessa un notevole valore aggiunto.

1.3 Le scelte

1.3.1 Epistemologia di riferimento: il Pensiero della Differenza sessuale

Luce Irigaray²⁰, facendo riferimento a Heidegger e alla sua teoria che sosteneva che ogni epoca storica avesse una cosa sola a cui pensare, scrisse nel 1984, all'inizio del suo libro *Éthique de la différence sexuelle* che “La differenza sessuale è uno dei problemi o il problema a cui il nostro tempo deve pensare”²¹ La Irigaray faceva riferimento al XX secolo ma non aveva considerato che, nonostante la presunta fine del patriarcato, le lotte femministe e l’emancipazione femminile, il lavoro di riconoscimento della differenza sessuale sarebbe rimasto un problema su cui riflettere anche dopo la fine del XX secolo.

La ricerca ha assunto come riferimento epistemologico, anche se non in maniera totalizzante, la teoria del Pensiero della Differenza; tale filosofia permea trasversalmente tutto il lavoro a partire dalle modalità utilizzate per lo sviluppo dello stesso (scrittura, obiettivi, elementi di osservazione) fino all’ottica utilizzata per l’interpretazione di alcuni elementi, volutamente analizzati attraverso la chiave di lettura della *politica delle relazioni*.

Dove trova le sue origini e le sue radici la pratica politica delle relazioni?

Nella relazione con la propria madre. Una relazione che si compone e matura a partire dalla nascita, proseguendo con la contrattazione o negoziazione

²⁰ Psicoanalista e filosofa belga considerata la fondatrice del Pensiero della Differenza in Francia. Nelle sue riflessioni individuò l’amore della figlia per la madre come nodo centrale per un pensiero al femminile, non indagato e trascurato dalla psicoanalisi freudiana, di stampo patriarcale per la Irigaray.

²¹ Cfr. Irigaray, L. (1984). *Ética de la diferencia sexual*. Traduzione del 2010 di González, A. & Fuster. Castellón: Ellago.

costante con lei o con ciò che Diana Sartori²² ha chiamato “l'imperativo di mia madre”, e cioè con il significato di essere donna e con la relazione del proprio desiderio con il mondo.

La politica delle relazioni, pratica del Pensiero della Differenza, negli anni Settanta e Ottanta del XX secolo, fu identificata con le esperienze e i vissuti personali; da questa idea Luisa Muraro²³ e le filosofe di Diotima²⁴ elaborarono la riflessione sull'*ordine simbolico della madre*.

L'ordine simbolico della madre conserva il suo nucleo fondamentale nel rapporto della figlia con la madre. Tale rapporto figlia-madre appare come una struttura basilare del tutto non considerata dalla logica del patriarcato, in cui si presentava il padre come vero autore della vita (oggi detto co-autore).

La relazione con la madre, come politica femminista portata avanti durante gli anni Sessanta, Settanta e Ottanta, era una realtà molto difficile da realizzare, spesso risultava cosa impossibile, quasi indicibile, anche per molte donne emancipate. Secondo le riflessioni di Luce Irigaray il rapporto con la madre è stato sistematicamente negato alle donne nelle società patriarcali, molto spesso infatti queste privilegiavano il rapporto madre-figlio, così come rappresentato per secoli su iscrizioni, opere e letture della cultura occidentale. In tal senso la filosofa Luisa Muraro teorizza, come chiave per la manifestazione della libertà femminile, l'essenzialità per le donne di recuperare l'originale rapporto con la madre, una relazione antica, come indicato anche da Luce Irigaray.

Nelle società patriarcali l'ordine simbolico della madre appare sostituito da un

²² Filosofa italiana, legata sin dai suoi inizi alla comunità filosofica femminile di Diotima. Coordina, assieme a Barbara Verzini, la rivista online di Diotima “Per amore del mondo” ed è membro di “Ipazia”, comunità scientifica femminile. Le sue riflessioni sempre permeate dal Pensiero della Differenza hanno il loro focus sulla questione dell'autorità e la genealogia femminili.

²³ Filosofa milanese, nata negli anni Quaranta e fondatrice nel 1975 della Libreria delle Donne di Milano. Nasce come traduttrice delle opere di Luce Irigaray per poi divenire una delle pensatrici del femminismo della differenza più conosciute in Italia.

²⁴ Comunità filosofica femminile, specialista nel Pensiero della Differenza, nata nel 1983 presso l'Università di Verona. <http://www.diotimafilosofe.it>

ordine basato sul denaro e sul profitto, la relazione rappresentata e veicolata attraverso *la lingua materna* è sostituita dal sistema di scambio basato sul denaro, che rappresenta simbolicamente una mediazione neutrale e assolutamente priva di un significato vivo ed esperienziale.

La ricerca in tal senso, attraverso lo stimolo teorico e il riferimento al Pensiero della Differenza, ha scelto di interpretare la realtà dell'Educazione Libera attraverso la chiave di lettura della Libertà femminile, espressa attraverso la politica delle relazioni e dell'ordine simbolico della madre.

La presenza nella nostra società di un dualismo, tra Essere e Dover essere, in cui bambine, ragazze e giovani sono chiuse in modelli patriarcali di formazione e educazione che limitano la loro libertà creativa e di espressione, spinge verso la ricerca di pratiche educative che liberino l'immaginario sociale, costruito su logiche maschili rispetto al Dover essere delle ragazze, e aprano alla possibilità di educare, maschi e femmine, a riconoscere le proprie differenze, come grandi potenzialità e preziosi tesori, e le bambine ad apprendere di appartenere a una genealogia femminile di gran valore e importanza storica.

1.3.2 Il modello educativo: l'Educazione Libera²⁵

Il modello educativo scelto come cornice e come culla dello sviluppo interpretativo dell'oggetto di ricerca, la Libertà femminile in educazione, è quello dell'Educazione Libera.

L'Educazione Libera fa parte del mondo dell'educazione alternativa. Il termine alternativo sta a indicare quel tipo di idea educativa e quell'insieme di metodologie che non sono accumulabili ai metodi tradizionali adottati dai sistemi formali; si rifà piuttosto all'educazione non formale ed informale e quindi poco massificata, accogliendo molteplici visioni educative, ognuna delle quali di particolare interesse, con proprie e specifiche peculiarità e pratiche, ma con un assioma di base: educare a crescere, apprendere e formarsi in libertà.

È difficile parlare di un modello educativo quando si parla di Educazione Libera; questo tipo di educazione, infatti, non ne ha uno strutturato e codificato, anzi rifugge la possibilità di essere rinchiuso in una categoria o in un modello ben definito, ecco perché è più appropriato parlare di "esperienze" di Educazione Libera. Con tale dicitura si indicano tutte le realtà educative che accolgono come base di lavoro l'educare in libertà: *"Quando perciò parliamo di "libertà" del piccolo bambino, non intendiamo considerare le azioni esterne disordinate che i bambini abbandonati a se stessi compirebbero come sfogo di un'attività senza scopo, ma diamo alla parola il senso profondo di "liberazione" della sua vita da ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo"*²⁶.

L'Educazione Libera, anche se tende a non definirsi come un modello ben strutturato, accoglie nel proprio fare educazione e nelle proprie pratiche influenze provenienti da differenti metodi educativi che hanno edificato le proprie metodologie sulla base della libertà educativa. Tra gli studiosi contemporanei più importanti che hanno influenzato positivamente

²⁵ Si utilizzerà in modo generale l'indicazione di Educazione Libera, ma all'interno di tale denominazione si includerà anche l'Educazione Libertaria e altre forme di educazione alternativa basate sul principio della Libertà in educazione.

²⁶ Montessori, M. (1999). *Educazione alla libertà*. Bari: Laterza, p.40.

l'Educazione Libera ritroviamo Rebeca Wild, Maria Montessori, Ivan Illich, Alexander S. Neil, i principii delle Scuole Democratiche e delle Scuole Costruttiviste. Proprio per tali ragioni non è stato sempre semplice, nello sviluppo della ricerca, tracciare i margini d'indagine teorica ed individuare le esperienze da analizzare e studiare, ma si è tentato, per quanto possibile, di rimanere nella soglia teorica e pratica dell'Educazione Libera.

Nella ricerca, però, per onestà scientifica, è necessario specificare che quando parliamo di Educazione Libera ci rifacciamo alle correnti più moderne legate alla libertà in educazione, e cioè quelle appartenenti prettamente al periodo a partire dalla seconda metà del XX secolo fino ad oggi. La ricerca però prende in considerazione anche parte dell'Educazione Libertaria²⁷ sviluppatasi in Catalogna grazie a Francisco Ferrer i Guardia agli inizi del secolo XX; tale ambito, pur caratterizzandosi sulla base dei suoi intenti politici e spiccatamente contrari al sistema statale dell'epoca, presenta delle interessanti comunanze riguardo alla messa in atto delle pratiche educative in prospettiva della Libertà femminile. Lo studio quindi elegge come sfondo educativo teorico i movimenti educativi catalani a partire dai primi anni del '900, caratterizzati dall'idea della Libertà in educazione, anche in relazione ad un cambiamento sociale in senso egualitario, così come ci ricorda Bakunin: *"Io sono veramente libero solo quando tutti gli esseri che mi circondano, uomini e donne, sono ugualmente liberi. La libertà degli altri, lungi dall'essere un limite o la negazione della mia libertà, ne è al contrario la condizione necessaria e la conferma. Non divengo veramente libero se non attraverso la libertà degli altri, così che più numerosi sono gli uomini liberi che mi circondano, e più profonda e ampia è la loro libertà, più estesa, profonda e ampia diviene la mia libertà"*²⁸.

²⁷ Cfr. Codello, F. (2005). *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*. Milano: Franco Angeli.

²⁸ Bakunin, M. (2009). *La libertà degli uguali*. Milano: Elèuthera, p.80.

1.3.3 I periodi storici presi in considerazione: il XX e il XXI secolo

I periodi storici considerati nel presente lavoro ricoprono l'arco temporale che va dall'inizio del Novecento fino ad oggi, coinvolgendo quindi il XX e il XXI secolo.

E' noto, in ambito pedagogico, quanto il secolo XX sia stato un momento storico di gran rilevanza dal punto di vista educativo. Infatti questi secoli sono ampiamente riconosciuti come tappe fertili per la ricerca in ambito educativo e soprattutto per la sperimentazione di nuove pratiche, che incideranno sul secolo e sul futuro dell'educazione, gli innumerevoli cambiamenti e innovazioni riguardanti il fare educazione, il prendersi cura dei suoi reali protagonisti, i bambini e le bambine, considerati finalmente a partire dalle loro reali necessità e come fautori del loro stesso sviluppo, l'apertura dell'istruzione alle donne e a tutte le classi sociali, la scoperta di nuovi spazi e luoghi educativi e formativi al di là di quelli classici, come la scuola e la famiglia, l'interesse per la strada come spazio educativo, per gli ambiti non formali, per i movimenti educativi non necessariamente relazionati ai contesti di fede, per una educazione più popolare e ugualitaria.

Il XX è anche il secolo dell'affermazione della libertà come strumento educativo e come base teorica per una nuova visione di educazione; in tal senso molti sono i pedagogisti e i teorici che hanno approfondito e messo in pratica l'idea di libertà come substrato del proprio fare educazione.

Ma c'è anche chi, della libertà educativa ne ha fatto un principio basilare di lotta politica, cercando attraverso di essa una via per il cambiamento in ottica di uguaglianza e giustizia sociale. L'esempio storico più incisivo, relativo al territorio catalano, e argomento della ricerca, è quello della *Pedagogia Libertaria* proposta da Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) e della sua innovativa e

affascinante *Escuela Moderna*, nata a Barcellona nel 1901 e diffusasi, come modello di scuola libera, fino alla città di Stelton, negli Stati Uniti d'America.

Gli ideali libertari, anche dal punto di vista educativo, hanno pervaso l'Europa e sono arrivati oltre ai suoi confini, lasciando una traccia importante nella storia dell'educazione e semi sopiti in eredità al secolo XXI. Quest'ultimo, infatti, ha raccolto più volte la sfida di sperimentare il concetto di libertà in educazione, mettendola in pratica in differenti contesti europei e transoceanici, favorendo così la nascita e lo sviluppo di più movimenti educativi guidati dall'idea di libertà e presentando oggi diverse realtà educative ed esperienze concrete che possono essere osservate, analizzate e, perché no, prese come esempi di un fare educazione nuovo, libero e più rispettoso delle reali necessità di crescita dei bambini e delle bambine in tempi attuali.

La ricerca quindi prende forma nello spazio temporale del secolo XX, culla della nascita della Pedagogia Libertaria di Ferrer e Guardia espressa specialmente nella sua *Escuela Moderna* e del secolo XXI, raccogliitore della sfida educativa del movimento dell'Educazione Libera, nato già dalla seconda metà del '900 ma con la sua massima espressione negli ultimi quindici anni. Questo tempo e questi modelli educativi fanno da cornice all'evoluzione di una genealogia di pratiche femminili di libertà, la cui indagine, approfondimento e osservazione rispondono esattamente alla finalità principale di questo lavoro di ricerca.

1.3.4 Il luogo della ricerca: la regione della Catalogna (Spagna)

Il contesto territoriale in cui si è sviluppata la ricerca è quello della regione spagnola della Catalogna. La scelta è dettata dal fatto che tale luogo, in particolare la sua capitale, Barcellona, può essere considerata la madre dell'esperienza educativa della Escuela Moderna di Francisco Ferrer i Guardia e delle molte altre realtà educative di estrazione libera sviluppatesi durante il XX secolo, ma anche di uno spirito di libertà, misto ad una volontà di innovazione educativa, che nella seconda metà del '900 ha animato il movimento della *Renovación pedagógica*, interessato a ripensare il concetto di libertà in educazione in modo più moderato, ma ugualmente con un interessante impatto socio-politico, e a lavorare per favorire il sorgere di una serie di esperienze educative di Educazione Libera.

La Catalogna quindi è stata il luogo ideale per realizzare questa ricerca perché al contempo racchiude tutta la carica storica dei primi tentativi di Educazione Libera e ospita oggi sempre più numerose sperimentazioni di libertà in educazione, tra cui le più recenti quelle di Educazione Libera prese in analisi nella ricerca stessa.

1.3.5 Il focus sull'Infanzia

Le protagoniste indiscusse della ricerca sono le bambine. È a loro, alla loro educazione, e al loro sviluppo, che è dedicato questo lavoro e sono loro che hanno motivato le riflessioni, i ragionamenti e le principali proposte educative. Tuttavia i contesti educativi analizzati, sia a livello storico sia quelli attuali, sono senza dubbio misti, quindi l'osservazione e lo studio non ha potuto prescindere dalla considerazione di entrambi i sessi. Di conseguenza bambine e bambini e in modo più esteso l'infanzia animano e sono il cuore del presente lavoro.

Tale scelta è motivata quindi in primo luogo da un interesse scientifico per la ricerca di nuovi modelli e innovativi ambiti educativi dedicati alla crescita e alla cura dei bambini e alle bambine, e in secondo luogo da un fortuito stato di fatto, determinato dalla quasi esclusiva presenza, nel territorio catalano, di realtà di Educazione Libera dedicate specialmente alla prima infanzia. Infatti, dall'analisi dettagliata delle esperienze di Educazione Libera presenti e operanti sul territorio catalano si è evinto che solo un paio di esse hanno sperimentato un livello superiore di educazione, la maggior parte invece accoglie di regola bambine e bambine dai due anni fino ai sei anni di età.

1.3.6 L'impegno personale

A livello personale la scelta è stata quella di dedicare alla ricerca tutto il tempo necessario, senza assumere ulteriori impegni lavorativi contemporanei; da qui la difficile gestione con la sopraggiunta vincita di un concorso nell'impiego pubblico, nei confronti del quale è stato adottato un lungo periodo di aspettativa concessami gentilmente dalla dirigenza di riferimento.

L'esperienza di ricerca ha richiesto un notevole impegno in termini di energie, di risorse, soprattutto economiche, e di tempo, gran parte di questo, quasi tre anni, trascorso nella città di Barcellona. Ho scelto di mettermi ancora una volta in gioco in ambito accademico e di farlo quasi completamente all'estero, mettendo in campo le mie personali competenze di adattamento, di organizzazione, di problem solving e linguistiche, acquisite nel corso degli anni e di rischiare, nel tentativo di realizzare un doppio Dottorato, iscrivendomi, attraverso il programma internazionale di Co-Tutela, anche al Dottorato in *Educación y Sociedad* dell'Università di Barcellona.

1.4 L'ipotesi della ricerca

La ricerca parte dall'ipotesi che il modello educativo dell'Educazione Libera, che si distingue per i suoi ideali critici rispetto alle logiche sociali e educative, che hanno animato il sistema educativo formale fino ai giorni nostri, proprio per il suo carattere emancipazionista, alternativo, attento alla valorizzazione delle differenze e alla cura dei singoli, utilizzi strategie e pratiche educative caratterizzate da un'ottica di Libertà femminile, e quindi svincolate dagli schemi, dalla struttura, dalle idee e dai messaggi legati a una visione patriarcale della società.

1.5 Le domande della ricerca

- ❖ Quale territorio europeo presenta, storicamente e attualmente, significative esperienze di Educazione Libera?
- ❖ Quali sono i movimenti e le teorie educative più importanti, a livello storico e attuali, che hanno avuto e hanno come fondamento principale un'idea educativa basata sulla Libertà?
- ❖ Quali sono state storicamente e quali sono attualmente le pratiche e le strategie educative, nelle esperienze di Educazione Libera, dirette ad una educazione alla Libertà femminile?
- ❖ Quali donne, nell'ambito dell'Educazione Libera, hanno contribuito a creare pratiche educative di Libertà femminile?

1.6 La finalità della ricerca

La ricerca si propone di effettuare uno studio di successi in termini di progetti educativi di Educazione Libera che in una certa forma hanno risposto, storicamente, e continuano a farlo attualmente, alle necessità di ripensare l'educazione dal punto di vista strutturale, contenutistico e di pratiche in prospettiva di una reale educazione alla Libertà femminile.

La ricerca punta, in tal senso, a dimostrare l'efficacia del *modus operandi* del modello di Educazione Libera rispetto a un'educazione "libera" delle bambine e a verificare in quali termini le pratiche educative messe in atto, anche se utilizzate per l'educazione di entrambi i sessi, seguano una logica e una politica delle relazioni proprie del Pensiero della Differenza e possano essere considerate in se stesse pratiche educative "al femminile"²⁹. Tale efficacia potrà essere riscontrata attraverso lo studio dei progetti educativi, l'analisi delle idee e delle pratiche presenti nei movimenti di Educazione Libera catalani, storici e attuali, e al loro specifico impegno nell'ambito dell'educazione femminile, ed inoltre attraverso l'osservazione di alcuni casi studio specifici e l'analisi delle fonti storiche inerenti alle prime sperimentazioni di realtà di Educazione Libera presenti sul territorio catalano.

La ricerca s'impegna, infine, a ricostruire una genealogia di pratiche femminili indagando le varie forme, modelli e pensieri educativi, presenti nei movimenti, storici e attuali, di Educazione Libera che presentano una reale valorizzazione dell'essere femminile, superando gli schemi educativi patriarcali e lavorando in prospettiva della costruzione di un saper essere e di una educazione per le ragazze in ottica di consapevolezza di sé e di libertà di essere.

²⁹ Con l'indicazione di "pratiche educative al femminile" si fa riferimento alle pratiche di origine femminista teorizzate dal Pensiero della Differenza, teoria di base a cui si ispira e fa riferimento in buona parte la ricerca.

1.7 Gli obiettivi della ricerca

1.7.1 Obiettivo generale

Approfondimento delle teorie, delle strategie e delle pratiche educative, storiche e attuali, inerenti alla Libertà femminile in Educazione nella cornice del movimento dell'Educazione Libera, con particolare riferimento al contesto catalano.

1.7.2 Obiettivi specifici

- ❖ Ricerca e raccolta delle informazioni esistenti sull'Educazione Libera, a livello storico e attuale, con particolare attenzione al territorio catalano.
- ❖ Analisi delle informazioni esistenti sull'Educazione Libera, a partire dal contatto con studiosi internazionali, centri di ricerca specifici, archivi specializzati ed esperienze dirette di Educazione Libera conosciute durante il periodo di ricerca.
- ❖ Approfondimento dei movimenti, delle teorie educative e delle strategie didattiche, a livello storico e attuale, di Educazione Libera, con particolare attenzione al territorio catalano.
- ❖ Studio delle teorie e ricostruzione delle strategie educative e delle buone pratiche nell'ambito dell'Educazione Libera che, storicamente e attualmente, hanno diffuso e messo in atto la Libertà femminile in Educazione.
- ❖ Approfondimento delle figure femminili più rappresentative, nell'ambito dei movimenti di Educazione Libera e con particolare riferimento al territorio

catalano, che hanno teorizzato e creato pratiche di Libertà femminile in Educazione.

- ❖ Ricerca, individuazione e contatto con le esperienze educative di Educazione Libera esistenti, storicamente e attualmente, sul territorio catalano.
- ❖ Ricostruzione di una possibile genealogia femminile, a livello di strategie e pratiche educative, in relazione alla Libertà in Educazione.
- ❖ Diffusione delle conclusioni più rilevanti e delle buone pratiche di Libertà femminile in Educazione presenti nelle esperienze, storiche e attuali, di Educazione Libera in Catalogna.

1.8 La struttura della ricerca

1.8.1 Il doppio orientamento

La ricerca a livello strutturale presenta un doppio orientamento che caratterizza la sua forma, la sua stessa natura e il suo sviluppo. Nasce, infatti, da un percorso iniziato in Italia nell'anno accademico 2011/2012, con il Dottorato di Ricerca in Pedagogia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Foggia, primo periodo dedicato agli iniziali approcci d'indagine alla tematica in oggetto, e prosegue con le stesse finalità in Catalogna, e in particolare nella sua capitale Barcellona, con la partecipazione, nell'anno accademico 2013/2014, al Dottorato di Ricerca in *Educación y Sociedad* dell'Università di Barcellona. Un iter che si potenzia grazie alla partecipazione al programma internazionale di Co – Tutela generato dalla compartecipazione dei due programmi di Dottorato e dal favore delle due Università.

La ricerca propone quindi sin dal suo principio un doppio carattere che si mostra e si evince immediatamente dalla presenza, nella sua scrittura, delle due lingue, quella italiana e quella spagnola, protagoniste dell'esperienza stessa di studio.

La scelta della doppia lingua nella stesura del presente lavoro non è solo un tributo alle due terre che hanno ospitato, accolto e caratterizzato il percorso d'indagine, ma è anche un simbolo dell'importanza che il confronto internazionale oggi giorno presenta nella ricerca in educazione.

Arricchisce l'impronta internazionale quella imprescindibile dell'interdisciplinarietà, che si sviluppa in un doppio sguardo scientifico: da un lato orientato alla cornice teorica della Storia della Pedagogia, area disciplinare della Direttrice di Tesi italiana, la Prof.ssa Barbara De Serio dell'Università di Foggia, docente di Storia della Pedagogia e dall'altro alla visione più affine alle Strategie e Risorse Didattiche, area disciplinare appartenente alla Direttrice di Tesi catalana, la Prof.ssa Núria Rajadell, docente di Didattica e Organizzazione Educativa

dell'Università di Barcellona, e del gruppo di ricerca GIAD (Gruppo di Ricerca e Orientamento Didattico).

La presenza dei due ambiti disciplinari assicura la fluidità della ricerca, che spazia dalla dimensione storica, in riferimento all'analisi degli antecedenti teorici ed epistemologici dell'Educazione Libera in relazione all'educazione femminile, alla dimensione dell'analisi delle pratiche didattiche, a partire dalla considerazione di quelle messe in atto agli albori catalani dell'Educazione Libera, per proseguire con l'osservazione e l'approfondimento delle esperienze di Educazione Libera che si sviluppano attualmente in Catalogna.

La ricerca offre, quindi, una dinamica divisione in due parti che valorizza, nella prima, l'ambito storico, fondamentale per tracciare una linea del tempo e realizzare l'obiettivo di ricostruire una genealogia femminile di pratiche e idee di Libertà femminile, e nella seconda l'ambito più prettamente didattico, che mette in evidenza le pratiche e le azioni educative, utilizzate nelle esperienze attuali di Educazione Libera, enfatizzando quelle con uno spiccato carattere di Libertà femminile. Infine la ricerca si racconta, a livello espressivo, attraverso uno stile di scrittura che per la maggior parte del lavoro mantiene una forma classica, dal punto di vista accademico, ma in alcuni tratti richiede una forma propria della scrittura al femminile, partendo quindi dall'esperienza in prima persona e dalla relazione viva instaurata con l'oggetto di ricerca.

1.8.2 Il tipo di ricerca

La ricerca presenta differenti aspetti che caratterizzano la sua tipologia in ambito scientifico. In primo luogo può essere considerata di tipo “esplorativo” proprio perché si pone con atteggiamento di curiosità e di scoperta nei confronti dell’oggetto di ricerca che, così com’è stato contestualizzato nel presente studio, risulta quasi per nulla indagato. In tal senso l’indagine apre un varco a riguardo della Libertà femminile in educazione nel contesto dell’Educazione Libera, e inizia a evidenziarne gli aspetti più rilevanti, offrendo numerosi percorsi di approfondimento e di analisi future.

In secondo luogo il disegno di ricerca non può essere considerato di tipo sperimentale perché né in fase preparatoria né durante il processo investigativo si sono manipolate variabili, ma lo studio, dimostrando un carattere prettamente “descrittivo” e “interpretativo”, è orientato a comprendere lo status e il pensiero alla base delle azioni e delle scelte dei soggetti coinvolti nella ricerca.

L’impronta descrittiva e interpretativa è presente trasversalmente in entrambe le parti principali della ricerca, dove, infatti, la prima è orientata a descrivere e interpretare, attraverso un’accurata analisi delle fonti e dei documenti teorici e storici recuperati, molti dei quali di prima mano, come i primi movimenti di Educazione Libera catalani abbiano sviluppato e messo in atto la Libertà femminile in educazione, e la seconda è concentrata a osservare, e a descrivere, come il fenomeno si mostri nei suoi contesti di sviluppo attuali.

Entrambi gli aspetti della ricerca, descrittivo e interpretativo, infine, oltre a far perno sulle fonti storiche e teoriche recuperate, si arricchiscono dall’osservazione messa in atto sul caso studio individuato, in cui elemento di grande importanza è la relazione personale instaurata con le realtà educative libere catalane. Queste ultime a livello di campionamento risultano in numero limitato a causa della difficile diffusione delle realtà di Educazione Libera, ma regalano alla ricerca il vantaggio di poter approfondire maggiormente la loro conoscenza.

1.8.3 Le metodologie di ricerca

1.8.3.1 La ricerca teorica

La ricerca teorica, metodologia di tipo qualitativo, è stata utilizzata durante tutto l'arco temporale del lavoro di studio e ha dato modo di poter ricostruire, attraverso l'approfondimento della letteratura di riferimento sia in lingua italiana sia in lingua spagnola e catalana, le principali idee e teorie dei più importanti teorici e pedagogisti che hanno studiato e dibattuto sull'Educazione Libera e sulla Libertà femminile. La metodologia scelta ha facilitato, inoltre, l'elaborazione di nuovi percorsi di pensieri e di riflessioni personali che hanno costituito la base per l'interpretazione critica dei dati raccolti e per la formulazione delle considerazioni conclusive e delle risposte agli interrogativi della ricerca stessa.

La ricerca teorica è stata protagonista e strumento proficuo per l'analisi delle teorie e soprattutto delle pratiche di Educazione libera in ottica di Libertà femminile, dando alla riflessione i giusti supporti epistemologici e una sicura base teorica, da cui poter agevolmente individuare gli elementi per ricreare una genealogia di pratiche al femminile nell'ambito dell'Educazione Libera.

1.8.3.2 La ricerca storica

La metodologia della ricerca storica, anch'essa di natura qualitativa, è stata utilizzata nella presente ricerca a favore sia di una puntuale ricostruzione storica in merito alla situazione catalana riguardante l'Educazione Libera e altre forme affini negli intenti e nelle pratiche, sia di un confronto e un'evoluzione diacronica del modello educativo oggetto di studio. La scelta metodologica ha fornito strumenti di ricerca e input adeguati per realizzare un'analisi storica approfondita, al fine di scoprire e mettere in risalto le idee educative e le pratiche

delle esperienze di Educazione Libera nate a partire dai primi anni del secolo XX in Catalogna e sviluppatesi fino ad oggi.

La metodologia della ricerca storica si può ritenere la chiave per poter ricostruire una genealogia di pratiche al femminile e dare una caratterizzazione alle esperienze di Educazione Libera, sviluppatesi nel corso del tempo, in termini di valorizzazione della Libertà femminile.

1.8.4 Gli strumenti di raccolta dati

Gli strumenti di raccolta dei dati utilizzati hanno avuto un ruolo fondamentale per la buona riuscita della presente ricerca. È importante, però, sottolineare che la relazione personale e il contatto diretto con i soggetti protagonisti delle esperienze di Educazione Libera hanno rappresentato una via vincente per la raccolta di dati di prima mano e per la loro interpretazione. Lo scambio di idee e il confronto personale, infatti, ha contribuito a far arricchire la ricerca sia dal punto di vista della conoscenza approfondita degli argomenti di studio sia dal punto di vista della valorizzazione emozionale.

Le fonti teoriche come libri, articoli, studi, materiale audiovisivo specifico, sono state raccolte durante tutto il periodo della ricerca con l'ausilio di biblioteche pubbliche e private, librerie, piattaforme internet e centri di ricerca specifici sul tema. L'Educazione Libera è oggi abbastanza diffusa in Europa e nel Mondo ed è per questo motivo che il materiale di studio raccolto è in varie lingue; la maggior parte è in lingua spagnola e catalana, ma numerose fonti sono anche in lingua italiana e qualcosa anche in inglese.

Le fonti storiche, raccolte in particolar modo durante il periodo di ricerca trascorso nella città di Barcellona, hanno rivestito una grande importanza in termini di valore aggiunto per la ricerca, specialmente i documenti originali tra cui i Bollettini della *Escuela Moderna* di Francisco Ferrer i Guardia, di cui è stata fatta un'analisi assidua. La raccolta delle fonti storiche ha permesso anche la

conoscenza e lo scambio personale con diversi esperti e cultori dell'Educazione Libera e con varie studiosse esperte di Libertà femminile.

Molto formativo è stato il processo di ideazione e stesura del questionario semi-strutturato sottoposto agli educatori e alle educatrici delle esperienze di Educazione Libera catalane, e di grande importanza sono state le risposte ricevute dai soggetti intervistati, che hanno fornito dati di prima mano e riflessioni inedite.

Il questionario ha subito diverse revisioni prima del sua bozza finale; inizialmente è stato sottoposto alle studentesse e agli studenti del Master in *Investigación y Cambio Educativo* della Facoltà di Educazione dell'Università di Barcellona, i futuri e le future maestre hanno apportato alcune prime revisioni formali e linguistiche molto utili; in seguito è stato analizzato e approvato dalla Prof.ssa Nuria Rajadell e, per la parte specifica sulla Libertà femminile, da alcune studiosse del Centro di ricerca DUODA dell'Università di Barcellona, ed infine è stato somministrato alle educatrici ed educatori della *Caseta*, come centro educativo pilota, e quindi elaborato on-line attraverso il programma *Survey Monkey*.

Infine è stata utilizzata la tecnica dell'osservazione partecipante per lo studio di caso della realtà della *Caseta*, spazio di Educazione Libera di Barcellona, in cui è stato fatto un vero e proprio tirocinio formativo. In quest'occasione l'osservazione delle dinamiche educative e delle pratiche messe in atto ha avuto il vantaggio sia di raccogliere impressioni, dati, materiale fotografico e appunti, sia di entrare in prima persona nel mondo dell'Educazione Libera, di coglierne anche gli aspetti meno evidenti e difficilmente estrapolabili dai libri e di fare un'esperienza viva di una tale affascinante realtà educativa.

1.8.5 Le fasi e le attività della ricerca

- **Fase 0 - Definizione argomento di ricerca.**
 - 0A) Definizione argomento di ricerca.
 - 0B) Definizione finalità e obiettivi della ricerca.
 - 0C) Individuazione della metodologia di ricerca.
 - 0D) Stesura del progetto di ricerca.
 - 0E) Contatti con l'Università di Barcellona, per la realizzazione del periodo di permanenza e studio obbligatorio all'estero.

- **1ª Fase - Ricerca e prime analisi delle fonti e dei documenti raccolti sull'oggetto di ricerca, contatti con esperti, studiosi, archivi specializzati, ricerca bibliografica.**
 - 1A) Visita ai principali archivi storici, italiani, catalani ed europei, anche disponibili on-line, specializzati in Educazione Libera.
 - 1B) Incontro e contatti con i principali studiosi di Educazione Libera italiani (F. Codello, F. Trasatti, G. Spiazzi, M. Caiazzo) e catalani (P. Solà, S. Tavera, R. Arnaus, E. Cortada, M.C. Agulló, G. Siles, Pere Juan, Aina Argemí).
 - 1C) Lettura e analisi dei documenti: libri, articoli, fonti digitali.
 - 1D) Lettura e analisi di riviste storiche sull'Educazione Libera

- **2ª Fase - Analisi e approfondimento storico-teorico sull'Educazione Libera in relazione al concetto di Libertà femminile in educazione.**
 - 2A) Studio dei fondamenti storico-teorici, autori e autrici, modelli e metodi pedagogici di Educazione Libera in relazione al concetto di Libertà femminile in educazione, con particolare riferimento alla realtà catalana.
 - 2B) Studio e riflessione sulla teoria femminista del Pensiero della Differenza.

- 2C) Analisi dell'educazione femminile a partire da testi e riviste storiche relative ai movimenti di Educazione Libera.
- **3^a Fase - Raccolta dei dati e analisi delle realtà educative.**
 - 3A) Ricerca e analisi delle esperienze educative più significative di Educazione Libera in Catalogna.
 - 3B) Selezione di un campione rappresentativo dei centri educativi, al fine di analizzare l'efficacia delle metodologie educative utilizzate.
 - 3C) Preparazione di un questionario semi-strutturato da sottoporre agli educatori e alle educatrici attivi nei contesti di Educazione Libera.
 - 3D) Contatto e osservazione diretta di alcune realtà di Educazione Libera, in particolare de *La Caseta*.
 - prima visita e osservazione
 - somministrazione del questionario
 - osservazione diretta dell'attività educativa

 - **4^a Fase - Lettura e interpretazione delle informazioni raccolte, a partire dall'analisi di:**
 - 4A) Fonti documentali di carattere storico-teorico.
 - 4B) Dati del questionario somministrato.
 - 4C) Annotazioni personali e materiale di vario genere raccolto durante l'osservazione partecipante presso il centro educativo libero: *La Caseta*.

 - **5^o Fase - Conclusioni ed evoluzioni della ricerca.**
 - 5A) Redazione Tesi finale.
 - 5B) Presentazione e discussione del lavoro di ricerca.
 - 5C) Proposte per il futuro.

1.8.6 Il cronogramma

ATTIVITÀ	Corso 2011/2012		Corso 2012/2013		Corso 2013/2014		Corso 2014/2015	
	1° semestre	2° semestre	1° semestre	2° semestre	1° semestre	2° semestre	1° semestre	2° semestre
0A		X						
0B		X						
0C		X						
0D		X						
0E		X						
1A			X	X				
1B			X	X				
1C			X	X	X	X		
1D			X	X	X	X		
2A				X	X	X		
2B				X	X	X		
2C						X		
3A					X			
3B					X			
3C					X			
3D						X		
4A						X	X	
4B						X	X	
4C							X	
5A								X
5B								X
5C								X

I PARTE

**EDUCARE LE BAMBINE ALLA LIBERTÀ:
L'APPROCCIO STORICO DELLA PEDAGOGIA LIBERTARIA
NEL CONTESTO CATALANO**

*Il mio sguardo è nitido come un girasole.
So di avere lo stupore essenziale
Che avrebbe un bambino se, nascendo,
Si accorgesse di essere nato realmente...
Mi sento nato ogni momento per l'eterna novità del Mondo...
Credo nel mondo come in una margherita,
Perché lo vedo. Ma non penso ad esso
Perché pensare è non comprendere...
Il mondo non è stato fatto perché pensassimo a lui
Ma per guardare verso di lui ed essere in sintonia con lui...
Non basta aprire la finestra per vedere i campi e il fiume.
Non è sufficiente non essere cieco per vedere gli alberi e i fiori.
Per vedere gli alberi e i fiori occorre anche non possedere alcuna filosofia.
Cerco di spogliarmi di quello che ho appreso,
Cerco di dimenticarmi del modo di ricordare che mi hanno insegnato,
E di raschiare via la vernice con cui mi hanno pitturato i sensi.
Sciogliere le mie vere emozioni, aprirmi ed essere io...
L'essenziale è saper vedere

Questo esige uno studio profondo,
Un apprendimento per disimparare...³⁰*

³⁰ Poesia di Alberto Caeiro in Alves R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Bologna: EMI, p.22.

CAPITOLO II

L'EDUCAZIONE FEMMINILE NELLA PEDAGOGIA LIBERTARIA DI FRANCISCO FERRER I GUÀRDIA

2.1 La condizione educativa femminile in Spagna tra la fine del secolo XIX e l'inizio del XX

Nel 1857 in Spagna venne promulgata la Legge Moyano con la quale si dichiarava l'obbligatorietà dell'insegnamento per tutti gli spagnoli, un passo molto importante nella lotta di classe e di genere (ancora non del tutto esplicito), per l'uguaglianza. Tale legge però ancora non equiparava la formazione tra uomini e donne; queste ultime fruivano ancora di insegnamenti di vecchio stampo e comunque differenti dai loro compagni maschi³¹. La Legge Moyano riconobbe il diritto all'educazione primaria per le donne e inaugurò il dibattito sull'educazione femminile e sul suo ruolo nella società; in questo momento storico tale atto sembrò di gran importanza anche se si fermò all'istruzione femminile in funzione dell'educazione al ruolo domestico³².

La scuola pubblica per le bambine divenne uno spazio di frontiera, tra il pubblico e il privato, dove da un lato si voleva educare le donne ad essere buone mediatrici di valori sociali e politici, dall'altro lato si cercava di far apprendere loro il ruolo di donna, madre e sposa, e per ultimo, a *“legittimare attraverso il modello materno della maestra, l'educazione familiare della madre”*³³.

³¹ Ledesma Reyes M., La aportación Krausista a la Educación Femenina. Las Conferencias Dominicales, in AA.VV. (1990). *VI Coloquio de historia de la Educación: Mujer y Educación en España 1868-1975*. Santiago: Universidad de Santiago, p.196.

³² García de la Torre M., *Un Hito histórico en la educación femenina : la asociación para la enseñanza de la mujer*, in AA.VV. (1990). *VI Coloquio de historia de la Educación: Mujer y Educación en España 1868-1975*. Cit., p.615.

³³ Ballarín Domingo P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporánea. Siglo XIX – XX*. Madrid: Síntesis Educación, p.41.

La situazione socio-educativa delle donne spagnole proseguì in maniera uniforme fino alla fine del secolo XIX, continuando ad avere come obiettivo da portare avanti l'educazione della donna ad essere "*compagna dell'uomo, sposa e madre: qui i tre ruoli dati alla donna nel dramma della sua vita*", così come affermava nel 1866 Francisco Meléndez Herrera in un discorso letto nell'Università Centrale a Madrid dal titolo *¿Cuál es la educación física y moral de la mujer, mas conforme á los grandes destinos la ha confiado la providencia?*³⁴; discorso che, con poche parole, semplici ma efficaci, spiegava il pensiero, la cultura e la tradizione dell'epoca.

La situazione femminile iniziò a cambiare con la Rivoluzione del 1868 e con il seguente periodo democratico, epoca di novità e di modernizzazione, anche nel senso emancipazionista del termine. La Rivoluzione di natura politica, ma soprattutto di coscienza sociale, aprì le porte all'opinione e alle parole della maggioranza, grazie al conseguimento del suffragio universale maschile, e concesse alla Spagna nel 1869 una Costituzione liberale e moderna che parlava di diritti inalienabili dell'individuo, quali quello d'espressione, di associazione, di libertà religiosa e con l'articolo 17 sanciva la libertà di cattedra e quindi la possibilità dell'insegnamento privato³⁵.

Molti furono gli ambiti della società spagnola attraversati dal cambiamento, tra cui anche quello dell'educazione, che iniziò il suo percorso di rinnovamento e di inclusione, finalmente, delle donne; la Rivoluzione del '68, infatti, viene ricordata come momento di grandi iniziative e di ampie visioni emancipazioniste specialmente nei confronti del genere femminile.

I cambiamenti più interessanti si ebbero con la scuola *Krausista*³⁶ e con l'*Institución Libre de Enseñanza*³⁷, correnti che ebbero risvolti molto influenti nel cammino di

³⁴ Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis, p.425.

³⁵ Ledesma Reyes M. La aportación Krausista a la Educación Femenina. Las Conferencias Dominicales, *art.cit.*, p.196-198.

³⁶ La scuola krausista, fondata da Julián Sanz del Río e ispirata dalle teorie del filosofo tedesco Krause, si basava su un progetto riformatore e pedagogico che rappresentava le aspirazioni e la mentalità liberale della borghesia progressista e illuminata della Spagna del XIX secolo. La

emancipazione femminile in Spagna. Accanto a queste operò anche la corrente rivoluzionaria, legata al pensiero razionalista, anch'essa influente per *las mujeres* spagnole: “Una terza corrente: quella rivoluzionaria, integrata dentro le opinioni socialiste e bakuniste, non costruirebbe un'opzione minoritaria avendo alcune impostazioni di gran forza ideologica, con le quali si difendeva una istruzione integrale, libera e uguale per entrambi i sessi, così come pienamente coeducata, razionale e scientifica”³⁸.

Quest'ultima corrente però ebbe un successo più circoscritto, a circoli e territori in cui attecchì maggiormente la pedagogia razionalista, rispetto alle prime due che ebbero una diffusione più ampia e proposero un modello di “nuova donna”, che la società spagnola era più preparata ad accettare. Secondo la visione e le concezioni krausiste l'educazione era uno degli ambiti fondamentali su cui lavorare per giungere all'auspicato cambiamento sociale; infatti, vista come “strumento rigeneratore della società”, doveva essere indirizzata non più solo alla popolazione maschile, ma anche “all'altra metà” del genere umano: le donne. Le stesse erano considerate dai teorici krausisti come “pezzi imprescindibili” della società, specialmente per la missione educativo-formativa svolta nei confronti dei figli, prossimi cittadini e cittadine dello Stato.

scuola Krausista realizzò le sue prime attività nell'Ateneo di Madrid durante l'ultimo decennio degli anni '60. Secondo gli ideali krausisti anche le donne avrebbero dovuto essere incluse in quell'azione di sviluppo massimo di tutte le loro potenzialità e avrebbero dovuto essere considerate uguali uomini, proprio per andare incontro a quella necessità di avanzamento della Spagna a livello delle nazioni europee più emancipate. Questa corrente di pensiero voleva riformare in primo luogo l'educazione femminile affinché la donna divenisse un aiuto efficace per il proprio sposo e una perfetta educatrice dei suoi figli, non dimenticando la sua funzione "politica" di mediatrice tra famiglia e società, secondo la quale avrebbe dovuto trasmettere valori di modernità e di progresso. Rispetto al pensiero comune (tradizionalmente cattolico) sulla donna, ottimamente riassunto nel volume di Fray Luis de León *La perfecta casada*, i krausisti prospettarono uno sviluppo più armonico e uguale per la donna, senza però discutere le sue funzioni tradizionali di sposa e madre.

³⁷ L'Istituto di Libero Insegnamento fu un'importante istituzione educativa spagnola privata, che a partire dalla caduta della Prima Repubblica spagnola influenzò in un'ottica progressista ed emancipazionista gran parte della cultura spagnola a partire dall'educazione e dall'istruzione. Fu sciolta alla caduta della Seconda Repubblica a causa della Guerra civile del 1936-1939.

³⁸ Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Cit., p.461.

La filosofia di Krause non contemplava l'esistenza di inferiorità o di disuguaglianze tra donne e uomini ma solo distinte funzioni sociali che, rispettivamente, avrebbero portato le prime a dedicarsi al lavoro domestico e alla cura dei figli, e i secondi a lavorare per la *polis*³⁹.

Il primo atto ufficiale in cui si sentì parlare di questo nuovo modello e delle sue conseguenze educative fu la Conferenza Domenicale per l'Educazione della Donna nel 1869 *“che aveva come proposito convincere che la donna per compiere il suo destino nella vita, aveva bisogno di maggior istruzione”*⁴⁰.

La nuova donna si sarebbe formata nelle nuove scuole⁴¹ che crebbero notevolmente in questo periodo, spinte dal desiderio rigeneratore derivante da forti influenze europee e da una domanda sociale espressa specialmente da gruppi e organizzazioni femminili, e si sarebbe formata apprendendo, secondo le stesse parole di Fernando de Castro, Rettore dell'Università Centrale di Madrid, *“La Religione e la Morale, l'Igiene, la Medicina e l'Economia domestica, i lavori propri del sesso femminile e le belle arti...cui complemento necessario è la Pedagogia, che l'illustra e guida per l'educazione e l'istruzione dei suoi figli. La Geografia e la Storia, le Scienze naturali, la Lingua e la Letteratura nazionale, con alcune nozioni di Legislazione nazionale in particolare, specialmente, i diritti e doveri che costituiscono la famiglia, un secondo circolo più ampio della cultura generale umana”*⁴².

³⁹ García de la Torre M. Un Hito histórico en la educación femenina : la asociación para la enseñanza de la mujer, *art. cit.*, p.616.

⁴⁰ Ballarín Domingo P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporanea. Siglo XIX – XX*. Cit., p.68.

⁴¹ A partire dal 1868 e per mano di Fernando de Castro, rettore dell'Università Centrale di Madrid, si inaugurarono l'Ateneo Artistico e Letterario delle Signore e la Scuola delle Istitutrici, nel 1870 l'Associazione per l'Istruzione della Donna, nel 1878 la Scuola del Commercio per Signore, nel 1882 nacque la Rivista *La Instrucción de la Mujer*, nel 1883 la Scuola della Posta e Telegrafo, nel 1884 la Scuola primaria e dei neonati, nel 1893-94, a Barcellona, la Scuola delle Istitutrici e altre Carriere per la Donna, nel 1894 il corso di Bibliotecaria e Archivista, nel 1894 l'Istruzione secondaria (che preparava all'ingresso alle scuole professionali), e molte altre scuole o centri per l'istruzione della donna si diffusero per tutta la Spagna. *Cfr.* Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Cit., pp. 461-463.

⁴²Ledesma Reyes M. La aportación Krausista a la Educación Femenina. Las Conferencias Dominicales, *art.cit.*, p.198-199.

Purtroppo, però, pur essendo una corrente innovativa che aveva avuto appoggi e aiuti anche nel settore accademico grazie al Rettore de Castro, fu destinata a pochi eletti: *“I centri educativi creati intorno agli ideali krausisti incideranno solamente su di un settore minoritario della società, giacché saranno nuclei isolati all’interno di un contesto generale in cui il resto dell’istruzione, tanto la statale come la religiosa, offrivano alle alunne insegnamenti di conoscenza base, fortemente impregnati da un sentimento religioso e dall’idea di educare le donne esclusivamente per la funzione materna”*⁴³.

Le iniziative e le idee krausiste riuscirono a lanciare un piccolo sassolino in una situazione ristagnante oramai da secoli e a smuovere le acque in favore di un piccolo ma significativo avanzamento per le donne spagnole. Non si ebbero come risultati grandi cambiamenti o sconvolgimenti del modello socio-educativo femminile, però si aprirono le porte professionali in determinati campi e cosa più importante di tutte, le donne iniziarono a capire che un cambiamento verso pari diritti e verso uno sviluppo personale era non solo giusto ma, soprattutto, possibile⁴⁴. A tal proposito anche *Concepción Arenal*⁴⁵ sosteneva che il

⁴³ Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Cit., p.463.

⁴⁴ Ballarín Domingo P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporanea. Siglo XIX – XX*. Cit., p.71.

⁴⁵ Concepción Arenal nacque a El Ferrol, il 31 gennaio del 1820. Rimase orfana di padre all’età di otto anni. Suo padre, don Angel del Arenal, era un giureconsulto che durante la Guerra di Indipendenza si distinse per onori militari. La madre di Concepción, doña María Concepción de Ponte, era discendente di una famiglia nobile, suo fratello infatti era conte di Vigo. Dopo la morte del padre, la madre di Concepción insieme alle sue figlie Antonia e Concepción si trasferirono a la Montaña, dove Concepción a dodici anni scoprì i vecchi libri paterni che erano rimasti nella casa della nonna paterna. Le tre si trasferirono a Madrid dove Concepción entrò in un collegio per "signorine distinte" e ne uscì all’età di diciassette anni. Un anno dopo la morte di sua madre, nel 1842, Concepción "vestita da uomo" entrò nell’Università Complutense di Madrid e partecipò alle lezioni nella Facoltà di Diritto. La scoperta della sua identità creò uno scandalo che, in seguito, si trasformò in un’innovazione nella storia dell’Università madrilenica; il Rettore infatti la autorizzò ufficialmente a partecipare regolarmente alle lezioni. Durante gli anni dell’Università Concepción conobbe Fernando García Carrasco, che in seguito divenne suo marito. Fernando, avvocato, giornalista e liberale, fu un uomo capace di intendere e accettare l’essere combattivo di Concepción davanti alle ingiustizie della sua epoca. La coppia si guadagnava da vivere scrivendo per il periodico *La Iberia*, dove Fernando divenne editore e redattore. Nel gennaio del 1857 Fernando García, già malato da tempo, morì e Concepción Arenal decise di trasferirsi a Oviedo, prima, e a Portes, dopo, con i suoi figli. Qui Concepción fece una vita abbastanza ritirata, studiava, leggeva e si dedicava al volontariato nella casa degli

conseguimento di “un lavoro” per la donna, inteso nel senso di autonomia economica e realizzazione personale, non era solo un mezzo per guadagnarsi la vita e l’indipendenza, ma soprattutto una maniera per dare alla donna uno status sociale; il percorso, quindi, verso l’uguaglianza vedeva gli ambiti di educazione e formazione del carattere divenire effettivamente determinanti.

Tra le iniziative riformiste dei krausisti meritò particolare attenzione la creazione, nel 1876, dell’*Institución Libre de Enseñanza* che nacque come istituto privato e libero, slegato dalle rigide regole ecclesiastiche della Chiesa cattolica e con chiari obiettivi laici nell’impostazione educativa e didattica. L’*Institución Libre de Enseñanza*, sin dalla sua nascita, riscontrò un grande interesse negli ambiti intellettuali e politici del tempo, tanto da incontrare generosi sostenitori alla sua causa. Chiaramente ispirata agli ideali krausisti, l’*Institución Libre de Enseñanza* vedeva la cultura e l’educazione come importanti ed efficaci strumenti rigeneratori del paese, quindi, con la doppia funzione di istruire e al contempo educare gli individui in un’ottica di formazione integrale e comprensiva delle diverse aree del sapere; per di più era fortemente permeata dalle idee politiche più moderne presenti nel panorama socio-educativo europeo della fine del XIX secolo: insegnamento pubblico, gratuito, obbligatorio ed in particolare laico e coeducato⁴⁶.

operai. Durante la sua vita conobbe l’orrore delle carceri, la non misericordia, la miseria degli ospizi e dei manicomi e, durante la guerra civile, prestò servizio per soccorrere feriti e moribondi. Nel 1868 venne nominata ispettrice per le case di correzione femminili, fino al 1873; nel 1871-72 fu nominata segretaria generale della Croce Rossa. Fu anche membro della Giunta Direttiva dell’Ateneo delle Signore, fondato a Madrid da Fernando de Castro. Verso la fine del secolo si trasferì con suo figlio a Vigo, dove malata morì il 4 febbraio del 1892. Nelle sue biografie è spesso ricordata come donna straordinaria, scrittrice, studiosa di Diritto e femminista. Concepción Arenal dedicò la sua scrittura alla rivendicazione delle situazioni marginali, tra cui quella della donna. Per Concepción la donna aveva bisogno di aiuto, di stimoli, di rispetto, di un’educazione e di conoscere la sua situazione. Le sue opere principali: *La mujer del porvenir*, *La educación de la mujer*, *El estado actual de la mujer en España*, *El trabajo de las mujeres*, *La mujeres de su casa*, *El servicio doméstico*. Cfr. Laffitte, M. (1964). *La Mujer en España. Cien años de su historia 1860-1960*. Madrid: Aguilar, pp.101-105.

⁴⁶ Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Cit., p.463.

L'introduzione della classe mista fu una vera e propria rivoluzione nel campo della prassi educativa; fino a questo momento era stato impensabile ai più l'idea che bambine e bambini potessero dividere un così circoscritto spazio fisico diverso da quello domestico, privato e familiare. Certamente questa riforma non ebbe la pretesa di "risolvere" le disuguaglianze di genere, né eliminarle, però cercò di creare le condizioni migliori affinché queste potessero armonizzarsi, anche se, pure per l'avanzata filosofia krausista, sopraggiungeva una indiscussa divisione tra i due sessi: "quando si trattava di specialità peculiari ad uno e all'altro sesso"⁴⁷.

Il discorso sull'educazione e sull'istruzione della donna fu argomento di discussione non solo nel periodo democratico ma arrivò anche a riempire i dibattiti dei due grandi congressi pedagogici organizzati e celebrati in Madrid: il Congresso Nazionale Pedagogico del 1882 e il Congresso Pedagogico Hispano-Portoghese-Americano del 1892. In quest'ultimo una delle relazioni più dibattute fu quella presentata da *Emilia Pardo Bazán*⁴⁸ su *L'educazione dell'uomo e della donna*.

⁴⁷ Ballarín Domingo P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporánea. Siglo XIX – XX*. Cit., p.72.

⁴⁸ Emilia Pardo Bazán nacque a La Coruña nel 1851 da una famiglia aristocratica. Figlia unica di José Pardo Bazán y Mosquera e di Amelia de la Rúa y Somoza Piñeiro de las Casas, sin da piccola si interessò alla letteratura classica. All'età di diciassette anni si sposò con José Quiroga e l'anno seguente, nel 1869, suo padre fu eletto deputato. Grazie ai viaggi politici di suo marito e di suo padre conobbe molte città europee e studiò molti autori stranieri, tra cui il tedesco Krause. Nel 1879 ebbe il suo primo figlio e iniziò la sua carriera come scrittrice. Emilia Pardo Bazán fu una delle scrittrici spagnole più eminenti del secolo XIX. Scrisse più di 500 opere utilizzando una varietà di generi letterari, anche se è nota come novellista. Tra i suoi scritti più importanti: 1881 *Jaime* (poema), 1876 *Estudio crítico de las obras del padre Feijoo*, 1879 *Pascual López*, 1881 *Un viaje de novios*, 1882 *San Francisco de Asís*, *La tribuna*, *La cuestión palpitante*, 1885 *El Cisne de Vilamorta*, *La dama joven*, 1886 *Los pazos de Ulloa*, 1887 *La madre Naturaleza*, *La revolución y la novela en Rusia*, 1888 *La romería*, *De mi tierra*, 1889 *Insolación*, *Morriña*, *Al pie de la torre Eiffel*, 1890 *Una cristiana*, *La prueba*, 1891 *Biblioteca de la mujer*, *La piedra angular*, 1891-92 *Nuevo Teatro Crítico*, 1892 *Polémicas y estudios literarios*, *Cuentos de Marineda*, 1894 *Cuentos nuevos*, *Adán y Eva*. *Doña Milagros*, 1895 *Los poetas épicos cristianos*, *Arco iris*, *Por la España pintoresca*, 1896 *Adán y Eva*. *Memorias de un solerón*, 1897 *El tesoro de Gastón*, 1898 *El saludo de las brujas*, *Cuentos de amor*, 1899 *Cuentos sacroprofanos*, 1900 *Un destripador de antaño*, *Cuarenta días en la Exposición*, 1901 *En tranvía*, 1902 *De siglo a siglo*, *Cuentos de Navidad y de Reyes*, *Por la Europa católica*, 1903 *Misterio*, 1905 *La Quimera*, 1906 *Novelas ejemplares*, *Lecciones de literatura*, 1907 *La mujer española*, *El fondo del alma*, 1908 *La sirena negra*, *Retratos y apuntes literarios*, 1909 *Teatro Sudexpres*, 1910 *La literatura francesa moderna*, 1911 *¡Dulce sueño!*, 1912 *Belcebú Cuentos trágicos*, 1913 *La cocina española antigua*, 1914 *Hernán Cortés y sus hazañas*, 1917 *Porvenir de la literatura después de la guerra*, 1921 *El árbol rosa* (il

La scrittrice nel suo discorso dibatteva sulle teorizzazioni di Rousseau e di Fenelón, che avevano influenzato tutto il pensiero pedagogico del tempo, sostenendo che alla donna non era concessa né libertà né spazio per sviluppare e curare la sua propria individualità, il proprio essere, la propria essenza. *Doña Emilia* basò il suo discorso principalmente su tre punti che secondo lei maggiormente opprimevano la donna e le levavano la libertà: in primo luogo il fatto che esistesse una Legge che stabiliva l'uguaglianza di accesso per uomini e donne all'educazione e che però rimaneva, come la stessa scrittrice diceva, "lettera morta", in quanto sembrava esistere solo teoricamente; in secondo luogo la possibilità che la donna aveva di studiare ma poi di non poter esercitare una professione corrispondente agli studi fatti; infine la presenza di insegnamenti specifici per la donna in cui erano presenti veri e propri obblighi, come per esempio l'obbedienza, la passività o la sottomissione. In tal senso Emilia Pardo Bazán diceva che *"La prima conclusione che sottopongo a discussione e votazione del Congresso è teorica: aspiro al fatto che riconosciate che la donna ha un suo proprio destino e che la sua felicità e dignità personale deve essere essenza della sua cultura, e che, di conseguenza, possiede lo stesso diritto all'educazione dell'uomo"*. La relazione di Emilia Pardo Bazán suscitò un'accesa polemica e un vivo dibattito, alcuni si schierarono a suo favore, altri contro le sue opinioni, però l'energia delle sue tematiche contribuì a rompere il silenzio fino ad allora tenutosi sull'educazione della donna e sul suo ruolo nella società.

suo ultimo racconto). Uno dei suoi maggiori contributi fu quello di promuovere il movimento letterario del naturalismo in Spagna, stimolando un gran dibattito su questo tema. Fu anche una delle prime femministe della sua epoca, poiché provò ad affrontare la "questione femminile" anche in relazione all'educazione femminile e alla discriminazione nella società, davanti alla Legge e nel matrimonio. Denunciò il sessismo presente in vari ambiti e si prodigò per stimolare il dibattito sull'istruzione femminile paritaria a quella degli uomini. Nel 1906 divenne la prima donna a presiedere la Sezione di letteratura dell'Ateneo di Madrid e la prima ad occupare una cattedra di letteratura nell'Università Centrale di Madrid. Morì nel 1921 a Madrid lasciando alle donne spagnole tutta la sua forza d'animo per continuare nella lotta per l'uguaglianza. *Cfr.* Laffitte, M. (1964). *La Mujer en España. Cien años de su historia 1860-1960*. Cit., pp.119-126.

Seguiti particolarmente interessanti durante il Congresso furono quelli portati avanti dal relatore Rafael Torres Campos nella sua relazione, *Le professioni della donna*, dove raccoglieva le idee emancipazioniste del tempo, in particolare quelle di John Stuart Mill e dei movimenti suffragisti europei. Interessante fu anche la relazione di Rosa Sensat, famosa pedagogista catalana precursora dell'Educazione Libera, che reclamava la possibilità per una donna di avere un'educazione e una formazione di carattere generale che le avrebbe potuto portare indipendenza economica, però senza dimenticare del suo ruolo di madre e sposa⁴⁹.

Fu un momento storico importante, movimentato e innovativo, che lasciò in eredità l'idea chiara che l'inizio di un cambiamento c'era stato e le coscienze di molte donne si erano destate da secoli di silenzi forzati: il cammino per l'uguaglianza era lungo e complesso però sicuramente possibile e aperto.

Il secolo XX iniziò portando con sé una forte carica positiva e interessanti prospettive di miglioramento culturale ed educativo che si concretizzeranno specialmente durante i primi tre decenni. La Spagna accelerò i processi di modernizzazione e di trasformazione per rimettersi al passo con i progressi europei ed ecco che industrializzazione, scolarizzazione e prime rivendicazioni femministe fecero ufficialmente capolino, portando il paese in questo periodo ad accogliere forti cambiamenti sociali e di coscienza. Questo fu assolutamente il secolo dell'accesso della donna all'educazione e all'uguaglianza formale, della scuola mista e di importanti cambiamenti legislativi⁵⁰ in favore del genere femminile.

⁴⁹ Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Cit., pp.464-465.

⁵⁰ Per fare alcuni esempi significativi: il R.D. del 26 ottobre 1901 stabilì programmi comuni per entrambi i sessi nelle scuole primarie; le Scuole Normali divennero miste nel 1931; con la Legge del 23 giugno 1909 l'istruzione obbligatoria si ampliò fino ai dodici anni; il R.D. del 4 aprile e l'Ordinanza del 1° giugno dello stesso anno stabilirono la creazione di 14 scuole per adulti a Madrid e altrettante a Barcellona; il R.D. del 25 febbraio 1911 inaugurò l'istruzione mista e una R.O. dell'8 marzo 1910 riconobbe il diritto alle donne ad immatricolarsi liberamente in tutti i centri di istruzione ufficiale (prima dovevano chiedere un permesso speciale). Cfr. Ballarín Domingo P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporánea. Siglo XIX – XX*. Cit., pp. 85-92.

La Spagna del periodo della Restaurazione si prospettava alcuni fondamentali obiettivi: terminare con i blocchi legali che rendevano difficile l'accesso femminile alle tappe educative superiori, potenziare l'istruzione secondaria, specialmente quella professionale e soprattutto ampliare la base socio-numerica di coloro che potevano accedere all'istruzione. Ora però, differentemente da prima, le pressioni di cambiamento e di rinnovazione non giungevano più solo dall'esterno, dall'Europa in movimento e in trasformazione, ma erano presenti anche in seno allo stesso Stato spagnolo. Infatti non solo il progresso sociale e un discreto sviluppo economico, ma anche il processo di industrializzazione, con la sua naturale conseguenza di diffusione di idee capitalistiche, insieme all'esigenza della classe media di avere contributi salariali anche dal genere femminile, trovarono nell'avanzamento culturale della parte femminile della popolazione alcune tra le risposte alle molte domande di modernizzazione. L'interesse per la formazione della donna non era però indirizzato solo al conseguimento di un più alto livello educativo e culturale, ma divenne un ghiotto boccone di gestione sociale del potere; nacque una vera e propria "battaglia" tra le distinte correnti ideologiche per il controllo dell'istruzione. Le sfere ufficiali, sotto l'influenza dell'*Institución Libre de Enseñanza*, tentarono di legiferare per lo sviluppo di un'istruzione razionale, ugualitaria, più aperta e favorevole a quante donne desiderassero accedervi, infatti, svariate furono le scuole laiche⁵¹ che si diffusero nel paese durante i primi venti anni del secolo XX, le stesse che aprirono la porta ad un cambiamento dal basso, dando la possibilità a diverse donne di migliorare il proprio livello culturale e la propria condizione sociale. Se però l'educazione delle donne spagnole durante il primo trentennio del secolo XX intravide nelle attività e nelle iniziative laiche la possibilità di avanzare verso un'attesa e desiderata emancipazione dal punto di vista educativo, dovette tener in conto l'azione della

⁵¹ La Scuola di Studi Superiori di Magistero nel 1909, la Scuola della Casa e Professioni della Donna nel 1911, con i titoli ufficiali di Istitutrice, Stenografa-Dattilografa, Bidella, Infermiera, etc., la Scuola di Istruzione Secondaria (il Bacillerato) nel 1918, i primi Istituti femminili nel 1929. Cfr. Capel Martínez R. M. (2008). *Cien años trabajando por la Igualdad*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, p.344.

Chiesa cattolica che puntava alla donna come al pilastro della trasmissione dei valori religiosi dentro e fuori del focolare. Crebbe quindi la forte necessità, per il mondo cattolico, di creare luoghi⁵² di formazione e di educazione dove continuare ad educare donne: *“semplici, laboriose, altruiste, capaci di caricarsi della moltitudine di doveri che provengono dalla direzione di una casa e dei titoli sacri di sposa e madre”*⁵³.

Durante il periodo della Restaurazione il pensiero comune sulla donna era non tanto quello legato ad una sua presunta inferiorità biologica rispetto agli uomini, ma quello della differenziazione dei ruoli; era chiaro ed indiscutibile il fatto che ogni sesso avesse differenti qualità, funzioni e obiettivi solo per il fatto di avere rispettivamente differenze fisiologiche e culturali. La donna era *l'angelo del focolare*, quindi la responsabile della famiglia, dell'educazione dei figli, e per tale motivo aveva bisogno di una buona educazione morale che le permettesse di amare e intendere appieno il suo sposo e i suoi figli. Un modello di donna: *buona sposa e buona madre*.

Il momento storico fu però ricco di cambiamenti che riguardarono la concezione del corpo femminile, delle relazioni di genere, affettive e sessuali, la riduzione del tasso di natalità, dovuta a vari fattori tra cui la riduzione della dimensione delle famiglie a causa del processo di industrializzazione, la diffusione dei metodi anticoncezionali, la sempre maggiore formazione di famiglie monogame, la differente considerazione dei figli, oggi più del passato divenuti esseri da amare e da curare e non più solamente braccia da lavoro. Inoltre si diffusero nuove visioni riguardanti la maternità, la procreazione e la garanzia della salute delle specie, della salute della madre, del miglioramento della qualità della progenie a partire da una maternità cosciente. Davanti a tali cambiamenti di pensiero e di abitudini la Chiesa

⁵² Nascono molti centri cattolici e molte scuole, come la Scuola del Patronato delle Operaie di Poblet nel 1906 e del Patronato Parrocchiale degli Operai di Sarriá nel 1909-1912, il Centro di Cultura Femminile nel 1928, l'Associazione Scolastica Femminile nel 1917, l'Istituto di Cultura e Biblioteca Popolare per la donna nel 1909, Studi Sociali Femminili, sezione dell'Accademia Universitaria Cattolica nel 1915-16, la Scuola Professionale per giovani operai e l'Istituto per Dame Catechiste nel 1915, la Scuola Sociale Femminile nel 1926, l'Università Professionale nel 1929, etc.

⁵³ Capel Martínez R. M. (2008). *Cien años trabajando por la Igualdad*. Cit., pp.354-355.

non poteva tacere e quindi, attraverso l'enciclica *Casti connubi*, ricordava che “*tutti coloro che abusano del matrimonio, evitando la procreazione della prole, commettono un grave delitto*”. Però la Chiesa non era sola in questa “missione”, anche le Leggi e i politici del tempo della Restaurazione sembravano seguire linee ideologiche che lasciavano le donne sempre in una posizione di subordinazione, sia in seno alla famiglia, sia nella società rispetto ai loro diritti, come quello, per esempio, di non poter senza permesso del marito vendere o acquistare beni materiali, o quello di non poter avere la patria potestà, né poter amministrare la sua propria dote⁵⁴.

Il periodo della Restaurazione fu un momento storico molto delicato per l'avvenire delle donne spagnole, furono fatti molti passi in avanti per l'incorporazione delle donne nel sistema educativo e scolastico, tanto nella scuola primaria, come nella secondaria e nella docenza; il mondo del sapere finalmente venne aperto anche alla sfera femminile della società, fino all'apertura delle porte alle donne delle stesse università.

Tutto ciò deve essere ricordato come un momento di svolta non solo concreta nell'attuazione di decreti e leggi a favore delle donne, ma soprattutto di cambiamento di punto di vista. Le donne, un tempo dichiarate inferiori biologicamente, intellettualmente e fisiologicamente avevano ora accesso, anche se a fatica e con diverse limitazioni, allo stesso sapere dell'uomo. Purtroppo, però, l'ingranaggio emancipazionista non era ancora totalmente perfetto, dal punto di vista socio-culturale rimaneva ancora l'idea e il ruolo millenario della donna come “anima del focolare domestico”, modello sicuramente portato avanti dagli ambiti maggiormente conservatori ed ecclesiastici della società spagnola; ma il movimento sociale era inarrestabile, se pur lento, e spinto anche dallo sviluppo del capitalismo, che chiedeva sempre di più una mano d'opera femminile, per cui indusse il sistema ideologico e politico spagnolo a riconoscere l'esistenza di una realtà socio-economica differente e più moderna da cui era oramai impensabile escludere e tagliar fuori le donne.

⁵⁴ Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Cit., pp.451-457.

2.2 La Pedagogia Libertaria: principi e pratiche

“Io sono veramente libero solo quando tutti gli esseri che mi circondano, uomini e donne, sono ugualmente liberi. La libertà degli altri, lungi dall’essere un limite o la negazione della mia libertà, ne è al contrario la condizione necessaria e la conferma. Non divengo veramente libero se non attraverso la libertà degli altri, così che più numerosi sono gli uomini liberi che mi circondano, e più profonda e ampia è la loro libertà, più estesa, profonda e ampia diviene la mia libertà”⁵⁵.

Quando ci si relaziona e confronta, in prima istanza, con la Pedagogia Libertaria, la prima reazione è quella di trovarsi innanzi ad una perfetta sconosciuta. Infatti sia a livello di società civile, sia, soprattutto, in ambito accademico, la conoscenza del suo corposo mondo, costituitosi ormai con decenni di storie di vita e di pensiero, di analisi e di pratiche, di sperimentazioni, di fulgidi successi e clamorosi fallimenti sembra essere appannaggio di pochi interessati.

Nel dibattito che da diversi anni il mondo pedagogico sta intessendo dentro e fuori di sé, anche nelle sue lamentazioni più estreme, il nesso centrale del rapporto tra educazione e potere, nella reale possibilità di dare vita ad una autentica educazione alla libertà, come percorso imprescindibile alla creazione e sviluppo del soggetto, sembra non coinvolgere la lunga e intesa esperienza teorica della Pedagogia Libertaria e di quanti, nel corso del tempo, si sono spesi nel dibattito educativo a partire dai suoi assi principali⁵⁶.

Il pensiero e la pratica della Pedagogia Libertaria trova la ragione della sua esistenza e del suo sviluppo proprio in questo spazio teorico non ufficiale e, perché no, non autorizzato, proponendo un corpus teorico pratico multiforme,

⁵⁵ Bakunin, M. (2009). *La libertà degli uguali*. Milano: Elèuthera, p.80.

⁵⁶ La considerazione personale di apertura scaturisce dal confronto con studiosi e interessati al tema della Pedagogia Libertaria, ma anche dalla personale esperienza, che mi ha portato a conoscerla non attraverso il percorso di studi universitari ma grazie alla partecipazione fortuita ad una commemorazione in onore di Francisco Ferrer i Guardia, organizzata dalla Federazione Anarchica Milanese – F.A.I. nella città di Milano nell’anno 2012.

non omogeneo, per suo stesso volere in continua evoluzione e trasformazione, essendo portatore di una critica serrata ad un sapere pedagogico quando esso si struttura, in forma rigida e specialistica, come teoria dell'educazione atta a conservare lo status esistente della società. In tal senso la Pedagogia Libertaria assume il suo significato epistemologico quando si sostanzia come assertrice avversa e indomabile al principio di autorità e dominio nelle relazioni umane e sociali: *“la pedagogia libertaria vuole in primo luogo sottrarre l'educazione agli esperti, rimuovere gli steccati disciplinari (i confini con le altre discipline e gli altri saperi, non è inteso come barriera rigida che delimita e separa ma come area di sconfinamento e di apertura) e propone modelli educativi che hanno una forte valenza, al tempo stesso sociale e politica, radicalmente antigerarchica e rivoluzionaria”*⁵⁷.

L'aggettivizzazione “libertaria” rimanda inequivocabilmente allo stretto rapporto, al nesso che vi è tra pedagogia e anarchismo.

Il termine stesso “libertario” ha assunto, in quasi duecento anni di storia, diversi significati; un termine polisemico che in taluni casi ne ha caratterizzato anche contraddizioni non irrilevanti. Fu l'anarchico francese Desjacques, nella metà dell'Ottocento, il primo a titolare e a dare alle stampe il suo periodico “Le Liberaire”, in cui usava il termine “libertario” per aggirare le leggi repressive e specificatamente anti-anarchiche del governo d'oltralpe. In seguito, nei quasi due secoli successivi, il termine ha assunto la valenza di sinonimo di “anarchico” o è stato interpretato per indicare una vicinanza a un modo di pensare alle relazioni umane e sociali anti-gerarchiche e anti-autoritarie ma non ascrivibile in toto al pensiero anarchico inteso soprattutto come movimento politico specifico.

Negli ultimi decenni vi è stata pure l'ascrivibilità del termine “libertario” anche a correnti di pensiero e politiche, in particolare nel nord America, specifiche dell'area sostenitrice del capitalismo globalizzato (liberale e liberista) in funzione anti-statale.

⁵⁷ Trasatti, F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Elèuthera, p.8.

Anche se è innegabile che la Pedagogia Libertaria attinga dal patrimonio di pensiero dell'anarchismo gran parte dei suoi postulati teorici, è anche corretto asserire che non è stato il solo ed unico ambito a cui si è rivolta.

Tra i suoi principi fondamentali è rintracciabile l'assioma dell'antiautoritarismo, in cui il significato di educare si rifà a pratiche orientate al totale rifiuto dell'autorità, della sottomissione e, allo stesso tempo, allo sviluppo della propria autonomia e libertà: *“L'educazione si individua nel senso della libertà. C'è da guardarsi molto dall'addomesticare il carattere, lo spirito e il cuore del bambino. L'obiettivo non deve essere altro che la creazione della libertà. Il culto della libertà di ognuno e di tutti, della semplice giustizia, non giuridica, ma umana: della semplice ragione, non teologica né metafisica, ma della scienza e del lavoro, tanto manuale quanto intellettuale; questa deve essere la base primaria della dignità e del diritto di tutti”*⁵⁸.

Molto interessante, ai fini della presente ricerca, è invece la visione dell'autorità di tipo morale, che si basa sul riconoscimento della saggezza di determinati uomini o donne che suscitano ammirazione, senza alcuna forma di sottomissione, e che viene intesa come un tipo di autorità “positiva” e quindi accettata e considerata come aiuto per la crescita autonoma degli educandi.

Ulteriore elemento di interesse, specifico di una educazione antiautoritaria, è quello di porre il bambino o la bambina al centro della relazione educativa, che le conferisce un dichiarato carattere paidocentrico. Da cui deriva anche la tendenza a non considerare l'educazione a partire dall'autorità del maestro ma esclusivamente dagli interessi e bisogni degli educandi; approccio pedagogico già teorizzato tempo prima anche da J.J. Rousseau⁵⁹.

⁵⁸ Nieuwenhuis, D. (1975). La Educación Libertaria, in Supplément au n. 689 d'«ESPOIR». Toulouse: C.N.T., p.8.

⁵⁹ Cuevas Noa, F. J. (2003). *Anarquismo y educación*. Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo, pp.82-83.

*“Il Rousseau che più piace agli anarchici è il teorico della controcultura, che vede nella scienza e prevede nella tecnologia la causa e l'effetto della corruzione umana, che giudica i libri non solo inutili ma anche dannosi, che esalta il rapporto indipendente tipico dello stato selvaggio, che accusa le istituzioni sociali di togliere arbitrariamente all'individuo la sua vera natura, ossia di privarlo di quel bene sommo che è la libertà”*⁶⁰.

L'obiettivo principale dell'antiautoritarismo pedagogico è far sì che gli educandi diventino padroni della propria vita grazie all'esercizio di un pensiero libero e di una buona autonomia morale. La Pedagogia Libertaria per far ciò si ispira anche all'idea di educazione integrale, teorizzata già da Paul Robin nel suo *Manifesto ai sostenitori dell'educazione integrale*, carta magna della pedagogia integrale scritta nel 1893, in cui il pedagogo descrive la sua idea educativa, alquanto rivoluzionaria per quell'epoca storica, sostenendo che *“In funzione del vero spirito integrale l'insegnamento si impartirà con una metodologia principalmente pratica, dove raggiungerà grande rilievo la realizzazione di lavori. (...) Allontanando il bambino dalle ipotesi metafisiche si cercherà di sviluppare la sua libertà e responsabilità, esigendo per tale successo la coeducazione dei sessi”*⁶¹.

L'educazione integrale, come cammino per il superamento dell'alienazione causata dall'educazione specializzante, è stata adottata e portata avanti anche dai socialisti non autoritari del secolo XIX come Proudhon, che riprende l'idea di educazione integrale di Charles Fourier, il quale proponeva attraverso il movimento indicato come “educazionismo rivoluzionario”, già prima della nascita ufficiale dell'anarchismo sociale, una società senza Stato fondata su una educazione libera scelta dagli stessi discenti⁶², e come Bakunin, per il quale la libertà di ognuno è garantita solo ed esclusivamente con il raggiungimento e il mantenimento della libertà di tutti, così come egli stesso sostiene *“È invece proprio*

⁶⁰ Tomasi, T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia, p.9.

⁶¹ Robin P. (s.d.). *Manifesto a los partidarios de la Educación Integral*. p.21.

⁶² Lenoir, H. Educación y pedagogía en la tradición libertaria, in (2013) *Revista Erosión* n.2, anno I, p.46.

*la schiavitù degli uomini a porre una barriera alla mia libertà, o, che è lo stesso, è la loro bestialità a negare la mia umanità; perché, di nuovo, posso dirmi veramente libero solo quando la mia libertà, o, che è lo stesso, quando la mia dignità di uomo, il mio diritto umano, che consiste nel non obbedire a nessuno altro uomo e nel determinare i miei atti in conformità con le mie convinzioni, mediate attraverso la coscienza ugualmente libera di tutti, solo quando la mia libertà e la mia dignità mi ritornano confermate dall'assenso di tutti. La mia libertà personale, così convalidata dalla libertà di tutti, si estende all'infinito”*⁶³.

Proudhon e Bakunin, tra i capostipiti del pensiero educativo libertario, confermano la lotta all'autorità imposta e oppressiva che non permette lo sviluppo di un personale pensiero critico e dunque il raggiungimento di una condizione di libertà di essere: *“il desiderio (come) socialisti libertari è vedere i propri figli convertiti in esseri dotati di una volontà propria, pieni di iniziativa, uomini di carattere, rifiutando tutta l'autorità esterna, cercando in se stessi la loro propria autorità e sforzandosi nel conformare la loro intera vita ai principi della ragione. E ciò non è possibile se non si lascia il bambino libero dall'infanzia”*⁶⁴.

Infine possiamo fare riferimento all'ispiratore teorico principale della Pedagogia Libertaria: l'anarchismo, corrente anch'essa molto eterogenea sia a riguardo del suo pensiero filosofico sia dell'azione politica. Dall'individualismo radicale di Max Stirner al comunismo anarchico di Pëtr Kropotkin, solo per citarne due, potremmo asserire che ormai è più corretto parlare di “anarchismi”.

Pensieri e pratiche eterogenee ma accumulati dalla intransigente critica al principio d'autorità e volti all'affermazione della libertà individuale e collettiva: *“L'anarchismo mira alla critica e alla dissoluzione di ogni dominio e autorità intesi come rapporto gerarchico e di subordinazione tra individui, non solo tra governanti e governati e tra classi sociali diverse, ma in ogni situazione, dunque anche nella relazione pedagogica”*⁶⁵.

⁶³ Bakunin, M. (2009). *La libertà degli uguali*. Cit., p.80.

⁶⁴ Nieuwenhuis, D. (1975). *La Educación Libertaria*, art. cit., p.14.

⁶⁵ Trasatti, F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Cit., p.10.

Dal punto di vista pedagogico, dunque, l'anarchismo condivide, tra i diversi pensatori che l'hanno caratterizzato, la proposta di una pratica educativa autogestita, in cui il controllo dell'educazione faccia riferimento alla responsabilità degli individui fruitori della stessa educazione. Un'autonomia decisionale quindi che va anche oltre la pratica educativa e può estendersi fino alla gestione degli spazi educativi e alla scelta dei docenti o educatori, che per il pensiero anarchico devono mantenersi assolutamente autonomi da sovvenzioni o legami statali o di altro genere, al fine di evitare qualsiasi tipo di controllo o ingerenza nell'applicazione della libertà di pensiero e di azione.

Tra le metodologie educative utilizzate spicca, per il movimento anarchico, quella della non direttività, attraverso la quale si intende che la libertà dell'educando debba essere assoluta e il compito dell'educatore quello di salvaguardare il più possibile educandi e educande da probabili influenze durante il loro naturale sviluppo, partendo dalla considerazione che questi siano buoni per natura e che le influenze repressive della società possano facilmente corromperli e influenzare, in senso negativo, la loro crescita e soprattutto la loro felicità⁶⁶. Tolstói, a tal proposito, facendo riferimento al suo progetto relativo alla scuola di Yásnaia Poliana⁶⁷, diceva: *“La scuola statale affronta la vita con l'intenzione di addottrinare, manipolare e controllare tutto, e per questo, la nuova scuola non deve cadere nello stesso errore, essendo la sua funzione quella di istruire, ossia somministrare conoscenze utili, e no quella di educare”*⁶⁸.

Una critica volta alla dissoluzione di ogni dominio, di ogni rapporto gerarchico, di autorità formale non solo nel rapporto esclusivo esistente tra classi sociali antagoniste, tra governanti e governati ma soprattutto nella messa in relazione tra due o più soggetti. A maggior ragione nell'esclusività della relazione educativa e pedagogica: *“La pedagogia libertaria parte dalla critica delle strutture cristallizzate di*

⁶⁶ Cuevas Noa, F. J. (2003). *Anarquismo y educación*. Cit., p.85-87.

⁶⁷ Cfr. Tolstói, L. (1975). *Quale scuola? La nascita della pedagogia antiautoritaria nell'esperimento di Jasnaja Poljana*. Milano: Emme Edizioni.

Tolstói, L. (2003). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Palma de Mallorca: El Barquero.

⁶⁸ Cuevas Noa, F. J. (2003). *Anarquismo y educación*. Cit. p.93.

potere che si creano in tutte le forme di relazione micro e macro sociale in cui si ripropone un modello basato sulla gerarchia e sul dominio”⁶⁹.

Così come il pensiero anarchico, e l'azione coerente di chi vi fa riferimento, tende a dimostrare la possibilità di creare e sviluppare relazioni tra individui basate sulla libertà e sul consenso in modo non coercitivo ma solidale, anche la Pedagogia Libertaria nutre da questi non solo il carattere utopico ma altresì gli aspetti costruttivi, sperimentali, la possibilità di fare esperienza in modo critico e antidogmatico. Non rimanda a un ipotetico futuro il disegno complessivo di “individui e società nuova”, ma ne ricerca la possibilità nell'azione quotidiana, nel suo agire “qui ed ora”.

L'affinità con il pensiero anarchico, almeno nelle sue componenti prettamente ad indirizzo sociale ed educazionista, si evince soprattutto dalla costante ricerca di coerenza tra “mezzi e fini”. Non vi può essere educazione alla libertà attraverso la coercizione, non vi può essere educazione alla solidarietà e alla convivenza pacifica attraverso mezzi e atti di violenza arbitraria. Il principio macchiavellico secondo il quale il fine giustifica i mezzi è rifiutato e osteggiato fin dalle fondamenta.

L'educazione quindi, e la Pedagogia Libertaria che ne orienta il suo farsi, è anche e soprattutto un costante processo di autoeducazione, una prassi e un agire quotidiano che ne sostanzia il suo carattere intrinsecamente rivoluzionario.

Non ricerca, in modo estenuante, i soli successi, ma ne contempla i fallimenti, gli insuccessi, i continui tentativi. Fa dell'errore, ma soprattutto del dubbio, una risorsa autoeducativa straordinaria.

Nel suo percorso storico la Pedagogia Libertaria si è, sostanzialmente, specificata su due modelli principali: uno, genericamente detto “modello negativo e naturale”, in cui la figura educante è generalmente una figura osservante, che

⁶⁹ Trasatti, F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Cit., p.11.

limita al minimo il suo intervento condividendo una concezione della natura umana di tipo attivo all'interno della quale si pensa che l'eliminazione di fattori coercitivi dia la possibilità di un naturale e spontaneo sviluppo dell'individuo verso la libertà. Quindi non si impone nessun tipo di modello normativo e non si interviene qualora il soggetto assuma modelli e norme diverse rispetto a quelle della figura educante.

Il secondo modello, detto “positivo o formativo – costruttivo”, asserisce invece la centralità dell'ambiente in cui il soggetto vive e cresce per determinarne la natura “buona o cattiva”. Essendo il soggetto in formazione incline a far propri modelli preesistenti, se gli sarà data la possibilità di viverli in modo non autoritario, non gerarchico, solidaristico e mutualistico svilupperà una personalità con maggiori caratteristiche in tal senso. A tal proposito Faure, scrittore e filosofo di idee anarchiche e fautore dell'esperienza pedagogica libertaria “La Ruche” in Rambouillet (Seine-et-Pise, Francia)⁷⁰, scrive: *“essendo l'individuo il riflesso, l'immagine, il risultato dell'ambiente in cui cresce, un'educazione nuova, esempi differenti, condizioni di vita attiva, indipendente, degna e solidale produrranno un essere nuovo: attivo, indipendente, degno, solidale”*⁷¹.

La Pedagogia Libertaria ha sicuramente il merito di aver evidenziato il nesso ma soprattutto la differenza tra potere e dominio.

Se il dominio è costruzione umana determinata da precisa volontà di sopraffazione attraverso costruzioni politiche e sociali – in primis lo Stato con

⁷⁰ Programma educativo e politico di La Ruche:

Attraverso la vita all'aria aperta, una dieta regolare, igiene, pulizia, passeggiate, sport e attività, formiamo esseri sani, vigorosi e belli.

Attraverso un insegnamento razionale, uno studio attraente, l'osservazione, il dibattito e lo spirito critico, formiamo intelligenze coltivate.

Attraverso l'esempio, la dolcezza, la persuasione e la tenerezza, formiamo coscienze rette, volontà ferme y cuori affettuosi.

La Ruche non è sovvenzionata dallo Stato, né dalla provincia, né dal comune. Sono le persone con cuore e intelligenza che ci aiutano, ognuno in base alle proprie possibilità. Faure, S. (2013). *La Ruche. Una esperienza pedagógica*. Tenerife/Madrid: Tierra de Fuego/LaMalatesta Editorial, p.21.

⁷¹ Trasatti, F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Cit., p.12.

tutte le sue articolazioni – il potere invece può assumerne caratteristica positiva se si legge il suo significato come “possibilità”, capacità costruttiva, esercizio sostanziale della libertà d’azione che caratterizza l’individuo pensante. Due o più persone in relazione fra loro inevitabilmente stabiliscono, in modo ineludibile, una relazione di potere e quindi la sua dimensione pedagogica, soprattutto nell’asimmetricità relazionale che si instaura tra i soggetti, elemento, quest’ultimo, di indagine della Pedagogia Libertaria, è di forte interesse ai fini del nostro lavoro di ricerca.

In tal senso il potere derivante da una relazione educativa, analizzato attraverso una lente di natura libertaria, stabilisce la possibilità di ridurre ai minimi termini gli elementi di asimmetria, facendo leva sul processo comunicativo e dialogante, opposto a quello trasmissivo spesso unidirezionale, asimmetrico e gerarchico. Comunicare è darsi reciprocamente, riconoscendosi in un rapporto di correlazione, di rispetto reciproco e anche di amorevole scambio, è dare e ricevere secondo le proprie possibilità e in base alle necessità personali e altrui.

La trasmissione, al contrario, è selettiva, poiché stabilisce posizioni gerarchiche di ricezione unidirezionale. Non vi è alcun interesse all’incontro, anzi, si predilige un interlocutore passivo, incapace di farne una propria rielaborazione critica, incapace anche di porsi in atteggiamento di rifiuto, disobbedienza, diserzione dalla relazione così come si è data. La trasmissione sancisce la relazione di dominio nei suoi immutabili equilibri tra dominanti e dominati.

Questa la visione critica in ottica libertaria che si riversa anche sull’idea delle modalità di insegnamento attuali che la scuola offre, anch’esse viste come strumenti di trasmissione e di riproduzione dei rapporti di dominio.

Una trasmissione passiva e gerarchica del sapere che spesso induce anche, nelle giovani menti in formazione, apatia, disinteresse se non addirittura risentimento e avversione non solo verso le modalità di insegnamento e apprendimento ma proprio verso la materia in sé.

L'educatore di origine brasiliana Paulo Freire ha analizzato esplicitamente l'azione del dominio ed ha parlato - com'è noto - di “educazione depositaria come pratica del dominio”, contrapponendola alla “educazione problematizzante” quale “pratica della libertà”: *“I dominatori agiscono sugli uomini addottrinandoli, per adattarli sempre di più a una realtà che deve rimanere intatta”*⁷².

Per Freire gli uomini e le donne devono essere costruttori del proprio avvenire, l'educazione è un processo di liberazione che non può limitarsi al solo trasferimento di nozioni. Si fa sempre più chiara la consapevolezza, sia nelle scienze sociali sia in quelle fisico-naturalistiche, specialmente in un momento di crisi ambientali crescenti, che *il modus vivendi incentrato sulla conquista e sul dominio minaccia l'intera vita sul nostro pianeta, che esso è distruttivo e controproducente [data soprattutto] l'insistente coercizione, la repressione della creatività e dell'esigenza di partecipazione* delle persone ai drammatici problemi dell'umanità nel momento storico-evolutivo che stiamo vivendo⁷³.

In conclusione si può affermare che la Pedagogia Libertaria nasca, si sviluppi e si autodetermini nella sua funzione soprattutto di indagine e di analisi del dominio, dei suoi postulati epistemologici, delle sue tecniche di propagazione, delle sue latenze al fine di elaborare valide forme autoimmunizzanti.

Il solo poter iniziare a vedere, a prendere coscienza dei limiti imposti dalle strutture di dominio, dalle loro pareti e gabbie è un positivo inizio di un percorso educativo e autoeducativo finalizzato alla liberazione individuale e collettiva.

Questo processo, così come si delinea, non può non confrontarsi e porsi in modo dialettico e conflittuale con il concetto di “autorità”.

Nel suo sviluppo storico, lessicale e semantico, dalla romana “auctoritas” ad oggi, almeno per quello che attiene allo sviluppo della società occidentale, questo

⁷² Freire, P. (2010). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: EGA ed Gruppo Abele, p.113.

⁷³ *Idem*.

concetto è sempre stato assimilato de facto al potere nella sua forma gerarchica e di dominio. Ma questo ne è una forzatura, una stortura in quanto, se ne evidenziassimo invece il significato etimologico da “augere” come funzione di innalzamento ed elevazione, ne comprenderemmo invece non più una funzione di obbedienza e sottomissione ma altresì una volontà e una disponibilità a porsi in una relazione d’aiuto alla crescita. È su questa declinazione positiva del concetto funzionale di autorità che la Pedagogia Libertaria trova terreno di sviluppo. Mutuandosi al pensiero anarchico, la Pedagogia Libertaria, quindi, rifiuta e avversa una relazione educativa impostata su principi d’autorità deterministici, statici, immutabili, dati senza fondamenti razionali.

Per il pensiero libertario e per la sua declinazione pedagogica la libertà è aspetto cruciale, fondativo per l’espressione individuale del soggetto e la costruzione collettiva dell’umanità in forma socializzata. Ne rappresenta le sue potenzialità, il suo “potere” di sottrazione alle maglie del dominio creatore e perpetuatore di rapporti di subordinazione ineguale e ingiusta.

Un vecchio motto anarchico recita “padroni di nulla e servi di nessuno” per esemplificare la non volontà di esercitare autorità verso altri da sé; in tal senso la Pedagogia Libertaria è paladina partigiana dello sviluppo della padronanza verso se stessi e di una libertà intesa alla modalità bakuniana, libertà personale solo in un contesto di libertà comunitaria.

La Pedagogia Libertaria ribadisce, con forza e determinazione, il potere positivo dell’autocontrollo e della rivendicazione responsabile delle proprie convinzioni e azioni conseguenti. Essere padroni di sé in modo libero, inevitabilmente conduce ad un porsi costantemente in discussione, ad assumere un atteggiamento antidogmatico e sperimentalista. Pratiche, queste, specifiche della pensiero educativo libertario.

In conclusione ne consegue un interrogativo: la Pedagogia Libertaria può essere considerata dunque un'educazione alla libertà? Se fosse così si andrebbe incontro ad una contraddizione che ne minerebbe i presupposti, nonché la sua coerenza tra mezzi e fini. La libertà non si può insegnare, non si può dare autoritariamente, la libertà si vive, si sostanzia nella modalità relazionale e nelle pratiche che sovrintendono ogni processo di formazione. Non è un fine a cui giungere né un mezzo da strumentalizzare, la libertà è data dal suo continuo processo dialogizzante in positiva trasformazione.

2.3 Francisco Ferrer i Guàrdia e la *Escuela Moderna*

“La libertà come base, l’eguaglianza come mezzo, la fratellanza come fine”

*Ricardo Mella*⁷⁴

2.3.1 Il contesto socio-politico-educativo spagnolo e catalano all’epoca di Francisco Ferrer i Guàrdia

*“L’Ottocento spagnolo era stato caratterizzato, sul piano politico-istituzionale, da una forte instabilità e da una serie di sussulti rivoluzionari”*⁷⁵. Superata la metà dell’Ottocento l’anticlericalismo spagnolo compì una significativa evoluzione grazie alla diffusione di alcune novità a livello culturale, scientifico e politico che andavano decisamente contro i dogmi della religione cattolica: è il caso, ad esempio, dell’evoluzionismo di Darwin, che nel 1859 scrisse *L’evoluzione della specie*. Non da meno fu la diffusione del positivismo, basato sulla spiegazione causale di tutti i fenomeni tramite le leggi di natura analizzate scientificamente. In tale contesto europeo e internazionale, di particolare interesse fu il successo, a livello intellettuale, che ottenne la dottrina krausista, una sorta di liberalismo cattolico che non rinnegava né la forma politica né la religione, definita come l’unità intima e personale dell’uomo con Dio, libera da tutti gli aspetti formali, rituali e temporali costruiti lungo i secoli.

Dal punto di vista politico, la lotta non rimase più solo una questione di élite, una pratica esclusiva del ceto intellettuale–borghese o aristocratico, ma si diffuse anche a livello popolare. Nella penisola iberica tra gli anni ‘50 e ‘70 dell’Ottocento si diffusero il Repubblicanesimo, il Socialismo e l’Anarchismo. Il primo ebbe il merito di allargare le basi della politica includendo anche la piccola borghesia e di proporre un’alternativa al sistema monarchico, primo difensore

⁷⁴ Pensatore e militante anarchico spagnolo, nato nel 1861 e deceduto nel 1925.

⁷⁵ Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Milano: M&B Publishing, p.27.

dei privilegi e del ruolo del clero spagnolo. Tra la fine del XIX secolo e la prima parte del XX secolo i repubblicani articolavano una propria ideologia inclusiva dell'assoluta separazione Stato-Chiesa, della libertà di qualsiasi culto purché in forma privata, della limitazione della presenza del clero nella società attraverso la chiusura di monasteri e il divieto di insegnare nelle scuole pubbliche.

Il risultato concreto di tali azioni politiche confluì nella Costituzione della Seconda Repubblica (1931–1936), votata il 9 dicembre 1931 dal governo progressista di Manuel Azaña. I socialisti invece, dal canto loro, introdussero in Spagna le nuove dottrine proletarie e, soprattutto, il concetto di rivoluzione. Per gli anarchici, infine, l'applicazione del concetto rivoluzionario per giungere all'eliminazione dello Stato – monarchico prima e borghese poi – presupponeva l'eliminazione della religione e della Chiesa cattolica, che avevano lo scopo di conservare lo status sociale. L'anarchismo proponeva un nuovo modello di vita a partire dalla sua morale, umana e non divina, e dalla sua fiducia nel mondo naturale e scientifico. La Chiesa anziché cercare dei compromessi si schierava con forza sempre maggiore quale sostenitrice della monarchia e della società tradizionalista spagnola e come un nemico dei repubblicani e del proletariato. In maniera particolare la contesa riguardava i campi economico, educativo e culturale e divenne una delle cause scatenanti la tragica esperienza della Guerra Civile (1936–1939)⁷⁶.

In particolare nell'ambito dell'educazione, nella prima metà dell'Ottocento, la Chiesa spagnola aveva detenuto il monopolio assoluto. Tale educazione era principalmente rivolta a giovani provenienti dalle classi agiate; in cambio di un'istruzione superiore la Chiesa si aspettava ricompense in lasciti, eredità o donazioni, da parte dei ricchi familiari. La Chiesa inoltre, contraria a una politica educativa statale, tentava in tutti i modi di ostacolare qualsiasi iniziativa di apertura di scuole pubbliche, ree di poter minare l'esclusività ideologica della

⁷⁶ González-Agàpito, J., Marquès, S., Mayordomo, A., Sureda B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Abadia de Montserrat, pp.58-61.

Chiesa. Neanche con la Costituzione del 1876, che sanciva la libertà di culto e di insegnamento, modificò l'ingerenza ecclesiale. Questa politica poco liberale portò la Spagna, alle soglie del XIX secolo, a essere considerata il popolo più ignorante d'Europa⁷⁷.

In Catalogna la situazione non era diversa. La sua capitale, Barcellona, all'inizio del Novecento presentava due animi, della stessa città, in conflitto; da un lato la Città dell'Ordine, ispirata alla grandeur di Parigi, dove borghesi, intellettuali modernisti e Chiesa sognavano sconvolgenti riforme urbanistiche per collegare i quartieri ricchi, relativamente lontani, al porto, sventrando i rioni centrali abitati da proletari e sottoproletari, come avvenne per esempio, nel 1908, per la costruzione della via *Layetana*, che distrusse almeno un migliaio di case popolari del centro storico. Dall'altro lato la Città Proletaria, simile a quella dei vicoli di Napoli e di Genova, costituita da case insalubri in un reticolo di strade strette e senza sole, in cui si era radicato uno spirito di rivolta contro le classi dirigenti e i ceti privilegiati concretizzatosi in frequenti malumori e scontri.

Nel 1900 la città aveva poco più di mezzo milione di abitanti, di cui circa un terzo lavoratori salariati, in maggioranza analfabeti, che lavoravano nelle fabbriche, soprattutto tessili, per quindici ore al giorno e sei o sette giorni alla settimana. I bambini entravano in fabbrica, in laboratorio o in bottega già a sette anni, abbandonando ogni possibilità di gioco o istruzione: *“La situazione di fondo della pedagogia razionalista di questo secolo è una situazione di povertà, per non dire miseria, culturale e furto economico del mondo lavoratore, delle classi popolari in generale. Mancano scuole pubbliche, la scolarizzazione è, nelle grandi città dello Stato spagnolo e per ampie zone rurali, bassa e irregolare, malgrado la normativa ufficiale, e gli indici di analfabetismo sono alti”*⁷⁸. Le malattie, spesso le epidemie, falciavano questa popolazione povera e affamata e la rendevano potenziale base della ribellione violenta.

⁷⁷ Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Cit., pp.25-35.

⁷⁸ Solà i Gussinyer, P. (1980). *Educació i Moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: ed.62, p.19.

Anarcosindacalisti e repubblicani radicali, su posizioni ideologiche diverse, consolidarono nei rioni proletari i loro centri organizzativi di iniziativa e di lotta⁷⁹.

Il disastro della guerra contro gli USA del 1898, con la morte o le gravi ferite di molti giovani barcellonesi delle classi oppresse (i ricchi pagavano per evitare il servizio militare dei figli), rafforzarono la coscienza popolare antimilitarista da tempo presente specialmente in Catalogna. La proliferazione degli ordini religiosi, in rapida espansione dalla fine del secolo precedente, e i loro privilegi ostentati divennero la base di un più diffuso anticlericalismo sia di radici proletarie che piccolo borghesi. Il terreno dell'educazione era l'epicentro del conflitto anche nella città di Barcellona, dove le scuole cattoliche avevano il monopolio quasi esclusivo dell'istruzione, inaccessibile ai figli delle famiglie povere, e i timidi progetti municipali di scuole laiche suscitavano la dura opposizione degli ambienti religiosi conservatori. Nella provincia di Barcellona, nell'anno 1896, furono avviate 772 scuole municipali contro 1550 private, di cui 232 serali per adulti e 53 della domenica. Durante l'anno 1903 le scuole confessionali arrivarono quasi a 200. Molti bambini catalani di classe popolare rimasero in condizione di analfabetismo a causa del difficile accesso alle scuole, per la maggior parte private e costose.⁸⁰

Il malcontento popolare creò terreno fertile per proteste e contrasti. Nella primavera del 1909 il governo spagnolo, per far fronte all'avventura coloniale in Marocco, organizzata per difendere gli interessi dei proprietari di miniere, decretò il richiamo alle armi di migliaia di riservisti barcellonesi, spesso sostegno indispensabile per le famiglie a basso reddito. Al grido di "Abbasso la guerra!" iniziò e dilagò la protesta popolare nelle strade della Città Proletaria, che il 26 luglio portò allo sciopero generale, proclamato dal sindacato libertario *Solidaridad*

⁷⁹ Solà i Gussinyer, P. (1980). *Educació i Moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Cit., pp. 23-28.

⁸⁰ *Ibidem*, pp.19-23.

Obrera e da socialisti, repubblicani e radicali. Si verificano duri scontri con le forze dell'ordine, tanto che il governo dichiarò lo stato d'assedio e fece giungere molte truppe dalle altre regioni spagnole. Nei rioni popolari per vari giorni il potere dello Stato fu soppresso di fatto e la protesta si diresse contro l'istituzione della Chiesa cattolica; furono incendiati molti edifici religiosi e distrutti vari simboli e strutture che simboleggiavano il potere clericale. Gli incendi e gli atti di profanazione di edifici di culto durarono quasi una settimana⁸¹.

I primi di agosto del 1909 le organizzazioni operaie e laiche furono sciolte manu militari con la chiusura di giornali, sedi, scuole, luoghi di incontro. Migliaia di arresti e altrettanti esili forzati stroncarono ogni possibilità di rispondere alla repressione statale. Il clima di vendetta fu sostenuto dai giornali più conservatori e si scatenò la caccia al sovversivo. I processi, condotti da giudici militari, rappresentarono una tappa della restaurazione della supremazia della Città dell'Ordine sulla Città Proletaria. Dal canto loro le autorità ecclesiastiche negarono le radici sociali della rivolta per attribuirle esplicitamente a manovre e complotti. Tra le altre conseguenze della "Settimana Tragica" buona parte della Chiesa considerò l'istruzione come proprio bottino di guerra al quale non intese rinunciare per nessun motivo.

Tra coloro che pagarono con la propria morte gli eventi della *Semana Tragica* (26–31 luglio 1909)⁸² della città di Barcellona ci fu l'emblematica fucilazione del

⁸¹ González-Agàpito, J., Marquès, S., Mayordomo, A., Sureda B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Cit., pp.66-70.

⁸² 26 luglio 1909 - Inizia la cosiddetta *Semana Trágica* (che gli anarchici definiscono *Revolución de Julio*). Viene proclamato lo sciopero generale e la città resta del tutto bloccata. I tram sono rovesciati e si innalzano decine di barricate. Si contano vari scontri armati con la Guardia Civil. È proclamata la legge marziale e i poteri civili sono assunti da un generale. Inizia l'incendio degli edifici religiosi in protesta contro il ruolo tradizionale di sostegno del potere statale svolto dalla Chiesa. In questo caso l'istituzione ecclesiastica si è schierata a favore della spedizione coloniale in Marocco.

27 luglio 1909 - Vengono sabotate le comunicazioni ferroviarie, telegrafiche e telefoniche per impedire l'arrivo di altre forze repressive. I manifestanti attaccano sedi della polizia e istituzioni clericali. La rivolta esprime la rabbia di larghi strati delle classi subalterne che si

pedagogista catalano Francisco Ferrer i Guràdia; il fondatore della Scuola Moderna. Lui, in particolar modo, divenne il capro espiatorio della sanguinosa settimana barcellona. Con l'accusa di essere stato un istigatore della violenza contro la Chiesa, Ferrer fu condannato alla pena capitale e fucilato il 13 ottobre 1909 nel castello del Montjuïc, destando proteste e commozione non solo in Spagna e in Catalogna, ma in moltissimi paesi d'Europa.

Dal punto di vista prettamente educativo, a differenza della Francia, che possedeva una scuola pubblica potente e avanzata, a Barcellona qualsiasi iniziativa privata di scuola laica con metodi innovativi poteva contare su un successo assicurato. Lo Stato spagnolo della Restaurazione, in vigore per quasi cinquant'anni, diventava chiaramente inefficace nel momento in cui avrebbe dovuto generare istituzioni per creare una coscienza nazionale e un minimo di consenso sociale. Il fallimento della non-politica educativa del governo si manifestava e si rifletteva nell'elevata percentuale di bambini privi di

dirigono contro ogni struttura delle classi dirigenti, a cominciare dalle chiese e dai conventi. (I primi incendi anticlericali si erano verificati già nel 1835, contro l'appoggio della Chiesa alle bande carliste).

28 luglio 1909 - La città brucia mentre si intensificano gli scontri armati con i corpi repressivi e gli assalti alle chiese. Le armi prese in una caserma semiabbandonata vengono distribuite tra i rivoltosi. Nelle sparatorie muoiono diversi insorti e due o tre poliziotti. Si moltiplicano le barricate nei rioni proletari.

29 luglio 1909 - Breve tregua negli scontri per permettere i rifornimenti alimentari delle famiglie. Due generali, con truppe giunte da mezza Spagna, occupano militarmente le zone urbane più ribelli. Terza notte di incendi anticlericali.

30 luglio 1909 - Arrivano altre truppe che smantellano le barricate principali e ristabiliscono la circolazione e l'illuminazione pubblica nel centro della città. Il moto mostra segni di ripiegamento mentre continuano gli incendi e le devastazioni degli edifici clericali.

31 luglio 1909 - Più di 10.000 soldati si impadroniscono dello spazio urbano già occupato dai rivoltosi. Riprendono le comunicazioni telegrafiche e telefoniche. Le autorità intimano il ritorno al lavoro e torna un clima di apparente normalità in buona parte della città dove le strade sono ormai sgombre.

1 agosto 1909 - Si ristabilisce anche la circolazione tramviaria e il sindaco annuncia che due giorni dopo riapriranno i negozi. Nelle chiese non incendiate si celebrano messe e atti riparatori. Ritornano i quotidiani che danno una versione dei fatti controllata dall'autorità militare. Si fa un bilancio delle vittime, oltre che dei danni. Sono più di un centinaio i civili uccisi dalle truppe per "riportare l'ordine in città". Gli edifici religiosi più o meno incendiati sono tra sessanta e ottanta sulle centinaia di esistenti.

Cronologia della Semana Tràgica ricostruita grazie a informazioni ricevute a voce presso la Fundació Ferrer i Guardia – Barcelona dai segretari in servizio.

scolarizzazione e nel tasso di analfabetismo, stimato nel 1900 al 63,8%. Malgrado la nascita, nello stesso anno, del Ministerio de Instrucción Pública vigeva tuttavia in Spagna una obsoleta legge del 1857. Lo Stato lasciava nelle mani dei Comuni (peraltro senza risorse) la gestione dell'insegnamento, i maestri venivano pagati malissimo – quando riuscivano ad avere lo stipendio – la formazione dei docenti risultava più che precaria e l'unica preoccupazione governativa era centrata sulla formazione religiosa, mentre la scolarizzazione primaria difficilmente superava i tre o quattro anni e veniva impartita, in generale, dai sei ai dieci anni. Questo ovviamente va riferito all'ampia popolazione rurale o proletaria, perché la classe media godeva di un'educazione privata che principalmente dipendeva dalla Chiesa cattolica⁸³.

Il regime della Restaurazione si fondava sulle sistematiche manipolazioni elettorali che garantivano un certo controllo politico e sociale. Per realizzare questo obiettivo di stabilità la relazione con la Chiesa cattolica diventava una premessa fondamentale. A causa del disinteresse dello Stato, la Chiesa si ergeva come la grande e quasi unica amministratrice del sistema educativo. In seguito ai processi di esproprio e vendita dei beni ecclesiastici del 1836 e del 1855 (la *desamortización*⁸⁴), con cui lo Stato procedette alla privatizzazione dei terreni delle istituzioni religiose, si compensò materialmente la chiesa cattolica e i suoi ordini monastici con la tacita concessione del monopolio educativo della classe media e alta. Lo Stato quindi creò le premesse, in primo luogo, per dare agli ecclesiastici un'attività commerciale e, in secondo luogo, per rafforzare l'influenza sociale

⁸³ Solà i Gussinyer, P. (1980). *Educació i Moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Cit., pp. 19-27.

⁸⁴ Azione statale di nazionalizzazione dei beni della Chiesa esercitata in Spagna nel 1836 e nel 1855, che però non riuscì ad avviare il paese verso una reale riforma agraria su modello francese. In Spagna, infatti, non si riuscì a creare un nuovo ceto di lavoratori agricoli indipendenti ma nacque, al contrario, un neolatinfondismo che confermò la condizione di sottomissione e di proletarizzazione dei contadini, a fronte di un beneficio per borghesia urbana, proprietari terrieri e nobili, molti di questi legati alle sfere ecclesiali.

Cfr. Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Cit., p.27.

clericale⁸⁵. A tutto ciò bisogna sommare le conseguenze della riforma Ferry della Terza Repubblica in Francia. La volontà di creare una scuola laica e nazionale significò togliere alla Chiesa francese le sue numerose scuole e l'influenza tradizionale; in sostanza essa perdeva qualsiasi possibilità di gestire l'istruzione. Questo avvenimento provocò una numerosa migrazione di ordini religiosi dedicati essenzialmente all'istruzione verso altri paesi, in buona parte verso l'Italia e la Spagna e soprattutto verso la Catalogna, per la vicinanza geografica e per i contatti storicamente mantenuti con Barcellona.

Lo Stato spagnolo accolse a braccia aperte i religiosi espulsi perché erano in grado di coprire le carenze in materia di politica educativa. Da parte loro, monaci e monache esiliati manifestavano un notevole risentimento contro il repubblicanesimo laico della componente massonica di Ferry e di buona parte dei membri del governo francese. Misero quindi in allerta i circoli clericali catalani contro il libero pensiero e ogni posizione che potesse essere ricondotta al laicismo. Barcellona, come altre città catalane, era conosciuta per una notevole presenza repubblicana. Classi medie laiche, con un profondo sentimento anticlericale, accoglievano, anch'esse a braccia aperte, qualsiasi iniziativa che togliesse il monopolio dell'educazione al potere ecclesiastico. Esistevano differenze importanti tra la metodologia delle diverse imprese educative religiose: scolopi, gesuiti, domenicani, maristi, ecc. ma restava un grave vuoto nel sistema scolastico barcellonese. Francisco Ferrer i Guàrdia lo avrebbe colmato. I suoi contatti, specialmente quelli che gli conferivano la condizione di libero pensatore, le capacità sociali e soprattutto i suoi fondi lo avrebbero aiutato nel suo innovativo progetto⁸⁶.

⁸⁵ Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Cit., pp.27-28.

⁸⁶ Solà i Gussinyer, P. (1980). *Educació i Moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Cit., pp.41-50.

2.3.2 Il pedagogista libertario Francisco Ferrer i Guàrdia

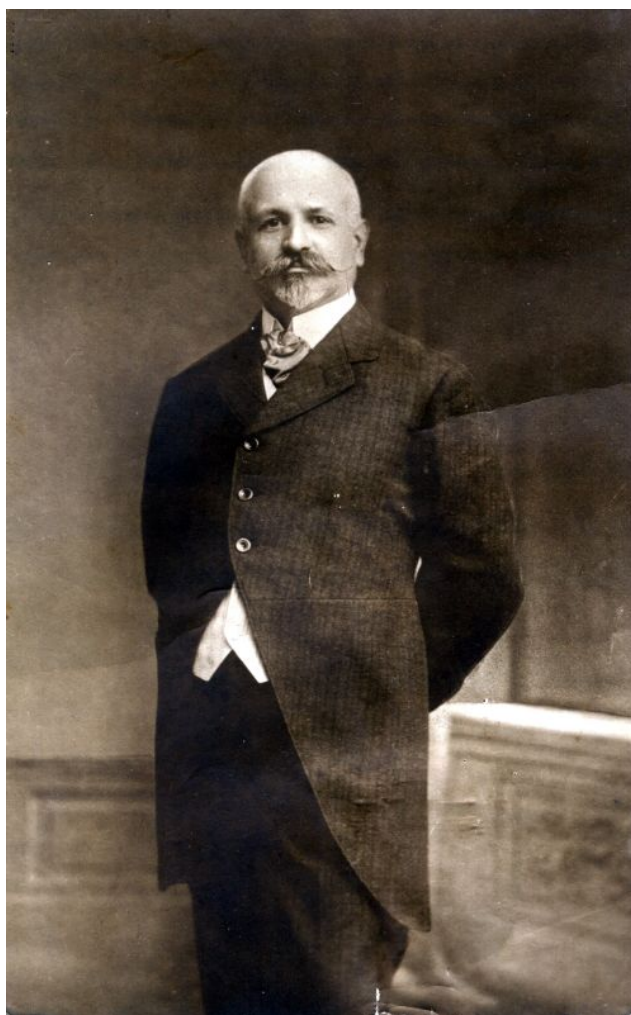


Figura 2: Francisco Ferrer i Guàrdia.
Fonte: Fundació Ferrer i Guardia – Barcelona

La vita del pedagogista libertario Ferrer i Guàrdia, nato ad Alella (Barcellona) il 10 gennaio del 1859, è costellata da numerose vicissitudini educative, lavorative e politiche che influenzarono non poco il suo pensiero pedagogico. Figlio di una famiglia contadina benestante e cattolica - sebbene comprendesse anche membri repubblicani e libero pensatori - entrò ben presto in conflitto con l'ambiente circostante. Le sue prime esperienze da educando furono all'insegna della rigida disciplina e dello scarso sviluppo dell'autonomia e del pensiero critico: *“Il ricordo degli anni trascorsi nella scuola di Alella non lo abbandonerà mai: la rigida disciplina, le*

punizioni corporali, la delazione, l'attenzione passiva ed il silenzio, senza alcuna possibilità di chiedere chiarimenti al maestro, oltre ai locali poco illuminati e scarsamente igienici"⁸⁷.

Verso i quindici anni venne mandato a Sant Martí de Provençals, allora una cittadina che era sul punto di essere annessa a Barcellona. Qui lavorò come apprendista presso un familiare materno che lo introdusse nei circoli libero pensatori della capitale e lo stimolò nella sua formazione culturale; fu questo il periodo in cui iniziò ad interessarsi allo studio delle lingue e al mondo naturalista. Ferrer entrò in contatto con il repubblicanesimo federale, venne accettato dalla massoneria, ambiente a cui rimase sempre legato, ed ebbe come riferimento intellettuale l'internazionalista e repubblicano federale Pi i Margall⁸⁸.

La sua successiva occupazione come controllore della compagnia ferroviaria catalana di connessione tra Barcellona e la frontiera francese lo aiutò a fare da tramite tra i repubblicani esiliati e quelli clandestini, entrambi impegnati per rovesciare il regime della Restaurazione.

All'età di vent'anni iniziò a seguire il repubblicano progressista Ruiz Zorrilla fino a divenirne suo segretario, una volta rifugiatosi a Parigi con la moglie Teresa Sanarti e i suoi quattro figli, a seguito del fallimento della rivolta repubblicana del 1886. A Parigi la conoscenza dei circoli libero pensatori e internazionalisti gli facilitarono l'adattamento all'esilio.

Una volta in terra francese iniziò a frequentare ambienti ed esponenti massonici e circoli libero pensatori; la vicinanza ad intellettuali, repubblicani e "anarchici filosofici" influenzarono il suo pensiero e le sue idee sulla pedagogia, interesse che nacque a partire dalle personali riflessioni sulla didattica dell'apprendimento della lingua spagnola. Grazie al suo lavoro in Francia come insegnante di

⁸⁷ Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Cit., p.35.

⁸⁸ Tomasi, T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Cit., pp. 214-215.

spagnolo presso il Lycée Condorcet, presso l'Associació Filotècnica e alla Secció Educativa del Temple (massonico), elaborò un manuale scolastico – L'Espagnol Practique – con contenuti sociali ideologicamente impegnati, che ebbe un certo successo nelle due edizioni (1895 e 1897); conobbe, inoltre, fortunatamente, attraverso la sua seconda compagna – la maestra Leopoldine Bonnard, che lo instradò alle novità pedagogiche che a quel tempo giravano nel continente europeo - la signorina Ernestine Meunier, che alla sua morte, nel 1901, gli lasciò una cospicua eredità, base economica che Ferrer utilizzò per fondare la sua *Escuela Moderna*⁸⁹.

Ferrer ebbe la fortuna di viaggiare molto per l'Europa e di incontrare, conoscere e diventare amico di vari pedagogisti libertari e anarchici, tra cui Reclus, Fabbri, Molinari e Robin. D'altra parte bisogna tenere presente le qualità personali di Ferrer: era dotato di un'intelligenza brillante, un'estesa formazione autodidatta, un carattere sobrio e disciplinato nonché di indiscutibili abilità sociali e un innegabile talento, che gli permise un'accettazione immediata e la creazione di una larga rete di amicizie, passerella verso la sua ascesa sociale.

Fondamentalmente l'anarchismo francese, che il pedagogista d'Allella assorbì con grande intensità; fu un laboratorio di idee dove non solo si rielaborarono i principi di Pierre-Joseph Proudhon o il discorso apolitico di Anselme Bellegarrigue, ma soprattutto le idee dell'individualismo anarchico liberale del libero pensiero evoluzionista di Kropotkin⁹⁰.

Influenzato indubbiamente dalle concezioni anarco-liberali nordamericane, cominciò a credere che nessuna insurrezione violenta potesse portare a una società più giusta. Solo il cambio di mentalità collettiva, generata partendo

⁸⁹ Ferrer, F., Wintsch, J. (1980). *La Scuola Moderna e Lo Sciopero Generale*. Lugano: La Baronata, pp.13-16.

⁹⁰ Ferrer, F. (1996). *La Scuola Moderna*. Milano: M&B Publishing, p.6-8.

dall'educazione, avrebbe avuto il potere di una trasformazione sociale in direzione di maggior giustizia e fratellanza.

Molto influenti, inoltre, furono la stretta amicizia e le esperienze in campo educativo con il pedagogo e internazionalista Paul Robin, elemento indubbiamente stimolante nella costruzione del progetto ferreriano: “*Secondo i più, proprio da Robin Ferrer mutuerà alcuni elementi fondamentali della sua proposta di insegnamento: la coabitazione dei sessi e la soppressione dei premi e dei castighi*”⁹¹.

Segno della stretta relazione tra i due maestri fu il fatto che Ferrer lo introdusse nei circoli libero pensatori catalani. Robin finì per trasferirsi a Barcellona, collaborando strettamente con colui che sarà il suo anfitrione, Luis Bulffi, primo presidente dell’*Ateneu Enciclopèdic Popular*⁹².

Ferrer mantenne un’eccellente relazione anche con anarchici più puri, come Joan Montseny o Anselmo Lorenzo; egli vedeva nell’anarcosindacalismo la confluenza delle forze ideologiche libertarie e dell’attivismo sindacale. Il pedagogo vide nella loro unione una possibile via verso una profonda trasformazione sociale e per questo motivo, come pratica politica, volle perseguire l’obiettivo, finanziandolo quasi da solo, della pubblicazione del giornale *La Huelga General* (Barcellona 1901-1903, 21 numeri)⁹³.

Ferrer fu animato dalla convinzione di dover diffondere la cultura, a tutti i livelli, per la trasformazione della società in senso egualitario e libero. Nel corso del tempo approfondì la conoscenza del pensiero anarchico e si impegnò in campo anarcosindacalista fiancheggiando il movimento operaio barcellonese. La sua coscienza rivoluzionaria coniugò l’attività educativa alla lotta di classe, entrambi strumenti utili ad abbattere il sistema capitalista con il quale industriali e vescovi,

⁹¹ Ferrer, F. (1996). *La Scuola Moderna*. Cit., p.7.

⁹² Associazione culturale libertaria tuttora attiva e base per le ricerche bibliografiche e di fonti storiche della presente ricerca.

⁹³ Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Cit., pp.38-40.

militari e poliziotti sfruttavano, opprimevano e tenevano nell'ignoranza buona parte della popolazione catalana e anche spagnola.

L'azione politica ed educativa di Francisco Ferrer i Guàrdia attirò, senza scampo, le ire clericali che, cogliendo l'occasione del fallito attentato di Mateo Morral, bibliotecario della *Escuela Moderna*, contro Alfonso XIII, il 31 maggio del 1906, riuscirono ad accusare di complicità Ferrer, ad incarcerarlo per oltre un anno, facendo chiudere la sua scuola. L'imprigionamento di Ferrer nel 1906 provocò la mobilitazione dei suoi compagni e amici francesi, belgi e inglesi. Essi organizzarono una forte campagna che denunciava la nuova Inquisizione spagnola.

Ferrer rimase imprigionato a Madrid per un anno intero – da giugno del 1906 a giugno del 1907 – finché venne assolto durante il giudizio per mancanza di prove. I suoi amici, ad eccezione di Montseny, Lerroux o il suo avvocato Emiliano Iglesias, lo avevano però abbandonato. Perfino alcuni anarchici mostravano una certa diffidenza, probabilmente dovuta al fatto che, in fin dei conti, si trattava di un uomo ricco e riservato. I repubblicani erano dispiaciuti perché egli si era rifiutato di collaborare con alcuni dei loro piani. I massoni definivano “indecente” il suo comportamento familiare. Le scuole laiche ancora aperte, come la moderata *Institución Libre de Enseñanza*, lo consideravano un individuo inflessibile ed eccessivamente dogmatico.

Una volta scagionato, il pedagogista libertario non riuscì mai più ad aprire la sua Scuola Moderna e rivolse le sue energie alla cura delle scuole, di stampo libertario, sorte in Spagna, e della casa editrice *La Escuela Moderna* e del *Boletín de la Escuela Moderna*⁹⁴.

⁹⁴ Ferrer, F., Wintsch, J. (1980). *La Scuola Moderna e Lo Sciopero Generale*. Cit., p.15.

Divenuta difficile la vita a Barcellona, Ferrer, insieme alla sua ultima compagna Soledad Villafranca, andò all'estero: a Bruxelles fondò la rivista pedagogica *L'École Renouée* e a Roma, insieme all'anarchico Luigi Fabbri, la rivista la *Scuola Laica*. Più tardi progettò la Lega Internazionale per l'Educazione Razionale dell'Infanzia, che aveva il fine di *“favorire la diffusione nelle scuole di tutto il mondo delle idee di scienza, di libertà e di solidarietà, per combattere il confessionarismo, per rinnovare i metodi didattici così da rendere l'apprendimento facile e gradevole”*⁹⁵.



Figura 3: Foto di Francisco Ferrer i Guardia e la sua ultima compagna Soledad Villafranca.
Fonte: Fundació Ferrer i Guardia – Barcelona

Francisco Ferrer i Guàrdia fu indicato come il responsabile principale della insurrezione anticoloniale e anticlericale del luglio 1909, nata contro la spedizione militare in Marocco, che sconvolse per una settimana l'intera Barcellona; tornato in città per salutare un congiunto morente, venne arrestato e processato a porte chiuse da un tribunale militare che non concesse alcuna seria garanzia alla sua difesa.

Ferrer era completamente estraneo alla rivolta popolare, oltre che assente nelle infuocate giornate della *Semana Trágica* (luglio 1909), ma la condanna a morte,

⁹⁵ Tomasi, T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Cit., p.216.

definita in seguito dal Times “assassinio”, rappresentò una punizione esemplare per stroncare altre possibili rivolte proletarie, così come “richiesto” dalla pressione dell'opinione pubblica borghese⁹⁶.

Insieme a Ferrer in pochi giorni vennero condannati a morte quasi una ventina di imputati e varie centinaia a lunghe pene detentive. In molte città d'Europa i movimenti laici e anticlericali manifestarono ripetutamente per la salvezza di Francisco Ferrer e Guardia, lo sdegno internazionale si esplicitò attraverso un'accesa campagna di stampa contro il clericalismo reazionario e varie manifestazioni popolari, degenerate in vere e proprie sommosse specialmente contro i Consolati spagnoli, considerati rappresentanti della “Nuova Inquisizione” trionfante (Parigi, Roma, Livorno, Pisa, Trento e Trieste).

Le azioni solidali non ebbero molto esito; Ferrer infatti fu fucilato il 13 ottobre 1909 nella tetra fortezza di Montjuïc lasciando molta amarezza e un vivido ricordo specialmente tra gli italiani, spagnoli e svizzeri.

“La sensazione che la condanna fosse già scritta prima del processo è netta come scrive Perez Galdos e questo favorisce la più massiccia campagna di solidarietà che l'Europa avesse conosciuto in quell'inizio del secolo. Nonostante tutti gli appelli ed addirittura la richiesta di grazia del Papa, il 13 ottobre viene fucilato nella fortezza di Montjuich. La sua esecuzione acquista una dimensione mitica quando si saprà che dopo aver rifiutato i conforti religiosi è morto gridando: Viva la Escuela Moderna”⁹⁷.

⁹⁶ Tomasi, T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Cit., pp. 216-217.

⁹⁷ Ferrer, F. (1996). *La Scuola Moderna*. Cit., p.12.

2.3.3 La *Escuela Moderna* e la pedagogia razionalista di Ferrer i Guàrdia

“La scuola imprigiona i bambini fisicamente, intellettualmente e moralmente, per dirigere lo sviluppo delle loro facoltà nel senso voluto dal potere (...). L’educazione significa oggi domare, addestrare e addomesticare (...). Si ha una sola idea molto precisa e una sola volontà: far sì che i bambini siano abituati a obbedire, a credere e a pensare secondo i dogmi sociali che ci reggono (...). Non si bada ad assecondare lo sviluppo spontaneo delle facoltà del bambino, di lasciargli liberamente soddisfare i suoi bisogni fisici, intellettuali e morali; si tratta solo di imporgli per sempre di pensare in modo da conservare le istituzioni attuali (...) Lo ripeto: la scuola non è che uno strumento di dominazione nelle mani delle classi dirigenti. Costoro non hanno mai voluto l’elevazione dell’individuo, bensì il suo asservimento ed è perciò inutile sperare qualcosa dalla scuola com’è organizzata oggi”⁹⁸.

La *Escuela Moderna* fu fondata nel 1901 e restò in funzione fino al 1906, quando venne chiusa in seguito all’attentato compiuto da Mateo Morral, bibliotecario della scuola⁹⁹.

Inaugurata l’8 settembre del 1901 all’interno di spaziosi locali del Carrer Bailén a Barcellona, in una delle zone più quotate dell’Eixample, il nuovo e migliore quartiere della città, la scuola di Ferrer aprì le sue porte per accogliere 30 alunni,

⁹⁸ Ferrer, F., Wintsch, J. (1980). *La Scuola Moderna e Lo Sciopero Generale*. Cit, pp.98-99.

⁹⁹ Nell’agosto venerdì santo del 1906 Mateo Morral (1880-1906), bibliotecario della Scuola del Carrer Bailén, compì a Madrid un attentato contro il re Alfonso XIII il giorno del suo matrimonio, il 31 maggio. Dalla pensione che aveva preso in affitto nella Calle Mayor lanciò una bomba fabbricata in casa, nascosta in un mazzo di fiori, sulla comitiva reale. La sorte volle che la fune elettrica del tram della Calle Mayor deviasse la traiettoria dell’artefatto verso la folla, sulla quale scoppiò, causando ventiquattro morti e un centinaio di feriti. Il fatto che Morral si suicidasse prima di essere catturato e interrogato diede ai nemici della Scuola Moderna una grande opportunità. Morral, un ingegnere, figlio di fabbricanti tessili di Sabadell, con una sorella che era stata alunna della Scuola Moderna, uomo colto e viaggiatore, entusiasta di Ibsen e Nietzsche, era un anarchico convinto, vincolato ai gruppi neomalthusiani vicini anche a Robin, Bulffi e certamente Ferrer. La stampa conservatrice puntò subito il dito sul fondatore della Scuola Moderna. Si cercò consapevolmente lo scandalo per vituperare Ferrer e la sua opera. La Scuola Moderna venne chiusa, come altre decine di centri laici, connessi e non al nome di Ferrer, il quale venne imprigionato preventivamente in attesa del giudizio. Privo di mezzi economici – i suoi beni vennero confiscati – perse l’influenza di cui godeva qualche settimana prima. Certo è che la ragione dell’imprigionamento del pedagogista fece più scalpore all’estero.

di cui 12 bambine e 18 bambini. Il numero di iscritti man mano crebbe e anche quello delle scuole, infatti nel 1905 nella provincia di Barcellona esistevano 147 succursali e nel 1908 c'erano ben 10 scuole moderne nella capitale catalana¹⁰⁰. Altre scuole non vincolate da legami istituzionali, sebbene chiaramente ispirate all'esperienza ferreriana, si svilupparono in Spagna, specialmente in Catalogna, nel Paese Valenziano e nelle Baleari, adottandone il nome e usando i volumi della casa editrice della Scuola Moderna; le stesse mantennero anche i contatti e una stretta corrispondenza con quella che fu per loro il punto di riferimento, la Scuola Moderna della Carrer Bailén.

Il progetto educativo di Ferrer, da realizzare attraverso la sua scuola, era quello di sviluppare un'educazione antiautoritaria basata su valori come la scienza, la natura, il progresso sociale e la centralità del singolo bambino e bambina e della loro volontà di apprendere.

I giornali conservatori e reazionari filo clericali lo indicarono spesso come un "pericolo pubblico" e proposero più volte alle autorità di bloccare la sua attività educativa, come avvenne in effetti nel 1906. Riuscirono a resistere, invece, le *Publicaciones de la Escuela Moderna*¹⁰¹, che fino al 1920 diffusero testi divulgativi in ambienti educativi laici e libertari.

Il sogno utopico di Ferrer, confermato dalla sua corrispondenza e dai suoi scritti, dichiarava la forte volontà di trasformare la realtà in una società ugualitaria, repubblicana, laica e con una struttura socio-economica fondata sui principi di stampo kropotkiniani. Il pedagogista vedeva, in tal senso, come strumenti per giungere al suo obiettivo il cambio di mentalità, l'educazione rivoluzionaria (da

¹⁰⁰ Codello, F. (2005). *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*. Milano: Franco Angeli, pp.478-479.

¹⁰¹ Cfr. Tesi di Dottorato "La escuela moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)" di Pascual Velázquez Vicente - Universidad de Murcia, año 2008. Consultata presso la Fundació Ferrer i Guardia – Barcelona.

cui il termine Scuola Moderna nei confronti del “mondo antico” rappresentato dalla borghesia e dalla Chiesa) e lo sciopero generale¹⁰².

Si è dibattuto a lungo se la Scuola Moderna costituisse un modello innovativo e originale o piuttosto si trattasse dell'emulazione eclettica di altre esperienze nell'ambito della pedagogia europea, svincolata dall'insegnamento tradizionale, sia statale sia legato a ordini religiosi. Secondo le proposte del Comitato per l'insegnamento anarchico, fondato a Parigi nel 1890, nella Scuola Moderna ci furono distintivi elementi appartenenti alla Scuola Nuova e a importanti pedagogisti e pedagogiste come Pestalozzi e Maria Montessori.

La Scuola di Ferrer adottò tecniche e pratiche comuni alla maggior parte delle esperienze di rinnovamento pedagogico del periodo: sostituzione dei libri di testo con testi specifici, classi magistrali per la sperimentazione diretta, coeducazione di genere e di classi sociali, sospensione dei dogmi e pregiudizi, nonché il gioco come mezzo significativo d'istruzione. L'obiettivo, in ogni caso, fu quello di formare spiriti critici e persone con sensibilità emozionali e sociali: *“Noi vogliamo persone capaci di distruggere e di ricostruire di continuo gli ambienti sociali e di rinnovare se stessi, esseri umani la cui forza consiste nell'indipendenza intellettuale, che non si assoggettino mai a nulla, sempre disposti ad accettare il meglio, felici per il trionfo delle idee nuove, con l'aspirazione a vivere vite molteplici in una sola vita”*¹⁰³.

Ferrer non presentò, dunque, un progetto del tutto originale sebbene offrisse un buon disegno globale, fondato sull'esperienza francese, vincolata all'anarchia e al libero pensiero, ma riuscì a divulgare le sue idee razionaliste e rivoluzionarie in materia educativa, stimolando il sorgere di più iniziative su modello del suo progetto pedagogico. La Scuola Moderna poté, infatti, contare su un ampio consenso nella città catalana anche in ambienti borghesi progressisti illustri e ebbe una presenza importante persino nella borghesia più aperta al

¹⁰² Ferrer, F., Wintsch, J. (1980). *La Scuola Moderna e Lo Sciopero Generale*. Cit., pp.19-21.

¹⁰³ *Ibidem*, p.100.

rinnovamento. Tale situazione destò, non poco, la preoccupazione dell'élite del potere barcellonese, il settore più conservatore e guidato da una Chiesa con forti interessi economici; in particolare questa fu allarmata per l'evidente connessione del libero pensiero, laico, massonico e repubblicano, con l'anarchia più filosofica e culturale¹⁰⁴.

Il pensiero educativo di Ferrer, tuttavia, è particolarmente interessante. Come si è accennato in precedenza senza dubbio le sue idee vennero influenzate positivamente dal movimento dell'attivismo pedagogico e dai suoi principali protagonisti, ma egli riuscì a regalare alla sua pedagogia, tanto apprezzata dalla seconda metà del '900 ad oggi, quel tocco politico, di stampo libertario, che in qualche modo la contraddistinse. Essa parte dal radicale rifiuto della scuola borghese, per la maggior parte religiosa, strumento per consolidare dogmi e rinsaldare le catene ideologiche – dice Tina Tomasi – e si fonda su un rigoroso laicismo orientato a sradicare dagli animi e dalle istituzioni miti e pregiudizi che non rendono liberi gli uomini e le donne, ma le ingabbiano nell'ignoranza e nella sottomissione ai poteri dominanti¹⁰⁵.

La pedagogia razionale di Ferrer era basata su un assoluto rispetto nei confronti della scienza – e della sua “razionalità” – vista come unico ambito del sapere a cui poter attribuire delle verità: *“La scienza è l'esclusiva maestra della vita: ispirata a questo principio la Scuola Moderna si propone di dare ai bambini affidati alle sue cure vitalità cerebrale propria, affinché (...) continuino ad essere nella società nemici mortali di ogni pregiudizio e desiderosi di formarsi proprie convinzioni ragionate. Siccome non si educa completamente formando soltanto l'intelligenza, ma si deve anche tener conto del sentimento e della volontà, nell'educazione facciamo molta attenzione che le rappresentazioni intellettuali suggerite dall'allievo si trasformino in sensibilità. Perché quest'ultima, quando acquista un certo*

¹⁰⁴ Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Cit., pp.93-96.

¹⁰⁵ Tomasi, T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Cit., pp.217-220.

grado di intensità, si diffonde in tutto l'essere dando colore e forma al carattere. Il giovane educato in tal modo converte la scienza in maestra di vita”¹⁰⁶.

L'impostazione ferreriana era evidentemente molto ferma su questo punto, l'educazione all'uso della ragione era, nella sua visione, lo strumento, per antonomasia, antiautoritario perché avrebbe indotto gli educandi a farne uso in tutti i campi della vita privata, politica e sociale. In tal senso l'educazione orientata al razionalismo scientifico e al saper ragionare logicamente e razionalmente diveniva determinante per una rivoluzione sociale volta, in particolar modo, a contrastare il dogmatismo della religione cattolica¹⁰⁷.

Su questa scia l'educazione acquisiva il potere positivo di abbattere i dogmi in tutti i campi e di favorire quindi, combattendo l'ignoranza, la lotta alle disuguaglianze sociali: *“La scommessa sulla razionalità dell'individuo è il cardine della sua concezione pedagogica e filosofica. Egli è convinto che crescendo in un contesto educativo libertario e ispirato al razionalismo, i ragazzi diventeranno adulti indipendenti ed autonomi, di per sé capaci di costruire una società conseguentemente libertaria. In sostanza è l'individuo che bisogna liberare e non la classe”¹⁰⁸.*

Ferrer vedeva nei bambini e nelle bambine non piccoli adulti ma esseri scevri da pregiudizi e preconcetti, con un loro modo proprio di ragionare. Educati, quindi, alla razionalità e al sentimento, avrebbero potuto riflettere con consapevolezza e autonomia sui problemi sociali e personali¹⁰⁹. In tal senso appariva fondamentale l'operato dell'educatore che, paragonato ad un contadino attento alle sue colture, si adoperava per creare le condizioni migliori affinché le sue messi possano crescere al meglio, senza indirizzarle a priori. Il vero maestro, infatti, era colui che contro le proprie idee e la propria volontà stimolava lo sviluppo delle capacità e delle diverse potenzialità dei bambini e delle bambine e la costruzione

¹⁰⁶ Ferrer, F., Wintsch, J. (1980). *La Scuola Moderna e Lo Sciopero Generale*. Cit., p.133.

¹⁰⁷ Codello, F. (2005). *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*. Cit., pp.476-480.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p.481.

¹⁰⁹ Ferrer, F., Wintsch, J. (1980). *La Scuola Moderna e Lo Sciopero Generale*. Cit., p.23.

di autonomia nel pensiero e nell'azione, al fine di acquisire una libertà di essere uomini o donne e non una buona preparazione al lavoro o a qualsiasi altra opera¹¹⁰.

Concludiamo con una riflessione critica. Ferrer intende la libertà come processo di liberazione principalmente da una pesante tradizione religiosa e culturale in cui ruolo fondamentale è giocato dall'azione del maestro, ma la rigida ammirazione nei dettami della scienza e delle sue verità, dal punto di vista educativo, può apparire alla stessa stregua una violenza e un'imposizione. Questo aspetto della sua pedagogia, che può far scaturire un'appropriata critica, non giustifica però l'assenza del suo nome e del suo pensiero nella storia della pedagogia.¹¹¹ Ferrer fu un militante poco teorico e molto pratico, propose un'idea di pedagogia libertaria che introduceva concretamente una rivoluzione nel fare educazione del XIX secolo spagnolo e non solo, la sua pedagogia merita a tutti gli effetti un'analisi critica e un riconoscimento. Molti dei suoi principi e diverse innovazioni, praticamente realizzate nella sua Scuola Moderna, sono riconoscibili ancora oggi come utili azioni che potrebbero rinnovare il fare educazione contemporaneo così come hanno dimostrato le esperienze di Educazione Libera più moderne, analizzate nella seconda parte del presente lavoro di ricerca.

¹¹⁰ Codello, F. (2005). *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*. Cit., pp.482-483.

¹¹¹ Tomasi, T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Cit., pp. 222-223.

2.4 Idee e pratiche di Libertà femminile nelle pagine dei Bollettini della *Escuela Moderna*

*“La donna libera è una rivoluzione nel mondo le cui conseguenze sono incalcolabili”*¹¹².

Renè Chaughi



Figura 4: Copertina del Bollettino della *Escuela Moderna*

¹¹² Bollettino della Escuela Moderna. Anno II (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.3. Barcellona 30 Novembre 1903, p.8.

2.4.1 Il contributo all'emancipazione delle donne

La visione che Francisco Ferrer i Guàrdia ebbe delle donne sembra essere quasi anacronistica rispetto ai tempi in cui si sviluppò e venne diffusa al pubblico attraverso le pagine rivoluzionarie del Bollettino della *Escuela Moderna*. Lui stesso e molti dei suoi collaboratori e collaboratrici scrissero numerosi articoli, riflessioni e sintesi di conferenze in cui l'oggetto principale era l'emancipazione femminile. I discorsi, i riferimenti e l'enfasi degli scritti possono ritenersi, senza dubbio, rivoluzionari rispetto all'idea ricorrente delle donne dell'epoca e decisamente appartenenti alle rivendicazioni più incisive del femminismo militante, che avrebbe raggiunto i livelli di lotta e di protesta nei termini dirompenti utilizzati da Ferrer e di lì a poco in tutta Europa.

La lotta femminista ferreriana mirava a coinvolgere anche le donne nella fruizione di una educazione integrale che, oltre a fornire loro un'istruzione utile per il mantenimento futuro, le avrebbe rese libere dalla dipendenza maschile. Per raggiungere tale obiettivo, secondo Ferrer, era necessario un intenso lavoro da parte di coloro che amministravano e gestivano il sistema formativo, ma soprattutto era fondamentale una ferma volontà politica per adeguare l'offerta educativa nelle prassi e nei contenuti, soprattutto per le donne, alle esigenze dei tempi moderni¹¹³.

*“Obbedire! Questo, fin dalla più tenera infanzia, è l'oggetto costante della sua vita”*¹¹⁴.

Ferrer, attraverso la sua penna, scagliò una feroce critica al sistema sociale dell'epoca che permetteva e favoriva la totale sottomissione e dipendenza delle donne agli uomini. Queste venivano per lo più instradate al sapere o alle arti affinché fossero maggiormente apprezzate dai loro compagni ma non per fornire una reale via di sviluppo personale, infatti alle donne erano precluse

¹¹³ Bollettino della Escuela Moderna. Anno I (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.8. Barcellona 30 Giugno 1902, p.15.

¹¹⁴ Bollettino della Escuela Moderna. Anno II (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.3. Cit., p.6.

assolutamente le scienze per evitare che potessero formarsi un pensiero critico e un'apertura mentale che le avrebbe destinate dalla condizione di dominio patriarcale a cui erano soggette: *“L'educazione della giovane è apprendistato di domestica; si sviluppano le sue attitudini con l'idea di formarla per un padrone; le si insegna il giusto perché non commetta troppi errori di ortografia e non sembri troppo sciocca nelle conversazioni; ci si compiace di insegnarle qualche arte ornamentale, il piano, ad esempio, che toccapoco le prerogative maschili: ma si guarderanno bene dall'iniziarla alle scienze, che le aprirebbero gli occhi sulle menzogne religiose e sociali, fondamenti della sua servitù, o dall'interessarla alla vita pubblica, per evitare che riceva l'ispirazione alla ribellione”*¹¹⁵.

In tal senso, secondo il pedagogista libertario, l'unica via non violenta per poter liberare realmente le donne dal dominio che le rendeva schiave e inette era, senza dubbio, l'educazione e la conoscenza delle scienze in particolare. Queste ultime risultavano utili sia per la formazione di una mentalità più aperta e meno soggetta a pregiudizi e credenze popolari, sia per allevare i propri figli e figlie salvaguardandone la salute il più possibile. *“La donna, come l'uomo, deve ricevere una educazione decisamente scientifica; le scienze, e soprattutto le scienze naturali, sono indispensabili alla donna: primo, per ripulire il suo cervello una volta per tutte di tutte le stupidaggini religiose; poi, perché ha dei figli da allevare, deve sapere che cosa sia un organismo, la vita, l'amore e la morte. Come può accudire un bambino se ignora l'anatomia, la fisiologia e la medicina?”*¹¹⁶.

Per compiere questo atto di liberazione Ferrer auspicava delle vere e proprie riforme volte a permettere alle donne di acquisire un'autonomia, in primo luogo di pensiero, volontà e azione, e in secondo luogo anche professionale¹¹⁷, al fine di poter sopravvivere anche senza la tutela di un uomo e, nel caso di donne

¹¹⁵ Bollettino della Escuela Moderna. Anno II (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.3. Cit., p.6

¹¹⁶ *Ibidem*, pp.7-8.

¹¹⁷ Bollettino della Escuela Moderna. Anno I (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.8. Cit., p.15.

sposate, di poter contribuire, grazie alle virtù economiche o casalinghe apprese attraverso auspicati tirocini professionali e con pari dignità, ai compiti di gestione e organizzazione dei negozi del marito, così come spiegato nell'articolo "mutamenti necessari" del Bollettino n.8, Anno I, 1902: *"Se si potessero fare delle nostre giovani esseri dotati di volontà nonché in regioni malsane o ignote, ad andare esse stesse all'estero per fare un apprendistato presso una scuola professionale, economica o di arte industriale, se hanno poca fortuna; infine, se si creassero giovani capaci di bastare a sé stesse, se l'avversa fortuna negasse loro un focolare domestico, si farebbero delle riforme utili"*¹¹⁸.

Ciò che Ferrer criticava maggiormente rispetto alla situazione delle donne del suo tempo era la loro inconfutabile condizione di schiavitù. Secondo la sua visione una delle prime e indispensabili riforme sociali che si sarebbero dovute urgentemente attuare consisteva proprio nel porre i due sessi in condizione di uguaglianza sul piano educativo e su quello del matrimonio, della famiglia, del lavoro e sociale. Solo un'azione rivoluzionaria, applicata a tali ambiti, avrebbe potuto sensibilmente migliorare il destino delle donne rendendolo paritario rispetto a quello dell'uomo¹¹⁹. Ma la rivoluzione più imponente da attuare era, secondo Ferrer, proprio quella della coscienza femminile.

Il nodo più forte a suo avviso risultava legato alla consapevolezza delle donne e alla visione che avevano di se stesse; molte di loro, infatti, erano *"profondamente convinte di essere state create per servire e ammirare l'altro sesso"* e quindi, così facendo, risultavano loro stesse le prime nemiche della libertà femminile, credendo che il servilismo fosse una vera e propria virtù e che ribellarsi *"contro il signore e padrone"* fosse un atto criminale. Era proprio questa la mentalità che manteneva granitico il loro status di eterne minorenni che vivevano oramai da secoli¹²⁰.

¹¹⁸ Bollettino della Escuela Moderna. Anno I (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.8. Cit., p.15.

¹¹⁹ Boletín de la Escuela Moderna. Año I n.2. Barcelona 30 Noviembre 1901, pp.14-15.

¹²⁰ Bollettino della Escuela Moderna. Anno III (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.7. Barcellona 31 Marzo 1904, p.12.

Dall'altro canto molti uomini, utilizzando una logica, a detta di Ferrer, bestiale, consideravano le proprie compagne inferiori perché più deboli fisicamente e le trattavano come proprietà esercitando su di loro un diritto di vita e di morte. Ogni tentativo delle donne di emanciparsi e uscire dallo stato di oggetto per elevarsi a quello di persona, era in qualche modo impedito dalla cultura patriarcale che, non volendo lo sviluppo delle loro facoltà e la loro conversione in esseri paritari, bloccava qualsiasi forma di liberazione in modo diretto, con violenza e leggi ad hoc, e indiretto, attraverso l'educazione religiosa e la cultura¹²¹.

Per la pedagogia razionalista, teorizzata e praticata da Ferrer principalmente nella Scuola Moderna, fu fondamentale educare i bambini, ma soprattutto le bambine alla consapevolezza di se stesse, delle loro potenzialità e capacità, affinché crescessero libere di essere donne autonome in una società nuova e progressista.

“È giusto che la donna abbia coscienza di se stessa, che si vergogni del suo stato attuale e che si rifiuti di essere una bambola lussuosa o una serva e soprattutto un oggetto. È urgente che impari che non esiste dignità possibile e neppure moralità per un essere vivente se non nella libertà, nel pieno possesso di se stessi; che voglia essere libera, e lo sarà”¹²².

Il pedagogista teneva molto al fatto che le donne potessero ricevere un'adeguata educazione e istruzione perché riteneva fondamentale per la costruzione di una società libera avere cittadine libere che avrebbero contribuito a creare una società nuova; madri libere che avrebbero educato a loro volta bambini e bambine in un'ottica di libertà; donne libere che sarebbero state in grado di vivere il loro essere donne arricchendo di diversità e valore la nuova società.

¹²¹ Bollettino della Escuela Moderna. Anno II (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.3. Cit., p.6.

¹²² *Ibidem*, p.8.

Ferrer si schierava completamente a favore delle donne e delle loro capacità; in tal senso non tollerava che queste fossero annichilite e frustrate, trattate come merci di scambio, vendute attraverso la dote e condizionate nell'esito positivo o negativo della loro vita dal fatto di essere mogli oppure no. Era necessario che le donne avessero la possibilità di vivere dignitosamente anche in una condizione da nubili e non assoggettare tutta la loro esistenza alla realizzazione di un "buon" matrimonio, senza il quale la loro stessa vita quasi non aveva ragione di essere. *"La vita si fa ogni giorno più aspra e la lotta per l'esistenza è più strenua e difficile che mai. Solo i forti trionfano! Che armi diamo alle nostre figlie che pure devono partecipare a questo combattimento? Gli diamo un concetto erroneo della vita, lasciamo che facciano affidamento sul matrimonio per raggiungere un'esistenza passeggera; ma il matrimonio finisce per essere un privilegio di coloro che possiedono la dote, che è una specie di mancia che la donna dà all'uomo che le fa la grazia di portarla via dai genitori per farne una «signora», e quelle che non hanno la dote hanno molte probabilità di non vedersi capitare chi le prenda e allora si trova nella disgraziata posizione di vecchia zitella a carico dei genitori fino a quando, invecchiate, esaurite, terminano la loro inutile esistenza nelle pratiche di una stupida devozione"*¹²³.

Una posizione di rivendicazione era mantenuta da Ferrer e dai razionalisti anche rispetto alla condizione fisica delle donne. La loro dichiarata debolezza, diffusa dalla cultura patriarcale e avvallata da leggende e tradizioni popolari e religiose, era considerata elemento di inferiorità fisica e morale e di impedimento a "ogni pensiero di ribellione" allo stato di sottomissione "ratificato per natura", che le induceva alla necessaria protezione e dipendenza da parte dell'uomo, specialmente durante la condizione della maternità¹²⁴. Ma per Ferrer: *"La debolezza non è una conseguenza necessaria della funzione materna (...) La forza muscolare ha poca importanza nella vita sociale contemporanea e non può essere motivo di disuguaglianza; ciò che importa è l'energia nervosa, il cervello che pensa e che vuole è ciò che vale;*

¹²³ Bollettino della Escuela Moderna. Anno I (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.8. Cit., p.15.

¹²⁴ Bollettino della Escuela Moderna. Anno II (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.3. Cit., p.6.

e se anche il sistema nervoso della donna non fosse capace di altrettanto pensiero e volontà come quello dell'uomo, non se ne può dedurre che quella debba essere tenuta sotto tutela. Ciò che vi è di positivo a questo punto è che, come tutti gli esseri viventi la donna ha in sé delle possibilità; che la si lasci sviluppare liberamente come giudice unico di ciò che può e deve fare”¹²⁵.

Contrariamente a questa posizione emancipazionista la cultura dell'epoca vedeva una totale esclusione delle donne dalla vita sociale, “scusata” dalla delicatezza del loro organismo, senza possibilità che queste fossero, però, dispensate da lavori faticosi, pesanti o ripugnanti a fronte di compiti più leggeri e più sedentari come per esempio lo studio, dal quale erano assolutamente escluse¹²⁶. Allo stesso tempo non era permesso loro di sviluppare nessuna delle capacità, propensioni o passioni personali, attività ritenute pericolose e atte a sviarle dal loro compito di serve dell'uomo e levatrici della prole¹²⁷.

Il comportamento discriminatorio e sessista era diffuso in tutti gli ambiti della società patriarcale e la cultura dell'epoca ne era intrisa a partire dall'uso del linguaggio; dice Renè Chaugi, collaboratrice di Ferrer: *“Questo disdegno si riflette persino nel linguaggio. Per indicare tutti gli esseri della nostra specie, diciamo: l'uomo, gli uomini, l'umanità, la donna va compresa a titolo di accessorio che non è necessario menzionare. E poi: grammaticalmente un aggettivo deve concordare per genere e numero con il relativo sostantivo; ma se si uniscono diversi nomi da qualificarsi con un solo aggettivo, e la maggior parte di essi sono femminili mentre uno solo è maschile, l'aggettivo concorderà con il maschile; ad esempio: «la carta, la penna, l'inchiostro e la matita sono belli”¹²⁸.*

¹²⁵ Bollettino della Escuela Moderna. Anno III (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.7. Barcellona 31 Marzo 1904. p.12.

¹²⁶ Boletín de la Escuela Moderna. Año I n.2. Cit., p.14.

¹²⁷ Bollettino della Escuela Moderna. Anno II (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.3. Cit., p.7.

¹²⁸ *Ibidem*, p.6.

2.4.2 La pratica della Coeducazione

L'introduzione ufficiale della pratica della Coeducazione in Spagna ebbe un percorso tortuoso e piuttosto lungo¹²⁹; la storia iniziò con il primo Governo Repubblicano di Azaña (1931-1933) e l'arrivo al Ministero della Pubblica Istruzione di Marcelino Domingo, Rodolfo Llopi e Fernando de los Ríos, repubblicani e socialisti vincolati ai progetti politici progressisti.

Infatti in base ad un primo Decreto dell'agosto del 1931 si abolirono gli Istituti di istruzione secondaria specifici per ragazze e si convertirono in misti, con un secondo Decreto di settembre dello stesso anno si stabilì invece l'insegnamento misto nelle Scuole Normali¹³⁰.

Il Consiglio della Pubblica Istruzione, diretto da M. de Unamuno, incaricò Lorenzo Luzuriaga di elaborare una proposta di Legge per l'istruzione pubblica; l'indicazione principale fu quella che la proposta dovesse essere ispirata al modello di scuola unica e dovesse basarsi su alcuni concetti fondamentali: Laicità – Gratuità - Carattere pubblico e statale - Proattività e creatività – Coeducazione.

Nel 1939 Francisco Franco instaurò in Spagna il regime dittatoriale fascista e, tra le altre cose, vide nell'educazione uno strumento per diffondere la sua ideologia.

Il dittatore in accordo con la Chiesa scambiò i favori ecclesiastici per instaurare il suo regime con il controllo totale sull'educazione. La Chiesa, che già nel 1930 aveva condannato la scuola mista attraverso le parole dell'Enciclica Papale *Casta Connubi* di Pio XI, nel 1939, dopo la guerra civile, emanò un'ordinanza ministeriale che aboliva la scuola mista perché contraria ai principi religiosi del "Glorioso Movimento Nazionale" ed inoltre perché donne e uomini non potevano essere educati insieme, in quanto avevano ruoli e missioni di vita differenti e perciò avevano bisogno di un'educazione diversa e, soprattutto,

¹²⁹ Santos Guerra M. A. (1984). *Coeducar en la Escuela, por una educación no sexista y liberadora*, Madrid: Zero, p.87.

¹³⁰ Ballarín Domingo P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporánea. Siglo XIX – XX*. Cit., p.106.

separata. L'insegnamento misto dunque fu proibito perché conduttore di disordine sessuale e produttore di patologie di ordine morale, fisico e psicologico e la scuola divenne lo strumento privilegiato per la trasmissione di ideologie dittatoriali ed ecclesiastiche.

“La Chiesa, che sempre vide impossibile la conciliazione tra sessualità e cristianità, impose una ferrea condotta morale. Si proibì il matrimonio civile, sia annullarono i divorzi, le spose adultere potevano essere arrestate, si proibì l'aborto e gli anticoncezionali, l'unica forma di matrimonio fu quella monogama indissolubile e la perdita della verginità prima di esso era castigata con l'entrata in convento o in carcere”¹³¹.

La scuola separatista del regime aveva come obiettivo quello di formare e educare le ragazze a divenire buone madri, spose e anime del focolare e i ragazzi difensori dell'onore della patria, della famiglia e della disciplina, quindi per raggiungere tale fine non poteva dare la stessa educazione a femmine e a maschi. Molto diffuso in questo periodo fu il modello trasmesso dal libro di Fray Luis *La perfecta casada* (*La sposa perfetta*), in cui era descritto il profilo esatto di una donna sposata: *“Soggetta all'autorità del marito, la donna rafforzerà, attraverso il ruolo speciale che le si conferisce nel seno della famiglia, i valori della sottomissione, della disciplina, rispetto dell'autorità paterna, della docilità, etc, insomma, tutti quelli che puntano alla conservazione dell'ordine delle cose stabilite. Allo stesso tempo si cercherà di rinforzare, attraverso il contrasto, le tipiche attitudini dell'ideologia maschilista tradizionale, riducendo la donna al compimento di una serie di ruoli tradizionali che la collocano in una situazione di assoluta dipendenza dall'uomo e che la escludono da tutti i meccanismi di partecipazione sociale”¹³².*

Dopo trent'anni di dittatura, quasi alla fine del XX secolo, nel 1970 con la Legge Generale dell'Educazione si approvò finalmente l'educazione mista, che però divenne obbligatoria solo nel corso degli anni 1984/1985, si tentò così di

¹³¹ Lomas C. (2002). *Mujeres y educación, educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Graó, Barcelona 2002, p.176.

¹³² Ballarín Domingo P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporánea. Siglo XIX – XX*. Cit., p.114.

rompere il modello di scuola separatrice e autoritaria del franchismo e si iniziò a concepire un nuovo concetto di educazione. Tale Legge garantì per gli alunni di entrambi i sessi gli stessi insegnamenti, professori, spazi e anche un'istruzione obbligatoria fino ai quattordici anni, sia per le ragazze sia per i ragazzi; questo momento storico segnò l'inizio di un lungo cammino verso il raggiungimento di un'uguaglianza tra i generi in ambito di educazione formale. Si iniziò con la legalizzazione dell'insegnamento misto e ci si diresse verso l'applicazione di una reale Coeducazione¹³³.

Anche in questo ambito, particolarmente caro all'emancipazione femminile, l'azione di Francisco Ferrer i Guardia si dimostrò particolarmente all'avanguardia. Il pedagogo catalano, infatti, aveva teorizzato sin dall'inizio la

¹³³ Coeducare infatti non è far sì che un bambino e una bambina facciano insieme una stessa attività, ma è aiutarli a capire la dinamica e le necessità di ogni sesso, assicurando una migliore comprensione ed accettazione tra di loro. Quando parliamo di Coeducazione a scuola dobbiamo mettere in conto che non ci si riferisce solo alla contemporanea presenza nella stessa aula di alunni e alunne ma molto di più, si parla infatti di un metodo educativo programmato e pensato prima della sua applicazione pratica. La stessa parola Coeducazione che viene dal latino *cum educere*, significa educare insieme, quindi si riferisca a ogni situazione educativa in cui sono presenti soggetti che portano differenze e peculiarità; ma il significato classico che viene più spesso attribuito è associato all'educazione congiunta di femmine e maschi. In primo luogo bisogna differenziare la Coeducazione con la co-istruzione, perché mentre quest'ultima si riferisce all'area delle conoscenze e dell'apprendimento, la prima si occupa della crescita integrale e completa del bambino e della bambina. Non si deve confondere neanche la Coeducazione con l'insegnamento misto, in cui si insegna a entrambi i sessi nello stesso tempo e luogo, né si deve confondere con un'educazione che preveda una uguaglianza appiattente e omologante dei sessi, dando a bambini e bambine stessi stimoli per ottenere stessi risultati. Fare Coeducazione significa soprattutto valorizzare le differenze, non intese in maniera discriminatoria, ma intese come ricchezza. Infine la Coeducazione è abbastanza lontana dalla promiscuità confusa e senza controllo, è più considerata come una scuola di vita e di convivenza, dove bambine e bambini crescono insieme apprendendo l'uno dall'altra. Il metodo coeducativo si pone come obiettivo quello di raggiungere uno sviluppo integrale, prestando una speciale attenzione all'accettazione del proprio sesso e alla conoscenza dell'altro attraverso la condivisione di esperienze comuni.

Affinché un intervento di Coeducazione abbia esito ha necessità di una pianificazione, di una *programmazione* fatta *intenzionalmente*, preparata e pensata a partire dalle necessità e dai bisogni della bambina e del bambino, *continua*, ossia sia presente in tutti gli ordini e gradi della scuola e anche nei luoghi di educazione non formale, *adattabile*, ossia che abbia la possibilità di ricalibrare obiettivi e metodi anche in corso, *collegiale*, quindi una metodologia voluta e portata avanti da tutti gli educatori implicati nel processo educativo, *progressiva*, che tenga in conto dei tempi personali di crescita, e che abbia come condizione imprescindibile la convivenza, finalizzata ad una educazione alla collaborazione, all'amicizia, al dialogo tra i sessi e all'apprendimento al mutuo rispetto già dall'infanzia.

necessità dell'insegnamento misto e ne aveva studiato l'applicazione negli stati esteri in cui già veniva messa in atto. Ferrer nelle sue riflessioni sulla necessità di educare insieme bambini e bambine ebbe come riferimento il filosofo inglese John Stuart Mill, autore dell'opera *Subjection of Women* del 1864, che contribuì a creare e diffondere la riflessione sull'emancipazione femminile, portate avanti poi da Mary Wallstoncraft e le femministe della prima ondata. Il pedagogista catalano, ispirato dalle teorie di Mill, rifletteva sul gravoso danno al progresso causato dalla repressione femminile e sulla forza emancipazionista e rivoluzionaria che si sarebbe liberata dall'operato femminile, se reso libero di esprimersi e di svilupparsi quanto quello maschile o anche di più¹³⁴.

Ferrer affermava con forza, attraverso i Bollettini della Scuola Moderna, strumento ufficiale di propaganda della pedagogia razionale e dell'operato della Scuola Moderna, che *“La scuola mista o per ambo i sessi è estremamente necessaria. Il bambino che viene educato, lavora e gioca in compagnia di una bambina impara sensibilmente a rispettarla e ad aiutarla, e lo stesso la bambina; mentre educati separatamente, dicendo al bambino che è brutta la compagnia della bambina e a questa che è ancora peggio la compagnia di quello, succederà che il bambino, ormai uomo, non rispetterà la donna e la considererà un giocattolo o una schiava, che è ciò a cui è ridottala donna ai tempi presenti. Così, quindi, contribuiamo tutti alla fondazione di scuole miste dappertutto dove sia possibile e dove non lo sia, appianiamole difficoltà che vi si oppongono”*¹³⁵.

La sua volontà di mettere insieme bambini e bambine e di offrire loro la medesima educazione nasceva dalla considerazione che anche le donne avevano il diritto, oltre che piene capacità, di essere educate paritariamente all'uomo e di divenire, in tal senso, delle vere compagne, come egli stesso sosteneva: *“Lo scopo di questo insegnamento è di fare sì che i bambini di ambo i sessi ricevano l'identica educazione;*

¹³⁴ Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Cit., pp.127-130.

¹³⁵ Bollettino della Escuela Moderna. Anno III (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.1. Barcellona 30 Settembre 1903, p.5.

*che in maniera analoga evolvano l'intelligenza, purifichino i cuori e temperino la volontà; che l'umanità femmina e quella maschia si compenetrino fin dall'infanzia, arrivando ad essere la moglie, non di nome ma in realtà la compagna dell'uomo.”*¹³⁶

La critica di Ferrer ancora una volta era sferrata contro la Chiesa cattolica che pur proclamando pubblicamente che le donne avevano anche il ruolo di compagna dell'uomo, in realtà, con i suoi dettami e con l'istituzione del matrimonio, le relegava ad uno stato di sottomissione e avvilito, ricordando loro quotidianamente la condizione di inferiorità rispetto al compagno maschio. A tal proposito si commentava sul secondo Bollettino del primo anno che *“Chi palpita, chi vive in ogni suo aspetto della nostra società cristiana come frutto e fine dell'evoluzione patriarcale è la donna che ad essa non appartiene, essendone di più né di meno che un aggettivo dell'uomo, continuamente attaccato alla sua posizione di dominio assoluto, a volte ... con catene d'oro.*

*L'uomo l'ha trasformata in minorenne perpetua. Una volta mutilata ha perseguito con lei uno dei termini della seguente disgiuntiva: o la opprime e le impone il silenzio, o la tratta come un bambino vizioso ... secondo i gusti del capriccioso signore”*¹³⁷.

All'interno della riflessione sull'insegnamento misto applicato nella Scuola Moderna e, per Ferrer, da estendere a tutti i campi della vita sociale e dell'istruzione spagnola, molto interessante è la visione che il pedagogista ha a riguardo della differenza tra uomini e donne. La sua idea, alquanto progressista, sostiene che sia fondamentale per una società nuova e moderna che uomini e donne godano degli stessi diritti e siano, in tal senso, ritenuti uguali ma che, al contempo, assicurino la loro necessaria presenza e azione per il bene della società ognuno a partire dalle proprie differenze.

¹³⁶ Boletín de la Escuela Moderna. Año I n.2. Cit., p.3.

¹³⁷ *Ibidem*, p.3.

Da un lato quindi Ferrer dichiarava che entrambi i sessi sono in grado di apprendere le stesse cose e hanno quindi il diritto, e la necessità, di ricevere una stessa educazione, dall'altro valorizzava le loro differenze, non in termini di compiti o ruoli, come era stato fatto da altre correnti di pensiero come quella krausista per esempio, ma evidenziandone positivamente i differenti approcci, modalità o pratiche di essere donne o uomini.

Nell'articolo del Bollettino n.2, anno I, intitolato "Necessità dell'insegnamento misto" Ferrer diceva a tal proposito: *"Il lavoro umano, proponendosi la felicità della propria specie, è stato manchevole fino ad ora: dovrebbe essere misto in futuro; deve essere affidato all'uomo e alla donna, ciascuno secondo il suo punto di vista. È opportuno tenere conto che la finalità dell'uomo nella vita umana, in confronto con la missione della donna, non è rispetto a questa di condizione inferiore né tanto meno superiore, come vanamente si pretende. Si tratta di qualità distinte e non esiste confronto tra cose eterogenee"*¹³⁸.

¹³⁸ Boletín de la Escuela Moderna. Año I n.2. Cit., p.4.

2.4.3 Pratiche di libertà femminile

La pedagogia del catalano Ferrer i Guàrdia presenta, nelle sue idee e nelle sue prassi, innumerevoli tratti di lotta femminista, specialmente valutata in ottica di una conquista della libertà femminile.

A partire dalla considerazione della donna che, come abbiamo visto, è intesa come essere altro rispetto all'uomo, portatrice di differenza e di ricchezza ma con il diritto di essere equiparata all'uomo nei diritti e nelle opportunità di crescita e sviluppo personale e sociale. *“La donna non deve essere la reclusa del focolare. Il raggio della sua azione deve propagarsi fuori dalle pareti domestiche; questo raggio dovrebbe arrivare sin dove arriva e termina la società. Ma perché la donna eserciti la sua azione benefica, non si devono commutare in poco meno di zero le nozioni che le sono concesse: dovrebbero essere le stesse di cui si appropria l'uomo, per quantità e per qualità. La scienza, penetrando nel cervello della donna, illuminerebbe, senz'altro incanalandola, la ricca fonte del sentimento: nota saliente, caratteristica della sua vita; elemento sinora inesplorato; buona novella nell'avvenire di pace e di felicità sociale”*¹³⁹.

Per proseguire con la visione della maternità di cui più volte Ferrer riferisce nei suoi scritti. Secondo il pedagogista è molto importante che le donne prendano coscienza della maternità e dell'allevamento dei figli e delle figlie facendo riferimento agli studi scientifici, al fine di poter essere pronte ad ogni situazione. La maternità in tal senso non è vista come stato di debolezza o inferiorità della donna ma come condizione da tutelare e da proteggere, non in senso paternalistico ma come aspetto unico e fondamentale, detenuto dalle donne, per la buona salute della società.

Molti sono gli articoli legati specialmente all'allevamento dei figli e delle figlie, spaziando dall'allattamento nel Bollettino n.2 del I anno (pp.12-14), all'igiene dell'infanzia nel Bollettino n.3 del I anno (pp.13-14) e nelle Conferenze riportate

¹³⁹ Boletín de la Escuela Moderna. Año I n.2. Barcelona 30 Noviembre 1901, p.5.

nel Bollettino n.1 del II anno (pp. 15-16), nel Bollettino n.2 del II anno (pp.17-18) e nel Bollettino n.3 del II anno (pp.17-18), allo svezzamento nel Bollettino n.4 del I anno (pp.13-14), al corso di Puericultura nel Bollettino n.4 del II anno (pp.11-12), alla Conferenza sull'importanza del vaccino contro il vaiolo per i bambini e le bambine nel Bollettino n.6 del II anno (pp.16-18), all'igiene dei vestiti per bambini e per le bambine nel Bollettino n.6 del II anno (p.18), all'importanza del riposo dei bambini e delle bambine nel Bollettino n.8 del II anno (p.17). In ogni scritto sono presenti consigli pratici per le madri basati su fondamenti scientifici.

Ferrer aveva l'obiettivo di migliorare lo stato dell'infanzia, in particolare modo dal punto di vista delle malattie e della mortalità causata dalla scarsa igiene, e aveva capito che non ci sarebbe stato alcun miglioramento se non con un vero e proprio empowerment femminile. Quindi donne istruite alle scienze e educate alla libertà avrebbero trasmesso valori libertari, necessari alla società dell'epoca, ai propri figli e figlie e avrebbero contribuito ad un reale progresso sociale.

Altra tematica fonte di acceso dibattito nelle pagine del Bollettino della Escuela Moderna era il concetto di autorità. Ferrer e i pedagogisti libertari erano contrari ad ogni tipologia di autorità, dominio e padronanza e lo erano anche rispetto alla condizione della donna già a partire dalla prima infanzia. Contro l'autorità patriarcale rivolta alle bambine si schieravano con una vera e propria volontà di abolizione, *“Per avere avuto eccessiva fiducia nell'amore paterno, riconosciuto a priori come innato nella specie, le società moderne hanno mantenuto le tradizioni autoritarie nella costituzione della famiglia, fino ad arrivare all'abuso”*¹⁴⁰.

Di contro, invece, si mostravano a favore dell'autorità di tipo morale, basata sul riconoscimento della saggezza e del sapere di alcune persone; un'autorità che non agiva come strumento di sottomissione o dominio, ma intesa in senso

¹⁴⁰ Bollettino della Escuela Moderna. Anno II (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.2. Barcellona 31 Novembre 1902. p.12.

positiva, era considerata una guida e uno stimolo nella crescita educativa dei bambini e delle bambine, come per esempio poteva diventare, nel progetto educativo e sociale di Ferrer, la figura della madre.

Dal concetto di autorità positiva ne derivava quello di asimmetria relazionale tra due o più soggetti. Una relazione in cui ogni attore o attrice è riconosciuto come portatore di saggezza e diversità, nessuno superiore all'altro ma sempre in equilibrio circolare di educando-educatore. Era così che Ferrer vedeva la relazione educativa, e cioè la possibilità di imparare dai bambini e dalle bambine e a sua volta di poter insegnare loro. La sua visione dimostrava un'infinita e modernissima fiducia nei confronti dell'infanzia e delle possibilità che bambini e bambine ben educate ad un pensiero razionale avessero di cambiare lo stato delle cose.

Infine per Ferrer fu fondamentale educare i bambini, ma soprattutto le bambine alla consapevolezza di se stesse, delle loro potenzialità e capacità, affinché crescessero libere di essere donne autonome in una società nuova e progressista. Ferrer era un pedagogo a tutti gli effetti, con le sue idee moderne di cambiamento, dimostrava uno sconfinato amore nei confronti della società in cui viveva e riponeva grande fiducia nell'educazione dei giovani e delle giovani.

“È un controsenso pretendere che il bambino si abitui a muoversi e a camminare per proprio conto, legandogli fin dal principio piedi e mani”¹⁴¹.

¹⁴¹ Bollettino della Escuela Moderna. Anno I (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo). n.8. Barcellona 30 Giugno 1902, p.14.

II PARTE

PRÁCTICAS DE LIBERTAD FEMENINA EN LAS EXPERIENCIAS ACTUALES DE EDUCACIÓN LIBRE EN CATALUÑA

*No hay causa que merezca
más alta prioridad que la
protección y el desarrollo del
niño, de quien dependen la
supervivencia, la estabilidad y
el progreso de todas las
naciones y, de hecho, de la
civilización humana.¹⁴²*

¹⁴² Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, 30 de septiembre de 1990.

CAPITULO III

LA EDUCACIÓN LIBRE EN CATALUÑA: EXPERIENCIAS ACTUALES E IDEAS EDUCATIVAS

3.1 Actualidad de la Educación Libre en Cataluña

Cataluña es una región española con un gran potencial con respecto al nacimiento de realidades educativas alternativas. Ya históricamente¹⁴³ esta región tuvo numerosos ejemplos de movimientos, ideas, organizaciones y escuelas que ofrecieron modelos diferentes de educación y en estos momentos, especialmente en el período comprendido en los últimos veinte años, presenta un porcentaje en aumento de centros educativos que eligen formas educativas alternativas al modelo tradicional estatal. Muchas realidades de educación como Montessori, Wardolf, Educación Viva, Homeschooling, Democrática, Educación Libre, o Educación Libertaria – por citar las más representativas- han nacido y se están desarrollando en las diferentes provincias catalanas y en particular en la de Barcelona, donde, en efecto, siempre más familias piden la posibilidad de educar a sus hijos e hijas en contextos educativos diferentes a los del sistema escolar, eligiendo entre las propuestas educativas alternativas activas en el territorio catalán.

La filosofía de la Educación Libre encuentra terreno fértil en la población catalana y especialmente en las familias más jóvenes barcelonesas, muy favorables a una idea educativa y de vida fundada en los valores de libertad y de libre crecimiento. Existen actualmente diversos centros en Cataluña¹⁴⁴ de Educación Libre; cada realidad tiene especificidades y características propias que

¹⁴³ Como hemos visto en la primera parte de este trabajo de investigación.

¹⁴⁴ La mayoría de los centros de Educación Libre se encuentran en la provincia de Barcelona, donde se pueden contar 31 espacios libres; en las otras provincias hay una presencia inferior y se cuentan respectivamente en Girona 5, en Lleida 1 y en Tarragona 3 centros.

definen estas experiencias educativas como únicas, pero todas ellas se centran en el respeto a las necesidades vitales de la infancia, fundamentando sus intervenciones a partir de la observación de las exigencias de cada niño y cada niña y en la consideración absoluta de su libertad de ser.

Cataluña cuenta aproximadamente con unos cuarenta¹⁴⁵ centros educativos que en sus propios proyectos se declaran inspirados a las ideas de Educación Libre; algunos de estos están relacionados con la Xell¹⁴⁶ tomando parte activa de la organización; otros operan en el territorio sin pertenecer a la red oficial de Educación Libre catalana pero proponiendo la misma adhesión a los ideales de libertad en educación.

La mayoría de estos centros, se puede decir, ha nacido principalmente por el deseo personal y el empeño de varias familias que, gracias a la relación de confianza y de ayuda mutua construida entre ellas mismas, han sentido la necesidad de fundar nuevos espacios educativos, no orientados a instruir niños y niñas de manera neutra e impersonal sino a acompañar emocionalmente sus procesos de crecimiento. Madres y padres, autoorganizados en asociaciones, a la vez con la ayuda de educadores y pedagogos profesionales, han elaborado proyectos educativos y creado espacios de Educación Libre, haciendo proliferar

¹⁴⁵ Al final de este párrafo se agrega la *Tabla de las experiencias catalanas de Educación Libre aplazada al año 2015*, listado específico de todos los centros de Educación Libre buscados durante la investigación, en que se presentan los principales datos de estos. El conjunto de los centros resulta ser la muestra de análisis de la investigación, en particular los 20 centros que han contestado al cuestionario produciendo muchos datos interesantes. Se ha elegido de tomar en cuenta los centros activos por lo menos desde dos años a la hora de la presente investigación, entonces todos los nacidos hasta al año 2014.

Los centros resultan ser unos 40 en toda Cataluña; este dato considera todas las realidades que en alguna manera (web, contactos personales, red educativa) han sido alcanzadas, pero no asegura la totalidad de las realidades de Educación Libre existentes en territorio catalán a causa de la dificultad para contactarlos, considerando que algunos eligen en su forma de organización de no hacerse publicidad por web o por otras vías similares. Además el número de los centros, durante la investigación, se ha demostrado en movimiento constante sea con respecto a su aumento, así como a su disminución determinada de la posible clausura de unos de estos centros.

¹⁴⁶ La red de Escuelas libres de Cataluña de que hablaremos en el párrafo específico siguiente.

en Cataluña esta redescubierta¹⁴⁷ mirada educativa.

Cataluña efectivamente, en los últimos veinte años, ha visto crecer el número de iniciativas en este sentido y la Xell ha recibido muchísimas solicitudes de soporte por parte de jóvenes proyectos emergentes¹⁴⁸.

Este fenómeno se puede considerar más bien reciente si consideramos que la más antigua realidad de Educación Libre de la Cataluña es el espacio educativo de La Caseta¹⁴⁹ nacida en el año 2000 en la ciudad de Barcelona y que los porcentajes más elevados del surgimiento de otros centros catalanes se encuentran en los años 2008-2011 y en los años 2012-2014¹⁵⁰, podemos decir que sólo últimamente la exigencia y la concreta posibilidad de ofrecer un recorrido educativo alternativo a los niños y niñas se ha transformado en urgencia social y en una realidad verdaderamente actual.

Sin embargo, de los numerosos proyectos que aparecen sólo algunos resisten en el tiempo, varios presentan un carácter circunstancial y, como hemos dicho antes, muchas veces ligados a grupos de padres y madres que se organizan autónomamente para ofrecer a sus propios hijos e hijas un crecimiento fundado en la idea de la Educación Libre.

El camino para la estabilización de esta forma educativa es largo, pero Cataluña es una región abierta a las innovaciones y a la lucha para el cambio social, esto lo manifiesta el fenómeno creciente y cada vez más organizado de la Educación Libre.

¹⁴⁷ Las ideas de Educación Libre han sido teorizadas por varios intelectuales y pedagogos a lo largo de la historia, especialmente la del siglo XX, así como se puede verificar por los varios autores considerados en la investigación.

¹⁴⁸ http://www.eldiario.es/catalunya/diarieducacio/Crece-modelo-escuelas-libres-Cataluna_6_150544947.html consultado en Mayo 2015.

¹⁴⁹ Hablaremos de manera específica de La Caseta en un próximo capítulo.

¹⁵⁰ En base a la búsqueda hecha con respecto a los centros de Educación Libre existentes en Cataluña resulta que de los 40 centros encontrados 14 han nacido entre los años 2008-2011 y 20 entre los años 2012-2014. *Cfr.* Tabla de las experiencias catalanas de Educación Libre aplazada al año 2015.

Una propuesta muy interesante y útil para la recogida de los proyectos de educación alternativa en España ha sido la realizada por la programadora freelance Almudena García que ha creado un directorio web llamado *Ludus* (<http://ludus.org.es/es>)¹⁵¹ en el que recopila todos los proyectos educativos alternativos de España. Gracias a este trabajo se tiene constancia de la presencia de más de 600 proyectos en toda la Península Ibérica, con un porcentaje muy alto de espacios educativos infantiles, dirigidos principalmente a niños y niñas de edades comprendidas entre los cero y los seis años. Ella misma en una entrevista editada en el periódico español *20 minutos*¹⁵² comenta la razón del nacimiento más numeroso de centros infantiles de Educación Libre: *“La escolarización no es obligatoria hasta esa edad. Nadie te puede obligar a llevar a tu hijo a un centro homologado. Por eso nadie te puede impedir reunirte con otras familias afines y practicar algo parecido al ‘homeschooling’ en grupo”*¹⁵³.

¹⁵¹ El nombre Ludus ha sido elegido por la programadora freelance Almudena García porque se refiere al término con que en la antigua Roma se designaba a las escuelas para niños (hasta 11 años), pero también significaba *entrenamiento, diversión o juego*. Este es el sentido que conserva en algunas lenguas romances (ej. *lúdico* en castellano).

Ludus es un directorio de educación alternativa en España en que están incluidos los proyectos caracterizados por una educación alternativa a la oficial, en este sentido aparecen varias opciones como: escuelas libres, escuelas bosque, escuelas Waldorf, asociaciones dedicadas al estudio y divulgación, colegios públicos que en parte o totalmente están adoptando alguna de estas pedagogías, etc. Y para los más peques, grupos de crianza y madres de día. El directorio tiene como objetivo principal lo de ayudar a cambiar el paradigma educativo dando visibilidad al variado panorama de proyectos alternativos existentes, ayudando a crear redes entre ellos, a facilitar la búsqueda por parte de las familias interesadas y ofreciendo la posibilidad de tener las primeras informaciones generales de cada uno de estos proyectos, pero no garantizando una calidad de los mismos. Ludus en efecto recoge las informaciones a través una inscripción voluntaria por parte de los responsables de cada realidad educativa interesada a ser incluida en este directorio, por esto no puede asegurar que los proyectos sigan activos o que efectivamente sean partidos o que correspondan a lo que se está buscando. En este sentido está recomendado conocer personalmente los responsables de los centros educativos que mas aparecen interesantes para el crecimiento de los propios hijos e hijas. Todos los proyectos incluidos en Ludus están basados en pedagogías activas, en las que los niños son protagonistas de sus aprendizajes y son respetados sus necesidades, intereses y ritmos. *Cfr.* <http://ludus.org.es/es/about> consultado el 15 de julio de 2015.

¹⁵² <http://www.20minutos.com>

¹⁵³ <http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/> consultado en Mayo 2015.

Tabla de las experiencias catalanas de Educación Libre aplazada al año 2015

NOMBRE	LUGAR	AÑO DE CREACIÓN	INTERVALO DE EDADES	PEDAGOGÍA	CONTACTOS	NÚMERO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS	EQUIPO EDUCATIVO	XELL	MUESTRA (cuestionario)
PROVINCIA DE BARCELONA									
1	APAPACHOA Carretera de Argentona 24, 08349 Cabrera de mar	2014	3 - 6 años	ACOMPANAMIENTO RESPECTUOSO	www.educacionnuevaconciencia.com apapachoa@gmail.com 627 81 56 56 Alejandra Soriano 656 522 501 María del Carmen Fenollosa	Niños 16 Niñas 14		X	
2	CAMINS C/ Cardús, 11, Sant Miquel de Gonteres Viladecavalls	2008	3 - 6 años	VIVA	https://caminseducativiva.wordpress.com camins.espaiceducativiva@gmail.com 619168252	Niños 7 Niñas 7	Mujeres 4 Hombres 0	X	X
3	CIRCADE PUCES C/Alcalá de Guadaira 17, 08020 Barcelona	2010	2 - 6 años	LIBRE	https://circpuc.es/circpuc.es/wordpress.com/ circdepuc.es@gmail.com 647602580 Responsable: Maria Lozano	Niños 7 Niñas 7		X	
4	EL PETIT EDEN Camin de Montgròs, Sant Pere de Ribes - Parc Natural del Montgròs	2012	2 - 6 años	LIBRE	https://elpetiteden.wordpress.com elpetiteden@gmail.com 661862861 Responsable: Carmen			X	
5	EL ROSER C/Francesc Macià 17, 08970 Sant Joan Despí	2011	2 - 6 años	LIBRE	associacioelroser.blogspot.com associacioelroser@gmail.com 673137242 Responsable: Marisa Jiménez	Niños 9 Niñas 14	Mujeres 2 Hombres 2	X	X
6	EL ROURE Sant Joan de Mediona - Alt Penedès.	2001	3 - 16 años	VIVA	http://www.elroure.org info@elroure.org 645 38 98 22 - 93 742 80 30			X	
7	EL TATANET Pasatge de Toledo 12-14, 08004 Barcelona	2008	2 - 6 años	LIBRE	http://eltatanetsants.blogspot.com.es eltatanet.info@gmail.com 629472505		Mujeres 2 Hombres 1	X	
8	ESCOLA LIBERI C/ Joaquim Ruyra 7-11 08330 Premià de Mar	2012	6 - 12 años	LIBRE	http://www.escolaliberi.com info@escolaliberi.com 648 09 11 30 Responsable: Manel Martínez González de la Rubia	Niños 35 Niñas 35	Mujeres 6 Hombres 2		X
9	ESCOLETA HEURA C/ Carlos Linde, 9, Bajos 1ª y 2ª, 08160 Montmeló	2014	2 - 6 años	VIVA	escoletaheuramontmeló.wordpress.com associaciofamilieshoura@gmail.com 678361136				

10	ESPAI AIGUA	C/Valencia, 601 Local 4 08029 Barcelona	2009	2 - 8 años	LIBRE	www.espai-aigua.org info@espai-aigua.org 934558238 Responsables: Cristina y Aitor	Niños 18	Mujeres 5	X	X
11	KALEIDOSCOPIO	Baix llobregat Gavà	2006	3-6 años	LIBRE	https://familieskalidoscopio.wordpress.com kalidoscopio.info@gmail.com 606455361 Responsable: Caro	Niñas 16	Mujeres 2 Hombres 1	X	
12	L'ARBREDA CREIXENT	Passeig de Rubí 42 Valldoreix - Sant Cugat	2014	2 - 6 años	VIVA	https://arbreda.net arbreda.creixent@gmail.com 644 348 569			X	
13	LA CASETA	C/Mateu, 16, 08012 Barcelona	2000	2 - 6 años	LIBRE	www.la-caseta.com info@la-caseta.com 649662599 Responsables: Pere Juan Duque (fundador), Neus Llop, Mireia Batlle, Aina Argemí	Niños 10 Niñas 15	Mujeres 4 Hombres 1	X	X
14	LA CUCA	C/Guillerics 16, 08012 Barcelona	2012	18 meses- 3 años	LIBRE	www.lacuca.org info@lacuca.org marta.cruzsa@gmail.com 662335303 Responsable: Marta Cruz	Niños 10 Niñas 6	Mujeres 2 Hombres 0		X
15	LA MAINADA	C/Encarnació 33, local A 08012, Barcelona	2012	2 - 6 años	LIBRE	mainada.equip@gmail.com	Niños 5 Niñas 7		X	
16	LA MELICA	C/de l'Àngel 8, 08012 Barcelona	2009	2 - 6 años	LIBRE	www.lamelica.com joana@lamelica.com 610915054	Niños 10 Niñas 12		X	
17	LA NOU	Dostrius 08319 Barcelona	2009	3-6 años	LIBRE	https://espaihanou.wordpress.com espaihanou@gmail.com 661923120 Responsable: Delia Garcia		Mujeres 2 Hombres 0	X	
18	LA PETITA MIRANDA	C/de Vallirana 55, 08006 Barcelona	2010	2 - 6 años	LIBRE	http://lapetitamiranda.com hola@lapetitamiranda.com 651344902	Niños 4 Niñas 6	Mujeres 2 Hombres 0	X	X
19	LA PINYA	Esplugues de Llobregat				lapinya@moviments.net				
20	LA SERRA (Espai Obert La Serra)	Camí del Montgrós s/n, 08810 Sant Pere de Ribes	2013	3 - 12 años	VIVA	www.espaiobertlaserra.org escola@espaiobertlaserra.org 938 964 488	Niños 41 Niñas 29	Mujeres 7 Hombres 1	X	X

21	LA TOMBARELLA	C/Dinares 1, barri de la Creu Alta a Sabadell	2010	2 - 4 años	ACOMPANIAMIENTO RESPECTUOSO	http://latombarella.wordpress.com mons.la@hotmail.com 620588091 Responsable: Montse	Niños 6 Niñas 7	Mujeres 3 Hombres 0	X
22	LES NÓMADES	C/Sócrates 80, 08030 Barcelona	2014	2-6 años	VIVA	lesnomades@etes.coop 933537013 Responsable Loli Castilleja		Mujeres 2 Hombres 1	X
23	MOIXAINA	C/Sant Francesc 65, 08330 Premià de Mar	2002	2 - 6 años	LIBRE	www.moixaina.org espaixoixaina@gmail.com 615 323 076 (Ester) 661 736 723 (Laila) Responsables: Laia Casals y Ester Adrover	Niños 12 Niñas 11	Mujeres 3 Hombres 1	X
24	MOMO (Momo Espai d'Educació Integral	Av. Miranda, 18 Esplugues de Llobregat	2014	2 - 11 años	ACOMPANIAMIENTO RESPECTUOSO	www.momoespai.com info@momoespai.com 603 535 680 Responsable: Marisa	Niños 30 Niñas 20	Mujeres 8 Hombres 2	X
25	PETIT MOLINET	C/Concòrdia 10, 08004 Barcelona	2010	1 - 3 años	ACOMPANIAMIENTO RESPECTUOSO	http://petitmolinet.blogspot.com.es petitmolinet@gmail.com 649011283 Responsable: Marisa García Benko	Niños 7 Niñas 8	Mujeres 4 Hombres 0	X
26	RIU	Masia de El Parés Gurb - Osona	2013	2 - 6 años	VIVA	https://calideriu.wordpress.com calideriu@gmail.com 629.405.605 (Amèlia) 679.950.943 (Christina)		Mujeres 4 Hombres 0	
27	SOMIATRUITES	C/Rabassa 27, baixos 1, 08024 Barcelona	2013	8 meses-3 años	VIVA NO VIOLENTA	edactivaiautocomunitaria.wordpress.com espaioimiatruites@gmail.com 651861654 Responsable: María Moreno	Niños 5 Niñas 2	Mujeres 1 Hombres 0	X
28	TATAINTI	C/Blanco 38, 08028 Barcelona	2014	2 - 6 años	ACOMPANIAMIENTO RESPECTUOSO	https://tatainti.wordpress.com espaitatainti@gmail.com Mercè 661727190			
29	XANTALA	C/Pere IV 190, 08005, Barcelona	2006	2 - 6 años	LIBRE	http://www.xantala.es info@xantala.es 664580347 Responsable: Jordi Ramon	Niños 13 Niñas 12	Mujeres 4 Hombres 2	X
30	XAUXA XICA	C/Puigerdà 53, 08750 Molins de Rei	2012	2 - 6 años	LIBRE	http://blocs.xaxanet.org xauxaxica@gmail.com			X
31	XICALLA	C/Libertat, 47, Barcelona	2009	2 - 6 años	LIBRE	jugantaxicalla@gmail.com Itziar: 650 09 31 02	Niños 7 Niñas 8	Mujeres 2 Hombres 1	X

NOMBRE	LUGAR	AÑO DE CREACIÓN	INTERVALO DE EDADES	PEDAGOGÍA	CONTACTOS	NÚMERO TOTAL DE NIÑOS Y NIÑAS	EQUIPO EDUCATIVO	XELL	MUESTRA (cuestionario)
PROVINCIA DE GIRONA									
32	AGAMBAR (Espai de Creixement i Joc de l'associació Agambar)	Carretera Vella a Sant Hilari s/n, 07430, Santa Coloma de Farners	2013	1 - 6 años	LIBRE	www.agambar.cat info@agambar.cat 626405609	Niños 1 Niñas 5	Mujeres 1 Hombres 0	X
33	GATZARA	C/Dionís, 7 17190, Salt	2010	2 - 6 años	LIBERTARIA	http://gatzara.wordpress.com associaciogatzara@gmail.com	Niños 10 Niñas 5	Mujeres 1 Hombres 1	X
34	GIRALLUNES	C/de la Creu 8, 17462 Bordils	2012	1 - 4 años	LIBRE	http://girallunes.blogspot.com.es/ girallunes@gmail.com 638 82 48 75 Responsable: Sònia Casademont	Niños 3 Niñas 3	Mujeres 1 Hombres 0	X
35	L'ALBADA	Mas del Mau, 17401 Arbúcies - La Selva	2011	3 - 16 años	VIVA	http://www.albadaviva.blogspot.com.es albadarbuics@gmail.com 610 045 048		X	
36	L'ORENETA	17401 Arbúcies	2009	3 - 8 años	LIBRE	www.orenetarbuics.org orenetarbuics@gmail.com 687 930 518	Niños 9 Niñas 2	Mujeres 2 Hombres 0	X
PROVINCIA DE LLEIDA									
37	LA PUPUSA	Passatge La Prensà, 14 25004 Lleida	2012	2 - 6 años	VIVA	www.lapupusa.cat info@lapupusa.cat Raquel: 675731731 Marta: 687 969 258			
PROVINCIA DE TARRAGONA									
38	BISBE MARTI (COOP. SUBMARI LILA)	Plaça de l'Església, El Millà, 43143	2014	6 - 12 años	ACTIVA	http://www.submarilla.cat info@submarilla.cat 977637637 Responsable: Mireya Huguet	Niños 12 Niñas 14	Mujeres 4 Hombres 1	X
39	EL GINJOL	Castellvell del Camp	2014	2-13 años	LIBRE	marcalcega@gmail.com 637533778	Niños 9 Niñas 10	Mujeres 6 Hombres 1	X
40	LA TRIBU DEL GAIA'	Pol. 7 Parc.36 El Castellot, La Riera de Gaià	2014	2-6 años	LIBRE	www.latribudelgaia.com info@latribudelgaia.com 620584959 Responsable: Izaskun	Niños 10 Niñas 10	Mujeres 2 Hombres 0	X

Este listado es el resultado de un trabajo de búsqueda personal hecha en los meses de permanencia en la ciudad de Barcelona gracias al web y, sobretodo, a contactos y relaciones personales tomados en el tiempo de vivencia en Barcelona (Marzo 2013 – Septiembre 2015).

3.2 La Red de experiencias educativas libres de Cataluña: la Xell

Cataluña agradece para la difusión de los centros de Educación Libre en su territorio el gran interés social con respecto al tema del crecimiento libre y la fuerza de las tantas familias que piden el derecho de poder ofrecer una educación diferente a sus propios hijos e hijas fuera del contexto escolar oficial. El deseo de una nueva mirada educativa se ha difundido rápidamente, y también la voluntad, por parte de quien ha empezado este camino innovador, de ayudar a las nuevas experiencias a nacer, crecer y desarrollarse, y también a abrir un dialogo necesario con la administración, con estos objetivos ha nacido la *Xarxa d'Escoles Lliures de Catalunya*, llamada también con su acrónimo Xell.

La Xell es una asociación que recoge los centros educativos catalanes relacionados e implicados en la Educación Libre; nació en Barcelona en el 2005 como iniciativa y el 2009 se constituyó como asociación sin ánimo de lucro. Tiene sede, como punto de información, en los locales del espacio libre de La Petita Miranda en C/Vallirana 55 – Barcelona y su coordinación está llevada por un grupo de trabajo en que todos y todas son responsables al mismo nivel, sin jerarquía.



Figura 5. Los componentes del Grupo de trabajo principal de la XELL son: Pere Juan Duque (el fundador de La Caseta) – Marc Alcega Estivill – Felícia – Magda Solera – Aina Argemí Pont – Aida Cuesta i Carabasa.

La Xell está gestionada en manera circular: en el centro se encuentra el grupo de trabajo principal que se ocupa de la vida de la red y de las ocupaciones principales; tiene un cargo de coordinación y de organización de las actividades, se reúne una vez al mes y para mejor trabajar se organiza en comisiones¹⁵⁴; cerca de este grupo hay otro grupo “satélite” hecho por mujeres y hombres que colaboran en caso de necesidad y en fin hay el último círculo hecho por todos y todas los acompañantes de los centros participantes en la red. Alrededor se encuentran todos los socios de la Xell y las familias que rodean los espacios de Educación Libre.

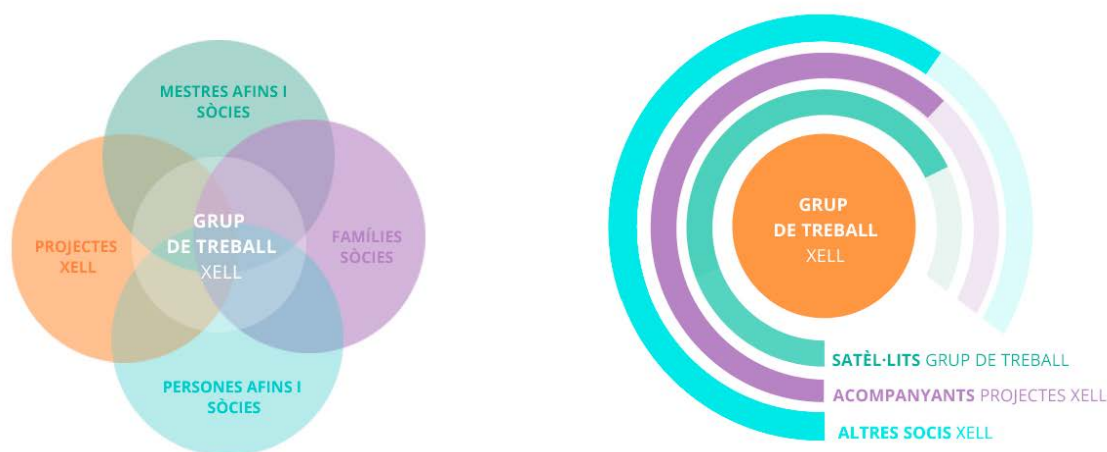


Figura 6. Gráfico de la organización de la Xell.

Fuente: <http://educaciollivre.org/projectes-xell/mapa-directori/>

En el año 2015 la coordinación del punto de información ha pasado a Aina Argemí, acompañante de La Caseta, que cada primero jueves del mes acoge quien está interesado o necesita aclaración o ayuda con respecto al mundo de la Educación Libre en Cataluña. La Xell trabaja con un gran empeño e ilusión sobre la coordinación y el soporte hacia los centros miembros y a la acogida de las nuevas realidades; los participantes al Grupo de trabajo principal llevan en adelante de manera voluntaria el trabajo necesario para hacer vivir la red y ponen mucha motivación y expectativa hacia una verdadera y posible difusión y

¹⁵⁴ Cfr. <http://educaciollivre.org/projectes-xell/mapa-directori/> consultado en Junio 2015.

construcción de una cultura fundada en otro pensamiento educativo, hecho por un mayor respeto por la infancia, el cuidado emocional y los recorridos de crecimiento más cercanos a las necesidades de niños y niñas.

La Xarxa d'Escoles Lliures de Catalunya acoge veinte dos proyectos¹⁵⁵ distribuidos en la región de Cataluña: L'Albata en la ciudad de Arbúcies en Girona, EspaiAigua, La Caseta, Xantala, Xicalla, La Melica, CirCdePuCes, La Petite Miranda, El Tatanet, La Mainada, Les Nòmades, La Nou y Kaleidoscopio en la ciudad de Barcelona, El Roser en Sant Joan Despí, El Roure en Sant Joan de Mediona, La Serra y Petit Edèn en Sant Pere de Ribes, Camins en Terrassa, L'Arbreda Creixent en Valldoreix, El Ginjol en Castellvell del Camp, XauxaXica en Molins de Rei y La Tribu del Gaià en la Riera de Gaià; gracias a la colaboración entre ellos la Xelltrabaja y se empeñapara llevar a cabo dos principales objetivos: poner en relación los centros de Educación Libre para que puedan intercambiar experiencias, ideas, dudas y buenas prácticas con respecto a la mirada educativa libre y difundir, desde la proximidad, una perspectiva respetuosa hacia la infancia¹⁵⁶.



Figura 7. Distribución territorial de los centros de Educación Libre que pertenecen a la Xell.

¹⁵⁵ Cfr. <http://educaciollure.org/que-oferim/difusio/> consultado en Junio 2015.

¹⁵⁶ Cfr. <http://educaciollure.org/educaciollure/> consultado en Junio 2015.

Además de las actividades de coordinación, acogida y soporte la Xell ha llegado a ser un punto de referencia importante para los centros de Educación Libre participantes en la red y también para todos los interesados en esta área educativa gracias a la organización de seminarios, sesiones de formación, encuentros informativos, de debates, de reflexión con respecto a la Pedagogía Libre¹⁵⁷, asesoramiento y supervisión pedagógica, soporte legal, ofreciendo así la posibilidad a los educadores, acompañantes, madres y padres de tener un espacio propio en el que debatir, formarse y también crecer gracias al intercambio con otros y otras implicados en el objetivo compartido de una educación diferente.

La XELL declara firmemente que cada realidad libre tiene sus especificidades y su unicidad, pero ha concretado algunos principios que suelen caracterizar la Educación Libre, los cuales se pueden encontrar en la filosofía educativa de base de los centros que pertenecen a la red:

- Educar a la persona para la convivencia y las relaciones humanas.
- Educar de forma integral todas las dimensiones de la persona, esta es un ser complejo que se desarrolla desde múltiples áreas: intelectual,

¹⁵⁷ Algunos ejemplos de actividades organizada por la Xell y dirigidas a adultos:

El Xellifòrum: Es un espacio de debate y difusión en el que se invitan algunas personas responsables o expertas en algún tema relacionado con la Educación Libre. A veces hay un pase de alguna filmación y una mesa redonda posterior, con la participación también de los asistentes. Algunos de los temas de que se debate pueden ser: ¿Qué es la Educación Libre para la Xell; Sostenibilidad de los proyectos de Educación Libre; ¿Qué pasa cuando las criaturas terminan el proyecto?

La asistencia al Xellifòrum está abierta a cualquier persona y gratuita, se organiza cada cuarto viernes del mes, al vespro, al Centro Cívico PatiLlimona en Carrer del Regomir 3, Barcelona (<http://patillimona.net>).

Participación en ferias: La Xell participa activamente en diversas ferias, poniendo parada y haciendo difusión de la Educación Libre, los proyectos adheridos y la asociación. Suele estar presentes en ferias importantes para la ciudad de Barcelona como Biocultura o la Feria de la Tierra, o en otras catalanas como ECO-SÍ Feria de la sostenibilidad a Girona, FIRASALUT, Feria Alternativa Solidària de Tordera, Feria de l'ecoxarxa del Montseny, Eco Reus.

Charlas como invitados: La Xell cada vez más está invitada en varias iniciativas y colectivos que le piden de participar en actos sobre pedagogía, educación o sencillamente otras formas de entender el mundo. *Cfr.* <http://educaciolliure.org/que-oferim/difusio/>

emocional, física, expresiva, social.

- Educar a través del respeto a las necesidades, el ritmo y la intimidad de cada uno y cada una.
- Construir relaciones basadas sobre el deseo personal, los procesos individuales y no sobre la imposición y la directividad.
- Educar en la libertad responsable. Cada uno es libre de tomar sus propias decisiones a partir de sus necesidades, siempre tomado en cuenta los demás.
- Educar a través de la corresponsabilidad, entre adultos y niños-niñas, construyendo una relación horizontal en que cada uno según su edad y experiencias pueda tomar la responsabilidad en su papel. Una relación asimétrica pero con el mismo respeto e importancia por cada actor de la relación.
- Educar a través del aprendizaje hecho por las vivencias y las experiencias personales. Aprender descubriendo si mismo, interactuar con el entorno utilizando todos los sentidos de manera activa descubriendo y conociendo diferentes materiales.
- Educar sin prejuicios ni expectativas por parte de los adultos con respeto a los resultados de niños y niñas¹⁵⁸.

¹⁵⁸ <http://educaciolliure.org/educaciolliure> consultado en Agosto 2015.

3.3 La Educación Libre según los principales teóricos y en las palabras de los protagonistas catalanes

“Considero que la finalidad de la vida sea la felicidad; ser feliz significa tener interés hacia algo. La educación debería preparar para la vida. En esto nuestra cultura no ha tenido logro.

Nuestra educación, política, economía llevan a la guerra”¹⁵⁹.

Estas las palabras de Alexander Neill, el fundador de Summerhill, la más famosa y exitosa escuela de educación libre europea, cuya idea básica se encuentra en la filosofía educativa de la mayoría de las realidades de Educación Libre, comprendidas las catalanas que se han analizados en esta investigación.

La Educación Libre, en efecto, no pretende ofrecer una educación para el mundo laboral, político o económico centrándose en objetivos como el saber competir, el logro profesional, la disciplina sin sentido crítico, la directividad: *“...casi todas las pedagogías han sido fundadas de bajo de una idea de hombre predefinida, de un modelo al que inspirarse para plasmar a través de la educación cada niño y cada niña. Esta creación de un prototipo recoge un autoritarismo implícito que cruza inexorablemente todas las filosofías educativas que se han empeñado a hacer llegar a ser cada ser lo que, quien dirigía el proceso formativo, anhelaba o se sentía en deber de realizar”¹⁶⁰.*

En contra de este planteamiento, la Educación Libre se coloca en el panorama pedagógico como una oportunidad para la actual sociedad en crisis de valores ofreciendo “otra” mirada basada en el respeto hacia los demás y basada en el amor; trabajando además por el crecimiento de niñas y niños en todas sus dimensiones, a partir de sus singularidades.

¹⁵⁹ Neill, S. A. (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Milano: Red, p.46.

¹⁶⁰ Codello, F., Stella, I. (2011). *Liberi di imparare*. Firenze: Terra Nuova, p.29.

Las experiencias libres catalanas definen¹⁶¹, en este sentido, sus proyectos como espacios caracterizados por el respeto, la no violencia, el amor, el acompañamiento emocional, el respeto del ritmo personal, la libertad, el conocimiento de si mismo, o sea, lugares educativos en que se acompañe a los niños y niñas en el camino de su desarrollo hacia el descubrimiento de la vida, hacia el crecimiento respetuoso, hacia la conquista de la felicidad, hacia la formación de una identidad personal a partir de la aceptación de su ser interior; todas aquellas características revolucionarias, en un cierto sentido, para una sociedad en que impera la velocidad, el destaque emocional y la productividad. A este propósito dice Alexander Neil: *“Desde el odio nace odio y desde el amor nace amor. Amor significa mantener una actitud positiva de aprobación, y esto es esencial en cualquier escuela. No se puede estar de la parte de los niños, y contemporáneamente castigarlos y asustarlos”*¹⁶².

Es difícil definir teóricamente¹⁶³ qué es y qué representa la Educación Libre; en efecto es una forma de educación vivencial muy relacionada a la experiencia y a las prácticas específicas y no sigue un modelo ya establecido. Cada experiencia libre es, por tanto, una realidad diferente. Existen realidades que han sido originadas por iniciativa de educadores y educadoras, otras que son fundamentalmente proyectos de familias que contratan o no cuidadoras extras, y casi todas configuran un entramado de responsabilidades compartidas.

La mayoría de ellas son, por lo menos refiriéndonos a sus orígenes, una iniciativa de unas pocas familias con hijos pequeños. A veces el embrión de estas escuelas es un grupo de crianza, es decir, un grupo de madres y padres que se va encontrando regularmente durante el embarazo y los dos primeros años de vida del niño para compartir inquietudes, necesidades y vivencias. Posteriormente,

¹⁶¹ Datos sacados por las preguntas n.17 y n.20 del cuestionario.

¹⁶² Neill, S. A. (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Cit., p.28.

¹⁶³ Yo misma hasta que no he tenido la posibilidad de realizar una práctica en primera persona en el espacio de Educación Libre de la Caseta, no he podido comprender de forma plena la filosofía que aglutina la Educación Libre.

algunas de estas familias, ante la dificultad de encontrar una propuesta educativa que consideren adecuada, optan por continuar con este espacio educativo que de manera espontánea ya se ha ido creando, y quizás abrirlo también a la incorporación de otros niños y niñas y sus familias.

Cada experiencia educativa “libre” o “alternativa” al sistema escolar formal, tiene sus propias peculiaridades y especificidades que la hacen llegar a ser especial y diferente de las otras, aunque la mayoría de dichas experiencias posee características comunes, como hemos visto anteriormente en el decálogo presentado por la Xell y así como se lee en las palabras de Francesco Codello y Irene Stella, expertos italianos de Educación Libre: “...*respeto verdadero y profundo, tolerancia hacia a los sentimientos de niños y niñas, sensibilidad para sus necesidades, disponibilidad a aprender por ellos, honestidad y transparencia por parte de los educadores, de que la misma libertad definirá también la libertad de los pequeños*”¹⁶⁴.

Sin embargo cada experiencia educativa libre, al igual que cualquier grupo humano, tiene también sus limitaciones. A veces quien opta por planteamientos “alternativos” va cargado de expectativas inalcanzables, como la idea de que el espacio educativo que se desea crear para los hijos o hijas será perfecto, exento de situaciones conflictivas entre niños, niñas y adultos, y dará respuesta a todas sus necesidades. Una elección de Educación libre es una pieza en la vida de hijo o hija y no toda su vida, su felicidad depende en la mayoría principalmente por la relación con cada padre y madre, y también con si mismos, en la medida que irá a construir en su camino de desarrollo.

¹⁶⁴ Codello, F. & Stella, I. (2011). *Liberi di imparare*. Cit., p.35.

3.3.1 La Filosofía educativa

*“Un método educativo que tenga como base la libertad tiene que intervenir para ayudar al niño a conquistarla y tiene que tener como meta su liberación por aquellos lazos que limitan las manifestaciones espontáneas”*¹⁶⁵.

En la base de la Educación Libre hay una filosofía común fundamentada por unos pilares y valores educativos imprescindibles.

En primer lugar, como hemos recopilado desde los proyectos educativos¹⁶⁶ de las realidades catalanas de Educación Libre investigadas, uno de los objetivos principales se centra en **educar a ser uno mismo y una misma**, oponiéndose a aquellos modelos y estrategias educativas que se orientan hacia un educar a deber ser, basados en ideas predefinidas de hombre o mujer; en este sentido se lee en el proyecto educativo de Quart Creixent (hoy Arbreda Creixent): *“establecer unas bases que estén en armonía con el bienestar físico y emocional de las personas, basándonos en el contacto con las vivencias interiores, la expresión del cuerpo, la vivencia del placer y la autorregulación. Planteamos un modelo educativo que predisponga a los niños y niñas a unos niveles más elevados de salud y felicidad. La autorregulación es la capacidad de todos los seres vivos de crecer, desarrollarse y madurar siguiendo sus propios ritmos y potencial interno, sometidos a ciclos naturales.”*¹⁶⁷

Bajo de este concepto entonces están presentes y operantes las ideas de respeto absoluto hacia el niño y la niña, el cuidado de los espacios y de los ritmos, la reciprocidad de la confianza, la consideración de los límites y de las potencialidades de cada uno, la disponibilidad de los adultos para participar en el juego y en las actividades, la suspensión del juicio, la utilización de refuerzos positivos en lugar de premios o castigos, el acompañamiento emocional y la oferta de experiencias caracterizadas por el cariño y la positividad.

¹⁶⁵ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori, p.31

¹⁶⁶ Se han analizados todos los proyectos educativos de los 40 centros que componen la muestra de la investigación y se han elegido algunos apartados más significativos.

¹⁶⁷ <http://quart-creixent.jimdo.com> consultado en Agosto 2015.

Entrelazado a este último objetivo se encuentra el pilar del **respeto al ritmo personal** que caracteriza mucho la Educación Libre; en efecto, a diferencia de lo que pasa en la escuela oficial donde todos los alumnos tiene que llegar por lo menos a un nivel medio preestablecido, en la idea educativa libre se considera que cada uno y una vaya a su tiempo llegando a las cosas cuando está realmente preparado, sin comparación entre los niños y las niñas, sin competición entre ellos, sin estímulos forzados, cada uno a su tiempo.

Esta postura pedagógica resulta muy difícil de aceptar en una sociedad donde existen estándares que evalúan el crecimiento o el aprendizaje y donde todo está puesto rígidamente en un programa: *“Un programa es un menú de saberes organizados en secuencia lógica, establecido por una autoridad superior invisible que no vive nunca con los niños. Los saberes del menú “programa” no son respuestas a las preguntas que los niños hacen. Por esto los niños no entienden porque tienen que aprender lo que les enseñan”*¹⁶⁸.

La idea pedagógica de la Educación Libre se fundamenta en una reflexión en la que existe una concreta e importante distinción entre el concepto de educar y el de escolarizar. Lo que se plantea este pensamiento alternativo libre es el de educar en el sentido de acompañar a los niños y las niñas en el descubrimiento de si mismos y del mundo que tienen a su alrededor, cuidando su natural voluntad de aprender y crecer. El concepto de instrucción – escolarización no está contemplado en la filosofía educativa libre, porqué el aprendizaje se concibe como una consecuencia natural del crecimiento y no al revés, por lo que la atención se focaliza en ofrecer todo el apoyo posible a los niños y niñas para que desarrollen su potencial en una situación positiva y respetuosa: *“La educación tiene que ser una experiencia concreta, no memorizar datos abstractos para vomitarlos en un examen, estos niños no van a trabajar en fábricas y la educación tradicional está desfasada. Todas las personas tenemos un proyecto de vida y aquí ayudamos a los chicos a descubrir el suyo”*¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Bologna: EMI, p.39.

¹⁶⁹ Antonio Malagón, fundador de la primera escuela Walforf en Madrid.

<http://www.elconfidencial.com/sociedad/2015-11-29> consultado en Diciembre 2015.

Otro objetivo y pilar muy importante se centra en el acompañamiento emocional hacia la construcción de una **seguridad emocional** propia, como podemos leer en el proyecto educativo del centro Oreneta: *“El propósito es el de ofrecer a los niños una educación que escuche, respete y valore sus procesos de crecimiento y desarrollo, y así poder construir una base firme para lograr una buena relación con ellos mismos, sus iguales, y con el mundo que los rodea”*¹⁷⁰.

La Educación Libre trabaja para que niños y niñas vivan, experimenten y liberen en primera persona todas las emociones, positivas y negativas, considerando que la vivencia personal de las emociones es por un lado fundamental para el sano y armonioso crecimiento de la identidad y por otro lado es importante, en fase de desarrollo, experimentarlas en contextos en que niños y niñas se sientan apoyados y que puedan expresarse sin ser juzgados. En este sentido la Educación Libre promueve, ya desde la edad preescolar, prácticas educativas no autoritarias a fin de respetar completamente los derechos de la Infancia y el derecho a la Infancia, en particular lo de expresión y de desarrollo en contexto de amor y acogida.

*“En cada paso, todos los niños, generalmente sin que nosotros nos demos cuenta, tienen experiencias que marcarán su vida. Se nos muestra de forma clara que depende de nosotros el que nuestros hijos crezcan o no con las mismas cargas que pesan sobre nuestra propia vida. Se trata, pues, del modo en que ponemos a nuestros hijos en el mundo, de cómo los tratamos, de qué es lo que esperamos de ellos y de qué ambiente les creamos”*¹⁷¹.

Entre los pilares de la Educación libre hay el concepto de **libertad**, el cual recoge muchos significados importantes; se trata de una idea que lleva consigo una carga enorme de sentido y a menudo provoca una sensación de miedo y una cierta confusión porque se confunde erróneamente con la falta de reglas, de límites, con la idea de libertinaje y con un comportamiento salvaje.

¹⁷⁰ <http://orenetaarbucies.org> consultado en Agosto 2015.

¹⁷¹ Wild, R. (2011). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder, p.76.

El concepto de libertad relacionado con el de educación tiene una profunda interconexión con la idea de absoluta confianza con la Infancia. En la Educación Libre el respeto y la confianza hacia los niños y niñas supera el miedo a la libertad y la necesidad para los adultos de establecer antes lo que parece imprescindible en la educación y en el aprendizaje para un correcto desarrollo educativo. Acompañar niños y niñas a autoeducarse, o sea a “sacar fuera” (significado propio de *educere*) a partir desde las elecciones personales, las necesidades concretas, los deseos y las posibilidades concretas de cada uno o una, llega a ser entonces, la única vía posible para ayudar y apoyar el crecimiento de los niños y de las niñas.

La Educación Libre entiende la libertad como la posibilidad de actuar a partir de la propia conciencia con respecto a las propias necesidades auténticas y aquellas de los demás, sin la interferencia externa.

Crecer libres a partir de la posibilidad de conectar emocionalmente con los demás, de aprender a escuchar y a escucharse, y a partir de esto construir la propia identidad y conocer los propios procesos de desarrollo. Aprender a respetar a los demás en una condición de escucha hacia las propias necesidades y deseos; estos son los ingredientes para un completo, integral y positivo crecimiento: *“En nuestra escuela conviven la libertad (de opción y acción) con límites claros y orgánicos, basados en el respeto hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el entorno, para que los niños aprendan y experimenten, en convivencia con los otros y en contacto siempre con su interior. Así pues, ambientes diversos coexisten, siempre a disposición de los pequeños, en los que pueden escoger -según su estado, necesidad o interés del momento- entre las propuestas y materiales que se les ofrecen diariamente”*¹⁷².

Crecer en libertad significa, entonces, respetar las normas de convivencia, dar el valor justo a las cosas, sentirse respetado, respetar al mismo tiempo el propio

¹⁷² <http://lapetitamiranda.com/lassociacio/> consultado en Septiembre 2015.

ritmo personal utilizando el tiempo que se necesita para desarrollarse o aprender algo: el niño busque respuestas y encuentre lo que más le motive. Alexander Neil decía: *“El criterio con que juzgo el logro es la capacidad de trabajar con alegría y de vivir positivamente”*¹⁷³.

Las experiencias educativas libres se han empeñado – y siguen todavía con ello – en valorar a niños y niñas, chicos y chicas, como portadores de deseos, aspiraciones y expectativas de crecimiento individual y en crear recorridos de desarrollo basados en las necesidades educativas personales.

Finalmente presentamos otro pilar fundamental de la filosofía de la Educación Libre: **la educación para la Felicidad**. Este pilar parte de un trabajo que empieza con la educación a **conectar con el propio interior**. Cada experiencia desarrollada en un contexto de Educación Libre se concluye con una reflexión personal y una vuelta al ser interior, para que niños y niñas, también en edad joven, aprendan a relacionar todas las experiencias de la vida con su propio estado emocional y, en cierto sentido, espiritual¹⁷⁴. Maria Montessori veía en esta practica el corazón de la misma salud, física y mental, y decía: *“La satisfacción de la vida interior (y) la oportunidad de expresarse y encontrar los medios externos para el desarrollo del alma son, por tanto, una contribución o quizás, el corazón mismo de la salud, incluso la física”*¹⁷⁵.

Entonces sentirse bien haciendo las cosas, siguiendo los deseos propios, conseguir resultados para el propio bienestar personal y no para ser aprobados por los otros; estos son los ingredientes necesarios para ser feliz y conseguir la finalidad de la vida, aprendiendo ya desde pequeños.

¹⁷³ Neill, S. A. (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Cit., p.52.

¹⁷⁴ En la pregunta n.21 se ha preguntado la idea referida a la espiritualidad llevada por cada centro. La mayoría de ellos se declaran laicos y afirman que es un tema que se deja al ámbito familiar, tomando una postura de: “respeto de las decisiones individuales y familiares”.

¹⁷⁵ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Cit., p.49.

3.3.2 La importancia de los adultos: acompañantes, madres y padres

La sola idea que un niño pueda tener el control de su aprendizaje y el derecho a elegir en ese sentido, desbarajusta los convencimientos del adulto ¹⁷⁶.

La educación para la libertad y en la libertad parte ya desde la construcción de la relación única y singular que se crea entre el adulto y el niño o la niña; dentro de esta existen unos elementos esenciales que los adultos tienen que considerar y, muchas veces, aprender. Uno de los más importantes lo plantea Maria Montessori en su pedagogía, o sea la clave del aprendizaje de la autonomía fundamentado en el ayudar niños y niñas a actuar por si mismos: *“El pueblo que admite la servidumbre, que crea una ventaja del hombre el ser en todo servido y no, al revés, ayudado por el hombre, incluye como instinto el servilismo; en efecto fácilmente nos lanzamos a servir, como haciendo una zambullida en plena cortesía, en plena gentileza, en plena bondad. Sin embargo quien está servido recibe un daño para su independencia”* ¹⁷⁷.

Llegar a ser acompañantes en los proyectos de Educación Libre no es tan fácil, porque, a partir ya desde la actitud que presenta la pedagogía montessoriana, el mismo adulto tiene que deestructurarse con respecto a las costumbres educativas que en su recorrido de vida, y en particular lo adquirido en lo profesional como educador, educadora, maestro, maestra, pedagogo y pedagoga; y repensar a su papel educativo hacia un proceso de crecimiento libre de niños y niñas. El acompañante entonces se convierte en facilitador de aprendizajes individuales, desarrollando lo más posible la competencia de ponerse a la escucha, de manera activa, de las necesidades de los pequeños, para acompañarlos en la realización de sus deseos.

¹⁷⁶ Codello, F., Stella, I. (2011). *Liberi di imparare*. Cit., p.40.

¹⁷⁷ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Cit., p.32.

Acompañar significa en gran parte, estar presente, disponible y observar. El acompañante organiza el tiempo y el espacio de manera que se favorezca el proceso de desarrollo autónomo de la criatura sin interferir, pero solo ofreciendo presencia y soporte, apoyo emocional y amor; su participación en las actividades infantiles llegan del placer de comunicarse con la criatura, sin intención de enseñar, acelerar, cambiar... El acompañante propone unas actividades o algún taller y los niños y las niñas son libres de elegir lo que más les interese.

En este sentido hemos preguntado a los veinte centros catalanes que componen la muestra de la presente investigación, las principales características personales y profesionales que debería poseer un adulto para ser un acompañante en un proyecto de Educación Libre¹⁷⁸; la mayoría de los centros estudiados han contestado que no se valora tanto el título profesional como las **actitudes personales** demostradas en la práctica, el recorrido personal y además características como el sentido crítico y creativo, el deseo de aprender y de revisar las propias actitudes, la capacidad de comunicación horizontal (diálogo, escucha, observación, comunicación), el saber estar en silencio, la aceptación, el amor incondicional, la alegría, la no intervención, la humildad, la apertura, la ilusión, el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Los centros investigados han explicitado también que la mayoría de los adultos que se acercan a un centro de Educación Libre, ya conocen esta realidad educativa y tienen algún conocimiento en el tema. En bastantes ocasiones provienen de un recorrido de estudio o de experiencia en educación, en psicología, en masaje o en terapia infantil, pero también hay quien llega desde el mundo del arte y del teatro; en cualquier caso cada adulto o adulta que se implica en un proyecto de Educación Libre no solo posee un saber teórico, sino además su historia personal, sus conocimientos y su propio ser y, por entonces, elige de experimentarse en un contexto que exige una puesta en juego personal total. Todas las realidades de

¹⁷⁸ Datos obtenidos a partir de la pregunta n.11 del cuestionario.

Educación Libre, se puede decir que están caracterizadas por el hecho de no ser espacios masificados; en efecto suelen tener una relación numérica entre adulto, niños y niñas más o menos de 1/5-6. Cada niño o niña construirá entonces una relación con el acompañante con el que trabajará en las diferentes actividades, teniendo la posibilidad de disfrutar de un espacio relacional singular y de todo el tiempo que necesitará para vincularse con él o con ella.

Este espacio simbólico es muy favorable a la construcción de una relación educativa significativa, punto básico para la Educación Libre, fundada en la confianza y el crecimiento conjunto, a partir del respeto de la necesidad de niños y niñas de vivir en espacios tranquilos y que no provoquen posible dispersión. La Educación Libre se pone en contra a la tendencia del modelo escolar donde en los pocos metros cuadrado de una aula un sólo adulto tiene que tratar con una media entre los 25 y 30 niños y niñas, no llegando jamás a construir una verdadera relación singular y afectando mucho a la calidad relacional: “...*los muros de la clase y de los edificios escolares, hechos como prisiones, restringen la abertura mental de los profesores e impiden de ver los elementos esenciales de la educación. Su trabajo toma en cuenta solo la parte del niño que se encuentra arriba del cuello; y necesariamente, la parte vital del niño, la emotiva, queda para ellos como territorio extranjero*”¹⁷⁹.

Otra clave de logro educativo de la Educación Libre se encuentra en la **postura** que los y las acompañantes adoptan a la hora de actuar educativamente.

En el grafico que resumen los datos de la pregunta n.12 del cuestionario, se puede evidenciar como los mayores porcentajes en sentido negativo (nada, poco, discreto), se encuentran en las conceptualizaciones como la dirección, el autoritarismo, la imposición, el control, el juicio, la disciplina como adiestramiento, que se pueden considerar muy lejanas a las prácticas presentes en un proyecto de Educación Libre; al revés se cuenta un porcentaje alto, en sentido positivo (bastante y mucho), con respecto a posturas cuales compartir

¹⁷⁹ Neill, S. A. (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Cit, p.51.

emociones, escucha, amor, cuidado, respetosa de los deseos, respetosa del ritmo personal, responsabilidad, acompañamiento, recursos de apoyo, colaboración. Llama la atención la respuesta “hermanos/as mayores” a la que la mayoría de la muestra (17) ha contestado negativamente, signo de gran importancia otorgada a la Familia y a la separación, entre los acompañantes y las componentes familiares, con respecto a los roles en la área psicoafectiva. Una puntuación muy elevada de la muestra (17) ha obtenido también la afirmación “interesada a los saberes personales que llevan (niños y niñas)” que pone en evidencia el extremo respeto para la infancia, vista y considerada como portadora de conocimientos, saberes y, por qué no, sabiduría.

Desde el análisis se puede decir con seguridad que la dirección tomada por los acompañantes de las experiencias de Educación Libre catalanes en las posturas llevadas en adelante es sin duda de cercanía afectiva, del cariño, de presencia y del acompañamiento emocional.

La educación de las emociones es un pilar fundamental, junto a la relación educativa, de la Educación Libre, en efecto la principal responsabilidad de los adultos implicados es la de acompañar los niños y las niñas en sus procesos de crecimiento a través del descubrimiento y del conocimiento de las propias emociones en relación a los acontecimientos cotidianos y de las relaciones que cada día se construyen.

“...una de las características más fascinantes de un acompañante de las escuelas libres y democráticas, es la capacidad de observar los niños mientras actúan, de escuchar sus discursos, coger su expectativas, sostener sus frustraciones, estimular las preguntas y la búsqueda de respuestas, revisar soluciones y conocimientos adquiridos, individuar por tanto sus etapas evolutivas”¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Codello, F. & Stella, I. (2011). *Liberi di imparare*. Cit., p.44.

Q12 La postura de educadoras y educadores con respecto a niñas y niños es de:(responder a todas)

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

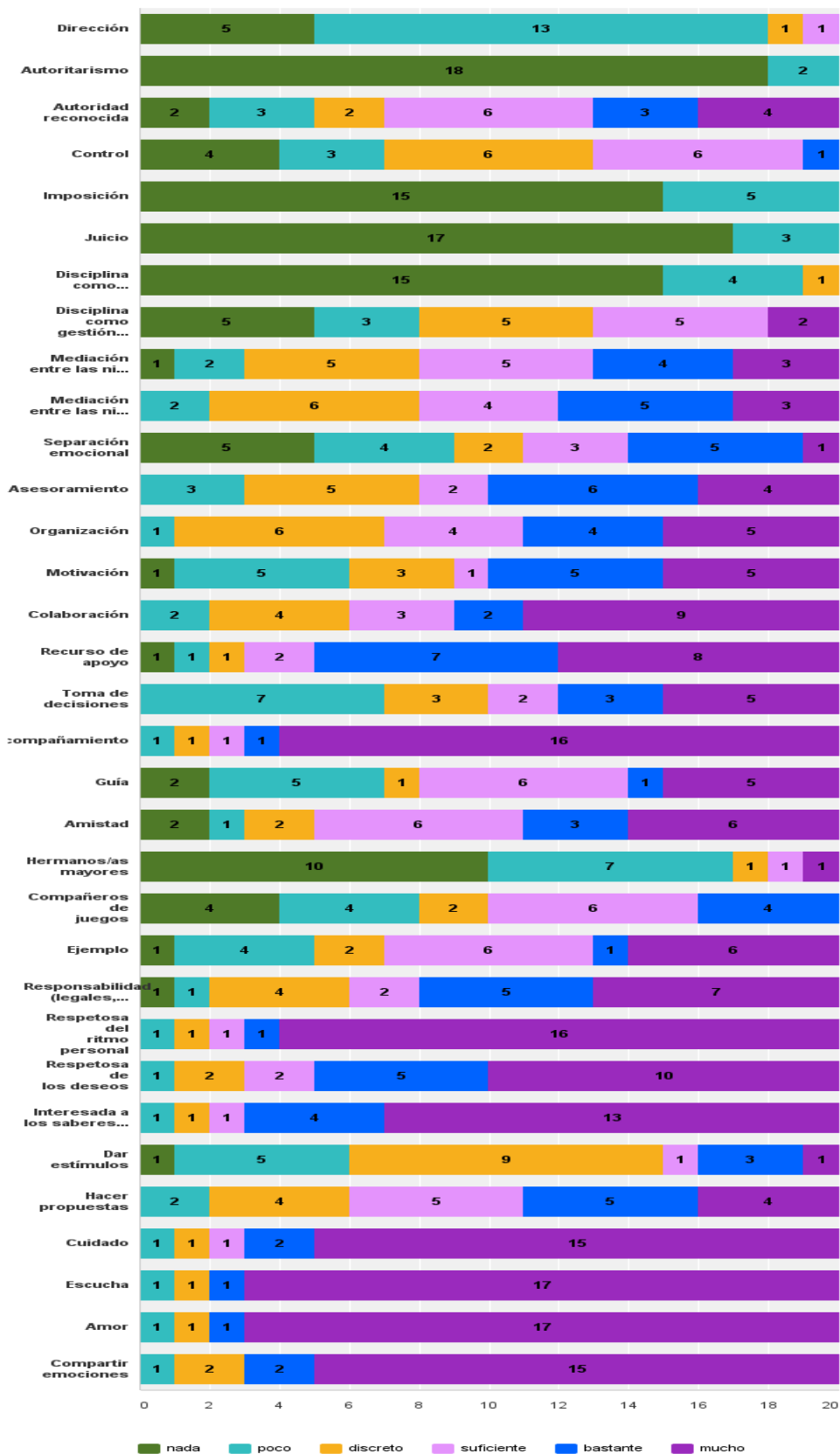


Figura 8: Gráfico datos - pregunta n.12. Fuente: cuestionario

En la gestión de los espacio de Educación Libre el **papel de las familias** resulta ser fundamental. Estas están plenamente implicadas en la vida de los centros y en el proceso educativo de los niños y niñas; en este sentido se consideran el núcleo principal del crecimiento y de la educación de los hijos y hijas. Muchos proyectos educativos están gestionados por las mismas familias que se juntan para ofrecer recorridos de crecimientos diferentes a los escolares y organizan los espacios como si fueran una gran familia; otros, gestionados educativamente por acompañantes, consideran padres y madres como elementos imprescindibles en el desarrollo de los procesos educativos de niños y niñas y crean con ellos una estrecha y constante colaboración para asegurar las mejores condiciones para una sana y armoniosa educación.¹⁸¹ En este sentido padres y madres son considerados “*los adultos más importantes de la vida de niños y niñas*”¹⁸² y “*los responsables primeros de la educación y desarrollo de los niños*”¹⁸³ con los cuales crean vínculos de vital importancia para la formación de su seguridad emocional, base para todo su posterior aprendizaje.

En las realidades de Educación Libre se habla entonces de corresponsabilidad educativa y participación conjunta para que se asegure confianza, compromiso y la consideración del proyecto como un espacio propio y no como un servicio¹⁸⁴. La responsabilidad compartida entre la familia y los acompañantes por un lado vincula la primera a desarrollarla práctica de estar en presencia¹⁸⁵ y “*una necesaria coherencia entre la manera de acompañar en el hogar y en el proyecto*”¹⁸⁶ y por otro lado consolida la importancia de una mirada educativa unitaria, especialmente en el conocimiento del contexto psicoafectivo del niño y de la niña: “*el niño trae consigo toda una familia con sus características y eso tiene efectos directos sobre él*”¹⁸⁷.

¹⁸¹ <http://www.educaciollivre.org> consultado en Octubre 2015.

¹⁸² La Caseta, respuesta a la pregunta n.13 del cuestionario.

¹⁸³ El Roser, respuesta a la pregunta n.13 del cuestionario.

¹⁸⁴ Moixaina, respuesta a la pregunta n.13 del cuestionario.

¹⁸⁵ Práctica educativa en femenino trabajada por el Pensamiento de la Diferencia.

¹⁸⁶ Agambar, respuesta a la pregunta n.13 del cuestionario.

¹⁸⁷ La Serra, respuesta a la pregunta n.13 del cuestionario.

La familia resulta necesaria al buen desarrollo de hijos e hijas, y mucho más cuando se coordina y trabaja conjuntamente y en armonía con el centro educativo, considerándolo como una prolongación del hogar y de la familia misma: *“La educación de la niña y el niño es posible a través del entramado de las relaciones que se generan en su ambiente. El hecho de que los dos agentes, familia y escuela, se encuentren en colaboración es fundamental para un desarrollo sano y una formación integral en las infancias”*¹⁸⁸.

Las familias desarrollan también algunas actividades relacionadas con la gestión del centro mismo y su ayuda es muy importante para la vida del mismo, porque los acompañantes no pueden encargarse de todas las tareas existentes. Con respecto a la situación catalana, los datos de la investigación evidencian como los cargos mayores tomados por las familias se refieren a gestiones administrativas y organizativas y como, al revés, la parte más pedagógica se queda a cargo de los acompañantes. Esta resulta una buena y armoniosa distribución de tareas entre los adultos y adultas que forman parte de los proyectos de Educación Libre.

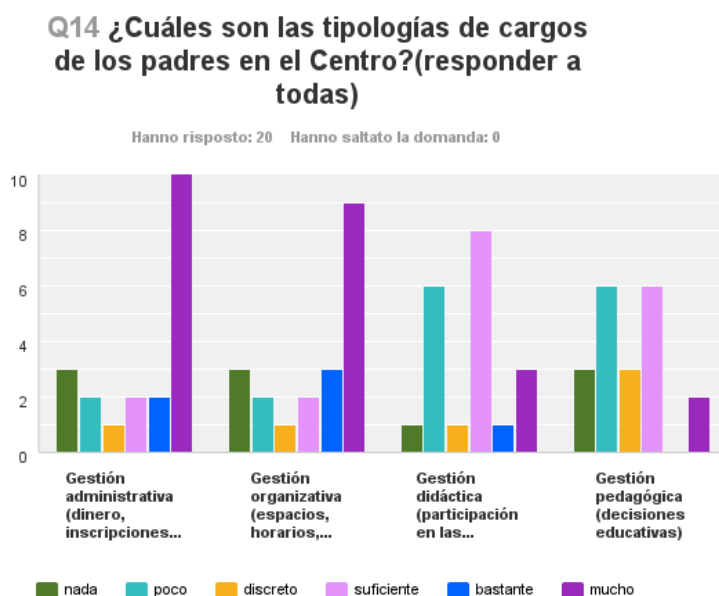


Figura 9: Gráfico datos - pregunta n.14.
Fuente: cuestionario

¹⁸⁸ Petit Molinet, respuesta a la pregunta n.13 del cuestionario.

3.3.3 Prácticas y ámbitos de libertad

Los maestros Zen eran raros educadores: no pretendían enseñar nada. Lo que deseaban era “des-enseñar”. (...) Des-enseñaban porque los discípulos pudieran ver como nunca habían visto. (...)

La pedagogía de los maestros Zen tenía como objetivo lo de desarticular el lenguaje, romper su “fetiche”. (...) Destruído el fetiche, los ojos son liberados por los “saberes” y adquieren la condición de los ojos de un niño: ven como nunca habían visto¹⁸⁹.

La Educación Libre presenta, en principio, tres prácticas muy específicas y características que atribuyen a ese pensamiento pedagógico un aspecto alternativo y revolucionario. En primer lugar el **dejar libres niñas y niños de aprender** lo desde que mayormente están interesados, sin proporcionar estímulos o aprendizaje en cualquier forma excepto la solicitada por ellos mismos: *“Un trabajo considerado interesante y elegido libremente por el niño, aumenta las energías, desarrolla las capacidades, solidifica el dominio de sí mismo y la autoestima.”¹⁹⁰*

En esta práctica concreta la Educación Libre va muy en contra a la tendencia común educativa consistente en ofrecer recorridos didácticos, en varias formas, para que niñas y niños aprendan el máximo posible, se ha de considerar un grave problema cuando los mismos niños y niñas olvidan mucho de lo aprendido a causa de la falta de interés, a menudo interpretada como una falta de capacidad: *“Los programas de aprendizaje a los que nuestros niños y adolescentes tienen que someterse en las escuelas, entonces, son iguales al aprendizaje de recetas que no serán hechas. Las recetas aprendidas sin que se prepare el plato se olvidan pronto. La memoria es como un colador. El colador está hecho para hacer pasar lo que no se usa: pasa el agua, se queda la pasta. Esta es la motivación para que los estudiantes olviden pronto lo que están obligados a estudiar. No por falta de memoria. Pero porque su memoria funciona bien: si no sé para que sirve, entonces, dejo pasar...”¹⁹¹*

¹⁸⁹ Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Cit., p. 21.

¹⁹⁰ Codello, F. & Stella, I. (2011), *Liberi di imparare*. Cit., p.41.

¹⁹¹ Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Cit., p.44.

La idea de base de la Educación Libre, al revés, es de acompañar niñas y niños en el descubrimiento del mundo a partir de la maravilla que viven, ellos mismos, hacia las cosas que encuentran en sus propios caminos: “*Si quitamos a las personas la libertad de elegir y de ser curiosas, destruimos su libertad de pensamiento porque, en los hechos, las obligamos a interesarse por lo que nosotros consideramos importante y interesante*”¹⁹². Gracias a la relación, reducida en número, entre niños, niñas y acompañantes, y al absoluto respeto hacia el aprendizaje libre se permite que los pequeños construyan sus aprendizajes a partir de su interior, dedicándose a lo que les interesa de verdad, cada uno a su ritmo.

Rebeca¹⁹³ y Mauricio Wild han explicado en sus numerosos libros que apuestan por no enseñar nada al niño y a la niña, creyendo, también ellos, que todo el aprendizaje auténtico parte del interés de la criatura y de la manipulación autónoma de materiales estructurados con fines concretos. Defienden que sólo de esta manera, las estructuras neuronales que construye el niño o la niña serán profundas y podrán dar pie a elevados niveles de integración, creatividad y comprensión. Los niños y las niñas aprenden lo que está vivo en su ambiente de pertenencia, a partir del propio hogar. Si un padre o una madre vibra con una actividad con auténtico placer, sin la intención de conducir el interés del niño o de la niña, la criatura se interesará por la actividad y aprenderá con interés y deseo

¹⁹² Codello, F. & Stella, I. (2011). *Liberi di imparare*. Cit., p.39.

¹⁹³ Rebeca Wild, fallecida durante el desarrollo de esta investigación, el 1° de Noviembre del 2015, ha sido una importante pedagoga para la Educación Libre. Nació en Alemania en el año 1939. Tras finalizar sus estudios en Filología Germánica, Pedagogía Musical y Pedagogía Montessori, ella y su marido, Mauricio Wild, establecieron su residencia en Ecuador. Lejos de sus familiares y ante la imposibilidad de solicitarles consejo a estos, al nacer su primer hijo, la pareja tuvo que asumir la crianza como un proceso de experimentación. Así, basándose en los principios de autores como Montessori, Piaget y Pestalozzi, entre otros, fueron conduciendo el aprendizaje del niño en un ambiente familiar, natural y de respeto hasta que cumplió los 6 años de edad. Llegado este momento, la pareja alemana decidió inscribir a su hijo en una escuela regular. Sin embargo, a medida que iba pasando el tiempo, Rebeca y Mauricio observaban cómo su niño iba perdiendo autoconfianza, alegría y su energía original. Fue entonces cuando decidieron, en 1977, comenzar su propio proyecto de escuela, ‘El Pesta’, un espacio abierto pensado para el desarrollo humano respetuoso, guiado por las necesidades interiores del alumno y no por imposiciones docentes.

Cfr. <https://sobretodolavida.com/2014/01/15/la-pedagogia-wild/> consultado en Octubre 2015.

personal, y con los ojos llenos de maravilla: *“Por esto quiero enseñar a los niños. Ellos tienen todavía ojos encantados. Sus ojos tienen una calidad que, para los griegos, representaba el comienzo del pensamiento: la capacidad de maravillarse ante lo que es habitual”*¹⁹⁴.

El aprendizaje entonces, para la Educación Libre, es considerado todo lo que parte gracias a una voluntad y a un impulso propio, todas las experiencias que son fruto de una automotivación y que se refieren a todas las dimensiones de crecimiento, desde las psicomotoras hasta las emocionales, de las sociales a las cognitivas, siempre sin la influencia directa de los adultos. Este último punto se refiere a la segunda práctica educativa de base de la Educación Libre: **el principio de no intervención**. Y a a ese propósito Maria Montessori decía que: *“Nosotros no podemos saber las consecuencias de un acto espontaneo oprimido cuando el niño empieza a actuar: quizás vamos a oprimir la vida misma. La humanidad que se manifiesta en sus esplendores intelectuales en la tierna y gentil edad infantil, como el sol se manifiesta en el alba y la flor al primer surgir de los pétalos, debería ser respetada con religiosa veneración; y, una acción educativa será eficaz, sólo si ayuda para el completo despliegue de la vida.”*¹⁹⁵.

Ayudar a crecer significa no intervenir durante la acción de los niños y niñas, no hacer las cosas en lugar de ellos, no quitarles sus conquistas que con fatiga están alcanzando solos, no destruirles el desarrollo de sus autonomía; ayudar significa acompañar en silencio y en presencia para que niñas y niños sepan que pueden contar siempre con el apoyo del adulto si lo necesitan, pero tienen que hacerlo por ellos mismos. Los acompañantes están un paso detrás de niñas y niños para aguantarlos en el caso sea necesario o simplemente para observarlos dejando sus cariñosa presencia.

Una tercera práctica de particular interés para la Educación libre es la de la **suspensión de juicio** por parte de los acompañantes. También a través esta herramienta se quiere ofrecer a niños y niñas una situación de acogida y

¹⁹⁴ Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Cit., p.49.

¹⁹⁵ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Cit., p.23.

tranquilidad, donde el error está permitido porque forma parte del recorrido de crecimiento y no es ni bueno ni malo. El hecho de no juntar un juicio positivo o negativo a las cosas que ocurren cotidianamente deja la posibilidad de no depender de la aprobación o desaprobación por parte del adulto, pero acostumbra a las criaturas a seguir su mismo placer y motivación. Este camino libera de la dependencia y lleva a la autonomía interior.

Los proyectos libres catalanes han puesto en evidencia, como base educativa, la importancia de unos particulares ámbitos que cotidianamente entran en relación con el desarrollo de niñas y niños. Estos en efecto resultan elementos educativos recurrentes en todos los proyectos investigados.

En primer lugar nos referimos a la **Familia**, de cuya importancia para el completo y armonioso desarrollo de niños y niñas hemos ya hablado en el párrafo 3.3.2, y que es considerada para la mayoría de los centros el pilar fundamental y el referente principal de las criaturas¹⁹⁶ resulta el contexto más positivo para el crecimiento de niñas y niños; por esta motivación la mayoría de los centros libres intentan recrear un ambiente educativo familiar¹⁹⁷ que represente una continuidad con el hogar y ofrezca un contexto cariñoso y positivo como el de casa.

Otro contexto considerado imprescindible para el desarrollo educativo es el contacto directo con la **Naturaleza**, considerada como fuente de salud física y mental, entorno apropiado para el aprendizaje y para la adquisición de la autorregulación y del valor del respeto hacia ella misma y los demás: *“Si queremos que los escolares aprendan a explorar el mundo de una forma correcta no tenemos más remedio que dejarles que experimenten, en su propia piel, el mundo real y noten ellos mismos las diferencias cualitativas entre las cosas manipulables, más o menos inanimadas y la naturaleza viva con sus innumerables manifestaciones. En último término, ni los sermones moralizantes sobre la protección del medio ambiente, ni las diapositivas o los mejores libros ilustrados*

¹⁹⁶ Datos sacados por la pregunta n.21 del cuestionario.

¹⁹⁷ Datos sacados por la pregunta n.31 del cuestionario.

*consiguen transmitir al niño la sensibilidad de aquello que está vivo”*¹⁹⁸.

En este sentido se estimula en todos los proyectos de Educación Libre a pasar el máximo tiempo posible en la Naturaleza, organizar los espacios considerando siempre por lo menos un patio con plantas, arboles y flores, con la finalidad de hacer vivir la vida y la naturaleza a niñas y niños, y que así tienen la posibilidad de crecer interiorizando que la naturaleza forma parte fundamental de la vida y por esto necesita que sea amada y respetada; esta idea se encuentra presente, por ejemplo, en el proyecto educativo del Albada: *“Vivenciando el contacto con la naturaleza mantenemos la conexión con nuestro interior, y experimentamos el acercamiento y conocimiento de lo que nos rodea y da vida.”*¹⁹⁹. Gracias al acercamiento, conocimiento y aprendizaje por y con la Naturaleza los niños y las niñas aprenden el respeto para la vida.

Un último espacio físico y simbólico muy importante para el sano crecimiento de los niños y niñas es lo de la **Comunidad**. Esta, junto al sentido comunitario, representa la relación viva con los demás; la Comunidad se vive a a partir de todos los que componen el centro, grandes y pequeños, para llegar al barrio, a la ciudad y todavía más allá; al mismo tiempo educa el sentido común, a la importancia de pertenecer y, por entonces, a respetarla y amarla: *“...los niños que han experimentado que sus necesidades auténticas eran respetadas sabrán proteger también todo lo que en este mundo tiene vida. Explorar el mundo: ¿al fin y al cabo no significa esto respetar y amar la vida? Solamente cuando los niños no han perdido el sentido por su propia vida pueden aprender a medir el valor de la vida de otros seres y a asumir la responsabilidad relacionada con su medio ambiente”*²⁰⁰.

Para concluir Familia, Naturaleza y Comunidad son los ámbitos principales en que se desarrollan y crecen niñas y niños que viven una realidad de Educación Libre, tres elementos interconectados que representan valores educativos como el respeto, la hermandad y el amor imprescindibles para construir nuevas sociedades de Paz.

¹⁹⁸ Wild, R.(2011). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Cit, p.226.

¹⁹⁹ <http://albadaviva.blogspot.it/p/proyecto-pedagogico.html> consultado en Septiembre 2015.

²⁰⁰ Wild, R. (2011). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Cit., p.226.

3.3.4 Aspectos organizativos

“...un solo espacio, [la Escola da Ponte]²⁰¹, compartido por todos, sin separación de aulas, sin campanita que anuncia la fin de una asignatura y el comienzo de una otra. La clase social: todos compartimos un mismo mundo. Pequeños y grandes son compañeros de una misma aventura. Todos se ayudan. No existe competición, pero cooperación. Al ritmo de la vida: los saberes de la vida no siguen los programas”²⁰².

Desde el punto de vista de la organización los centros de Educación Libre se distinguen mucho de las realidades escolares. Se puede afirmar que la idea educativa de base es completamente diferente de la realizada en ambientes tradicionales, especialmente cuando nos referimos a la interpretación del **espacio educativo**. El espacio para quien practica la Educación libre, entra de pleno en el proyecto educativo y influencia mucho el proceso de desarrollo de niñas y niños; por esto en los centros libres hay la tendencia de organizar el espacio como si fuera una casa, disponiendo todo a medida de niños y niñas, bajo la inspiración del Método Montessori, y dejando varios rincones con diferentes materiales que ellos puedan libremente utilizar²⁰³.

²⁰¹ La Escola da Ponte es una escuela pública de Portugal que, desde 1976, ha estado buscando un sentido propio de la educación, enmarcado en un paradigma de la racionalidad emancipadora, del desarrollo de marco organizativo, pedagógico y metodológico construido sobre una cultura reflexiva que caracteriza su autonomía, que anticipa innovaciones curriculares y pedagógicas que la administración educativa estatal ha desarrollado posteriormente en todo el territorio nacional. Cubriendo preescolar y 1º, 2º y 3º ciclos, la Escola da Ponte presenta prácticas educativas que se alejan del modelo tradicional. Está organizada de acuerdo con una lógica de talleres y equipo, y se estructura a partir de las interacciones entre sus miembros. Debido a su especificidad, esta escuela está conectada con varias familias de los municipios vecinos, otras regiones del país e incluso de otros países. El proyecto promueve la autonomía y la conciencia cívica de los estudiantes, favoreciendo su implicación progresiva en las tareas y responsabilidades de gestión de la escuela. La participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones, en particular, la organización de los procesos escolares y de aprendizaje, refuerza la idea de que la democracia y el respeto de los intereses de los estudiantes sobre los otros actores de la actividad educativa son los principios fundamentales de este proyecto.

Cfr. <http://www.escoladaponte.pt/site/descricao.html> consultado en Octubre 2015.

²⁰² Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Cit., p.50.

²⁰³ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Cit., pp.17-20.

Los espacios internos de los centros están organizados en ambientes muy acogedores, en los que está permitido **el movimiento libre** a niños y niñas que pueden quedarse donde más cómodos se sientan y donde más están satisfechas sus necesidades evolutivas. Los únicos espacios a los que no pueden acceder solo son considerados los que presentan algún peligro o tienen algo que podría amenazar la seguridad de niños y niñas.²⁰⁴



Figuras 10 y 11: Fotos de los espacios interiores sacadas en La Caseta
Fuente: Fotos privadas

El espacio considerado fundamental para el crecimiento educativo no es solo el interior sino también el exterior (patio, jardín, bosque, la calle, el barrio...). En este sentido, en efecto, la mayoría de los centros catalanes analizados han declarado que la ubicación del centro está relacionada o con el barrio y la vida desarrollada en él, como por ejemplo dice Gatzara: *“La interrelación con el entorno cercano es diario, con los vecinos del espacio y con la naturaleza que nos rodea. También es habitual hacer uso de infraestructuras de la ciudad (biblioteca, parques, museos...). Por otro lado, como asociación participamos en algunas actividades de la ciudad (feria, encuentro...)”*²⁰⁵

²⁰⁴ Datos sacados por la pregunta n.29 del cuestionario.

²⁰⁵ Gatzara – respuesta a la pregunta n.27 del cuestionario.

o bien, también, con el entorno natural más próximo, como afirma Girallunes: *“Para nosotros la relación con el entorno natural es vital, es por eso que cada día salimos del espacio de juego y vamos a pasear por el entorno (a visitar vecinos/as y sus animales, a jugar a campos, a comprar, etc.) para nosotros es vital poder salir cada día y aprender de la vida real. Cuando viene un coche nos hemos de acercar a la pared, aprendemos a subir y bajar márgenes, a tener cuidado cuando pasamos junto al río para no caer, etc.”*²⁰⁶.



Figura 12: Foto del espacio exterior sacada en La Caseta
Fuente: Foto privada

Entonces para la Educación Libre el espacio (ubicación y organización) posee una importante influencia en el desarrollo educativo; la cotidianeidad del entorno, urbano o natural que sea, está fuertemente entrelazada con la vida del centro y con sus actividades, pero también parece ser de gran importancia el espacio simbólico que se crea en la relación educativa entre los acompañantes, niñas y niños, este resulta muy significativo para poder llevar en adelante una verdadera educación a las emociones y hacia la construcción de una equilibrada

²⁰⁶ Girallunes – respuesta a la pregunta n.27 del cuestionario.

identidad. En ese sentido hemos preguntado a la muestra la importancia del espacio, en términos educativos, y con un porcentaje alto (respectivamente 55% y 90%) los centros investigados han contestado²⁰⁷ que “el espacio da sentido a la actividad”, haciendo referencia aquí a la organización sea física sea simbólica, y que, al mismo tiempo, “la tipología de actividad que se desarrolla da sentido al espacio”, considerando aquí toda la distribución de las varias actividades en los rincones o espacios del centro. Concluyendo, con respecto al tema del espacio educativo, el objetivo desarrollado en los centros de Educación libre es que niñas y niños consideren suyo el centro y todos sus ambientes, habitaciones, rincones; sientan que allí encontrarán siempre espacios propios.

A continuación presentamos la **organización cotidiana** de los centros catalanes que pertenecen a la muestra. Estos prevén, en primer lugar, una cierta libertad y una gran flexibilidad en los horarios y en la frecuencia; en efecto, 17 centros declaran libertad en la asistencia continuada al centro, basada en las necesidades de niños y niñas, eliminando así el concepto de obligatoriedad, hacia el que tienen una idea muy crítica. Afirmación que asegura Clara Jourdan²⁰⁸: *“Obligatoriedad de ir a la escuela y aulas numerosas: la escuela, que sigue estructurada autoritariamente como antes y no se puede optar si ir o no, como un servicio militar sin posibilidad de objeción de conciencia”*²⁰⁹.

²⁰⁷ Datos obtenidos de la pregunta n.28 del cuestionario.

²⁰⁸ Profesora italiana de secundaria perteneciente a los movimientos experimentales italianos de los años 70 y al grupo de mujeres de la Librería delle Donne de Milan.

²⁰⁹ Jourdan, C. (2001). “Educar en relación”, en DUODA Revista d’Estudis Feministes, n.21, Universitat de Barcelona, p.114.

**Q34 La asistencia continuada al Centro es:
(max 1 respuestas)**

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

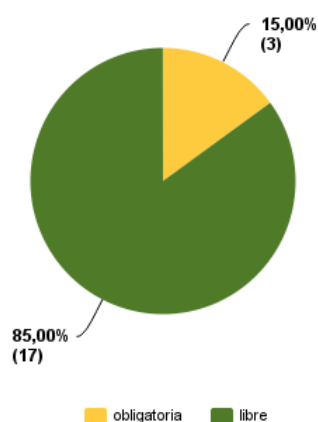


Figura 13: Gráfico datos - pregunta n.36.
Fuente: cuestionario

La misma postura de libertad se asume con respecto a los horarios de entrada, de salida y de actividades, en que los porcentajes mayores tienden hacia una elección de libertad casi total: 18 centros prevén una entrada en horarios flexibles y 14 una salida en horarios flexibles, ambos dejando franjas horarias muy largas; asimismo 16 centros eligen una libertad en los horarios y durada de frecuencia para las actividades por parte de los niños y de las niñas.

Q36 Los horarios son:(responder a todas)

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

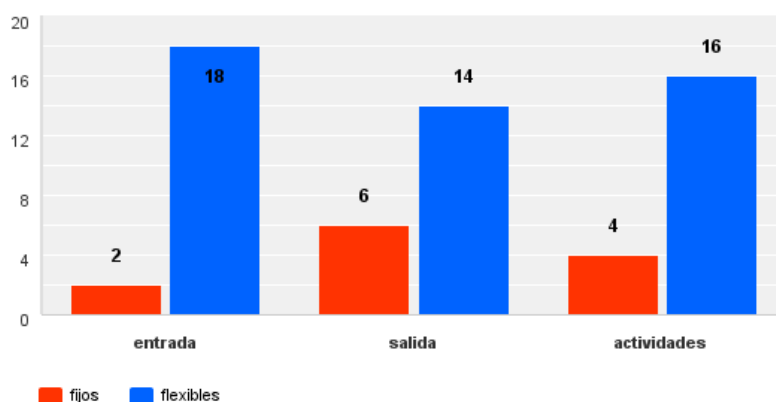


Figura 14: Gráfico datos - pregunta n.36.
Fuente: cuestionario

Con respecto a la organización cotidiana, entonces, se puede confirmar que no existen dos centros iguales. Cada proyecto organiza el tiempo según las edades de los niños y niñas y sus necesidades, ofreciendo algunas propuestas que en seguida los pequeños elegirán libremente si hacer o no²¹⁰. Por esto no podemos generalizar las costumbres. En general, sin embargo, en la Educación libre se procura que la organización del espacio y los recursos favorezcan los procesos autónomos de aprendizaje. Así, se preparan ámbitos diferenciados para cada tipo de juego y es la criatura la que se desplaza según sus intereses. Niños y niñas pueden elegir entre juego movido y juego tranquilo o actividades específicas como el juego simbólico, juego motriz, juego manipulativo o de construcción .

Estas actividades se pueden desarrollar de manera individual o en grupo; estos se forman bajo modalidades no comunes y muy interesantes. En el gráfico anexo se puede observar que los porcentajes mayores se refieren a la edad, los intereses comunes y la elección de niños y niñas. Estos dos últimos factores, en particular, resultan de gran interés porque están relacionados con la libertad de elección y el desarrollo de la conciencia de los propios deseos: *“Los niños y las niñas se agrupan libremente según afinidades, intereses y relaciones. Con la experiencia se agrupan por edades casualmente, ya que las experiencias y curiosidades que les interesan son comunes”*²¹¹. Entonces la misma organización se transforma en herramienta educativa para que niños y niñas, ya desde muy pequeños, aprendan a elegir a partir de sus necesidades y deseos, siguiendo, en este sentido, el camino hacia una verdadera educación para la felicidad, pilar de la Educación libre que hemos profundizado en el párrafo 3.3.1.

²¹⁰ Desde el análisis de las respuestas a la pregunta n.35 del cuestionario se puede entender que cada centro tiene su propia organización respecto a las propuestas de las actividades y a los horarios en que las llevan a cabo.

²¹¹ Xantala – comentado en la pregunta n.30 del cuestionario.

Q30 ¿Bajo qué criterios se forman los grupos de niños y niñas?(max 3 respuestas)

Hanno risposto: 18 Hanno saltato la domanda: 2

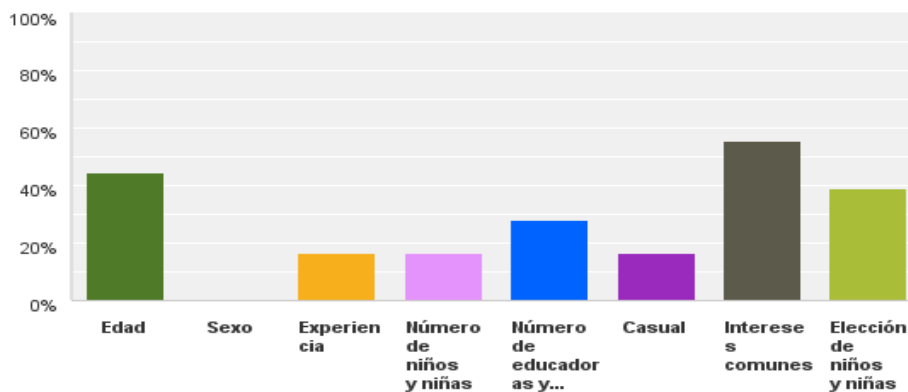


Figura 15: Gráfico datos - pregunta n.30.
Fuente: cuestionario.

Forma también parte del ámbito organizativo la financiación, que es un tema bastante complicado con respecto a las realidades de Educación Libre. Estas a causa del hecho que no están legalmente reconocidas como escuelas, no reciben ninguna financiación de dinero público; por lo tanto, cada proyecto libre tiene que buscarse los recursos económicos en manera privada. .El gasto más importante suele ser el sueldo de los acompañantes, teniendo presente que en la mayoría de los centros existe una proporción de 1 acompañante por cada 5/6 niños y niñas. A este gasto se tiene que añadir el alquiler, la luz, el gas, el agua y otros aspectos relacionados con la gestión de un centro/una asociación educativa (materiales, seguridad, etc.).

La mayoría de los proyectos intentan cubrir los gastos con las cuotas de las familias, realidad que encontramos en el 100% de los centros de Educación Libre catalanes analizados en esta investigación²¹², pero no siempre llegan y necesitan buscar financiaciones alternativas, como por ejemplo subvenciones

²¹² Datos sacados por la pregunta n. 24 del cuestionario.

públicas relacionadas con la crianza, actividad de autofinanciación y organización de actividades extras dirigidas a niños y niñas, familias, educadores, etc., como por ejemplo acompañamiento a familias, talleres por las tardes, cursos de formación. Las familias que forman parte de estos centros muchas veces se organizan para garantizar algunas necesidades como por ejemplo la comida diaria o algunos materiales para desarrollar las actividades²¹³. Para aquellas familias de la muestra que se encuentran en situación económica desamparada²¹⁴ se propone la práctica del intercambio, ofrecer trabajo y ayuda en las tareas cotidianas o en algún trabajo a favor del centro en cambio de la cuota asociativa para el hijo o la hija. Esta parece la mejor solución: compartir con el colectivo el problema que les atañe.

3.3.5 Aspectos didácticos

“En la base de la hostilidad de los adultos hacia el juego de los niños se encuentra el miedo. (...) Sí, es el miedo para el futuro de los niños que empuja los adultos a quitarles el derecho de jugar. Sin embargo no se trata solo de esto. Hay en la desaprobación del juego una indefinida idea moralista, la impresión que ser un niño no sea tanto un bien como una impresión que se manifiesta en la advertencia a los jóvenes adultos: No hacer el niño”²¹⁵.

La Educación libre intenta, especialmente, por sus aspectos didácticos favorecer la actividad espontánea de niñas y niños, cuidando mucho que estos nunca se desconecten del deseo de explorar el mundo con curiosidad.

Para hacer esto los **contenidos de aprendizaje**²¹⁶ que se trabajan cotidianamente están tomados principalmente desde sus “intereses y deseos”, así como han contestado 18 centros de la muestra, desde sus “necesidades”, respuesta de 16 centros, y en fin, para 10 centros, desde sus “experiencias”. Estos datos

²¹³ <http://www.educaciolluire.org/finansament> consultado en Noviembre 2015.

²¹⁴ Datos sacados por la pregunta n. 25 del cuestionario.

²¹⁵ Neill, S. A. (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Cit., p.89.

²¹⁶ Datos sacados por la pregunta n.39 del cuestionario.

demuestran, así como se observa también en el gráfico siguiente, como todo en el pensamiento pedagógico libre proceda a partir de los pequeños.

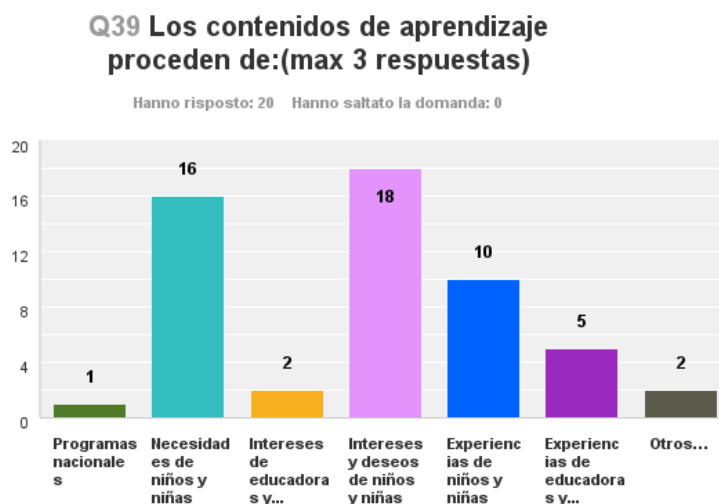


Figura 16: Gráfico datos - pregunta n.39.
Fuente: cuestionario

Se puede entonces, considerar que no existe un programa cerrado ni un **currículum** preestablecido, sino que estos se van generando paso por paso a partir de la acción educativa cotidiana y conjunta.

Los centros analizados no tienen una rígida organización del curso, la mayoría lo organiza semanalmente una vez hecho un calendario anual, otros por trimestres, pero lo *“más importante es el día a día”*²¹⁷. Entonces el currículum se construye cotidianamente y según las necesidades de niños y niñas que trabajan por talleres (9 centros), centros de interés (9 centros) y proyectos (7 centros); no existen las asignaturas y la mayoría de los centros (13) utilizan ambientes educativos o propuestas, o sea lugares dedicados a unas actividades específicas hechas día a día por los acompañantes.²¹⁸ No existen tampoco actividades obligatorias, todas las propuestas de los adultos o de los mismos chicos surgen y se desarrollan

²¹⁷ Xantala – respuesta a la pregunta n.37 del cuestionario.

²¹⁸ Datos sacados por la pregunta n. 38 del cuestionario.

voluntariamente, y cada niña o niño puede elegir libremente cual le interesa seguir, escogiendo entonces, modalidades de aprendizaje, los acompañantes que llevan una propuesta o la otra y el tiempo para dedicar a la dinámica elegida.²¹⁹ En este sentido la acción de los acompañantes es la de organizarse antes en el equipo, eligiendo materiales, metodología, posibles actividades pero es también la de poner debajo de la elección de niñas y niños todo lo que han planteado.²²⁰

La mayoría de los centros declaran que las actividades educativas “están decididas por educadores, niños y niñas durante las dinámicas en base a una decisión común” o también por “educadores, niños y niñas antes de realizar la actividad” o por “los educadores durante las dinámicas, en base a las necesidades de niños y niñas”, y todo ello se puede observar en el gráfico siguiente.

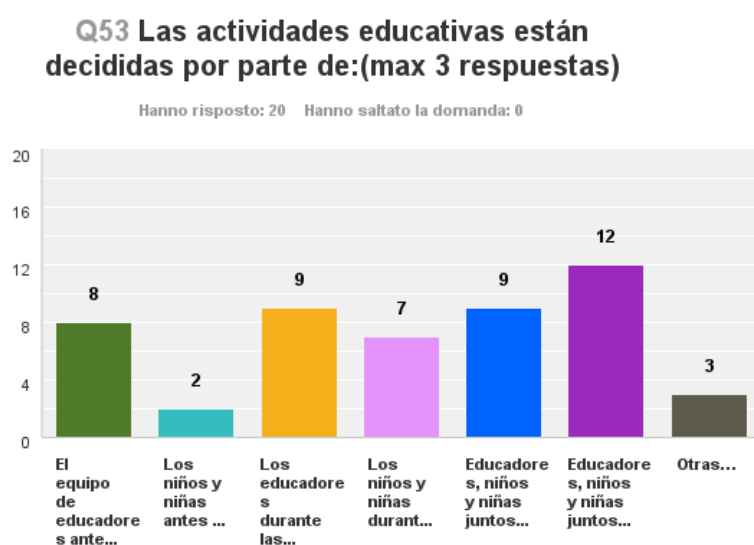


Figura 17: Gráfico datos - pregunta n.39.
Fuente: cuestionario.

En el párrafo 3.3.1. hemos analizado la importancia, desde un punto de vista filosófico, de la libertad, base de la Educación libre. Aquí y gracias a la participación de la muestra se presenta un espacio maravilloso que caracteriza el

²¹⁹ Datos sacados por lapregunta n. 42 del cuestionario.

²²⁰ Datos sacados por lapregunta n. 43 del cuestionario.

pensamiento libre, este lugar representa el símbolo de la libertad de participación: **la asamblea**. En este espacio se plantea toda la vida de la comunidad educativa, desde los aspectos más organizativos hasta los más educativos; aquí se desarrolla y se aprende a vivir democráticamente y a tener conciencia que la opinión propia vale tanto como la del otro niño o adulto. Desde el análisis se evidencia que el 100% de los centros libres catalanes organizan una asamblea en la cual participan mayoritariamente acompañantes, niñas y niños para la asamblea diaria, acompañantes y familias para las semanales y mensuales.²²¹ Es propio en la asamblea que se establezcan las **reglas comunes**. En algunos centros hay algunas reglas ya establecidas que aseguran la seguridad y una buena convivencia, como por ejemplo declara la Serra: *“Generalmente los niños y las niñas deciden democráticamente entre ellos, pero hay unos límites básicos que aseguran la convivencia, la seguridad y la relajación de los ambientes y que vienen marcados de antemano.”*²²², pero en la mayoría de los centros las reglas están establecidas de común acuerdo entre acompañantes, niñas y niños. Modalidad, esta última, que tiene gran éxito educativo porque a la hora de sentirse parte activa en la toma de una decisión se responsabiliza mucho más quien ha decidido respetar las mismas reglas comunes.

La Educación libre en relación al sistema de las reglas tiene muy en consideración el concepto de límites. Parte de la reflexión que los límites son necesarios para el crecimiento, el desarrollo de la autonomía y la conquista de la libertad. Los límites, gestionados bien, dejan al mismo tiempo seguridad y el justo espacio de crecimiento; conocer el propio espacio de libertad definido por límites claros permite descubrir paso a paso la vida, con equilibrio y respeto hacia las necesidades internas. Por esto en los centros de Educación libre, en la mayoría de los casos, están previstos límites concretos para garantizar un ambiente relajado y seguro, en el que se respeten las necesidades de cada uno.

²²¹ Datos sacados por la pregunta n.52 del cuestionario.

²²² La Serra – respuesta a la pregunta n.51 del cuestionario.

Los límites, pues, no están para que los niños aprendan a respetarlos, sino porque respetándolos puedan aprender. A menudo estos límites son acordados por los mismos niños y niñas.

“Son los niños que establecen las reglas de la convivencia: la necesidad del silencio, del trabajo sin molestia, de escuchar la música durante las tareas. Son los niños que establecen los mecanismos para relacionarse con aquellos que rechazan obedecer las reglas. En efecto el espacio de la escuela debería ser como el espacio del juego: el juego, para ser divertido y tener un sentido, tiene que tener reglas”²²³.

En la idea educativa libre el **juego** ocupa una posición muy importante para el crecimiento sano de niñas y niños. Se suele dejar la posibilidad de jugar todo el tiempo que quieran, considerando que la actividad del juego para las criaturas es un verdadero trabajo y en ello ponen mucha energía y dedicación. A través del juego los pequeños descubren el entorno y construyen su mundo interior.

Existen varios tipos de juegos que se dirigen a diferentes funciones y contribuyen al crecimiento saludable de niños y niñas, como por ejemplo el juego simbólico, en que los niños y niñas interiorizan los diversos roles sociales e integran situaciones conflictivas o complejas que han vivido, o por ejemplo el juego llamado de reaseguramiento, en que se reviven sensaciones muy arcaicas, vividas como feto o como bebé, y esto ayuda a la criatura a actualizar emociones y sentirse segura.

Jugar es una actividad muy seria, por esto se intenta favorecer que cada niño y cada niña, desde su singularidad, a su ritmo y atendiendo a su necesidad vital y evolutiva, construya su propio juego: *“Se podría sostener, con una cierta verdad, que los males de la civilización están sujetos al hecho que ningún niño nunca ha tenido la posibilidad de jugar suficientemente. En otras palabras, los niños se transforman en adultos todavía antes de serlo”²²⁴.*

Finalmente tratamos unos aspectos muy importantes y de gran interés crítico en la

²²³ Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Cit., p.50.

²²⁴ Neill, S. A. (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Cit., p.88.

gestión de la didáctica de la Educación libre. En primer lugar **los conflictos**. Muchas veces pasa que un niño reclama el juguete con que está jugando otro niño, en este caso los adultos habitualmente intentan convencer al niño de dejar el juguete al compañero o de compartirlo con él. Esta acción por parte del adulto, en la filosofía de la Educación libre, está considerada como presión externa que no respeta el deseo de la criatura y genera en ella confusión porque ella recibe el mensaje que su sentimiento y deseo, de seguir jugando, no está aceptado ni es aceptable y, al revés, tiene la obligación de dejar su deseo o compartirlo. Maria Montessori dice a ese propósito: *“El objeto que no está expuesto no existe para [el niño] que busca. Y si lo desea intensamente, no puede hacer otra cosa que tener paciencia y esperar que el compañero termine de utilizarlo y lo ponga en el lugar de exposición”*²²⁵.

En la práctica libre, con respecto a esta tipología de conflicto, el adulto no interviene para resolver sino simplemente para ayudar a los niños y las niñas a identificar el conflicto, respetando los sentimientos de todos y no generando sentimientos de culpa. A ese propósito el centro la Cuca comenta: *“La realidad era de búsqueda de soluciones con las educadoras como mediadoras en caso de disparidad de edades. Una o un bebé de 18 meses no puede responder si uno mayor le coge el juguete”*²²⁶.



Figura 18: Gráfico datos - pregunta n.47.
Fuente: cuestionario

²²⁵ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Cit., p.117.

²²⁶ La Cuca – comentario a la pregunta n. 47 del cuestionario.

La muestra contesta a la pregunta sobre los conflictos declarando mayoritariamente que estos se gestionan por “*estímulos de los educadores hacia una reflexión del rol que cada uno tiene en el conflicto*” (14) y por una “*búsqueda autónoma por parte de niños y niñas de la solución*” (13). En todos los casos los conflictos alimentan mucho el debate de la Educación Libre y la vía común es la de no oprimirlos ni intervenir en manera fuerte, intentando poner como primera solución la del respeto entre quien está viviendo el conflicto mismo.

Otro de los aspectos de gran debate se refiere a **las evaluaciones de los resultados**. Para la mayoría de los centros analizados vale la reflexión expresada por Rebeca Wild en su libro “Educar para ser” en que dice que en su realidad educativa libre no hay exámenes, ni libros de texto, ni deberes en casa; el centro tiene su propio material didáctico y a menudo el material se ha recogido de la naturaleza o en los ambientes en que se vive la cotidianidad. Como objetivo principal existe el estímulo de la motivación y no el de la obediencia, el vivir en plenitud la libertad juntándola a la responsabilidad.²²⁷

En este sentido, lo que la Educación libre valora más no es el resultado sino el camino; y esta idea coincide no solo con el pensamiento de los mayores estudiosos sino también con la postura de los centros catalanes investigados que un total de 12 han contestado que el proceso de aprendizaje y de crecimiento es la cosa más importante en la evaluación de un camino educativo. Siempre la mayoría de estos (11) consideran que no sea necesaria la evaluación y que la forma más eficaz para poner en evidencia las conquistas de los niños y niñas sea el diálogo con las familias.²²⁸

En relación al tema de la evaluación está interconectado también la de la **valoración de las criaturas**; la Educación libre elige firmemente una vía muy alejada de las herramientas didácticas y educativas utilizadas en las formas

²²⁷ Wild, R. (2011). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Cit., pp.117-126.

²²⁸ Datos sacados por la pregunta n.49 del cuestionario.

tradicionales, o sea niega la eficacia de los castigos tan cuan de las gratificaciones. La muestra contesta con el 100%²²⁹ que no tiene ninguna de estas dos formas de “estímulos” en confrontación de niñas y niños porque no las considera verdaderamente educativas: *“Castigar y gratificar buscan constringir el interés. Un profesor que castiga llegará ciertamente a constringir el interés, pero este último será por el castigo y no por el aprendizaje. Castigar significa asumir como postulado que la acción hecha es el fruto de una deliberada voluntad de no hacer lo que el adulto define justo o bien. El adulto, a menudo, hace suyo este punto de vista, en vez de mirarse si tiene bajo control los niños, tomando nota de sus errores y no de los propios”*²³⁰.

El principal objetivo es acompañar las criatura para que aprendan, descubran, se interesen por lo que les llama el deseo interior y la motivación propia y que hagan bien porque lo sienten dentro y no por miedo a un castigo; con respecto a este tema y compartiendo esta mirada también, Maria Montessori teorizaba la abolición de los premios y de los castigos, como herramientas ineficaces y autoritarias²³¹.

Para concluir, la didáctica de la Educación libre merece una buena atención porque no siempre es fácil explicarla por palabras pero resulta muy eficaz en la experiencia directa. Como explica Almudena García, las experiencias libres comparten una serie de principios básicos como: *“Se aprende experimentando, no memorizando; se enseña a colaborar, no a competir; los ritmos de los niños son respetados; los errores son vistos como parte del aprendizaje; la creatividad no se corta ni se estimula precozmente; están en contacto con la naturaleza, con el medio externo y con implicación de las familias”*²³². Pero es fundamental entender que cada experiencia es fuente de sabiduría porque acoge seres únicos, en que cada uno o una lleva sus saberes y su

²²⁹ Datos sacados por la pregunta n.50 del cuestionario.

²³⁰ Codello, F. & Stella, I. (2011). *Liberi di imparare*. Cit., pp.79-80.

²³¹ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Cit., pp.36-38.

²³² http://www.elconfidencial.com/sociedad/2015-11-29/carino-vamos-a-experiemntar-con-los-ninos-el-boom-de-la-educacion-libre-en-espana_1107996/ consultado en Noviembre 2015

ser, y esto regala al conjunto una postura educativa y didáctica singular propia porque está calibrada sobre individuos singulares.

3.4 Las Leyes y las normas que regulan la Educación en España y en Cataluña y su relación con la Educación Libre

En varios países las formas educativas alternativas están aceptadas, en otros al revés, prohibidas por Ley; en España no hay ninguna norma que acepte oficialmente la posibilidad de crear espacios educativos en que se lleve una educación alternativa a la oficial estatal, pero tampoco existen Leyes que prohíban la posibilidad de no escolarizar los niños y niñas hasta los seis años, momento en el que la escolarización sí será obligatoria. La situación de ilegalidad llamada “desescolarización”, surge a partir de esta edad y finaliza a los 16 años, cuando el hecho de ir a la escuela deja de ser obligatorio.

La “legalización” de los centros de Educación Libre tendría que pasar por dos posibles caminos: el primero consiste en el reconocimiento de la educación desarrollada en familia, vía que es la más adoptada en muchos países europeos. El segundo camino se refiere a un cambio de la normativa con respecto a la creación de escuelas privadas y a la libre elección de las familias de educar a sus propios hijos e hijas en las formas que consideren más adecuadas según ellos.

En este párrafo se analizarán las principales normativas²³³ que influyen en el desarrollo de los centros de Educación Libre, cuales son los artículos más relevantes con respecto a la educación y como está gestionado el derecho a elegir una educación diferente de aquella estatal para los propios hijos e hijas.

²³³ Para esta investigación se han elegido las partes de las Leyes y de las normas más inherentes al tema tratado; además las partes subrayadas resultan las más importantes con respecto a la Educación Libre.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.²³⁴

Protocolo adicional al Convenio para la protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1952)

Punto 1, Artículo 2. Derecho a la instrucción.

A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción.

El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.²³⁵

²³⁴ <http://www.un.org/es/documents/udhr/> consultado en Noviembre 2015.

²³⁵ <http://www.derechoshumanos.net/Convenio-Europeo-de-Derechos-Humanos-CEDH/1952-Protocolo01-ConvenioProteccionDerechosHumanosyLibertadesFundamentales.htm> consultado en Noviembre 2015.

Declaración Universal de los Derechos Del Niño (1959)

Principio VII:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tiene la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a los padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.²³⁶

Convención sobre los Derechos del niño (1989)

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

²³⁶ <http://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/> consultado en Noviembre 2015.

- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.²³⁷

Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea (1999)

Artículo 14: Derecho a la Educación

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.
- 2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.
- 3. Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.²³⁸

²³⁷ https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
consultado en Noviembre 2015.

²³⁸ http://www.seaus.net/images/stories/pdf/Carta_de_Derechos_Fundamentales-UE.pdf
consultado en Noviembre 2015.

Constitución Española (1978)

Artículo 10.

1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley ya los derechos de los demás son fundamento del orden público y de la paz social.
2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para

garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.²³⁹

Código Civil (última modificación: 6 de Octubre de 2015)

Artículo 154.

Los hijos no emancipados están bajo la patria potestad de los progenitores. La patria potestad, como responsabilidad parental, se ejercerá siempre en interés de los hijos, de acuerdo con su personalidad, y con respeto a sus derechos, su integridad física y mental. Esta función comprende los siguientes deberes y facultades:

1.º Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral.

2.º Representarlos y administrar sus bienes.

Si los hijos tuvieren suficiente madurez deberán ser oídos siempre antes de adoptar decisiones que les afecten.

Los progenitores podrán, en el ejercicio de su función, recabar el auxilio de la autoridad.²⁴⁰

Ley Orgánica de Educación (Loe, 2/2006)

capítulo II, artículo 3, apartado 3:

1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica.

²³⁹ <http://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf> consultado en Noviembre 2015.

²⁴⁰ <http://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf> consultado en Noviembre 2015.

capítulo II, artículo 4, apartado 1 y 2:

1. La enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3 de esta Ley es obligatoria y gratuita para todas las personas.

2. La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley.²⁴¹

Llei Catalana d'Educació

Article 2

d) El respecte de la llibertat d'ensenyament, la llibertat de creació de centres, la llibertat d'elecció entre centres públics o altres centres creats pels poders públics, la llibertat de càtedra del professorat i la llibertat de consciència dels alumnes.

p) El respecte del dret de mares i pares perquè llurs fills rebin la formació religiosa i moral que vagi d'acord amb llurs conviccions.

Article 3

Dret a una educació integral.

Els alumnes tenen dret a rebre una educació integral, orientada al ple desenvolupament de la personalitat, amb respecte als principis democràtics de convivència i als drets i les llibertats fonamentals.

Article 5

Ensenyaments obligatoris i ensenyaments declarats gratuïts.

1. Són ensenyaments obligatoris els compresos en l'educació bàsica, que inclou:

²⁴¹ <http://www.educacion.gob.es/externo/centros/jacintobenavente/es/pdf/loe/loe.shtml>
consultado en Noviembre 2015.

a) L'educació primària.

b) L'educació secundària obligatòria.

2. Són gratuïts i universals els ensenyaments següents:

a) El segon cicle de l'educació infantil.

b) L'educació primària.

c) L'educació secundària obligatòria.

d) Els programes de qualificació professional inicial.

e) La formació professional de grau mitjà.

Article 55

Educació no presencial

1. El Govern, per a facilitar el dret universal a l'educació, ha de desenvolupar una oferta adequada d'educació no presencial.

2. Es poden impartir en la modalitat d'educació no presencial els ensenyaments postobligatoris, els ensenyaments que no condueixen a titulacions o certificacions amb validesa a tot l'Estat, els cursos de formació preparatòria per a les proves d'accés al sistema educatiu, la formació en les competències bàsiques, la formació per a l'ocupació i la formació permanent. També s'hi poden impartir, excepcionalment, ensenyaments obligatoris i els altres ensenyaments que, en determinades circumstàncies, estableixi el Departament.

3. L'oferta educativa no presencial s'ha de caracteritzar per la varietat, l'obertura i la flexibilitat per a assolir, especialment, l'extensió de l'accessibilitat d'aquesta formació, la simultaneïtat amb altres ensenyaments i la complementarietat amb altres accions i estratègies formatives, i també la compatibilitat amb el treball.

4. Sens perjudici de les modalitats de formació semipresencial i no presencial que es puguin implantar als centres públics ordinaris, l'Administració educativa ha d'organitzar per mitja d'un centre singular la impartició específica dels ensenyaments en la modalitat d'educació no presencial.

5. El professorat que imparteix ensenyaments en la modalita d'educació no

presencial ha de tenir la titulació requerida per a cada etapa educativa i ha d'acreditar la capacitació per a exercir la docència emprant mitjans telemàtics i els altres recursos propis de l'educació no presencial.

6. El Departament pot autoritzar els centres privats per a impartir ensenyaments postobligatoris i ensenyaments superiors en la modalitat d'educació no presencial.

7. El Departament ha de crear i regular un registre en què constin les dades dels alumnes que s'acullen a la modalitat d'educació no presencial en ensenyaments d'educació bàsica.²⁴²

En este párrafo hemos citado los principales documentos, con aquellos artículos que se acogen a las normas que se tienen que observar en España y en Cataluña con respecto a la educación de niños y niñas; en casi todos se dan indicaciones precisas con respecto a la importancia de la educación, la gratuidad y la obligatoriedad. Con respecto a ese último concepto, obligatoriedad de la instrucción, las Leyes de educación indican que se está hablando del período de escolarización obligatoria a partir de los seis años de edad hasta los dieciséis. Esto significa que desde el nacimiento hasta los seis años, los padres y madres tienen la posibilidad de elegir si mandar a sus hijos e hijas a una escuela oficial o elegir recorridos educativos alternativos. En este sentido, los centros de Educación Libre se desarrollan más cómodamente, así como también decía Almudena García en una entrevista dejada al periódico español *20 minutos*²⁴³ comentando la razón del nacimiento más numeroso de centros infantiles (0 – 6 años) de Educación Libre: *“La escolarización no es obligatoria hasta esa edad. Nadie te puede obligar a llevar a tu hijo a un centro homologado. Por eso nadie te puede impedir reunirte con otras familias afines y practicar algo parecido al ‘homeschooling’ en grupo.”*²⁴⁴

²⁴² http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=480169&language=ca_ES&action=fitxa consultado en Noviembre 2015.

²⁴³ <http://www.20minutos.com/> consultado en Octubre 2015.

²⁴⁴ <http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/> consultado en Mayo 2015.

En efecto los centros de Educación Libre dirigidos a la infancia en Cataluña resultan tener un porcentaje significativamente alto²⁴⁵ y la mayoría declara de no tener permisos legales pero que también no van en contra de la Ley porque tratan acoger niños y niñas hasta los seis²⁴⁶.

Este *status quo* por un lado puede parecer negativo porque presenta una dificultad a extender esta tipología de pensamiento también para los niveles de escolarización obligatorios, pero por otro lado deja la posibilidad de trabajar con esta franja de edad que representa ser la más sensible e importante de todo el crecimiento de un ser humano. La infancia en este sentido es efectivamente la etapa básica para empezar a construir la personalidad y la manera de ser de cada mujer y cada hombre del futuro. Una vez superada la edad de los seis años la situación, como hemos dicho antes, se complica mucho porque la obligatoriedad de la escolarización crea situaciones de ilegalidad a la hora de no cumplir con la Ley de educación no mandando los propios hijos e hijas a la escuela tradicional y oficial. Esta condición está reconocida con el nombre de desescolarización, ya que en España no está reconocida legalmente.

En las Leyes y normas tomadas en cuenta se evidencian además dos conceptos claves muy fundamentales: por un lado el derecho para todos los niños y niñas a ser educados y por otro el derecho de padres y madres a elegir la educación para sus hijos e hijas más conforme a “sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas”. De aquí el sentido del trabajo llevado a cabo por parte de los adheridos a la corriente de la Educación Libre y por la Xell en Cataluña, para defender el derecho de cada familia a decidir como acompañar sus hijos e hijas en el proceso de crecimiento, sin incurrir en situación de ilegalidad²⁴⁷ o de sanciones jurídicas con las que algunas familias se

²⁴⁵ Con respecto a los 40 centros buscados en Cataluña solo 2 llegan a los 8 años (L’Oreneta en Girona y EspaiAigua en Barcelona), 5 a los 11-13 años (Escola Liberi y La Serra y Momo en la provincia de Barcelona y Bisbe Marti y Ginjol en la de Tarragona), 2 a los 16 años (L’Albada en Girona y El Roure en la provincia de Barcelona).

²⁴⁶ Análisis de la pregunta n. 22 del cuestionario.

²⁴⁷ Se presenta un testigo, tomado de la web de la Asociación para la Libre Educación como ejemplo verdadero de la realidad de lo que ha pasado y sigue pasando a las familias que deciden educar a sus

han encontrado hasta ahora en Cataluña, además de la población también el Gobierno – aunque lentamente – está demostrando una buena sensibilidad al tema de la educación alternativa y en este sentido la actual Ley que regula la escolarización, la LEC (Ley de Educación de Cataluña del 10 de julio del 2009) en el Artículo n. 55, como hemos visto antes, abre a la posibilidad de la “educación no presencial” a través de estas palabras: “El Govern, per a facilitar el dret universal a l'educació, ha de desenvolupar una oferta adequada d'educació no presencial” (Artículo 55, coma 1). Sin embargo, esta disposición referida a la enseñanza obligatoria, primaria y secundaria está sujeta a determinadas circunstancias que establecerá en su momento el Departamento de Educación así como dice la Ley misma, en el Artículo 55, 2: “També s'hi poden impartir, excepcionalment, ensenyaments obligatoris i els altres ensenyaments que, en determinades circumstàncies, estableixi el Departament”.

El Departamento de Educación tiene la tarea también de autorizar la actividad de los centros privados, condición en que se encuentran los centros de Educación Libre²⁴⁸. Los elementos de evaluación son varios y muchas veces los parámetros resultan muy estrechos:

- Las enseñanzas impartidas tienen que respetar los niveles de los grados obligatorios considerados en régimen de “educación no presencial”. Muchos

hijos y hijas a través de una educación alternativa: “Algunas familias han sido “denunciadas” ante los departamentos de bienestar social por no escolarizar en un centro educativo a sus hijos. Se consideró, en estos casos, la no escolarización como un indicio de dejadez o abandono. Muy pocas de estas “denuncias” ha llegado a los tribunales. La mayoría de los jueces desestiman, a nuestro entender con buen juicio, el caso al comprobar que no existe tal abandono de las obligaciones, sino más bien un mayor celo del habitual. En la mayoría de los juicios habidos, la sentencia ha sido favorable a las familias. En el peor de los casos, se ha “condenado” a los padres a escolarizar en centro educativo. Atentaría al sentido común que se retirase al custodia de los hijos habiéndose comprobado que no existe la presunta desatención. Sin embargo, no se ha dado nunca el caso, a pesar de que al sentirse tan acosados, algunos padres han desistido en la intención de educar a sus hijos en casa en algún momento del duro proceso. En un caso la denuncia fue dirigida contra un colectivo que no escolarizaba a los niños. En sucesivos recursos se llegó al Tribunal Supremo de Justicia que resuelve que la educación en familia, según las leyes españolas, no es un delito.”

Cfr. <http://www.educacionlibre.org/legalidad.htm> consultado en Octubre 2015.

²⁴⁸ El 100% de los centros analizados por el cuestionario, o sea 20 sobre 40 han declarado ser privados. Pregunta n. 23 del cuestionario.

centros entonces acogen también educadores con una titulación oficial²⁴⁹, en base a la etapa educativa correspondiente, para cumplir con la normativa.

- La naturaleza jurídica del centro, siendo este también una actividad económica, tiene que constituirse en algún tipo de entidad legal (asociación, cooperativa u otro), condición que asegura a nivel legal los estándares para estar regulados bajo la responsabilidad civil. Entonces en base a esta indicación parece que los centros de Educación Libre tienen que realizar un doble esfuerzo para poder existir y operar; para constituirse como centros educativos y acoger niños y niñas deben contribuir a nivel económico y, además, tienen que respetar la Ley constituyendo una asociación, una cooperativa o otra forma reconocida. No siempre es posible ni fácil, especialmente si el centro nace desde la voluntad y la necesidad de familias que quieren ofrecer un espacio y un recorrido alternativo a sus propios hijos e hijas.
- Los requisitos oficiales para crear una escuela desde el punto de vista de la organización resultan una barrera económica porque la normativa vigente obliga al cumplimiento de ciertos requisitos como disponer de una sala y un grupo para cada edad (P3, P4, P5), además de una sala para informática, un gimnasio y un patio de 900 mts, condiciones ciertamente difíciles para cumplir para un centro autofinanciado y muchas veces familiar.

No faltan por cierto las protestas por parte de las familias o de los activistas de la Educación Libre, como se lee en estas palabras de familias asociadas en ALE²⁵⁰ que: *“entienden, como muchas otras que no escolarizan a sus hijos, que la Constitución ampara la libertad de las familias a elegir la manera que consideren mejor para educar a sus hijos. Y también, que existe una falta de regulación o legislación al respecto de la educación en el hogar que dificulta la obtención de certificados académicos y la eventual incorporación de nuestros hijos al sistema de enseñanza presencial, no en función de una falta de formación, sino porque no se contempla que puedan existir formas alternativas de adquirirla.”*²⁵¹

²⁴⁹ Sobre este aspecto hemos profundizado en el párrafo 3.3.2 la idea, difundida entre los centros de Educación Libre analizados, con respecto a la titulación necesaria para ser acompañantes en las realidades educativas libres.

²⁵⁰ Asociación para la Libre Educación - <http://educacionlibre.org/wordpress/>

²⁵¹ <http://www.educaciollivre.org/legalitat> consultado en Noviembre 2015.

CAPITULO IV

LA LIBERTAD FEMENINA EN LAS EXPERIENCIAS CATALANAS DE EDUCACIÓN LIBRE

4.1 La idea de Mujer

Los centros de Educación Libre catalanes investigados tienen una idea bastante compartida con respecto a las mujeres; desde su mirada la situación de las mujeres tendría que ser mucho más similar a la del hombre. La mayoría de los centros, en efecto, hablan de igualdad real de la mujer especialmente en los derechos y en las oportunidades, como nos dice por ejemplo Serra: *“Absoluta igualdad respecto al hombre. Intentamos suavizar el machismo de la lengua y evitar los roles que impone el mercado y la tradición”*²⁵².

Muy interesante es, hablando de mujeres, la atenta postura que muchas de las experiencias libres analizadas presentan con respecto a la importancia de la mujer como madre y al cuidado de la maternidad; dos aspectos básicos de ser mujer atendiendo a su propio bienestar y a la infancia que de ella depende prioritariamente.

La época de la maternidad para la Educación Libre es considerada fundamental para un buen desarrollo de las criaturas, y por ello muchos centros organizan y ofrecen acompañamiento a las mujeres para poder disfrutar de esta experiencia lo más tranquilamente posible, intentando sacar de esta aventura estímulos para desarrollarse como mujeres y aprender cómo gestionar las diferentes etapas que acompañan a la maternidad. Con esta finalidad, Xantala incorpora entre sus objetivos básicos *“Visibilizar la maternidad como un fenómeno que tiene unas necesidades*

²⁵² Serra – párrafo extraído de la pregunta n.21 del cuestionario.

de apoyo y acompañamiento específicas desde la concepción hasta el postparto”²⁵³, trabajando para defender el “Derecho de las madres y sus familias a ser informadas y a escoger la opción de parto, amamantamiento, crianza, y escolarización de forma responsable y libre sin coacciones ni limitaciones por parte del sistema sanitario o educativo”²⁵⁴.

Las madres son indispensables especialmente en el primer momento de adaptación de niños y niñas a la escolarización en un centro y, en particular, con niños o niñas extremadamente pequeñas que, en esta edad que abarca entre los 0 y 6 años, necesitan ser acompañadas en su proceso de desarrollo y de crecimiento, básicamente por parte de la madre.

Además de este caso concreto, en general la presencia de las madres en los centros educativos, según corrobora la figura mostrada a continuación, y que corresponde a la pregunta 15 del Cuestionario elaborado y aplicado; parece ser mucho más elevada que, o sea justificando la de los padres; inicialmente se podría interpretar esta afirmación a partir de la mirada laboral, o sea, evidenciando una mayor presencia femenina a causa de una menor implicación en el mundo del trabajo de las mujeres, pero desde las respuestas de los centros de Educación Libre analizados no parece ser esta la motivación. La diferencia se encuentra más relacionada a la particular y, casi exclusiva, relación que las madres establecen con sus hijos e hijas, como corroboran en Petit Molinet: *“Considero que la separación emocional y física del niño o niña se produce en relación a su madre, con todo lo que eso conlleva. Habitualmente, cuando llegan al espacio del Petit se encuentran en una etapa evolutiva en que aún esta separación y la aparición del “yo” no se ha llevado a cabo, con lo que la figura paterna todavía no está tan presente como la materna. Considero que el hecho de que este evento se produzca entre madre- hijo e hija, influye en sus maneras de estar en el espacio y de acompañar a sus hijos e hijas así como en la relación con el resto de personas participantes del proyecto. Esto en lo que tiene que ver con las vivencias*

²⁵³ <http://www.xantala.es/es/xantala-qui-som/quins-son-els-nostres-objectius/> consultado en Diciembre 2015.

²⁵⁴ <http://www.xantala.es/es/xantala-qui-som/que-pensem/> consultado en Diciembre 2015.

experimentadas en el espacio y las maneras de estar concretas en estos momentos iniciales. No obstante, con respecto al nivel de participación en las diferentes acciones que se llevan a cabo no soy consciente de que existan diferencias entre ambos”²⁵⁵.

Q15 Hay una participación diferente (presencia, practicas, actitud,...) entre madres y padres a la vida del Centro?

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

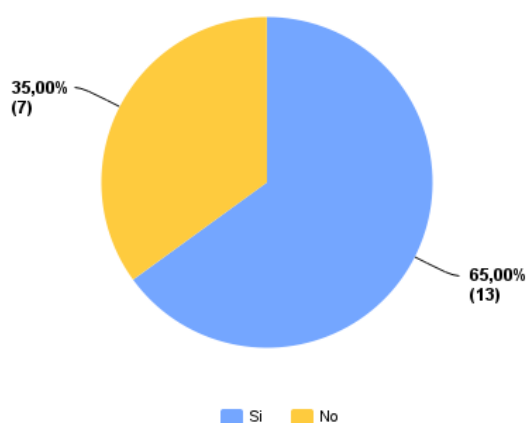


Figura 19: Grafico datos - pregunta n.15.

Fuente: cuestionario

Teniendo en consideración la importancia del tema de la protección de la maternidad, resultaría muy interesante reflexionar de manera profunda, a nivel social y político, sobre la decisión de dejar a los niños y niñas recién nacidos o con una edad muy temprana, un mayor tiempo con la madre, superar los 6 meses que están consentidos por Ley. Dicha reflexión conlleva una propuesta de carácter político, a partir del pensamiento que se considera más relevante, también socialmente, consistente en el hecho de dejar a las mujeres más espacio y tiempo relacional para compartir con sus hijos e hijas esta época de la vida tan prioritaria. No menos fundamental para un correcto y armonioso crecimiento parece ser la presencia del padre, al que también sería justo dejar más espacio vivencial para compartir el crecimiento con sus hijos e hijas.

²⁵⁵ Petit Molinet – párrafo extraído de la pregunta n.15 del cuestionario.

Las políticas educativas deberían tener en cuenta el punto de vista de las niñas y los niños, desde una faceta más emocional, para los cuales resultaría extremadamente difícil comprender de una forma racional, la ausencia de la madre o del padre por motivos exclusivamente laborales, y quizás podría resultar probable por parte de ellos y ellas la construcción de una idea relacionada a un poco interés por parte de sus progenitores. Una situación similar sucede con respecto a la presencia de las acompañantes. Como podemos comprobar a través de la Tabla siguiente – que equivale a la pregunta 10 del Cuestionario aplicado – existe un número más elevado de acompañantes mujeres que de acompañantes hombres. La presencia superior por lo que respecta al género femenino en los centros educativos libres, así como sucede en la mayoría de los centros de Educación Infantil, se encuentra relacionado con un interés superior por parte de las mujeres en el trabajo relacionado con el cuidado de los niños y niñas; esta es la opinión expresada verbalmente por parte de las acompañantes de La Caseta.

Centrándonos en este propósito, existe un largo y profundo debate, que trata de la feminización de los puestos de trabajo relacionados con el cuidado en general de los niños y niñas, así como de las personas mayores. Algunos análisis feministas focalizan este hecho en una acción cultural patriarcal que empuja las mujeres a creer que los ámbitos relativos al cuidado sean “ámbitos femeninos”, y por ello, gestionados mucho mejor por parte de las mujeres. El pensamiento de la diferencia al revés deja una reflexión más relacionada con una postura diferente de las mujeres, fundamentada en un orden femenino, que les facilita la relación con las criaturas a partir de sus capacidad de ser dos²⁵⁶ (físicamente y como predisposición natural ligada a la posibilidad de ser madres).

²⁵⁶ Rivera Garreta, M. M. (2008). *La Diferencia Sexual en la Historia*, pp.49-56.

Número de educadores y educadoras que configuran el equipo educativo:

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

Opzioni di risposta	Numero medio	Numero totale	Risposte
N° de mujeres Risposte	4	70	20
N° de hombres Risposte	1	15	20
Totale rispondenti: 20			

Figura 20: Grafico datos - pregunta n.10.
Fuente: cuestionario

4.2 Actuación de una didáctica no sexista

Desde el punto de vista didáctico, la perspectiva feminista con respecto al uso de una didáctica no sexista, se encuentra muy interiorizada en las estrategias educativas de los centros de Educación Libre de Cataluña.

El 100% de ellos declaran el uso exclusivo de la práctica de la Coeducación²⁵⁷ para niños y niñas que frecuentan estos centros; además manifiestan que no encuentran ningún sentido en la propuesta de posibles actividades diferenciadas según el género. Sin embargo contestan también que algunas veces se realiza alguna pequeña diferenciación por género con respecto a alguna actividad puntual ofrecida; se trata de una división espontánea que niños y niñas realizan a la hora de elegir la actividad en la que desean participar entre las que los acompañantes proponen, y que se respeta por completo porque responde a las necesidades de los niños y niñas.

Con respecto a las actividades, estructuradas o no, los centros catalanes tienen un atento cuidado en la elección del material que niños y niñas van a utilizar, y que prioritariamente corresponde al uso de elementos naturales y de la vida cotidiana.

²⁵⁷ Datos obtenidos de la pregunta n.41 del cuestionario.

Resulta además muy interesante, la idea que se tiene con respecto a la utilización específica del sentido educativo del material en los centros. A ese propósito, deseamos destacar la reflexión que hace Gatzara: *“Más que elegir materiales no sexistas, rechazamos los que son sexistas, especialmente cuentos, canciones... En general, entendemos que los materiales son materiales y casi siempre es la mirada que le ponemos las personas adultas a éstos, que los hacen sexistas. Por ejemplo, un pintalabios es un pintalabios y en Gatzara si pintan los labios tanto niños como niñas; una muñeca es una muñeca no es de niños o de niñas, son para jugar... Ponemos atención principalmente en los cuentos y las canciones. Como fuera de Gatzara hay bastante consumo con contenido sexista, intentamos ofrecer cuentos y canciones que no tengan contenido sexista, incluso que muestren otro tipo de roles de género. Por otro lado, respecto a los materiales, pensamos que son materiales y punto, que el contenido sexista se los damos las personas adultas, la sociedad y la cultura, así lo importante es la mirada que le damos a estos materiales. Por ejemplo, un coche es un coche, no es de niños ni de niñas”*²⁵⁸.

La opinión de Gatzara refleja lo que la mayoría de los centros analizados comparten; se trata del sentido simbólico y cultural que se le atribuye a un objeto que le caracteriza como femenino o masculino, y no el objeto en sí mismo que posee género o sexo. Por lo tanto, a través de la Figura 21 – correspondiente a la pregunta 32 del cuestionario aplicado – se refleja como las experiencias libres investigadas intentan utilizar todos los materiales sin separación por género, declarando 19 centros sobre 20 la utilización de un material no sexista²⁵⁹. Esta elección se refiere especialmente a cuentos, imágenes, libros, canciones y a todos aquellos en los que se podrían encontrar estereotipos de género o de sexo.

²⁵⁸ Gatzara – párrafo extraído de la pregunta n.32 del cuestionario.

²⁵⁹ Datos obtenidos de la pregunta n.32 del cuestionario.

Q32 ¿El Centro procura utilizar materiales didácticos no sexistas?

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

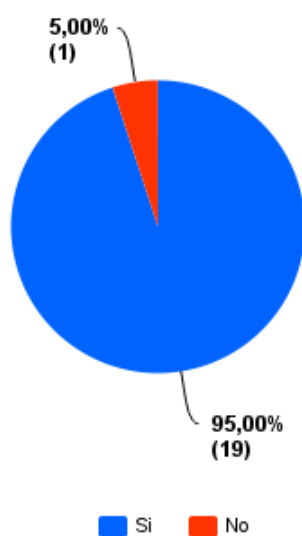


Figura 21: Grafico datos - pregunta n.32.
Fuente: cuestionario

Con respecto a este tema hay también quien aprovecha de los materiales para educar a niños y niñas a no ser sometidos por la cultura de los estereotipos de género y, gracias a la utilización libre de los materiales, a superar esta y el sexismo cultural, como por ejemplo nos dice Moixaina: *“materiales para que se exprese lo esencialmente femenino y masculino que cada uno lleva en sí mismo. Niños y niñas suelen jugar con todos los materiales. Ya sean desestructurados, plástica, puzzles... en el juego simbólico niños y niñas cocinan, usan herramientas, se disfrazan con faldas y tacones, usan espadas y arcos, son ladrones y piratas, atentos padres y madres que dan la teta por igual...y lo que desean según sus fantasías del momento. Tampoco nos metemos en si a las niñas les encanta lo rosa o maquillarse o ser princesas... no lo fomentamos pero tampoco lo criticamos. Para nosotros hay que diferenciar lo que pertenece a una fase psíquica, a unos arquetipos y lo que ya forma parte de una pose reduccionista y amanerada. Lo segundo solamente con el ejemplo lo podemos luchar. Criticando Walt Disney a niñas de 4 años no se llega muy lejos*²⁶⁰.

²⁶⁰ Moixaina – párrafo extraído de la pregunta n.32 del cuestionario.

Otro ámbito fundamental para el desarrollo en el que los centros mantienen una postura no sexista corresponde al lenguaje. Es conocida la importancia que posee el lenguaje para influir en la cultura, los saberes y las creencias, y por lo tanto su influencia en un lenguaje sexista que afecta a las mujeres, y no solo, por una violencia intangible que las oscurece y difunde un pensamiento y una cultura neutra en que todo está homologado a una lógica masculina. *“A través de las formas establecidas como correctas desde la Academia, la Universidad y la propia escuela para utilizar el lenguaje, se ha ocultado la presencia de las mujeres, se ha tratado de dejar en la insignificancia su experiencia, subordinándola u homologándola a la experiencia masculina. Estos usos del lenguaje han sido, y todavía son, un medio a través del cual se ha pretendido elevar lo masculino a la categoría de universalidad y lo femenino a la de parcialidad”*²⁶¹.

Con respecto al tema del lenguaje, muy importante a partir especialmente de la infancia, el 95% de los centros ha declarado que procura no utilizar un lenguaje no sexista así como se evidencia en la Figura siguiente, correspondiente a la pregunta 33 del cuestionario aplicado ²⁶².

Q33 ¿El Centro procura utilizar y fomentar un lenguaje no sexista?

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

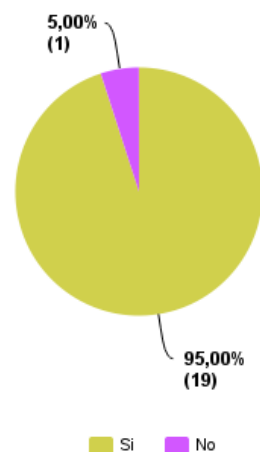


Figura 22: Gráfico datos - pregunta n.33.
Fuente: cuestionario

²⁶¹ Hernández Morales, G., Jaramillo Guijarro, C., Cerviño Saavedra, M. J. (2006). *Tomar en serio a las niñas*. p. 61.

²⁶² Datos sacados por la pregunta n.33 del cuestionario.

Por otro lado los centros de Educación Libre, para fomentar el uso de un lenguaje no sexista, manifiestan que no utilizan una práctica específica sino que incluyen en la cotidianeidad un uso respetuoso del femenino por encima del masculino. Se corrobora, en palabras de La Caseta, como: *“En la medida de lo posible hablamos en los dos géneros y no ponemos juicios según sexo”*²⁶³; Gatzara sigue: *“Principalmente las acompañantes tenemos integrado en nuestro lenguaje el hablar en femenino y masculino y los niños y niñas lo integran a su manera de relacionarse interiorizándolo en su lenguaje”*²⁶⁴; y concluye La Cuca con: *“Las actividades se fomentan por igual y se balancean las invitaciones de juego simbólico. Nunca se usa el masculino como genérico de una denominación ni como referencia al grupo. Los cuentos y canciones se escogen con estos criterios”*²⁶⁵.

Para concluir el análisis con respecto a la didáctica no sexista llevada en adelante por los centros catalanes de Educación Libre, se ha investigado el tema de la “no transmisión” de contenidos patriarcales y estereotipos de género en las actividades proporcionadas a niños y niñas.

Interesante es evidenciar dos prácticas muy peculiares que caracterizan la Educación Libre. En primer lugar encontramos el ejemplo que las mismas acompañantes ofrecen a niños y niñas cotidianamente; a través de sus posturas, en efecto, intentan demostrar que un comportamiento que sea respetuoso con todos y todas, y no patriarcal con respecto a las niñas, crea un verdadero bienestar que debe ser aplicado con toda normalidad.

A ese propósito dicen Xantala por un lado: *“Con el ejemplo, la forma de estar, el lenguaje, los cuentos, actividades. Simplemente tenemos conciencia y en los juegos simbólicos se transmite igualdad en el género”*²⁶⁶; y Moixaina por otro: *“Simplemente porque quienes llevamos el centro nos pensamos en estos términos y tratamos de vivir y convivir integrándolos”*²⁶⁷.

²⁶³ La Caseta – párrafo extraído de la pregunta n.33 del cuestionario.

²⁶⁴ Gatzara – párrafo extraído de la pregunta n.33 del cuestionario.

²⁶⁵ La Cuca – párrafo extraído de la pregunta n.33 del cuestionario.

²⁶⁶ Xantala – párrafo extraído de la pregunta n.40 del cuestionario.

²⁶⁷ Moixaina – párrafo extraído de la pregunta n.40 del cuestionario.

En segundo lugar se implementa una formación anti-sexista y anti-patriarcal con las madres y los padres con la finalidad de poder compartir la educación entre el centro y la familia, y para que se cree un hilo de continuidad entre estos dos espacios fundamentales para niños y niñas. Esta es la práctica puesta en acto por Gatzara por ejemplo: *“Principalmente este trabajo lo hacemos con los padres y las madres. Este año a raíz de observar comentarios y miradas sexistas respecto al juego de las niñas y los niños decidimos poner atención y trabajarlo a nivel adulto. Hemos hecho varias dinámicas para revisar nuestras actitudes y también hemos analizado dibujos de TV”*²⁶⁸.

Se lucha contra al sexismo cultural por un lado, y por otro contra la cultura patriarcal, aspectos que se corroboran en los centros de Educación Libre catalanes. Por ello, se vislumbra una verdadera valoración de las aportaciones de las mujeres a la vida, a la metodología y al sentido educativo de los centros, así como manifiesta Petit Molinet a través de esta reflexión: *“Somos conscientes de que nuestro proyecto y líneas pedagógicas han surgido y evolucionan desde una recuperación de saberes por parte de las mujeres y familias del barrio que desean participar de manera crítica y activa en la crianza y educación de sus criaturas así como tejer nuevas redes de apoyo que colaboren de manera cooperativa en los procesos de maternidad y crianza. En el Petit Molinet abrimos el espacio para que estas creaciones y perspectivas de las mujeres tengan lugar, en colaboración con otras entidades del barrio. Por otra parte, en el Petit Molinet tendemos a las criaturas en su esencia y los materiales y ambientes que ofrecemos van dirigidos a trabajar sus propias necesidades como persona atendiendo a todas sus particularidades aquellas de desarrollo sexual y de género también”*²⁶⁹.

²⁶⁸ Gatzara – párrafo extraído de la pregunta n.40 del cuestionario.

²⁶⁹ Petit Molinet – párrafo extraído de la pregunta n.40 del cuestionario.

4.3 La importancia de las relaciones

La Educación Libre considera la relación educativa como uno de sus puntos básicos con la finalidad de asegurar un desarrollo armonioso del ser y de la identidad personal en los niños y las niñas.

La primera cosa que se aprende en los contextos educativos libres se centra en instaurar relaciones con los demás, acompañantes o compañeros y compañeras que sean. Cada niña y cada niño experimenta la relación con el otro y la otra, construye su identidad, explora su carácter y aprende a vivir teniendo en cuenta a los demás y respetándoles.

Podemos considerar la relación como un particular espacio de crecimiento y de confrontación; es un lugar simbólico en el que cada uno o una construye, a partir de sí mismo y sí misma, con el otro y la otra; gracias a estas características cada relación nace y se desarrolla como única y diferente de cualquier otra.

Dentro de una relación y, sobre todo gracias a ella, cada uno o una crece, evoluciona. Y por ello, resulta positivo desarrollar la capacidad de tejer varias y diferentes relaciones para que cada una de ellas deje un nudo importante para el camino personal.

La primera relación que experimenta es con el adulto, una relación, para la Educación Libre, basada sobre todo en la presencia, el soporte, el amor y la aceptación total al ser del niño o de la niña. Dentro de la relación las criaturas se sienten libres de ser sí mismas y encuentran su propio espacio especial y único con el adulto, junto al cual crecen y se desarrollan dejando algo de sí mismos y de su saber y tomando algo del adulto, en una dinámica circular.

De los centros de Educación Libre catalanes consultados, han contestado por lo que se refiere a la tipología de relación educativa que se construye entre los/las

acompañantes y niños y niñas que para la mitad de ellos (9 centros) la relación educativa es asimétrica, aunque con reconocimiento de los roles y niveles diferentes; la otra mitad (8 centros) considera que se trata de una relación simétrica, o sea al mismo nivel, y también con un reconocimiento de roles diferentes²⁷⁰.

Desde este análisis se evidencia que en ambos los casos la relación educativa que se desarrolla en los centros de Educación Libre analizados tiene en consideración como elemento fundamental la diferenciación, por lo que respecta al rol, que poseen adultos y pequeños. Cada uno por su parte pone sí mismo en la relación que se construye y que llega a ser educativa porque circularmente se transforma en continuación dejando los mismos actores transformados, madurados, cambiados, contaminados de las características del otro.

Q45 La relación educativa predominante entre niños, niñas y educadores, educadoras es:(max 1 respuesta)

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

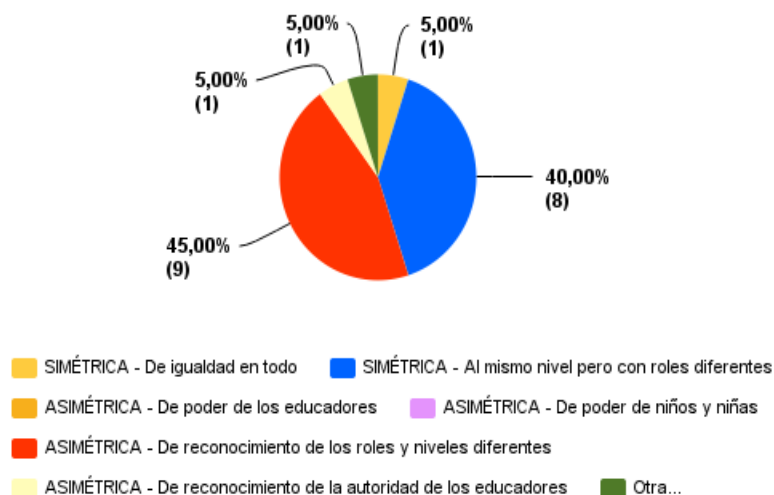


Figura 23: Gráfico datos - pregunta n.45.
Fuente: cuestionario.

²⁷⁰ Datos obtenidos de la pregunta n.45 del cuestionario.

Siempre con respecto a la relación educativa entre los y las acompañantes y niños y niñas, la mayoría de los centros declaran de no encontrar una diferencia en la relación entre acompañantes hombres o mujeres y niños y niñas²⁷¹. Los centros consideran que la relación no depende tanto del sexo sino de la postura y de las características personales de los y las acompañantes.

Aseguran que gracias a la observación se evidencia la tipología específica del acercamiento que tienen los niños y las niñas con el otro sexo, en base a lo que han experimentado especialmente en la familia con sus propios padres o madres; en este sentido dice El Roser: *“Algunos niños y niñas prefieren tomar de referente a un educador y otros a una educadora. Hemos visto que esto no está en relación con el sexo, es decir los niños no siempre eligen a los educadores como referente ni viceversa. A veces nos encontramos con niñas que rechazan la figura masculina como acompañante. Creemos que estas relaciones se basan mucho en el tipo de relación que han tenido los niños y niñas con otros adultos de referencia (familia) durante los primeros años”*²⁷².

De gran importancia desde el punto de vista educativo resultan también las relaciones que se construyen entre niñas y niños; estas también llegan a ser espacios propios de crecimiento y de desarrollo con características diferentes de las que se instauran con los adultos pero con una gran carga emocional. Las relaciones entre “los pares” llevan los mismos niños y las mismas niñas a ponerse en juego en primera persona en la dinámica, a aprender a respetar al otro y su espacio vital, a obtener aprendizajes desde las experiencias compartidas y a construir conjuntamente una dinámica vivencial, a resolver si surge algún conflicto; destacamos las palabras de Xantala: *“El objetivo es que la relación entre ellos sea de igual a igual y que autónomamente puedan ir llegando a acuerdos en sus juegos, resolviendo sus conflictos y ir vinculándose desde un lugar sano donde cada uno sea amado por lo que es”*²⁷³.

²⁷¹ Datos obtenidos de la pregunta n.46 del cuestionario.

²⁷² El Roser – respuesta a la pregunta n.46 del cuestionario.

²⁷³ Xantala – respuesta a la pregunta n.48 del cuestionario.

Uno de los elementos más delicado en la dinámica de las relaciones hace referencia a las emociones vividas en las relaciones entre niños y niñas²⁷⁴, porque desde su propia interpretación e interiorización se pueden desarrollar experiencias positivas o negativas que influenciarán también las relaciones siguientes; como considera Gatzara por ejemplo, con respecto a su actuación: *“La relación tienen que ser respetuosa, es decir que se sientan bien en la relación. Favorecemos la comunicación, explicarnos las cosas, las que nos gustan y las que no”*²⁷⁵.

La postura asumida por la mayoría de los centros de Educación Libre de Cataluña analizados es la de dejar que niños y niñas encuentren su propia vía en las relaciones que construyen, también si estas son conflictuales, aprendiendo así la práctica del respeto hacia los demás y la construcción de un pensamiento crítico propio. Nos dice el Espai Aigua a ese propósito que su postura en las dinámicas relacionales entre niñas y niños es la de *“Dejar que encuentren sus propios recursos, que se enfrenten a los conflictos y a la búsqueda de las soluciones que mejor les convenga; que encuentren y pacten las normas de convivencia que ellos puedan asumir. Respeto profundo por el otro, ayudando como educadores a analizar, relativizar y ser críticos”*²⁷⁶.

El tema de las relaciones es muy fascinante porque cada una de ellas lleva consigo un mundo emocional único. Para el pensamiento de la diferencia sexual las relaciones son un tejido vivo de intercambios y no una masa estable e inmóvil, y que permiten la atención a lo singular²⁷⁷; así es como se interpretan desde la Educación Libre.

²⁷⁴ Datos obtenidos de la pregunta n.48 del cuestionario.

²⁷⁵ Gatzara – respuesta a la pregunta n.48 del cuestionario.

²⁷⁶ Aigua – respuesta a la pregunta n.48 del cuestionario.

²⁷⁷ Jourdan, C. (2001). “Educar en relación”. *Art. cit.*, p.113.

4.4 Prácticas de Libertad femenina

Los centros de Educación Libre de Cataluña que forman parte de esta investigación, por lo que respecta al uso de prácticas educativas específicas dirigidas a las niñas en un sentido de empoderamiento, han afirmado mayoritariamente que adoptan una educación hacia el empoderamiento y basada en el absoluto respeto para ambos los sexos²⁷⁸.

Gatzara y Petit Molinet confirman que *“En Gatzara no existe un trabajo específico o concreto, sino que las acompañantes tenemos siempre presente la educación no sexista, acompañando a niñas y niños desde esta mirada”*²⁷⁹ y que *“se trabaja el desarrollo integral que cada criatura”*²⁸⁰. Los centros fomentan el desarrollo de niñas y niños en todos los ámbitos, también los de la formación dirigida a una conciencia propia con respecto a sus potencialidades y capacidades, sin hacer diferencia entre los sexos, tomando como elementos necesarios el trabajo hacia el empoderamiento, la autonomía, la construcción de una buena conciencia de sí mismos y sí mismas, la educación a sentirse libre de ser, de expresar las emociones y de vivir libremente las relaciones y la aceptación tranquila del propio cuerpo, sea para las niñas sea para los niños.

Desde el análisis concreto presentado a través del siguiente gráfico se pone en evidencia que las indicaciones educativas que resultan mayoritariamente elegidas son: “Sentirse libres de expresar su forma de ser y sus emociones (sin sentirse no aceptadas)” con 14 elecciones; “Aceptar y vivir serenamente su propio cuerpo” con 13 elecciones y, por último, “Igualdad de derechos aunque respetando las diferencias personales” con 13 elecciones. Las posibilidades más seleccionadas corresponden a la postura metodológica libre que los centros analizados han tomado como fundamento educativo, en particular con respecto a la primera afirmación, centrada en la expresión libre de las emociones, modalidad educativa que no siempre responde a una acción

²⁷⁸ Datos sacados por la pregunta n.55 del cuestionario.

²⁷⁹ Gatzara – párrafo extraído de la pregunta n.55 del cuestionario.

²⁸⁰ Petit Molinet – párrafo extraído de la pregunta n.55 del cuestionario.

aceptada en otros contextos educativos, y del propio ser, muy relacionado a la aceptación -en primer lugar- de sí mismos y sí mismas interior y exteriormente, así como a su cuerpo, como segunda afirmación más elegida.

Para concluir se indica como finalidad educativa de una verdadera Educación Libre, la igualdad de derechos y al mismo tiempo la importancia del respeto hacia las peculiaridades personales.

La Educación Libre, en este sentido, determina como otro punto básico el cuidado puntual y concreto de las necesidades y características específicas de cada niño y cada niña. Las principales estrategias utilizadas para llegar a la singularidad se refieren a la escucha personal y a la observación individual, reflejado a través de las palabras de Circ de Puces: *“Observación constante, atención individualizada y de grupo. Comunicación en reuniones de equipo para canalizar lo observado y compartirlo con la familia de cada niña/o”*²⁸¹; y Gatzara: *“Partimos de la observación de cada niño y niña, viendo los intereses que tiene y en qué momento está. Adecuamos los espacios, proponemos actividades o propuestas concretas que responden esos intereses...”*²⁸²

Así pues, escucha y atención a la singularidad son consideradas buenas prácticas educativas libres, y presentan un enlace muy estrecho con las prácticas de libertad femenina propias del orden simbólico de la madre, teorizado por la filosofía de la diferencia sexual en que la relación afectiva con la madre equivale al espacio primario en que construir la base para el propio ser, así como considerar la lengua materna como la primera herramienta para expresar tal libertad.

El mismo espacio simbólico relacional se puede encontrar en las relaciones creadas en los espacios libres analizados, en los que niños, niñas y acompañantes re-crean este orden simbólico femenino hecho por presencia, escucha, palabras y también silencios²⁸³.

²⁸¹ Circ de Puces – respuesta a la pregunta n.44 del cuestionario.

²⁸² Gatzara – respuesta a la pregunta n.44 del cuestionario.

²⁸³ Prácticas profundizadas en el siguiente capítulo.

Q55 El Centro trabaja específicamente la educación de las niñas en el sentido de:(se pueden elegir más respuestas)

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

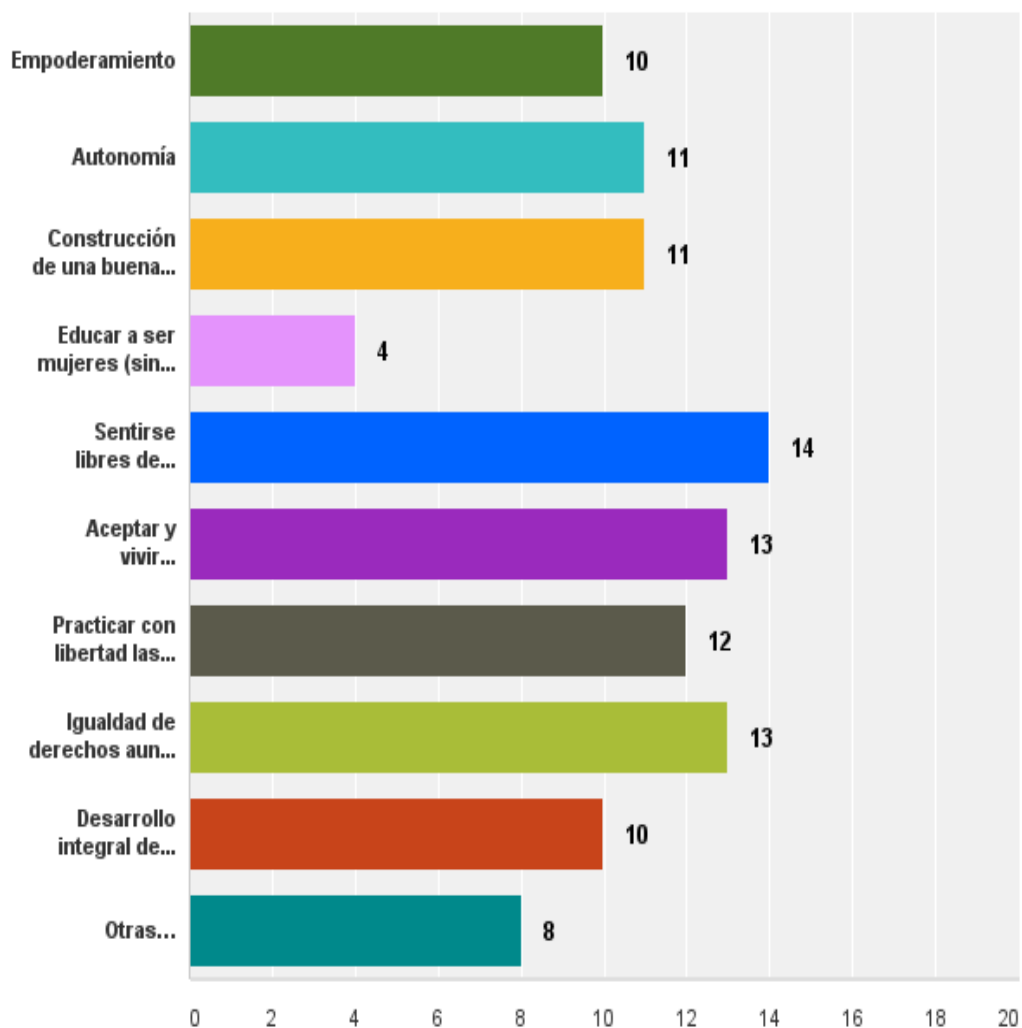


Figura 24: Gráfico datos - pregunta n.55.
Fuente: cuestionario

Con respecto a las prácticas dedicadas específicamente a la educación de las niñas, la mayoría de los centros de Educación Libre catalanes manifiestan que no

tienen nada de peculiar sinó que simplemente intentan transmitir el concepto de respeto para los dos sexos en la vivencia cotidiana y en el día a día²⁸⁴.

Concretamente Circ de Puces, por lo que se refiere al respeto de la educación femenina puntualiza: *“Poner atención cuando emergen estereotipos de género, por parte de las niñas/os, que pueden limitar a la elección de sus actos. Y devolverles desde nuestra mirada adulta un cuestionamiento, ofreciendo otros modelos más equitativos y no limitantes en sus elecciones. Comunicación hacia las familias cuando observamos algo que pueden trabajar en casa en este aspecto de empoderamiento y no limitación, tanto para los niños como para las niñas”*²⁸⁵.

Sin embargo, aunque no se apliquen estrategias educativas específicas para la educación de las niñas en un sentido estricto de empoderamiento femenino, para muchos centros resulta de gran importancia cuestionar los roles de género a la hora de replantear una educación renovada basada en la libertad de ser. Frecuentemente, los roles de género están vistos como una verdadera limitación al desarrollo libre de niñas y de niños, así como nos dice Xantala: *“Los roles de género limitan el desarrollo libre de las personas, condicionan las relaciones y fomentan una sociedad patriarcal, homófoba, consumista y binaria”*²⁸⁶.

En su filosofía de base, la Educación Libre posee modalidades, pensamientos y prácticas que se pueden considerar que superan la cultura patriarcal²⁸⁷ difundida actualmente en la sociedad. La mayoría de los centros (15) manifiesta la necesidad de imbuir en su metodología una postura “más allá de la cultura patriarcal”, especialmente en las acciones cotidianas.

²⁸⁴ Datos obtenidos de la pregunta n.56 del cuestionario.

²⁸⁵ Circ de Puces – respuesta a la pregunta n.56 del cuestionario.

²⁸⁶ Xantala – párrafo extraído de la pregunta n.54 del cuestionario.

²⁸⁷ Datos obtenidos de la pregunta n.57 del cuestionario.

Q57 ¿El Centro considera, en su propuesta educativa, otros aspectos innovadores más allá de los criterios patriarcales tradicionales?

Hanno risposto: 20 Hanno saltato la domanda: 0

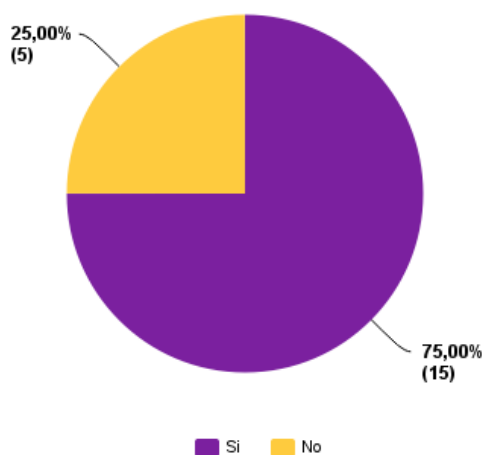


Figura 25: Gráfico datos - pregunta n.57.
Fuente: cuestionario

Algunos de los centros investigados nos han proporcionado su reflexión con respecto a la aplicación de criterios no patriarcales en su acompañamiento al desarrollo de niños y niñas en un sentido libre. Y ello se manifiesta en ejemplos como La Caseta, que se centra mucho en la singularidad: *“El poner el acento en que cada ser tiene potencialidades únicas que debe desarrollar y no en un currículum ya lo sitúa más allá del patriarcado, también de ideologías no patriarcales pero igualmente impositivas”*²⁸⁸. Sin embargo La Serra trabaja mucho en el reconocimiento del otro como ser y en la empatía entre las criaturas: *“Fomentamos el autoconocimiento de cada uno, su libertad y su individualidad, sin menoscabo de que vean a los demás y desarrollen la empatía necesaria para no ver en el otro un rol, sino una persona con sentimientos, capacidades y emociones”*²⁸⁹. Circ de Pucés se dedica a las vivencias y experiencias a partir del cuerpo, para descubrirse a sí mismos y s mismas y al otro: *“Psicomotricidad relacional, como vivencia del cuerpo y la piel. Acompañamiento en la educación afectivo-sexual, vivencias de la*

²⁸⁸ La Caseta – respuesta a la pregunta n.57 del cuestionario.

²⁸⁹ La Serra – respuesta a la pregunta n.57 del cuestionario.

*exploración sexual, trato natural y respetuoso hacia cuerpo. Acompañamiento a los conflictos*²⁹⁰.

Para concluir, Moixana propone una mirada a partir del trabajo con padres y madres de los niños y niñas con la finalidad de asegurar una continuidad educativa también en el sentido anti-patriarcal: *“convivir con padres que actúan como cuidadores de niños y bebés al mismo nivel que las madres y convivir con mujeres que están empoderadas, en su cuerpo, embarazo, parto, sexo, salud, emociones... y que se apoyan entre ellas”*²⁹¹.

La libertad femenina como práctica, como postura, como pensamiento o como metodología educativa, puede ser considerada parte propia del pensamiento educativo libre. No existe una declarada intención en su metodología pero su realización y su acompañamiento van realmente más allá del patriarcado, ya que parten de un punto ya adelantado con respecto a los temas principales de opresión femenina difundidos por el orden masculino.

Los centros de Educación Libre de Cataluña realmente padecen el hecho de mantener la coherencia de su postura educativa, ya que parece que el mundo exterior y la propia sociedad todavía no están preparados para este cambio, ciertamente radical, de vivir y entender la vida y las relaciones.

²⁹⁰ Circ de Puces – respuesta a la pregunta n.57 del cuestionario.

²⁹¹ Moixaina – respuesta a la pregunta n.57 del cuestionario.

CAPÍTULO V

UNA EXPERIENCIA DE LIBERTAD FEMENINA VIVIDA EN PRIMERA PERSONA EN “LA CASETA” ²⁹²

*La cosa más importante en la vida es ver
con los ojos de un niño
Albert Einstein*

Este trabajo habla de una vivencia personal, de mi propia experiencia con la Educación Libre; del encuentro de una educadora con niñas y niños que saben vivir su propio crecimiento en libertad; habla de un camino conjunto de desarrollo y de cambio: niños, niñas y acompañantes en relación.

Esta investigación se introduce en un espacio concreto, denominado La Caseta, que fue la primera Escuela Libre de Cataluña. Toma en consideración un espacio físico, pero también de un espacio simbólico previo, en el que cada rincón encuentra una emoción y cada pieza acompaña el crecimiento y la autoeducación.

Este trabajo refleja una aventura; una aventura en primer lugar conmigo misma y con la dificultad de dejarme dar a la relación, de ponerme a la prueba con una idea de educación fundada en el amor, sin reglas y orden impuestos previamente, donde la confianza en los niños y las niñas y en sus potencialidades de elegir para ellos mismos es máxima.

²⁹² Este capítulo presenta una memoria personal con respecto a la práctica desarrollada y vivida en La Caseta – Barcelona durante los meses de Junio y Julio 2015.

Las tareas principales desarrolladas en los meses de práctica han sido las de soporte y ayuda a la vida del centro, a las actividades y a los deberes cotidianos. Al mismo tiempo se ha tenido la posibilidad de observar los niños y niñas en las dinámicas y de relacionarse con ellos, con las acompañantes y, a las veces, también con las familias.

La práctica ha dado la posibilidad de realizar un verdadero *estudio de caso* específico, con el soporte de la técnica de la *observación participante* y de la herramienta, para recoger datos, del diario y de las fotos.

La tutora responsable de esta la práctica ha sido Maite Duran Coll, acompañante de la Caseta.

Esta investigación muestra un deseo; el deseo de vivir en primera persona una experiencia en un espacio de Educación Libre, de aprender a educar en relación, de descubrir las prácticas educativas desarrolladas, de mirar con mis propios ojos el significado de dejar ser sí mismos, sin juicio, ni castigos, ni obligación.

Este trabajo representa un acto de amor hacia la infancia, demasiado teorizada y muy poco libre de ser y de tener el derecho a desarrollarse en libertad.

En fin, da a conocer un ejemplo vivo de una educación fundada en el *Derecho a ser libres*.



Figura 26: Dinámica organizada por un niño en La Caseta
Fuente: Fotos privadas

5.1 El sentido del deseo personal

El cuerpo, al ser el lugar donde reside y transita la experiencia, transmite señales y sensaciones que indican y orientan sobre qué necesitamos o qué no nos conviene. Sin embargo, no siempre se le presta suficiente atención.

Escuchar y prestar atención a las señales del cuerpo es una práctica que ayuda a una chica o a un chico a distinguir entre deseo y fantasía, a entender que "vivir el momento" es estar presente con todo lo que somos en cada instante de la vida y no llenar la agenda de actividades y relaciones que no concuerdan con el propio ritmo y necesidades.²⁹³

Llegar a La Caseta ha culminado el largo camino caracterizado por un deseo vivo; ha sido también el comienzo de otro camino de descubrimiento de un nuevo mundo educativo.

En esta aventura se pueden diferenciar dos partes de la historia, la primera: *el camino para llegar* y la segunda: *estar allí*. Ambas indispensables e importantes para significar la experiencia hecha en primera persona.

El camino para llegar ha sido caracterizado y enriquecido por las relaciones construidas y vividas gracias a todas las mujeres que me han acompañado en el recorrido de descubrimiento del deseo vivo de encontrar y experimentar sobre mi piel el sentido de la Educación Libre. El hecho de estar allí, por otro lado, se ha cargado de una energía y un crecimiento interior, en cuanto en la observación silenciosa y en la relación con la Educación Libre he descubierto varias otras

²⁹³ Hernández Morales, G., Jaramillo Guijarro, C., Cerviño Saavedra, M. J. (2006). Tomar en serio a las niñas, en Serie Cuadernos de Educación no sexista n.17. *Art.cit.*, pp. 34-35.

actitudes personales desarrolladas gracias a las relaciones con niñas, niños y acompañantes practicantes el sentido verdadero de ser libres.

La Caseta, en este sentido, ha sido mi espacio simbólico de libertad femenina, en que he reconectado con mi ser niña, me he descubierto capaz de ser libre y de serlo en relación con otros y otras, he entendido, finalmente, que existe quien interpreta la educación como la puesta en luz de la verdadera autenticidad.

Desde un deseo profesional de formación, por la experiencia en La Caseta, he llegado a un deseo personal de reflexión educativa con respecto a mi ser pedagoga y educadora. La Educación Libre, vivida en primera persona, me ha hecho encontrar con prácticas femeninas realizadas verdaderamente, con el significado de ser mujer y de serlo en relaciones educativas con niños y niñas, que han demostrado gran sabiduría y consciencia de sí mismos.

5.2 Un espacio de libertad para niñas y niños: La Caseta

*“Las cosas más importantes no están enseñadas por clases bien preparadas. Están enseñadas involuntariamente. Sería bien que los educadores leyeran, considerándolo, Roland Barthes. Él ha descrito su ideal de clase como la creación de un espacio similar a lo que existe cuando un niño juega cerca de su madre. Me explico. El niño toma un botón, lo lleva a su madre. La madre ríe, lo hace rodear. El niño toma una cuerda. La lleva a su madre. La madre ríe y le enseña a hacer nudos. Él concluye que el importante no es ni el botón ni la cuerda, pero el espacio lúdico que se enseña sin que se hable de esto.”*²⁹⁴

El espacio educativo llamado La Caseta se encuentra en Barcelona, en el característico barrio popular de Gracia, en la calle Mateu al número 16, planta baja. Es un espacio que deja inmediatamente la sensación de ser muy familiar, propio como estar en casa en efecto, y la experiencia educativa que viven niños y niñas entre los 2 y los 6 años es una experiencia de desarrollo muy única, como únicas son las relaciones que nacen y se desarrollan en el día a día entre ellos y los acompañantes, que describen La Caseta como: *“Un espacio de crecimiento para niños y niñas y para sus familiares. Un espacio sin juicio, con límites, con espacios de vinculación y experimentación. Donde el crecimiento emocional toma mucha importancia.”*²⁹⁵

La idea de La Caseta antes y el proyecto después nació en el año 2000, impulsado por Anna Bachs y Pere Juan, pioneros, de nueva generación, de la Educación Libre en Barcelona, y llegó a ser punto de referencia y ejemplo para muchas otras realidades surgidas posteriormente. Los fundadores de este proyecto educativo barcelonés se anticiparon muchos los tiempos; en efecto, quince años atrás no existían en Barcelona realidades educativas animadas por ideas de Educación Libre, y el proyecto de La Caseta fue uno de los primeros en este sentido. Ellos tuvieron la intención de crear un espacio especial en que

²⁹⁴ Alves, R. (2003). *La scuola che ho sempre sognato*. Bologna: EMI, p.49.

²⁹⁵ La Caseta – respuesta a la pregunta n.17 del cuestionario.

poder acompañar niños y niñas en su evolución y crecimiento respetando en pleno sus necesidades y sus capacidad de autodeterminación.

La Caseta acoge en estos momentos 25 criaturas, 10 niños y 15 niñas, a lo largo de la semana laboral, desde las 9 hasta las 14.30, con horarios de entrada y de salida flexibles. Suelen permanecer cuatro acompañantes cada día, que configuran el *equipo humano*: Neus Llop Guevara, educadora social, técnica en expresión y psicomotricista; Mireia Batlle Castro, maestra en educación musical, psicomotricista y terapeuta Gestalt; Aina Argemí Pont, maestra de educación infantil, psicomotricista y pedagoga sistémica, y, Maite Duran Coll, maestra de educación infantil y formada en educación creadora.

La jornada está organizada en base al esquema siguiente y las propuestas diarias que las acompañantes organizan, y que no son obligatorias sino que se realizan bajo la libre elección de niños y niñas.

Sesión diaria en La Caseta ²⁹⁶	
9-10h	llegada y juego libre
10:15h	despedidas de los acompañantes adultos
10:30h	asamblea e inicio de las propuestas
12h	comida y después juego libre
14h	ritual de despedida
14:15-14:30h	recibimiento de las familias y salida

La Caseta ofrece también actividades extras por la tarde como por ejemplo: grupos de acompañamiento a la crianza o grupos de intercambio y crecimiento personal y grupal con familias y niños o niñas pequeños; actividades de psicomotricidad o juegos marciales para niños y niñas más grandes, así como

²⁹⁶ La Caseta - respuesta a la pregunta n.35 del cuestionario.

actividades para adultos centradas básicamente en la reflexión y el intercambio sobre diferentes temáticas, siempre bajo la mirada de la Educación Libre.

Además La Caseta, gracias a la coparticipación de los adultos implicados con este centro, organiza a lo largo del año una formación dirigida a educadores o interesados en Educación Libre, formación teórica, introducción a procesos y recursos creativos y práctica en el ámbito de la Caseta²⁹⁷; o también *“trimestralmente ofrecemos talleres exclusivos para los padres y madres de los niños y niñas de la caseta.”*²⁹⁸



Figura 27: Dinámica organizada por un niño en La Caseta
Fuente: Fotos privadas

La educación que se lleva a cabo en La Caseta tiene como pilares fundamentales el respeto, la aceptación total, la autonomía, la libertad, los límites y el descubrimiento de sí mismo y del entorno. En línea con el concepto de Educación Libre, La Caseta ofrece un espacio de libertad en el que nadie está obligado a hacer algo que no quiera; en este sentido el deseo personal y el

²⁹⁷ http://www.la-caseta.com/castellano/quienes_somos.html consultado en Septiembre 2015.

²⁹⁸ La Caseta – comentario a la pregunta n.15 del cuestionario.

empuje motivacional de cada niño y niña es el punto desde que parte el acompañamiento educativo.

Uno de los objetivos más importantes llevado a cabo por el equipo humano de La Caseta consiste en educar y mantener el contacto con el propio interior a cada uno de los niños y niñas, a partir del descubrimiento y del reconocimiento de sus deseos y necesidades. Esta postura es la que caracteriza pedagógicamente el proyecto de Educación Libre de La Caseta: niños y niñas acostumbrados y educados a seguir el propio deseo y las propias necesidades, y no las de los adultos.

En este sentido se educan en el descubrimiento de ellos mismos, a escucharse, a respetarse, a amarse y a aceptarse tal y como son; con todo lo cual podrán fortalecerse y desarrollar una buena confianza en sí mismos y construir también relaciones más auténticas con los otros.

En el proyecto pedagógico que se desarrolla en La Caseta se priorizan de manera especial la **psicomotricidad relacional**, el **lenguajes expresivo** y el **masaje infantil**; actividades a través de las cuales niños y niñas expresan su energía vital y viven las diferentes emociones, solos o también compartiendo con los otros: *“La psicomotricidad nos facilita sobretudo una forma de intervenir, donde la escucha, la empatía y el ajuste a lo que el niñ@ trae es fundamental. Los lenguajes expresivos permiten conectar el mundo interno y externo con gran riqueza y autenticidad. Mientras experimenta el placer de la situación, el niñ@ se empapa de imágenes, sensaciones y vivencias que se van plasmando en lo que produce. En La Caseta ponemos especial atención a la expresión corporal, plástica, musical, verbal y escrita. El masaje infantil, por otro lado, nos ofrece la posibilidad de una comunicación íntima. Basado en el respeto, el contacto corporal afectuoso acerca, escucha, atiende y empatiza”*.²⁹⁹

El ambiente de La Caseta es un lugar de seguridad física y afectiva, en el que cada uno y cada una podrá encontrar su espacio físico y simbólico, en el que será aceptado por el grupo y en el que podrá aprender a construir relaciones libres

²⁹⁹ www.la-caseta.com consultado en Agosto de 2015.

con los demás. La Caseta prepara con mucha atención y respeto sus espacios y sus materiales para desarrollar la psicomotricidad, la experimentación, la exploración motriz, sensorial y emocional. La psicomotricidad ofrece a niños y niñas muchas posibilidades de desarrollo, desde la exploración corporal hasta la más sensorial, desde el juego simbólico hasta la posibilidad de disfrutar de un espacio y un tiempo propio para descubrir, cada uno y una a su ritmo, el placer del movimiento.³⁰⁰ La actividad de psicomotricidad para los más pequeños (hasta los 4 años) representa un espacio que incluye la participación de los padres y/o madres para que, juntos, disfruten de la posibilidad de un espacio y de un tiempo de exclusivo cuidado y dedicación mutua en un ambiente respetuosamente compartido con otras familias.

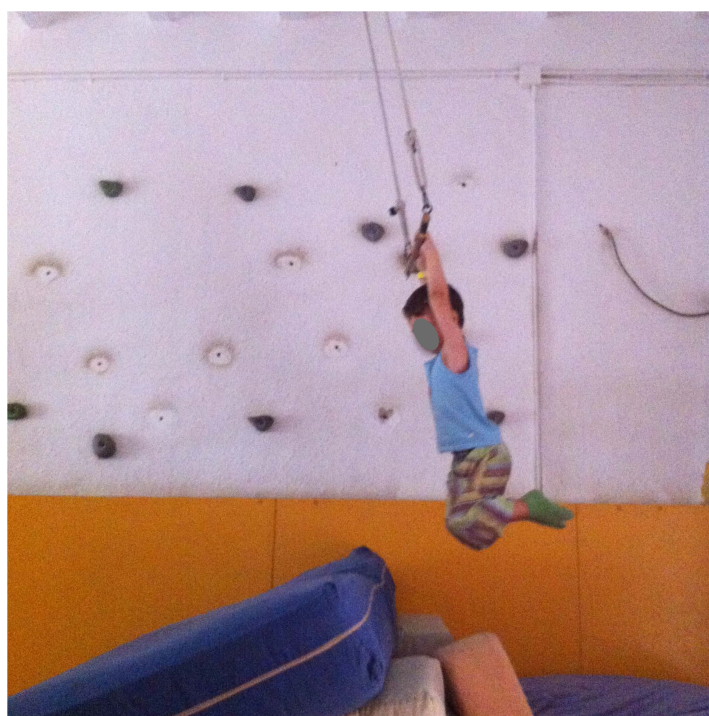


Figura 28: Dinámica de psicomotricidad en La Caseta
Fuente: Fotos privadas

Analizando el proyecto educativo de La Caseta se pueden evidenciar, entre los pilares en que se fundamenta su pedagogía libre, la consideración de la atención

³⁰⁰ <http://www.la-caseta.com/castellano/psicomotricidad.html> consultado en Septiembre de 2015.

que se pone al cuidado de las emociones personales, a partir de las posibilidades de expresarlas hasta el gestionarlas y compartirlas con los demás. Al mismo tiempo parece importante también el contacto corporal y el saber construir unas relaciones afectivas adecuadas y respetuosas con los demás.

De manera espontánea niños y niñas intentan buscar y colocarse en un propio espacio, utilizando en primer lugar el cuerpo y desarrollando actividades motoras espontáneas que les permitan explorar y conocer el mundo y, paralelamente, tomar autonomía y confianza.

A través de estas actividades psicomotoras niños y niñas tienen la posibilidad de extraer toda su energía – propia de estas edades – bajo un ambiente de seguridad y de protección; pueden también experimentar emociones positivas y negativas, utilizando otras formas de lenguaje en los juegos simbólicos y representativos como la pintura, el dibujo, el uso del barro, las construcciones de madera, etc... y gracias a los adultos pueden reelaborar las vivencias hechas en los juegos reflexionando juntos sobre las emociones vividas.



Figura 29: Foto de una dinámica organizada en el patio de La Caseta
Fuente: Fotos privadas

En La Caseta todos los adultos presentes, educadores y padres, tienen claramente asimilado el hecho que niños y niñas poseen la capacidad de elegir el mejor camino para desarrollar su potencial y por esto, otorgan una completa confianza a los adultos que se encuentran en el equipo humano del centro, considerados como soporte y ayuda emocional para el crecimiento de sus hijos e hijas.

A lo largo de este recorrido educativo la postura y la tarea del acompañante es la más compleja, cada uno de ellos tiene que cuidar, acompañar y garantizar un ambiente armonioso que facilite el desarrollo de procesos espontáneos de niños y niñas, pero al mismo tiempo tiene que “no hacer”: *“el “no hacer” del adulto, que en algunos casos se podría llamar no intervención, requiere delicadeza, escucha y crea una comunicación muy profunda entre el niño y el adulto. Utilizamos una metodología dialogante que facilita sin imponer, que crea un marco y un ambiente antes que hacer propuestas con finalidades concretas y definidas previamente por el adulto”*.³⁰¹

En la idea educativa de La Caseta el espacio de crecimiento y aprendizaje se construye de manera compartida; niños, niñas y acompañantes, cada uno ofrece y recibe de diferentes maneras, cada uno aprende gracias a las vivencias y a las experiencias que nacen y se comparten entre ellos. Resulta de especial importancia la implicación y participación por parte de las familias, no solo para sostener el proyecto educativo, sino también para desarrollarlo de forma amplia y correcta, ya que La Caseta más que una escuela deviene un contexto de prolongación del espacio familiar.

Las familias participan en las tareas cotidianas, aunque también comparten y reflexionan a través de reuniones mensuales, sobre las líneas educativas que se llevan a cabo, empeñándose así en dar continuidad al trabajo educativo también fuera del espacio de La Caseta.

³⁰¹ <http://www.la-caseta.com> consultado en Agosto de 2015.

Un aspecto muy interesante del trabajo educativo de La Caseta es la **gestión del conflicto**: *“nuestro acompañamiento se basa en garantizar la seguridad física y emocional, asegurar y dar autonomía, de forma que el niño@ adquiere progresivamente a lo largo del proceso suficientes herramientas internas como para afrontar por sí mismo estas dificultades. Esto es un proceso que les fortalece”*.³⁰²

En una realidad como ésta – opina Pere Juan – surgen muchos más conflictos que en un espacio organizado; la motivación es que aquí conviven muchos proyectos personales al mismo tiempo y cada uno con deseos y necesidades de afirmarse. Algunos conflictos pequeños pueden ser resueltos por niños y niñas entre ellos sin la ayuda de los adultos, pasaje necesario para desarrollar una cierta autonomía personal; cuando los conflictos son más complejos requieren la intervención de los adultos, aunque se trata de una intervención silenciosa. Los educadores se quedan como presencia física cerca del contexto en el que se encuentra enmarcado el conflicto y actúan, o mejor dicho no actúan, hasta que se llega a una solución favorable por las dos partes. Es una tarea difícil pero el conflicto es visto como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento, de desarrollo de la empatía, de construcción de una positiva comunicación con el otro y de aceptación de la diversidad.

Otra gran oportunidad de crecimiento es el conocimiento y la aceptación de **los límites**, la mayoría de las veces relacionados con los otros y sus necesidades. En este descubrimiento de los límites se encuentra el descubrimiento de la existencia del otro, de su necesidad y de su espacio físico y simbólico. Acostumbrarse a esto significa acostumbrarse a respetar a los demás, a dar importancia y atención a otras vivencias y a otros espacios.

³⁰² <http://www.la-caseta.com> consultado en Agosto de 2015.

La Caseta en el panorama de la Educación Libre catalana representa un punto de referencia importante; desde hace 15 años se encuentra trabajando con la ilusión de que otra mirada educativa es posible, y sigue compartiendo con la ciudad de Barcelona, el crecimiento y el enriquecimiento de pequeños y grandes que la Educación Libre ofrece.



Figura 30: Dinámica organizada en el patio de La Caseta
Fuente: Foto privada

5.3 Una experiencia viva de Libertad femenina

“...el maestro debería adquirir no solo la capacidad, pero [también] el interés a [llegar a ser un] observador de los fenómenos naturales. Él en el nuestro sistema tendrá que ser [más pasivo que activo]; y su paciencia será hecha por inquieta curiosidad científica y de respeto absoluto [hacia el] fenómeno que quiere observar.”³⁰³

Este espacio cuenta de mi experiencia personal vivida a través de una práctica muy formativa, en el centro educativo de La Caseta durante el año 2015, en concreto en los meses de Junio y Julio. Asumir la primera persona en este relato, entonces, resulta indispensable porque la experiencia de observación y de práctica ha resultado ser una experiencia que ha llegado a ser muy personal, pidiéndome una implicación emocional y una puesta en juego como educadora muy importante. Esto es el compromiso que te demanda la Educación Libre: una vinculación personal y una buena actitud antes de una preparación profesional. Cada adulto, adulta, acompañante, educador, educadora, padre o madre que sea para tomar parte de uno espacio educativo libre, como La Caseta, tiene que tomar en cuenta que el recorrido de cambio y de crecimiento no será dirigido exclusivamente hacia los niños y a las niñas –aunque también para ellos–, y por esto será necesaria una elección consciente y una correcta disponibilidad en ponerse en juego.

Mi experiencia personal en este sentido ha supuesto un recorrido, un descubrimiento – a la vez una aventura –, una posibilidad de cambio y de crecimiento, que inicialmente no era del todo consciente y que día a día ha llegado a ser parte esencial de la práctica misma.

Dicha experiencia pero hubiera sido posible sin la **práctica de relación** que se desarrolla, se aprende, se vive y se comparte en La Caseta. Por lo tanto, la experiencia vivida ha ido más allá de una práctica pedagógica profesional; ha

³⁰³ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Cit., p.23.

supuesto un camino interior en el que no he podido separar – porqué el sistema educativo de La Caseta no me lo permitía – mi experiencia emocional de mi práctica formativa. Esta condición me ha dado la posibilidad de comprender más profundamente el sentido de la Educación Libre llevada a cabo en este espacio concreto.

Con respecto a esta vivencia personal comparto las palabras de Ana Mañeru Méndez – con la que me encuentro muy de acuerdo – que presenta una mirada educativa que se puede considerar de huella libre: *“Muchas teorías sobre la educación te invitan a separarte de la experiencia concreta, como si haciendo abstracción de lo que tiene que ver con una misma y con los alumnos y las alumnas de carne y hueso a quienes das clase, fueras a conseguir una explicación general que vale para interpretar todo el entramado de sentimientos, conocimientos, sabiduría, perplejidad, creación, ánimo y desánimo, amor y desamor que se mueven cada día en el aula a una velocidad de vértigo.*

*Pero no es así. Separarse de la experiencia para saber más de ella es un enunciado absurdo. Separarse sirve para otra cosa que se llama objetivar porque convierte lo vivo en inanimado, en algo que no siente, no cambia y se puede controlar; separarme de lo que hago me convierte en “un observador objetivo” y a mis alumnas y alumnos en “un alumno medio”, es decir en nadie que tenga algo sensato que vivir, sentir, saber y decir.”*³⁰⁴

La Caseta, en este sentido, no es un cualquier espacio de instrucción o de educación; se puede definir como un verdadero **espacio de relaciones** en el que niños y niñas crecen, aprenden, se desarrollan, gracias a las relaciones con los demás; así como comenta Remei Arnaus³⁰⁵: *“Educar solo es posible en relación; no hay educación sin una experiencia de práctica de la relación.”*³⁰⁶

³⁰⁴ Mañeru Méndez, A., *Sostiego y placer en la educación*, en Piussi A.M, Mañeru Méndez A. (2006). *Educación, nombre común femenino*, OCTAEDRO, Barcelona, p.67.

³⁰⁵ Profesora de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y estudiosa del Pensamiento de la Diferencia. Investigadora de DUODA y componente de primer grupo de madres y padres de La Caseta a la hora de su nacimiento.

³⁰⁶ Arnaus Morral, R.. (2006). *Aprender a lo largo de la vida desde el amor a la madre*. En Piussi A.M., Mañeru Méndez, A. *Educación, nombre común femenino*, p. 213.

Otro aspecto muy interesante que caracteriza también la práctica de relación se concreta en **el amor**. En efecto cualquier actuación realizada en La Caseta, está hecha con amor, ya que los niños y las niñas tienen el derecho a ser amados incondicionadamente. Esta es una postura educativa muy característica de la Educación Libre que toca todos sus ámbitos educativos e influencia la práctica y la metodología educativa de los y las acompañantes.

El primer impacto de cualquier profesional de la educación, como yo, podría considerar que para relacionarse con la infancia resulta indispensable una postura de amor, pero en la práctica esta postura no suele ser fácil de mantener, en particular en los momentos más críticos como los conflictos o la organización cotidiana. Personalmente me he encontrado con situaciones en las que instintivamente habría reaccionado enfadándome o dando un castigo o asumiendo una postura autoritaria, partiendo de la idea que yo como educadora era la que tenía el saber educativo y sabía cómo se tenían que hacer las cosas. Sin embargo, mi experiencia en La Caseta, como espacio de Educación Libre, ha corroborado la importancia de un lugar en el que se desarrolla una educación antiautoritaria, nada de lo que pasa durante el día en La Caseta es obligatorio si los niños y las niñas no lo quieren, no lo desean.

Esta postura educativa y humana favorece la construcción de un espacio simbólico entendido como lugar propio, en el que niños y niñas se sienten bien, relacionando cada rincón con una emoción positiva, una vivencia especial, una experiencia personal. Esta metodología se basa completamente en el concepto de amor trabajado en la Educación Libre; niños y niñas aprenden gracias a la elección personal, al sentirse respetados en sus deseos y relacionándose con emociones positivas y su deseo particular en elegir lo que les apetece, aprenden en esta manera a hacer las cosas con amor.

Clara Jourdan³⁰⁷ asegura que la obligación impide la relación educativa porque no se reconoce el lugar escolar como propio espacio de crecimiento³⁰⁸; el problema principal está ligado no tanto al espacio físico, que claramente tiene su peso y su importancia, pero mucho más al espacio simbólico o sea a las emociones, que nacen desde las relaciones vividas dentro de aquello espacio específico, que cada niño o cada niña pone en relación a este lugar.

Para una educadora con una preparación tradicional, como yo, es complejo acostumbrarse al hecho que niños y niñas eligen si hacer o no hacer una actividad, si comer o no comer, si participar o no en las dinámicas propuestas; todo ello da la sensación de no controlar lo que pasa, de no tener la situación en las propias manos, de no poder gestionar. Y aquí es donde se encuentra el nudo educativo que diferencia la Educación Libre de otro tipo de educación más tradicional, el adulto tiene que acompañar el deseo de niños y niñas, un deseo que puede ser también diferente de lo que el propio adulto considera como “más adecuado” para ellos, y este es el momento de mayor amor de un adulto acompañante o educador con respecto a los niños y a las niñas: poner en acto la práctica de **dejar hacer**.

Educar con amor no se relaciona exclusivamente a lo que hacen o eligen niñas y niños, sino al comportamiento de los adultos que, para cumplir con el sentido verdadero de una Educación Libre, fundada en la idea y en las acciones de amor, tienen que **dejarse tocar por el amor** en la misma acción educativa que están llevando a cabo. En relación a esta idea deseo remarcar las palabras de la experiencia personal de Ana Mañeru Méndez: “*Cuando lo hacía “profesionalmente”, sin dejarme tocar por el amor, mi hacer se convertía en llevar un producto prefabricado de un aula a otra...*”³⁰⁹

³⁰⁷ Pensadora milanesa del Pensamiento de la Diferencia y miembro de la Libreria delle Donne de Milano (Italia).

³⁰⁸ Jourdan, C. (2001). Educar en relación. DUODA, Revista d’Estudis Feministes, n.21, Universitat de Barcelona, pp. 113-115.

³⁰⁹ Mañeru Méndez, A. *Sosiego y placer en la educación*. Cit., p.69.

En La Caseta se vive cotidianamente una significativa práctica de relación educativa fundada en la confianza absoluta en los saberes de los niños y de las niñas, una confianza que lleva los acompañantes a **quedarse en silencio**, un silencio activo dirigido a una verdadera escucha de las necesidades y deseos de las criaturas. Una práctica – la de quedarse en silencio – que al comienzo me parecía muy rara y “poco pedagógica” propio porque mi postura “clásica” me llevaba a pensar que en algunas situaciones, como los conflictos por ejemplo, la intervención de los adultos, hecha por palabras, consejos, resolución de los problemas, fuera indispensable. Con respecto a esta idea el quedarme en silencio me parecía no hacer mi deber como educadora, pero con el tiempo y con la experiencia me ha demostrado que a causa de esta “obligación profesional” de intervenir en las dinámicas de los conflictos, me perdía la verdadera observación de lo que pasaba en la realidad en las relaciones entre niños y niñas.

No conocía la gran fuerza de la práctica relacional del silencio; aprender a estar en silencio no significa no decir nada, significa aprender a comunicar por las emociones, a compartir las emociones dejándose en un silencio activo que da presencia a la acción educativa por parte de los y las acompañantes sin invadir el espacio simbólico de niños y niñas.

En este sentido, Ina Praetorius habla de la filosofía del “saber estar ahí”; un concepto cuyo origen reside en las capacidades que sirven para dar sentido a la vida cotidiana. La “forma de estar” propiamente dicha que se refiere a la pasividad como algo positivo. La libertad de la dependencia, que consiste en la libertad que te otorga saber que en la vida, inevitablemente, siempre nos relacionamos con alguien. El reconocer que nuestro estar ahí es en relación – con el otro y con la otra – nos hace más libres.³¹⁰

³¹⁰ Portela Carpintero, F. (1998). Atención y amor en educación. El juego de las distancias. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, n.35, Universitat de Barcelona, pp. 170-171.

Las acompañantes de La Caseta entonces no pretendían hablar al puesto de niños y niñas pensando de conocer ya las respuestas y las soluciones a las cosas que pasaban, porque sabían muy bien que: *“A veces, con nuestra práctica, tapamos el problema, no le damos espacio, no dejamos que la persona protagonista tenga un espacio para reflexionar y decidir por sí misma y, a veces, la suplantamos y decidimos por ellas.”*³¹¹ Ellas intentaban ponerse en relación con los pequeños, creando vínculos emocionales y implicándose personalmente en la situación y al mismo tiempo dando una gran confianza a su capacidad de poder solucionar los conflictos que puedan ir surgiendo. Dejar hacer y acompañarlos en este camino de descubrimiento de sus propias capacidades, de sus propias personalidades, confiar y amar niñas y niños profundamente hasta el punto de saberse poner en una situación de disparidad con respecto a sus saberes. Aquí se encuentra la práctica de **la disparidad**, niños, niñas y acompañantes se reconocen como diferentes y como facilitadores de un conocimiento propio y de riqueza, y por ello cada uno y una establece una potente confianza con el otro y la otra reconociendo autoridad en su saber. Esta práctica contribuye a construir una fuerte relación y un importante vínculo de manera que los acompañantes puedan: *“ver cosas” en las personas con las que trabajamos donde los demás no ven nada*³¹². Concluyendo, a partir de mi experiencia en La Caseta, he aprendido la importancia de poner en el centro a los niños y las niñas, para favorecer la construcción de la relación uno a uno, la escucha y la acogida de las necesidades singulares. En la educación tradicional el aprendizaje está organizado por lógicas patriarcales hacia la creación de productos listos para el mercado; sin embargo desde esta mirada se acoge un sistema simbólico más relacional, fundamentado en el amor incondicional hacia las niñas y niños, y orientado a un aprendizaje de saberes vivos: *“Saberes que no se acumulan sino que están vivos y hay que renovarlos cada día para que se vayan desplegando con toda su potencia transformadora; y para que esto ocurra hay que hacerles sitio y darles tiempo.”*³¹³

³¹¹ García Rodríguez, L. (2004) La practica de la relación educativa, *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, n.27, Universitat de Barcelona, p.145.

³¹² Portela Carpintero, F. Atención y amor en educación. El juego de las distancias. op.cit., p.169.

³¹³ Mañeru Méndez, A. *Sosiego y placer en la educación*. Cit., p.69.

5.4 El derecho a ser libres

*“Es el solo punto en que se encuentran, por todos, sentimientos de delicadeza y de amor:
cuando se habla del niño los ánimos se hacen dulces;
la humanidad entera comparte la emoción profunda que llega del niño.
El niño es una fuente de amor; cuando se toca, se toca el amor.”*³¹⁴

Niñas y niños tienen derecho a ser amados, a ser cuidados a lo largo de su desarrollo, a tener espacios de vida en que los que se encuentren bien, a vivir situaciones de respeto, de confianza, de libertad.

Estos son los presupuestos básicos para ofrecerles la posibilidad de crecer en el amor de ser libres y no en el miedo. Amar lo que se hace significa ser felices y como también Alexander Neill resaltó, el objetivo principal y esencial de la educación consiste en hacer crecer a los niños y a las niñas con el máximo nivel de felicidad.

Para ser felices niños y niñas, hombres y mujeres de mañana, necesitan experimentar la libertad de crecer y educarse fuera de la coacción y de la obligación.

La Educación Libre llevada a cabo por La Caseta de Barcelona, ofrece una oportunidad de desarrollo libre a los varios niños y niñas que la frecuentan, pero también a sus padres y a las y los acompañantes que viven esta experiencia en primera persona.

La experiencia en La Caseta me ha dado la posibilidad de profundizar la Educación Libre no solo como teoría pedagógica estudiada en los libros, sino también en la realidad experimentada en primera persona; me ha dado la oportunidad de hacer un camino propio de desarrollo interior y de reflexiones sobre mi rol como educadora, pedagoga y mujer.

³¹⁴ Montessori, M. (2012). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti, p.287.

Concluyo compartiendo las palabras y la vivencia de Ana Mañeru Méndez por las cuales se puede describir la experiencia de libertad y el desarrollo emocional, personal y profesional hecho personalmente en La Caseta: *“Me consideraba muy feminista, seguía dando crédito al patriarcado, sosteniéndolo con mi forma de enseñar; no había descubierto el orden simbólico de la madre ni que toda educación es un acto de relación que tiene su origen en la educación que nos da cada madre; me sobraba teoría, voluntarismo y querer dar lo que llevaba preparado cada día para cumplir objetivos prefijados a la realidad de cada alumna y alumno; algo que no me dejaba escuchar y ver lo que estaba delante de mí: criaturas singulares y deseantes, niñas y niños que querían ser y que buscaban relación y medida, cada cual la suya, conmigo y de mí, que era su profesora, una mujer.”*³¹⁵



Figura 31: Dinámica organizada en una sala de La Caseta
Fuente: Fotos privadas

³¹⁵ Mañeru Méndez, A., “Sostiego y placer en la educación”. *Art. cit.*, p.72.

CONCLUSIONI

Una genealogia di pratiche educative in ottica di Libertà femminile

La ricerca è riuscita nel suo intento di analizzare e approfondire metodologie, strategie, pratiche, fondate su teorie educative capaci di ripensare l'educazione dal punto di vista strutturale e concettuale e caratterizzate da un'idea di libertà nel fare educazione. E' riuscita inoltre a dedicare una particolare osservazione e un puntuale studio all'educazione femminile, in particolare a quella delle bambine, nei contesti di Pedagogia Libertaria e di Educazione Libera, pur se a conclusione dell'indagine non ha individuato pratiche educative esclusive dedicate al solo sesso femminile.

Tuttavia nelle esperienze educative prese in esame dalla ricerca sono state messe in luce pratiche di libertà orientate a entrambi i sessi e dirette a uno sviluppo integrale e armonico dell'essere donna o uomo, non vincolato agli schemi e ai parametri sociali patriarcali. Tali pratiche educative possono indubbiamente essere considerate aventi un carattere che va "più in là" del patriarcato stesso, perché vincolate ad un pensiero educativo che parte da presupposti culturali e sociali che fanno riferimento ad una logica ben diversa da quella patriarcale, nel nostro caso a quella dell'ordine simbolico della madre.

Nell'analisi specifica delle metodologie e strategie educative utilizzate sia nel contesto della Escuela Moderna di Francisco Ferrer i Guàrdia sia in quello delle esperienze attuali di Educazione Libera sono state messe in luce pratiche di libertà "al femminile" che ritrovano stretti legami con la politica delle relazioni e l'ordine simbolico della madre teorizzati dal Pensiero della Differenza.

A partire dalla visione dell'*autorità* di tipo morale, fondata sul riconoscimento della saggezza e del valore aggiunto di determinati uomini o donne e quindi della loro autorità "positiva" scevra da alcuna forma di sottomissione.

Per continuare con un'educazione antiautoritaria basata sull'attenzione alla singolarità e alle necessità della bambina o del bambino, da cui partono gli stimoli nell'organizzazione delle attività, affidando all'adulto o adulta il ruolo di accompagnatore educativo, esperienziale ed emozionale.

Ancora con un'idea di educazione che incontra i suoi pilastri nella *politica delle relazioni*; si cresce grazie e nelle relazioni che quotidianamente si costruiscono, da qui la totale messa in gioco di adulti e bambini e bambine nella tensione dinamica e relazionale caratterizzata da un'asimmetria circolare in cui la relazione di potere è presente ma in continua trasformazione e distribuzione tra gli attori della relazione. Tale situazione di disparità educativa fa sì che i ruoli di educando/a e educatore/trice siano costantemente interscambiati, decretando, in tal modo, un reale riconoscimento del bambino e della bambina come portatori di una fresca saggezza e di un'esperienza viva.

Per concludere con la *pratica dell'amore*, strumento educativo che si rifà all'ordine simbolico della madre e trova nella relazione figlio-figlia e madre la sua origine più forte.

La pratica dell'amore è stata una tematica ricorrente nei confronti personali avuti con gli accompagnatori delle esperienze di Educazione Libera incontrati in territorio catalano, l'amore porta con sé una enorme carica educativa fatta di gesti, di presenza silenziosa, di accettazione, di relazioni uniche e di rispetto assoluto della libertà di essere se stessi.

Si può, quindi, senza dubbio dichiarare che l'ipotesi della ricerca sia stata ampiamente soddisfatta. In tal senso, infatti, le strategie educative attuate dalla Pedagogia Libertaria di Ferrer prima e dalle esperienze di Educazione Libera poi dimostrano un evidente carattere emancipazionista, alternativo, attento alla

valorizzazione delle differenze e alla cura dei singoli, sono inoltre realmente svincolate da schemi, strutture, idee e messaggi legati a una visione patriarcale della società, perseguendo quindi un'ottica di Libertà femminile pur non applicando una specifica e settoriale educazione dedicata alle bambine.

Infine la ricerca è riuscita a ricostruire una genealogia di pratiche femminili individuando forme, strategie e pensieri educativi, ma soprattutto una filosofia di base, comuni che inducono a dichiarare non solo una forte comunanza tra lo storico pensiero di Ferrer i Guàrdia, espresso nella Pedagogia Libertaria sviluppata nella sua Escuela Moderna, e le esperienze più attuali di Educazione Libera, ma soprattutto la reale possibilità di attuare pratiche e strategie differenti in educazione, a partire da una logica orientata alla Libertà femminile, al di là degli schemi educativi patriarcali.

“Vorrei fermarmi su quella forma di attrazione di una donna su di un'altra, che costituisce l'aggancio profondo tra due donne, ancor prima di ogni consapevolezza. Esemplarità è il nome adeguato a questa forma di attrazione: una donna è esempio per un'altra. Si pensi a quando una donna è affascinata da un'altra per l'autonomia che questa mostra, per quello che fa, per i valori espressi dal suo modo di essere. Per le scelte compiute nell'attraversare il mondo, la parola, la struttura sociale. Esemplarità è il modo per nominare il fatto che una donna è modello per un'altra. Un modello vissuto a volte da lontano, portato nell'anima come un riferimento ed una misura per sé”³¹⁶.

Queste le parole di Chiara Zamboni in riferimento al fascino di una genealogia femminile; questo il substrato del lavoro di ricerca svolto. Un'indagine spazio – temporale volta anche all'individuazione di una possibile genealogia di pratiche al femminile a partire dalle metodologie del primo novecento sviluppate e portate avanti da Ferrer nella Escuela Moderna e raccolte dalle esperienze di respiro più

³¹⁶ Zamboni C. (1989). Autorità femminile, autorità maschile nel lavoro filosofico. In [a cura di] Piussi, A. M. (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier, p.71.

moderno di Educazione Libera presenti sul territorio catalano. Pratiche educative di Libertà femminile fatte principalmente di *esemplarità*, vissute da lontano nel tempo e “*portate nell’anima come un riferimento ed una misura per sé*”.

Uno sguardo al futuro

La ricerca non esaurisce tutte i possibili percorsi di indagine aperti dalle riflessioni sorte nel corso della stessa. Molti gli stimoli teorici ricevuti durante gli anni di studio ad essa dedicati e molti i possibili futuri approfondimenti da poter realizzare, anche a partire da questa prima analisi. Campi ancora inesplorati potrebbero riguardare ricerche e studi futuri, in considerazione del fatto che a differenza della Catalogna, madre di movimenti libertari e legati all’Educazione Libera, altri territori, come per esempio quello italiano, risultano ancora scarsamente attraversati da realtà educative simili, interessante, dal punto di vista pedagogico ma anche socio-educativo, sarebbe infatti una sperimentazione in tal senso. Tra i possibili scenari e ambiti di approfondimenti futuri se ne possono evidenziare alcuni quali per esempio: le figure femminili storiche legate alla Escuela Moderna o alle attuali esperienze di Educazione Libera, l’educazione femminile teorizzata e praticata dai vari pensatori libertari esistiti nel novecento, l’apertura dell’indagine sull’oggetto di ricerca oltre i confini della Catalogna, la sperimentazione delle pratiche di libertà studiate in altri contesti educativi, lo studio delle esigue ma fiorenti realtà pubbliche catalane che hanno adottato una metodologia di stampo libero, solo per citarne alcuni tra i più interessanti.

*“Qui risiede appunto l’arte educativa: nel saper misurare l’azione di aiuto allo sviluppo della personalità infantile”*³¹⁷.

³¹⁷ Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Cit., p.134.

APPENDICI

Librerie, Biblioteche e Centri di documentazione e di ricerca italiani ed esteri consultati.

Librerie

Libreria Aldarull - Barcellona
Libreria de le Dones - Barcelona
Libreria delle Donne di Milano - Milano
Libreria Libertaria LaMalatesta - Madrid
Libreria Rosa de Foc - Barcelona

Biblioteche

Biblioteca del Campus de Mundet - Universitat de Barcelona
Biblioteca de Catalunya - Barcelona
Biblioteca de Filosofia, Geografia i Història - Universitat de Barcelona
Biblioteca Francesca Bonnemaison - Barcelona
Biblioteca Nacional de España - Madrid
Biblioteca Panizzi - Archivio Berneri - Reggio Emilia
Biblioteca Pública Arús - Barcelona
Biblioteca Rosa Sensat - Barcelona

Centri di documentazione e di ricerca

Ateneu Enciclopèdic Popular
Cedall - Centre de documentació antiautoritari i llibertari (<http://www.cedall.org>)
Centro studi libertari - Archivio Giuseppe Pinelli - Milano
CREA - Centro Especial de Investigación - Universitat de Barcelona
Diotima - Comunità filosofica femminile - Verona
Duoda - Centro de Investigación de Mujeres - Universitat de Barcelona
Fundació Ferrer i Guardia - Barcelona
Fundació Salvador Seguí - Barcelona
Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo - Madrid
GIAD - Grup d'investigació i assessorament didàctic - Universitat de Barcelona
Grupo de investigación Cuerpo y Textualidad - Universitat Autònoma de Barcelona
IIEDG - Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere - Universitat de Barcelona
Institut Català de la Dona - Barcelona
Pavelló de la República - Universitat de Barcelona
TDX - Tesis Doctorals en Xarxa (<http://www.tdx.cat>)

BIBLIOGRAFIA

Testi

- AA.VV. (1987). Non credere di avere dei diritti. Torino: Rosenberg & Sellier.
- AA.VV. (1993). Francisco Ferrer. Un rivoluzionario da non dimenticare. Milano: Vulcano.
- AA.VV. (2005). 30 Retratos de Maestras. Madrid: CISSPRAXIS.
- AA.VV. (2013). Apuntes para un debate sobre el Feminismo desde una perspectiva libertaria. Bandera Negra.
- AA.VV. (2013). Género y anarquismo. Madrid: La Neurosis o la Barricada.
- AA. VV. (2013). Contra la ignorancia. Barcelona: El viejo topo.
- AA.VV. (2013). La (A) en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación. Madrid: LaMalatesta Ed.
- Agullò Díaz, M. C., Molina Beneyto, M. (2014). Antonia Maymón. Anarquista, maestra, naturista. Barcelona: Virus.
- Alves, R. (2003). La scuola che ho sempre sognato. Bologna: EMI.
- Babini, V. P., Lama, L. (2000). Una “Donna Nuova”: il femminismo scientifico di Maria Montessori, FrancoAngeli, Milano.
- Baigorria, O. (2006). El amor libre. Buenos Aires: Utopía Libertaria.
- Bakunin, M. (2009). La libertà degli uguali, Milano: Elèuthera.
- Ballarin Domingo, P. (2001). La Educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX). Madrid: Síntesis.
- Bernardi, M. (2002). Educazione e libertà. Milano: ELS Libri.
- Bernerì, C. (1970). L’emancipazione della donna. Pistoia: Ed. RL.
- Berti, G. N. (1998). Il pensiero anarchico. Bari: Lacaita.
- Berti, G. N. (2011). Un’idea esagerata di libertà. Milano: Elèuthera.

Biemmi, I. (2011). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Biemmi, I. (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: Conoscenza Edizioni.

Biemmi, I.; Ulivieri, S. (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini.

Blanco, N. (2001). *Educar en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akai.

Bock, G. (2008). *Le donne nella storia europea*, Laterza, Bari.

Borghi, A. (1954). *Mezzo secolo di anarchia (1898 – 1945)*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.

Borghi, L. (2008). *La città e la scuola*. Milano: Elèuthera.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: ANAGRAMA.

Calero Fernández, M. Á. (1999). *Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.

Capel Martínez R. M. (2008). *Cien años trabajando por la Igualdad*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.

Carrillo, I., Tort A. (2009). *Mestres i Pedagogues*. Vic: Universitat de Vic.

Cavarero, A., Restaino, F. (2002). *Le filosofie femministe*. Milano: Bruno Mondadori.

Cerviño Saavedra, M. J. (2003). *El misterio del chocolate en la nevera*. Cuadernos de Educación no sexista n.15. Madrid: Instituto de la Mujer.

Cesareo, G. (1963). *La condizione femminile*. Cremona: Sugar.

Chomsky, N. (2013). *La (Des) Educacion*. Barcelona: CRITICA.

Codello, F. (1995). *Educazione e anarchismo. L'idea educativa nel movimento anarchico italiano (1900-1926)*. Ferrara: Corso, Ferrara.

Codello, F. (2005). *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*. Milano: Franco Angeli.

- Codello, F. (2005). Vaso, creta o fiore? Né riempire, né plasmare ma educare. Lugano: La Baronata.
- Codello, F. (2009). Né obbedire né comandare. Milano: Elèuthera.
- Codello, F., Stella, I. (2011). Liberi di imparare. Firenze: Terra Nuova.
- Conde, C. (1978). Por la escuela renovada. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cortada Andreu, E. (1988). Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Cortada Andreu, E. (2006). Ser maestras a la Cataluña del segle XIX. Lleida: Pagès.
- Cuevas Noa, F. J. (2003). Anarquismo y educación. Madrid: Fundación Anselmo Lorenzo.
- Dato, D., De Serio, B., Lopez, A. G. (2009). La formazione al femminile: Itinerari storico-pedagogici. Bari: Progedit.
- Dauber, H., Verne, E. (1979). Educazione liberata. Milano: Mondadori.
- De Beauvoir, S. (2008). Il secondo sesso. Milano: il Saggiatore.
- De Vega, E. (1998). La mujer en la historia. Madrid: Anaya.
- Demetrio, D., Giusti, M., Iori, V., Mapelli, B., Piussi, M. A., Ulivieri, S. (2008). Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere. Milano: Guerini.
- Dewey, J. (2004). Democrazia e Educazione. Firenze: Sansoni.
- Duby, G., Perrot, M. (2007). Storia delle donne: il Novecento. Bari: Laterza.
- Ermini, R. (1994). Pedagogia libertaria: percorsi possibili. Livorno: Sempre Avanti.
- Esposito, R. (1996). L'origine della Politica. Hannah Arendt o Simone Weil? Roma: Donzelli Ed.
- Fabbri, L. (2013). Apuntes sobre Feminismos y construcción de poder popular. Rosario: Puño y Letra.
- Faure, S. (2013). La Ruche. Una experiencia pedagógica. Tenerife/Madrid: Tierra de Fuego/LaMalatesta Editorial.

- Faure, S. (1955). *La mujer (temas subversivos)*. Toulouse: Ed. Juveniles.
- Ferrer González, M. C., Pons Adrover, M. (2005). *Mestres Republicanes*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Ferrer, F. (1996). *La Scuola Moderna*. Milano: M&B Publishing.
- Ferrer, F., Wintsch, J. (1980). *La Scuola Moderna e Lo Sciopero Generale*. Lugano: La Baronata.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno ed.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Milano: EGA ed Gruppo Abele.
- Freire, P. (2010). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: EGA ed Gruppo Abele.
- Friedan, B. (2012). *La Mistica della femminilità*. Roma: Castelvechi.
- Gagliano, G. (2010). *La pedagogia del dissenso tra Ottocento e Novecento*. Trento: UNI Service.
- García Lastra, M., Calvo Salvador, A., Susino Rada, T. (2008). *La mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea.
- Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis
- Gianini Belotti, E. (1980). *Prima le donne e i bambini*. Milano: Rizzoli.
- Gianini Belotti, E. (2009). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Gianini Belotti, E. [a cura di] (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Godwin, W. (1992). *Sull'educazione e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Goldman, E. (1996). *Amore emancipazione. Tre saggi sulla questione della donna*. Ragusa: La Fiaccola.

Goldman, E. (2009). *Femminismo e Anarchia*. Pisa: BFS.

González-Agàpito, J., Marquès, S., Mayordomo, A., Sureda B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Abadía de Montserrat.

González Rodríguez, A; Lomas, C. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Graó.

Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula - Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Greenberg, D. (2003). *Libres, por fin. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Barcelona: Abellà Gràfiques Pedreguer.

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

Gribble, D. (2004). *Life lines*. Bristol: Libertarian Education.

Hernández Morales, G., Jaramillo Guijarro, C., Cerviño Saavedra, M. J. (2006). *Tomar en serio a las niñas. Cuadernos de Educación no sexista n.17*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Holt, J. (1977). *Bisogni e diritti dei fanciulli*. Roma: Armando.

Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori Editore.

Illich, I. (1973). *Rovesciare le istituzioni*. Roma: Armando Editore.

Illich, I. (1982). *Il genere e il sesso. Per una critica storica dell'uguaglianza*. Milano: Mondadori.

Illich, I., El Rebozo (2013). *Tramas de aprendizaje convivencial. Cuadernos para la imaginación*. Oaxaca México: El Rebozo.

Illich, I., Esteva, G., Prakash, M., Stuchul, D., Zibechi, R. (2013). *Aprendizaje en Movimiento. Cuadernos para la imaginación*. Oaxaca México: El Rebozo.

Irigaray, L. (1992). *Io Tu Noi*. Torino: Bollati Boringhieri.

Iurlano, G. (2000). *Da Barcellona a Stelton. Ferrer e il Movimento delle Scuole Moderne in Spagna e negli Stati Uniti*. Milano: M&B Publishing.

Korczak, J. (1996). *Come amare il bambino*. Milano: Luni.

Korczak, J. (2012). *Il diritto del bambino al rispetto*. Roma: Edizioni dell'Asino.

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre

Lacerda de Moura, M. (2006). *Amatevi e non moltiplicatevi*. Santa Maria Capua Vetere: Spartaco.

Laffitte, M. (1964). *La Mujer en España. Cien años de su historia 1860-1960*. Madrid: Aguilar

Lapassade, G. (1977). *L'autogestione pedagogica*. Milano: Franco Angeli.

Lipperini, L. (2012). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.

Llobet i Doménech, J. (2006). *Dones i feminismes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.

Lonzi, C. (2010). *Autoritratto*. Milano: etal ed.

Luengo, J. M. (1993). *La Escuela de la Anarquía. Cuadernos Libertarios*. Madrid: Madre Tierra.

Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resistenza*. Enna: Città Aperta.

Marin Silvestre, D. (2004). *Francesca Bonnemaïson. Educadora de ciutadanes*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Merighi, R. (2004). *Mujeres Libres. Un'esperienza di femminismo libertario*. Torino: Trauben.

Montanari, F. (2007). *Quattordici figure esemplari di donne anarchiche*. Ferrara: Campograf.

Montessori, M. (1999). *Educazione alla libertà*. Bari: Laterza.

Montessori, M. (2008). *Educare alla Libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori.

- Montessori, M. (2012). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Moreu, Á. C.; Prats, E. (2010). *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mottana, P. (2011). *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Moura, M. L. de (2006). *Amatevi e non moltiplicatevi. Educazione, femminismo, libertà sessuale, antimilitarismo*. Firenze: Spartaco.
- Neill, S. A. (1956). *Questa terribile scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Neill, S. A. (1971). *Summerhill. Il metodo per progredire nell'educazione dei figli*. Milano: Forum Editoriale.
- Neill, S. A. (1992). *Il fanciullo difficile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Neill, S. A. (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Milano: Red.
- Nuñez Puente, S. (2004). *Una historia propia. Historia de las mujeres en la España del siglo XX*. Madrid: Pliegos.
- Pace, R. (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Piussi, A. M. (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Piussi, A. M.; Mañeru Méndez A. (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Portell, R. (2007). *Marta Mata. El camí de l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Pradas Baena, M. A. (2006). *Teresa Claramunt, la virgen roja barcelonesa*. Barcelona: Virus.
- Prado, A. (2011). *Matrimonio, Familia y Estado: Escritoras Anarco-Feministas en la Revista Blanca (1898-1936)*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.

Reimer, E. (1973). *La scuola è morta. Alternative nell'educazione.* Roma: Armando Editore.

Rensi, E. (1984). *Scuola e libero pensiero.* Ragusa: Spazia, Ragusa

Rivera Garreta, M. M. (1997). *El fraude de la Igualdad.* Barcelona: Planeta.

Rivera Garreta, M. M. (2008). *La Diferencia Sexual en la Historia.* Valencia: PUV.

Rogers, C. (1973). *Libertà nell'apprendimento.* Firenze: Giunti.

Robin P. (s.d.). *Manifiesto a los partidarios de la Educación Integral*

Sabatini, A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana.* Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Sánchez Arbòs, M. (2006). *Mi Diario.* Aragón: Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada.

Sánchez Arbòs, M. (2007). *Una escuela soñada.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Santos Guerra M. A. (1984). *Coeducar en la Escuela, por una educación no sexista y liberadora,* Madrid: Zero

Serravalle Porzio, E. [a cura di] (2000). *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita.* Milano: Associazione Italiana Editori.

Smith, M. P. (1990). *Educare per la libertà.* Milano: Elèuthera.

Solà i Gussinyer, P. (1976). *Las escuelas racionalistas en Cataluña.* Barcelona: Tusquets.

Solà i Gussinyer, P. (1980). *Educació i Moviment llibertari a Catalunya (1901-1939).* Barcelona: ed.62.

Solsona i Pairó, N. (2002). *La actividad científica en la cocina. Cuadernos de Educación no sexista n.12.* Madrid: Instituto de la Mujer.

Spring, J. (1987). *L'educazione libertaria.* Milano: Elèuthera.

Subirats, M.; Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta.* Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

- Tolstoj, L. (1975). *Quale scuola? La nascita della pedagogia antiautoritaria nell'esperimento di Jasnaja Poljana*. Milano: Emme Edizioni.
- Tolstói, L. (2003). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Palma de Mallorca: El Barquero.
- Tomasi, T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trasatti, F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Elèuthera.
- Ulivieri, S. (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Vigilante, A., Vittoria, P. (2011). *Pedagogie della liberazione*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Weil, S. (2009). *Incontri libertari*. Milano: Elèuthera.
- Wild, R. (2011). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Articoli

Ackelsberg, M. A. (2005). Donne libere, in *A rivista anarchica*, n.307.

Andrés Granel, H. (2006). Mujeres Libres: emancipación femenina y revolución social, in *Germinal*.

Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres, in Abad, M.L. *Género y Educación: la escuela coeducativa*. Barcelona: Grao.

Boletín de la Escuela Libre Paideia (2012). *Escuelas alternativas*. Mérida: A Rachas.

Bonino, L. (2004). Los Micromachismos in *Revista La Cibeles* n.2, Ayuntamiento de Madrid: Madrid, pp.

Contreras Domingo, J. (2015). Una educación diferente, in *Cuadernos de Pedagogía*, n.341 Monográfico.

Contreras Domingo, J., Arnaus i Morral, R. (2015). Educació alternativa: Moviments creatius cap a una obertura pedagògica, in *Temps de Educació*, n.48. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Contreras Domingo, J., Gonzalez Monguillon, B. (2013). Habitar el espacio y el tiempo en la escuela alternativa: recorridos y relatos, in *Investigación en la Escuela*, n.79.

Cortad, E. Feminisme i Educació als inicis del segle XX, in AA.VV. (2008). *Pedagogia, Política i Transformació social (1900-1917)*. L'Educació en el context de la fundació de l'Institut d'estudis catalans. Barcelona: Societat d'Història de l'Educació del país de llengua catalana.

Cuevas Noa, F. J. (2010). La Línea Rojinegra educativa del Anarquismo español, in *Historia Actual On Line*, n.21. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Dewey, J. (1994). *Democràcia i educació*, in *Democràcia i escola*. Vic: Eumo Editorial i Diputació de Barcelona.

Ermini, R. (2005). *Pedagogia Libertaria – Percorsi possibili*, in *Territorio scuola*. <http://www.territorioscuola.com/recensioni/ebook4.html>

Espigado Tocino, G. (2002). La mujeres en el anarquismo español (1869-1939), in *Ayer*, n.45.

García Gómez, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de Ciudadanía, in *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2). <http://www.aufop.com>

García, R., Ruiz, L. (2012). Aportaciones a la Educación de las Mujeres del Movimiento Libertario, in *Historia Social y de la Educación*, n.1(2). <http://dx.doi.org/10.4471/hse.2012.08>

García de la Torre M., Un Hito histórico en la educación femenina : la asociación para la enseñanza de la mujer, in AA.VV. (1990). VI Coloquio de historia de la Educación: Mujer y Educación en España 1868-1975.

Giacomoni, V. (2008). La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica, in *Germinal*.

González Pérez, T. (2013). Educación y transformación social: el proyecto educativo para las mujeres en el imaginario anarquista, in *Historia Educación on line*.

Grassi, L. (2009). Movimenti pedagogici: l'educazione dei bambini al di fuori della rete pubblica e istituzionale che ruota attorno a materne, elementari e medie. Dossier *Dire New* 2009.

Gruppo Operativo REL (2009). Pratiche educative libertarie nella scuola pubblica. Incontro Rete Educazione Libertaria – Verona 8 marzo 2009.

Gruppo Operativo REL (2012). Documento di presentazione della Rete per l'educazione libertaria italiana.

Gustavo, S. (1975). El Sindacalismo y la Anarquía, in *Supplément au n. 689 d'«ESPOIR»*. Toulouse: Ediciones C.N.T.

Gustavo, S. (1975). Política y Sociología, in *Supplément au n. 689 d'«ESPOIR»*. Toulouse: Ediciones C.N.T.

Ledesma Reyes M., La aportación Krausista a la Educación Femenina. Las Conferencias Dominicales, in AA.VV. (1990). VI Coloquio de historia de la Educación: Mujer y Educación en España 1868-1975. Santiago: Universidad de Santiago

Lenoir, H. Educación y pedagogía en la tradición libertaria, in (2013) *Revista Erosión* n.2, año I

Maceira Ochoa, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas, in I Coloquio Nacional Género en Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro.

Melro, J. (2006). Quando educar è libertar. Uma reflexão crítica em torno do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire, in AA.VV. Actas IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Caminhando para uma cidadania multicultural. Porto: Instituto Paulo Freire – Portugal & Universidade do Porto.

Nieuwenhuis, D. (1975). La Educación Libertaria, in Supplément au n. 689 d' «ESPOIR». Toulouse: Ediciones C.N.T.

Ortega Mondaca, R. (2014). Sistema Escolar y Educacion Libertaria. Apuntes para un Proyecto Educativo Libertario. Santiago del Chile: Proyecto Educativo Libertario.

Roig Lopez, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovacion pedagogica en Cataluna, in Germinal.

Sánchez Blanco, L., Hernández Huerta, J. L. (2012). La Educación Femenina en el Sistema Educativo Español (1857-2007), in Revista electrónica de Historia El Futuro del Pasado, n. 3, Salamanca: FahrenHouse.

Sánchez Blanco, L. (2007). El Anarcofeminismo en España: las propuestas anarquistas de mujeres libres para conseguir la igualdad de géneros, in Foro de Educacion, n.9.

Subirats, M. (1999). Género y escuela, in Lomas, C. ¿Iguales o diferentes? Barcelona: Paidós Iberica

Tavera, S. (2004). Guerra Civil y Anarcofeminismo, sus antecedentes históricos, in Jornadas Guerra Civil. Documentos y Memoria. Salamanca: Universidad de Salamanca/Asociación De Historia Contemporánea

Úcar, X. (2012). Pedagogía de la elección: sobre la pedagogía crítica. Jornal A pagina da Educaçao, n. 197. Porto: PROFEDIÇÕES.

Vicente, L. (2014). El feminismo anarquista desde sus orígenes internacionalistas a Mujeres Libres, in Viento Sur, n.136.

Vilanou Torrano, C., Soler Mata, J. (2013). La Historia de la Educacion en Cataluna: Tradicion Liberal e Historia Conceptual, in Historia Social y de la Educacion. Barcelona: Hipatia Press.

Fonti storiche

Testi

Fabbri, L. (1923). Cartas a una mujer sobre la anarquía. Buenos Aires: La protesta.

Jacquinet, C. (1901). Compendio de Historia Universal. I parte. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.

Jacquinet, C. (1902). Compendio de Historia Universal. II - III parte. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.

Jacquinet, C. (1902). Compendio de Historia Universal. IV - V parte. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.

Lorenzo, A. (trad) (1920). La mujer. Barcelona: Germinal.

Martí Ibáñez, F. (1937). Tres Mensajes a la mujer. Barcelona: Ediciones y Reportajes.

Sánchez Saornil, L. (1937). Horas de Revolución. Barcelona: Sindicato Único del Ramo de Alimentación de Barcelona.

Urales, F. (1906). Sembrando Flores. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.

Riviste

Boletín de la Escuela Moderna. Año I (esemplare originale).

n.1. Barcelona 30 Octubre 1901.

n.2. Barcelona 30 Noviembre 1901.

Bollettino della Escuela Moderna. Anno I (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo).

n.3. Barcellona 31 Dicembre 1901.

n.4. Barcellona 31 Gennaio 1902.

n.5. Barcellona 31 Marzo 1902.

n.6. Barcellona 30 Aprile 1902.

n.7. Barcellona 31 Maggio 1902.

n.8. Barcellona 30 Giugno 1902.

Bollettino della Escuela Moderna. Anno II (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo).

- n.1. Barcellona 31 Ottobre 1902.
- n.2. Barcellona 31 Novembre 1902.
- n.3. Barcellona 31 Dicembre 1902.
- n.4. Barcellona 31 Gennaio 1903.
- n.5. Barcellona 28 Febbraio 1903.
- n.6. Barcellona 31 Marzo 1903.
- n.7. Barcellona 30 Aprile 1903.
- n.8. Barcellona 31 Maggio 1903.

Bollettino della Escuela Moderna. Anno III (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo).

- n.1. Barcellona 30 Settembre 1903.
- n.2. Barcellona 31 Ottobre 1903.
- n.3. Barcellona 30 Novembre 1903.
- n.4. Barcellona 31 Dicembre 1903.
- n.5. Barcellona 31 Gennaio 1904.
- n.6. Barcellona 29 Febbraio 1904.
- n.7. Barcellona 31 Marzo 1904.
- n.8. Barcellona 30 Aprile 1904.
- n.9. Barcellona 31 Maggio 1904.

Bollettino della Escuela Moderna. Anno IV (traduzione a cura della casa ed. Vulcano – Bergamo).

- n.1. Barcellona 30 Settembre 1904.
- n.2. Barcellona 31 Ottobre 1904.
- n.3. Barcellona 31 Novembre 1904.

Boletín de la Escuela Moderna. Año IV.

- n. 4. Barcelona 31 Diciembre 1904.
- n. 5. Barcelona 31 Enero 1905.
- n. 7. Barcelona 31 Marzo 1905.
- n. 8. Barcelona 30 Abril 1905.
- n. 9. Barcelona 31 Mayo 1905.
- n. 10. Barcelona 30 Junio 1905.

Boletín de la Escuela Moderna. Año V.

- n. 1. Barcelona 30 Septiembre 1905.
- n. 2. Barcelona 31 Octubre 1905.
- n. 3. Barcelona 30 Noviembre 1905.
- n. 4. Barcelona 31 Diciembre 1905.
- n. 5. Barcelona 31 Enero 1906.
- n. 6. Barcelona 28 Febrero 1906.

- n. 7. Barcelona 31 Marzo 1906.
- n. 8. Barcelona 30 Abril 1906.
- n. 9. Barcelona 31 Mayo 1906.
- n. 10. Barcelona Junio 1906 - Julio 1907.

Boletín de la Escuela Moderna. Año I (2ª época).

- n. 1. Barcelona I de Mayo 1908.
- n. 2. Barcelona I de Junio 1908.
- n. 3. Barcelona I de Julio 1908.
- n. 4. Barcelona I de Agosto 1908.
- n. 5. Barcelona I de Septiembre 1908.
- n. 6. Barcelona I de Octubre 1908.
- n. 7. Barcelona I de Noviembre 1908.
- n. 8. Barcelona I de Diciembre 1908.
- n. 11. Barcelona I de Marzo 1909.
- n. 12. Barcelona I de Abril 1909.

Boletín de la Escuela Moderna. Año II (2 época).

- n. 1. Barcelona I de Enero 1909.
- n. 2. Barcelona I de Febrero 1909.

Boletín de la Escuela Moderna. Año VII (2 época)

- n. 60. Barcelona I de Mayo 1909.
- n. 61. Barcelona I de Junio 1909.
- n. 62. Barcelona I de Julio 1909.

La Donna Libertaria. Periodico mensile di educazione del Gruppo femminile libertario "Maria Rygier" (1912).

- Anno I, n.1 Parma 1912
- Anno I, n.2 Parma 1912
- Anno I, n.3 Parma 1912
- Anno II, n.4 Forlì 1913
- Anno II, n.5 Forlì 1913
- Anno II, n.6 Forlì 1913
- Anno II, n.7 Forlì 1913
- Anno II, n.8 Forlì 1913

SITOGRAFIA

Asociación para la Libre Educación	http://educacionlibre.org/wordpress
Collettivo Milanese Educazione Libertaria	http://educazionelibertariamilano.noblogs.org
Controscuola	http://www.controscuola.it
CRAEV	http://www.educacionviva.com
Diccionari Bibliogràfic de dones	http://www.dbd.cat
Educar en Igualdad	http://www.educarenigualdad.org
Educare alla Libertà	http://www.educareallaliberta.org
European Democratic Education Community	http://www.eudec.org
Federació de moviments de renovació pedagògica de Catalunya	http://www.fmrp.cat
Genre en Action	http://www.genreenaction.net
La educación prohibida	http://www.educacionprohibida.com.ar
Ludus	http://ludus.org.es
Muévete por la Igualdad	http://mueveteporlaigualdad.org
Mulier Sapiens	http://muliersapiens.com
Reevo	http://reevo.org
Rete per l'Educazione Libertaria	http://www.educazionelibertaria.org
Scuola Libertaria	http://scuolalibertaria.blogspot.com
Sin Género de Dudas	http://singenerodedudas.com
The Institute for Democratic Education	http://www.democratic.co.il/en/
XELL	http://www.educacioliure.org

Esperienze di educazione libera nel mondo

Escola da Ponte	http://www.escoladaponte.pt
Kapriole	http://www.kapriole-freiburg.de
Lycée Autogéré de Paris	http://www.l-a-p.org
Paideia. Escuela Libre	http://www.paideiaescuelalibre.org
Summerhill	http://www.summerhillschool.co.uk

Esperienze di educazione libera in Catalogna

Agambar	https://associacioagambar.wordpress.com
Aigua	http://www.espai-aigua.org
Apapachoa	http://www.educacionnuevaconciencia.com/apapachoa
Arbreda – Quart creixent	http://arbreda.net
Camins	https://caminseducacioviva.wordpress.com
Circ de Puces	https://circpuces.wordpress.com
El Petit Eden	https://elpetiteden.wordpress.com
El Roser	http://associacioelroser.blogspot.com.es
El Roure	http://www.elroure.org
El Tatanet	http://eltatanetsants.blogspot.com.es
Escoleta Heura	https://escoletaheuramontmelo.wordpress.com
Gatzara	https://lagatzara.wordpress.com
Girallunes	http://www.girallunes.blogspot.com.es
L'Albada	http://albadaviva.blogspot.it
La Caseta	http://www.la-caseta.com
La Cuca	http://www.lacuca.org
La Magaruffa	http://www.lamagarrufa.blogspot.com.es
La Petite Miranda	http://lapetitmiranda.com
La Pupusa	http://www.lapupusa.cat
La Serra	http://www.espaiobertlaserra.org
La Tombarella	https://latombarella.wordpress.com
La Xauxa Xica	http://blocs.xarxanet.org
Liberi	http://www.escolaliberi.com
Moixaina	http://www.moixaina.org
Momo	http://momoespai.com
Oreneta	http://www.orenetaarbucies.org
Petit Molinet	http://petitmolinet.blogspot.com.es
Riu	https://callideriu.wordpress.com
Somiatruites	http://www.elssomiatruites.org
Submari Lila	http://www.submarilila.cat
Tatainti	https://tatainti.wordpress.com
Xantala	http://www.xantala.es
Xicalla	https://xicalla.wordpress.com

