

Indice

Introduzione	7
<i>Capitolo primo</i>	
Libertà come valore e ideale	17
1.1. Le forme della libertà	29
1.2. Libertà, conoscenza e cultura	36
1.3. Libertà e creatività	48
1.4. Libertà e responsabilità	61
<i>Capitolo secondo</i>	
Libertà, persona e educazione	71
2.1. Per una idea di persona	76
2.2. Persona, educazione e libertà	81
2.3. Educare alla libertà	86
2.4. Educare ai valori e alla riscoperta di senso	92
2.5. La scuola come banco di prova	95
<i>Capitolo terzo</i>	
Coscienza culturale e contemporaneità	101
3.1. I caratteri della cultura contemporanea	103
3.2. L'uomo d'oggi di fronte ai valori	108
3.3. Valori tra attualità e staticità	113
3.4. Un approccio storico-filosofico ai valori	118
<i>Capitolo quarto</i>	
Libertà d'apprendere	123
4.1. L'apprendimento, un fenomeno complesso	125
4.2. Le condizioni della libertà di scelta	127

4.3. Il direttore d'orchestra	130
4.4. Prospettive d'infinito e recupero dell'umano	131
<i>Capitolo quinto</i>	
Per una pedagogia della libertà	137
5.1. Significare la libertà	139
5.2. Libertà della mente e dell'intelligenza umana	142
5.3. Le premesse filosofico-pedagogiche	147
5.4. L'esperienza di Summerhill	150
Conclusioni	155
Bibliografia	159

Introduzione

Ci sono delle parole, nel lessico comune, che hanno bisogno di essere ripensate. Soprattutto in funzione della forza semantica che nutrono, ma anche perché hanno la caratteristica di richiamare strutturalmente altre parole di non minore spessore. Sono le parole che regolano la relazione tra gli uomini e conferiscono significati che via via si alimentano di elementi correlati sui quali ciascuno di noi costruisce la propria vita, dandosi obiettivi raggiungibili e concreti, aprendosi prospettive di sviluppo appaganti, impegnandosi nell'azione per tradurre in comportamenti osservabili ogni tensione ideale.

La riflessione pedagogica si appoggia su queste parole per dare alla progettualità operativa percorsi concreti di crescita e di espansione delle proprie qualità interiori. Certamente la pedagogia, come scienza dell'educazione e dei processi formativi, ha la giusta confidenza con queste parole, ma non minore confidenza ha, da qualche tempo a questa parte, la didattica, soprattutto se si incarica di formare, con metodologie adeguate e percorsi facilitati, l'uomo colto.

Ecco, dunque, una parola con la quale appare necessario fare i conti: cultura. Gli anni iniziali del Millennio sono stati caratterizzati dalla necessità da parte della didattica di darsi un proprio statuto epistemologico che diviene la ragione per l'af-

fermazione della propria autonomia scientifica. Queste ragioni di legittimazione, come si può facilmente comprendere, chiamano in causa la cultura se l'obiettivo resta quello del fare di un uomo non già un soggetto quantunque autonomo e libero, ma un uomo colto, una persona, cioè, che sa esprimere le ragioni del cuore, sa comunicare le proprie ansie e le proprie tensioni, sa aprirsi al confronto e al dialogo e, al tempo stesso, ha la coscienza del divenire, utilizzando la memoria per la ricostruzione della propria vicenda personale e, ancora, è in grado di sentire il fascino che emana la natura, anche quando viene rappresentata attraverso l'opera d'arte. Tuttavia anche l'abitudine all'onestà perfetta, che deriva dallo spirito di osservazione, rappresenta un altro elemento di quella cultura che sarà retaggio dell'uomo, al pari di un'apertura all'oltremondano, a ciò che la religione dona, perché l'uomo valuti i propri limiti non come una cesura, una maledizione, ma una prerogativa naturale.

Diventare colti, perciò, significa padroneggiare la lingua, avere il senso della storia, sentire il bello, osservare con oggettività, comprendere nella sua globalità il valore della vita.

Ma c'è dell'altro in questo ripiegamento autoriflessivo: c'è la coscienza che è anche un sapere colto che la persona, quest'uomo di cui si progetta una idealità trascendente, è un valore, perché non è semplicemente un dato esistente, ha una dimensione verticale sulla costituzione della quale si riverberano gli influssi della cultura, ma anche della natura biologica. Se ne ha oggi piena convinzione anche in virtù delle conquiste compiute dalle neuroscienze e dagli studi sulla scatola magica o sull'anima del nostro cervello. La pienezza morale della persona

è ciò che, con le risorse di natura fisica e materiale, ma anche intellettuale, chiamiamo potenziale educativo e creativo. Un elemento certo, cioè, che spiega le ragioni di un intervento diretto, qual è quello pedagogico e, naturalmente, didattico, volto a liberare ogni energia interiore profonda perché la persona possa godere della propria condizione ed espandersi attraverso le forme della cooperazione e del dialogo.

Parole, dunque, dense di significato, soprattutto idealità che hanno orientato il cammino dell'umanità e assicurano la rinascita di una nuova paideia, quantunque adesso introvabile e comunque frammentata, che possa restituire all'umanità le sue forme e le sue modalità per la costruzione del senso della vita, di una vita degna di essere vissuta.

Qui allora acquistano spazio e spessore nuove espressioni che si ricavano dall'interno del cervello, come ci aiutano a constatare Solms e Turnbull nel loro "viaggio" tra neuroni e sinapsi, ma anche Sacks e, soprattutto, Goldberg nella individuazione dell'anima del cervello nei lobi frontali, e, non certo ultimo, Goleman con la scoperta delle funzioni dell'intelligenza emotiva. Ma tutto questo, sebbene ci aiuti a conoscere chi siamo e come abbiamo ragione di comportarci sul piano esistenziale, sono poca cosa rispetto ad una terza parola che vogliamo riproporre all'attenzione del lettore, dello studioso, dell'operatore, dei costruttori di civiltà: è la parola libertà.

La libertà è una parola così cara, direbbe il poeta, "come sa chi per lei vita rifiuta". Ed è parola, simbolo significante, che mai si coniuga in astratto. Piuttosto rivela la sua carica positiva quando l'uomo è costretto nelle catene, quando è condizionato nelle proprie scelte, quando gli è impedito di realizzare se

stesso in piena autonomia. La libertà ha come corrispettivo il diritto. Lo ha scritto chiaramente nei tempi moderni il Nobel Amartya Sen. E il diritto, per continuare nella solidarietà strutturale del discorso, riflette con lo stile della persona la forma ideale della civiltà.

La filosofia, la sociologia, la psicologia, l'antropologia culturale, in sostanza tutte le scienze umane, soprattutto nella loro accezione pedagogica, hanno descritto gli elementi nodali di questa grande idealità e ne hanno illustrato, nel caso della restrizione della libertà quando non anche del suo affossamento, le tragiche conseguenze sia sul piano macrosociale che su quello strettamente personale. Un uomo libero è capace di operare scelte felici per realizzare il bene comune; un uomo libero può, attraverso la propria intelligenza, costruire un clima di partecipazione all'interno della società che serva da alimento della democrazia; un uomo libero è consapevole dei propri diritti e dei propri doveri, quindi sarà capace di assumere un forte spessore morale e civile.

La libertà è la filigrana del discorso che si avvita sui primi tre capitoli di natura prettamente teoretica e si avvale di argomenti solidi per una prima forma di differenziazione semantica attraverso due preposizioni alquanto comuni. Discendono, poi, di qui efficaci sottolineature tra termini confidenziali per la ricerca nelle scienze dell'educazione che rappresentano gli obiettivi dell'azione didattica sia quando si tratta dell'acquisizione dei saperi, sia quando si tratta dell'assunzione di comportamenti come risultato di altrettanto puntuali apprendimenti. Alla ricerca di una definizione congruente, difatti, la libertà esige una distinzione tra il modo di compiere scelte felici, per quanto

difficili, e la liberazione da vincoli, non soltanto di carattere culturale, ma anche biologico. Per questo motivo sembra interessante l'ipotesi di ricostruire il luogo nel quale la libertà alligna, naturalmente all'interno degli emisferi cerebrali. Ma qui si pongono i primi dubbi che le ricerche sulle neuroscienze non hanno totalmente dissolto. Dove collocare la libertà? Tra gli aspetti razionali e logici della natura umana, come lo è il linguaggio che ha sede nell'emisfero sinistro, oppure occorre accreditare l'emisfero destro come sede dei poteri alogici come lo sono le emozioni, la creatività, l'irrazionalità come intuizione, la capacità di sorprendersi, l'invenzione?

Certamente la conquista delle neuroscienze dà credito ad entrambi gli emisferi cerebrali, perché se ognuno assolve una funzione specifica, tuttavia essa non è né oppositiva né escludente l'esercizio di altre funzioni. Il cervello è il pilota automatico del nostro comportamento che sicuramente ondeggia tra la razionalità e l'irrazionalità, tra la logica e la creazione, tra il rigore e l'invenzione e dunque autorizza miliardi di neuroni a generare sinapsi che occorrono al vivere corrente e danno ragione delle funzioni ieri definite fondamentalmente psicologiche, prive di un substrato biologico e chimico che, al contrario, colorano e specificano la qualità degli apprendimenti.

La libertà, quantunque strettamente correlata al riconoscimento dei diritti umani, da quelli profondi del vivere felici e sereni a quello di vedersi assicurate le condizioni dello sviluppo e della crescita naturale, da quelli ideali e politici a quelli etici e morali, è certamente una emergenza dell'emisfero destro, quello più recentemente scoperto, perché costitutiva della persona umana e non sovrastruttura o dono concesso in

circostanze fortuite. Ma anche l'emisfero sinistro a buona ragione gioca la sua parte, se la coerenza e la rigorosità dei comportamenti rifiuta in nome di una malintesa creazione originale l'irrazionale, l'approssimativo, il casuale, l'imprevisto, il provvisorio.

La trama del discorrere della libertà, ben legittimata sul piano teoretico, abbisogna di riferimenti al tempo che viviamo, alla cultura che respiriamo, al momento storico attuale. Di qui l'approfondimento dei tratti salienti del presente.

In buona sostanza il lavoro se colma uno iato tra il fare e il dire, tra il pensare e l'essere, fornisce alla ricerca pedagogica un addentellato certo, di carattere valoriale, colmando peraltro un vuoto aperto con l'indifferentismo, la rincorsa esasperata ai falsi idola, il disimpegno a livello sociale e il facilismo culturale, e offre alla didattica la sorgente ispiratrice di comportamenti e una vivacità operativa orientata ai traguardi dell'essenza e della qualità della vita.

Se poi si guarda al traguardo dell'azione educativa non può essere ignorata la ricerca dell'efficacia di un apprendimento che si consolidi nella mente della persona e si traduca in un comportamento regolato dalle funzioni che Goldberg attribuisce ai lobi frontali (intenzionalità, giudizio, immaginazione, empatia, identità, ideazione, organizzazione, valutazione e, naturalmente, libertà) che vengono pilotate nel loro insieme da quella "scatola magica" che è il cervello.

Ecco perché, alla definizione dei fondamenti di una teoria della didattica che sulla cultura trova il suo radicamento, si è creduto doveroso ordinare una serie di riflessioni sulla libertà in educazione e nell'apprendere che confluiscono in uno

sguardo d'insieme nel quinto capitolo, nel quale sono delineati i tratti di una pedagogia della libertà. È questa la prospettiva a cui si riconducono le tematiche del discorso. Approdare ad una pedagogia della libertà, difatti, significa raccogliere gli incipit che le pagine precedenti custodiscono, per tracciare una finalità che tiene comunque conto dei rischi e dei paradossi che possono emergere quando si affronta la questione della libertà in educazione.

Parlare di una pedagogia della libertà non significa negare i limiti e i condizionamenti possibili, per conoscerli e riconoscerli nella convinzione che ci sia in ogni persona 'qualcosa' da tutelare e custodire.

Tale considerazione, sottolinea la responsabilità di insegnanti e educatori nell'accompagnare e «rendere possibile l'esistenza adulta di un altro essere umano».¹ E l'esistenza, sottolinea Abbagnano, è pur sempre coesistenza, ovvero possibilità originaria della connessione con altra esistenza.² In questi termini deve essere letto il tema della libertà. Riconoscere questa "connessione" vuol dire anche realizzarla; infatti è nella dichiarazione della libertà come valore che prende forma l'impegno dell'educare, con l'esercizio di possibilità infinite di incontro che avvengono nella comunità. È proprio questo spazio e luogo di coesistenza a dare corpo all'«intero significato dell'esistenza»³, nella universalità, unità e oggettività dei valori

¹ G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, edizione italiana a cura di F. Cappa e P. Landri, Raffaello Cortina, Milano 2022, p. 11.

² B. Maiorca, *Nicola Abbagnano, la ragione e la libertà. Antologia di testi e di critica*, Tema, Cagliari 2018, p. 35.

³ *Ibidem*, p. 98.

fra i quali dev'essere collocata e riconosciuta⁴ la libertà. Essa, difatti, ha sempre a che fare con la consapevolezza e la coscienza, la quotidianità e l'esperienza, l'interiorità e il mondo esterno, la volontà personale e la dimensione politica collettiva nella quale la libertà ha la sua ragione d'essere.⁵ Si capisce allora che parlare di libertà significa volgere lo sguardo oltre la sfera interiore, per dare conto anche di quello che avviene nello spazio pubblico e politicamente organizzato nel quale attraverso l'azione gli uomini potranno sperimentare concretamente⁶ la libertà.⁷

⁴ Abbagnano sottolinea questo aspetto e afferma che il valore, per essere riconosciuto come tale, va visto come una realtà obiettiva. «[...] Se il valore apparisse all'uomo come entità chimerica, come ideale sussistente solo nel dominio dell'utopia, altrettanto chimerico e utopistico dovrebbe apparire il compito di lavorare per esso; ed ogni impegno effettivo in questo compito sarebbe impossibile». N. Abbagnano, *Il valore come problema*, 1943/1947, in AA.VV., *Filosofi nel dissenso*, a cura di E. Mirri e L. Conti, Editoriale Umbra, Foligno-Perugia 1986, pp. 174-92 (34). B. Maiorca, *Nicola Abbagnano, la ragione e la libertà...*, cit., p. 176.

⁵ Cfr. H. Arendt, *Che cos'è la libertà?*, tr. it., Garzanti, Milano (1991) 2022, p. 15.

⁶ L'avverbio richiama alla capacità umana di usare concetti astratti, una delle abilità più sofisticate che possiede la specie umana.

I concetti astratti hanno tre principali caratteristiche: 1. Maggiore complessità rispetto ai concetti concreti per le relazioni presenti tra i vari elementi; 2. Maggiore distacco dall'esperienza fisica, per cui non sono 'percepibili' dagli organi di senso; 3. Maggiore variabilità, in base alla quale risulta più difficile attribuire uno stesso significato fra parole. Queste osservazioni, proposte da A. Borghi e F. Binkofski, consentono di comprendere anche la difficoltà di spiegare che cos'è la libertà in quanto concetto astratto di cui, tuttavia, l'uomo fa esperienza comune. I singoli concetti, inoltre, hanno una dimensione astratta e concreta allo stesso tempo. La libertà richiama alla volontà e al desiderio di fare e di essere dei soggetti, ma ha anche una ricaduta sociale. Cfr. F. Caruana, A. Borghi, *Il cervello in azione*, il Mulino, Bologna 2016, pp. 174-175; Cfr. A. M. Borghi, F. Binkofski, *Word sas Social Tools: An Embodied View on Abstract Concepts*, Springer, New York 2014.

⁷ Hanna Arendt invita a superare la visione tradizionale, cara alle filosofie della libertà (originariamente antipolitiche), che circoscrive la libertà al rapporto fra libero arbitrio e sovranità, per cui la libertà del singolo, del gruppo o di una struttura politica deriva dal limite posto dalla stessa libertà degli altri. Non è il gioco di forza fra

Si ringrazia l'Editore per aver accolto la proposta dell'autrice che rappresenta il continuum e la revisione di un precedente studio sulla libertà.

libertà personale e libertà comune a garantire la libertà, ma è l'azione umana a fondare la libertà. In questa coincidenza fra azione e libertà quest'ultima si rende terrena, dunque esperienza di cui la politica dovrà essere garanzia.