

La libertà come finalità e strumento di una educazione popolare

Freedom as a goal and instrument of popular education

ALESSANDRA PRIORE

The article offers some reflections on freedom in the human condition, understood as the aim of popular education. Freedom, within the individual experience, arises as a problem associated with the construction of personal identities and the 'designing Self'; one way to approach the theme of freedom from an educational perspective is certainly to recognize its stringent relationship with the practices of guidance. The conditions by which freedom can be made possible for the individual are part of the responsibilities that education assumes towards young people, the common good and the future; it is precisely in the plots of the discourse on freedom and on the redefinition of social practices that it is possible to trace the main value of a popular education.

KEYWORDS: FREEDOM, POPULAR EDUCATION, GUIDANCE, PERSONAL IDENTITY, CHOICES

Cenni introduttivi sul concetto di libertà

La trattazione che segue, senza avere nessuna pretesa di esaurire un tema così complesso come quello della libertà in educazione, intende proporre alcuni spunti di riflessione in ordine alla pensabilità e alla praticabilità della libertà nella condizione umana, da intendersi come finalità di una educazione popolare.

Il termine libertà deriva dal latino *liber*, ossia uomo legalmente libero e si contrappone a quello di *servus*, schiavo; nell'antichità erano utilizzati entrambi per riferirsi ad una condizione acquisita alla nascita, ma dalla quale era possibile svincolarsi perdendo o acquisendo libertà. Durante il Medioevo la libertà era considerata un privilegio esclusivo di alcuni ceti della popolazione, privi di legami di dipendenza; a quell'epoca uomo libero era sinonimo di uomo franco, così come la parola libertà era utilizzata in maniera interscambiabile con franchezza o franchigia. A differenza del significato che assegniamo oggi al termine libertà, nella mentalità medievale essa non era considerata un valore in sé, ma sempre nel contesto dell'appartenenza alla chiesa, alla società o al sistema feudale. Un'importante virata semantica del termine libertà si ha nel Settecento, durante il quale l'apparire di forme moderne di vita politica coincisero con la

nascita di un moderno vocabolario politico nel quale la libertà divenne una parola-bandiera. Come riportato nel corpus testuale del Tesoro della Lingua Italiana delle Origini (TLIO)¹, il termine libertà viene ricondotto a varie accezioni, tra le quali si evidenziano la 'capacità dell'uomo di essere causa delle proprie azioni, di autodeterminarsi' e la 'capacità, potere, facoltà di agire secondo le proprie scelte'.

L'uomo che vive sugli alberi appare un'immagine particolarmente rappresentativa nel discorso sulla libertà; Cosimo di Rondò, protagonista de *Il Barone Rampante* di Italo Calvino, con la sua scelta estrema di trascorrere la vita sugli alberi si pone come possibile allegoria di libertà e autocostruzione volontaristica. L'impegno a divenire qualcun'altro permette a Cosimo di inoltrarsi in territori inesplorati e sconosciuti e di fare quegli apprendimenti significativi necessari alla costruzione di un'esistenza alternativa a quella che gli altri si aspettano da lui. La libertà non è forse l'affermazione consapevole della propria diversità, indispensabile nel processo formativo dell'uomo?

È evidente il nesso tra libertà, scelte e autodeterminazione e come esse rimandino più alla capacità dell'individuo di esercitarle, alla responsabilità che richiedono, piuttosto che a qualcosa che si riceve in dono o per diritto. La libertà è, dunque, una conquista e qualifica il processo di definizione identitaria non tanto nel senso del diritto ad essere chi si vuole, ma bensì in riferimento all'impegno e alla responsabilità che certe scelte comportano. Non è, pertanto, da ritenersi un espediente per il soddisfacimento dei bisogni, che proprio in nome della libertà possono apparire spesso come inderogabili, al contrario un impegno nella continua interrogazione sulla propria esistenza e nel rendere conto a se stessi di ciò che si è imparato vivendo.

Per dire la libertà occorre tenere presenti alcune annotazioni ricavabili da studiosi e pensatori che possono aiutarci a sostenere tale discorso per provare poi a declinarlo sul versante pedagogico.

Come ci insegna la filosofia della libertà di stampo esistenzialista il valore della vita risiede e si incarna proprio nella libertà² ed è a partire dalla sua spontanea manifestazione che l'uomo diventa reale³; essa assume la forma della speranza e della proiezione verso l'im-possibile, che vede l'uomo poter diventare ciò che non potrà mai essere⁴. Il concetto di 'essere della lontananza', proposto da Heidegger⁵, perfettamente incarna questa tensione dell'uomo verso il poter essere, quello che diventerà e la sua incessante progettualità; tale 'debolezza', che richiama le dimensioni di vulnerabilità e incompiutezza dell'essere, assume tuttavia i tratti di una sfida evolutiva positiva che richiede all'individuo di propendersi costantemente verso le potenzialità e le opportunità legate all'essere in divenire. La vera essenza della libertà umana è affrontata come problema filosofico centrale anche da Hannah Arendt⁶ che individua nella sua connotazione sociale, precisamente nella capacità di agire in comune, la possibilità di ogni nuovo inizio. L'esercizio di pensiero della Arendt sulla libertà⁷ pone, inoltre, la

questione della necessità del limite, di qualcosa che la contenga e la vincoli, e che evidenzia una chiara intenzione di circoscrivere la 'grandezza' della libertà. Assumendo tale prospettiva, l'attenzione viene posta sul rapporto stringente tra libertà e socialità, che induce a superare l'interpretazione secondo la quale la libertà sarebbe riducibile ad un mero fatto individuale; viceversa, essa si configura come qualcosa di comune e partecipato⁸. Ribadita con forza da Arendt è la premessa della pluralità della condizione umana e del mondo, che rende impensabile un agire in assenza della partecipazione, della reazione ed eventualmente anche della contrapposizione di altri individui; «l'agire consente il rivelarsi del chi dell'attore, perchè questi per definizione appare agli altri e si rende manifesto nella sua identità e nella sua differenza. L'agire in isolamento è una contraddizione in termini»⁹. Nel ritenere che la libertà si realizzi nello spazio plurale delle esistenze e necessiti dell'essere-con-l'Altro, si respinge la tendenza ad assolutizzare la libertà come fatto in sé e la si sospinge verso l'atto negoziato nel cui limite si è educati. Un ulteriore versante di riflessione riguarda il nesso tra libertà e capacità/funzionamenti, ampiamente discusso nell'ambito delle teorie etico-politiche di Sen e Nussbaum. Secondo Sen sono proprio le *capabilities* a definire la libertà sostanziale¹⁰ di un individuo, il quale esprimerà una certa possibilità di scegliere e condurre differenti stili di vita proprio sulla base delle capacità possedute per farlo¹¹. È bene sottolineare che nella prospettiva di Sen la libertà assume anche un'accezione negativa, come 'libertà da' vincoli, imposizioni e restrizioni, che si alterna alla sostanziale 'libertà di' che, in senso positivo, si riferisce a ciò che un individuo può scegliere di fare. Esse, tuttavia, non sono interpretate in maniera antitetica, bensì in modo interrelato ed esprimono insieme una più ampia idea di libertà comprensiva tanto della sua dimensione negativa di assenza di impedimenti, quanto della dimensione positiva di possesso del potere. Nello specifico, nella rilettura proposta da Magni¹² e a partire dai criteri di opportunità/capacità e esterno/interno, le si potrebbe intendere come opportunità di agire e di scegliere, ossia l'assenza di impedimenti esterni (libertà negativa) e come il possesso della capacità di agire e di scegliere, ossia i requisiti interni di carattere fisico o mentale (libertà positiva). Da una prospettiva simile Nussbaum¹³ ancora la sua teoria su una concezione della capacità più ampia ed afferma la necessità di una soglia minima di capacità fondamentali. Nussbaum formula la nozione di 'capacità combinate' tra l'interno, ossia gli stati fisici o mentali, e l'esterno, ossia le circostanze esterne favorevoli, per spiegare le condizioni per un buon 'funzionamento': le capacità interne all'individuo e la sua disponibilità ad agire esigono condizioni esterne adatte¹⁴. Nel ricondurre tale discorso sul piano della giustizia sociale l'Autrice, quindi, rimarca in modo incisivo la necessità di un substrato materiale e istituzionale in grado di permettere al singolo di esercitare le proprie capacità, di intraprendere certi percorsi e di fare le cose che ritiene di valore¹⁵.

Le premesse poste inducono ad affermare che le condizioni mediante le quali la libertà può rendersi possibile all'individuo sono inquadrabili anche nell'ambito delle responsabilità che l'educazione assume verso i giovani, il bene comune e il futuro; è proprio nelle trame del discorso sulla libertà e sulla ridefinizione delle pratiche sociali che è possibile ritracciare il valore principale di una educazione popolare.

Pensabilità e praticabilità della libertà in educazione

Da sempre la capacità di vivere si sostanzia della capacità di essere liberi, ma oggi la libertà esprime qualcosa di nuovo rispetto al passato in quanto è accompagnata da nuove domande di senso legate alla complessità e alla problematicità dell'esistenza odierna. Sebbene potremmo definire quella che stiamo vivendo l'epoca della libertà o perlomeno della rivendicazione delle libertà, il più delle volte esse risultano apparenti o falsamente percepite; si pensi a quanto, ad esempio, alcuni strumenti di libertà possano, invece, presentarsi anche come forme molto potenti di strumentalizzazione delle menti. La tesi, sostenuta tra gli altri da Pessina, muove da un'analisi della relazione tra libertà e tecnologia e concepisce quest'ultima come «costitutivo dell'esperienza della libertà, ma, nello stesso tempo, uno dei fattori che rende più difficile pensare ed esprimere la libertà umana»¹⁶.

Nell'argomentazione che si propone, il primo passaggio ineludibile è quello che pone la libertà all'interno dell'esperienza e del vissuto individuale, come problema interrelato con quello della costruzione delle identità personali e del 'Sè progettante'. L'essere umano non può mai non volere, non desiderare e non scegliere, ma la sua autodeterminazione dipende da quanto e da come l'esperienza della libertà qualifica il suo processo di sviluppo. Tale esperienza si pone in stretta connessione con un più generale vissuto della possibilità che è identificabile con «ciò che ha ancora da essere [...] implicitamente avvertito nel mio essere come ente determinato e diveniente, ma diventa esperienza della libertà soltanto quando si mostra nel mio progetto di essere come 'motivo' e non semplicemente come 'causa' della mia azione»¹⁷.

Si può affermare con una certa sicurezza che il concetto di libertà è un punto di riferimento nel dibattito pedagogico e viene assunto, nella prospettiva di una educazione popolare, in modo antinomico ad ogni funzione riproduttiva della società. L'impegno sociale di una educazione popolare incentrata sulla libertà può rappresentare un valido motore di cambiamento della società, nella misura in cui essa si fa carico di rendere gli individui capaci di modellare attivamente la propria vita, autodeterminarsi attraverso le proprie scelte, prendersi cura di sè e re-agire ad un quadro sempre nuovo di possibilità.

Nel calare il discorso sul piano educativo, si pongono in primo piano gli aspetti problematici legati all'aporia dell'idea e della prassi della libertà. Sebbene sul piano ideologico la libertà è da inquadrarsi come problema-valore centrale dell'era postmoderna, questo non basta a farla divenire una condizione compresente nel processo di formazione dell'uomo. L'educazione si occupa di libertà e deve continuare ad occuparsene in modo più deliberato, proprio perchè essa rappresenta uno degli ideali educativi decisivi della nostra epoca. Nell'ottica di una proposta di educazione popolare la libertà può essere intesa come il motore dello sviluppo dei singoli e delle collettività ed adottata come impegno educativo, sociale e morale¹⁸.

La complessità che contraddistingue il rapporto tra educazione e società nell'attualità pone la necessità di stabilire in quale direzione orientare la pratica educativa, affinché questa possa condurre alla formazione di individui in grado di affrontare la difficile sfida della 'liberazione identitaria'. Paradossalmente, la crisi dell'educazione oggi potrebbe essere legata proprio alla condizione di poter disporre di maggiori possibilità individuali di agire e di scegliere¹⁹ che, sebbene si presenti come un fatto positivo in termini emancipatori, configura un compito educativo critico sul versante dell'autorealizzazione dell'educando. Il tema della libertà richiama quello dell'educabilità dell'essere umano in quanto l'esistenza stessa può essere intesa attraverso la cifra della libertà, di scegliere ad esempio chi essere e cosa fare, che però necessita di essere chiaramente orientata. Nessun percorso formativo può compiersi in una condizione di non-libertà, poiché questo significherebbe spegnere le forme di espressione autentica e non permettere all'individuo di cambiare ed accogliere nuove prospettive identitarie. È nell'essere liberi che si compie il processo che vede l'uomo sempre in bilico tra «compimento e ricominciamento»²⁰; libertà e cambiamento²¹, in altri termini, assumono una funzione complementare nel processo di formazione: si accoglie il cambiamento se ci si sente liberi di scegliere per sé e si diventa liberi quando il cambiamento diventa una pratica dell'identità²². Ed è proprio in questo che si iscrive la dimensione critica di un'educazione alla libertà che dovrebbe in primo luogo orientare l'individuo a saper riconoscere e rispondere in maniera consapevole e matura al proprio essere in divenire. Il processo di autocostruzione libera e intenzionale richiede di saper accogliere ed integrare nel proprio Sè modi sempre nuovi di pensare e di sentire rispetto a se stessi, nonchè la capacità di intravedere le 'possibilità', che non rappresentano fatti o eventi esterni ed oggettivi, ma modi soggettivi di guardare ed interpretare la realtà. L'esperienza della libertà va inquadrata non come risultato o punto d'arrivo cui far convergere l'esistenza, ma piuttosto come strumento nell'ambito del processo di formazione dell'uomo e di una realizzazione individuale perfettibile. La libertà situandosi, infatti, nelle peculiarità dell'umano ne assorbe i caratteri della soggettività e si realizza mediante le capacità creative individuali. In altri termini, pur condividendo una certa

idea di libertà, la sua esperienza ed espressione richiamano personali interpretazioni di progettualità e proiezioni verso il possibile. Nel rileggere i concetti di progetto e possibilità in Heidegger, D'Agnesse afferma che «la dimensione umana, presentandosi sempre e comunque come rischiosa e aperta, è di per se stessa immersa nella possibilità e, quindi, nell'educazione al senso della possibilità»²³; in pieno accordo con questo modo di interpretare l'essenza stessa della condizione umana, si può affermare che la capacità di gestire la possibilità è da considerarsi come passaggio educativo fondamentale nel più generale processo di acquisizione consapevole della libertà, in quanto è proprio nella possibilità che ogni libertà assume significato.

Dunque, se la libertà è il luogo del nuovo e dell'inespresso, è la condizione dalla quale poter iniziare ad immaginare inedite prospettive sui mondi individuali e collettivi, educare alla libertà implica, in ogni caso, il passaggio dalla dimensione ideale a quella vissuta; essa, infatti, va sperimentata in contesti reali, nelle decisioni quotidiane per evitare il rischio che rimanga un principio astratto e irraggiungibile. Un modo per accostarci al tema della libertà in una prospettiva educativa è sicuramente quello di riconoscerne il rapporto stringente con le pratiche di orientamento alle scelte. Nell'ambito delle pratiche, educare alla libertà equivale allo svincolare gli individui da destini prescritti ed immutabili; vuol dire abituare al senso della responsabilità che le scelte comportano e prima ancora aiutare i singoli a 'vedere' le proprie possibilità, ampliando la prospettiva attraverso la quale si osserva il mondo. La rassegnazione potrebbe rappresentare l'inverso di ogni libertà; appiattimento su ciò che ci calza meglio o ci sembra più adatto, circostanza nella quale ci si sente sicuri di poter esprimere al meglio le proprie capacità. Tuttavia, 'meglio' non corrisponde a 'massimo' o all'autentica ricerca di sé, ma a forme identitarie ipertrofiche, disinvestite e parziali.

In un testo in cui affronta il tema delle differenze culturali, Giuseppe Mantovani²⁴ evidenzia un interessante confronto tra due teorie che cercano di spiegare in che modo gli individui scelgono e prendono decisioni. Secondo l'Autore, la concezione più diffusa si ispira al modello utilitarista della Teoria dell'Utilità Attesa, secondo la quale le decisioni sarebbero il risultato di un bilancio tra costi e benefici; a questa, si contrappone la Teoria dell'Immagine che ci mostra come nella quotidianità sono rare le occasioni in cui le persone basano le loro decisioni su di un calcolo di probabilità. Sarebbero proprio i principi (immagini) che indirizzerebbero e delimiterebbero le alternative da prendere in considerazione quando ci si trova a compiere delle scelte; nello specifico, quello che è considerato accettabile e diviene una delle alternative tra le quali scegliere viene selezionato sulla base dei propri principi e dell'immagine di sé che si desidera proiettare. Allora, se è vero che le scelte sono in qualche modo vincolate alle alternative che si ritengono accettabili e, quindi, alle possibilità che si intravedono, ne deriva che la quantità e la qualità delle alternative rispecchia il grado di libertà di un individuo. Tanto

più ci si sentirà liberi di scegliere, tanto più si percepirà di avere maggiori possibilità tra le quali scegliere. In altri termini, quello che si vuole dire è che la libertà rappresenta lo slargamento dei principi, delle alternative e delle possibilità che l'individuo pensa di avere nel momento della scelta. Libertà è, quindi, ingrandimento e moltiplicazione delle alternative di scelta, ma anche fluidità del processo stesso. La libertà in questa dinamica può giocare il ruolo di balzo creativo da un dominio di realtà, vicino e rassicurante, ad un dominio di realtà inedito e tutto da esplorare.

Una costruzione soggettiva nel nome della libertà sostiene il processo di ricerca e di individuazione di nuovi e possibili posizionamenti nel mondo, anche a partire dal riconoscimento di una certa resistenza a modificarsi. Una libertà così interpretata va di pari passo con il desiderio e la spinta interna che orientano l'individuo verso compimenti sempre nuovi e che risultano necessari per vivere pienamente. Se si volesse allora delimitare l'ambito di una possibile pedagogia della libertà è possibile affermare che essa dovrebbe interessarsi e affrontare i problemi essenziali del processo formativo dell'umano, riassumibili nelle categorie della pensabilità, dell'essere pensabile e dei pensieri inediti, nonché del loro potere trasformativo. Come insegna la filosofia platonica le idee sono la condizione di pensabilità delle cose e ne diventano la causa, nel senso che le idee pensabili rappresentano il motore delle cose che accadono. Ciò che è pensabile diventa conoscibile ed esperibile. Se l'impensabilità rafforza il circolo della ripetizione meccanica, del già noto e della conoscenza parziale di sé e del mondo, la pensabilità-libertà promuove trasformazione e cambiamento, aggiungendo all'esistenza una quota di variabilità e creatività.

Sul versante della praticabilità della libertà si evidenziano alcune importanti criticità che su di un piano educativo e formativo ci invitano a riflettere. La difficoltà ad incamerare la libertà nei percorsi esistenziali potrebbe essere associata ad una carenza di modelli e ad una scarsa formazione culturale, aspetto quest'ultimo che ci sospinge verso un'analisi del ruolo giocato dai saperi nella costruzione dell'esistenza. L'interrogativo centrale concerne il modello di costruzione della conoscenza che si intende offrire alle future generazioni e il rapporto che esse stabiliranno con i saperi. A questo proposito Morin²⁵ sostiene la necessità di 'una rivoluzione nelle teste' legata ad una acquisizione fondamentale per tutti, quella della 'conoscenza della conoscenza', dell'interrogazione sulla natura della conoscenza e della ricerca della possibilità della verità. Il bisogno cognitivo profondo di riflettere, riconoscere, situare e problematizzare la conoscenza si configura, quindi, come finalità primaria di una formazione incentrata su una lettura complessa dell'umano e sull'insegnare a vivere²⁶. Rivendicare la conoscenza come un ambito nel quale ognuno può esercitare il suo ruolo si iscrive in un preciso disegno di una 'educazione come pratica della libertà'²⁷. Quello che si intende dire è che il tema della libertà, sganciato da ideologie o teorie sociali o della politica, può essere collegato

all'apprendimento e a quella nuova frontiera della scienza che nell'ultimo ventennio raccorda biologia, neurologia e psicologia, ossia le neuroscienze. Se, allora, le discipline sociali, nelle loro declinazioni dell'economia e della politica, definiscono le condizioni entro cui sia possibile l'esercizio della libertà individuale e sociale, una comprensione piena di quanto è originario e prevalente nella qualità umana dell'esistere potrebbe suggerire un'utile traiettoria entro cui poter poi prevedere un dialogo tra scienze della vita e scienze sociali. Tra i pedagogisti che hanno indagato il rapporto tra educazione, apprendimento e libertà c'è Raffaele Laporta²⁸ che attingendo ad autori che hanno rappresentato i prodromi dell'approccio neuroscientifico - come, tra gli altri, Maturana e Varela²⁹ - riconduce la libertà, quale libertà dell'educando, alla possibilità di autodeterminarsi seguendo le proprie spinte; il coltivare l'apprendimento quale processo naturale e spontaneo³⁰, incentrato sul piacere e sull'attuazione di quella tensione ad essere attivo nell'ambiente che costituisce il nostro tratto specie-specifico, è compito precipuo della società, degli educatori e degli insegnanti. La posizione di Laporta che considera l'apprendimento autentico come condizione e fors'anche pratica di libertà e di liberazione, appare estremamente attuale ed avanzata, in considerazione del primo piano che negli ultimi anni viene attribuito a tutto quanto il nostro cervello compie per ottimizzare la sopravvivenza e permetterci di evolvere³¹. L'idea che tutti i pensieri e le azioni umane abbiano quale obiettivo fondamentale il mantenere il proprio corpo in vita, in linea con l'originale scopo evolutivo del cervello³², in altri termini, di stare e di sentirsi bene, e di esprimere tale benessere nel proprio modo di pensare e di agire, vede quale strumento elettivo proprio i processi di apprendimento che, pertanto, non possono che essere incentrati sul coinvolgimento, sulla pregnanza e sulla piacevolezza. Se tali processi sono in grado di elevare la qualità umana della vita consentendo di realizzarla al meglio, vuol dire che si sta conducendo la propria esistenza secondo libertà; in Laporta, allora, la libertà è quella di vivere, nel senso più completo e autentico della parola, e «la condizione della libertà è identificata con il potenziale che ogni organismo vivente è chiamato ad attivare per realizzare la propria sopravvivenza e dunque 'esistenza'»³³. L'Autore ha sempre enfatizzato la dimensione empirica dell'educazione e segnalato le carenze di molta parte dell'azione educativa e gli ostacoli che essa spesso frappone ad una crescita della capacità e della motivazione ad apprendere. L'argomento è di particolare attualità, in presenza del diffondersi sempre più preoccupante di condizioni di noia e di disinteresse che potrebbero essere anche la spia di una mancanza di cura sociale ed educativa per le specificità individuali che l'insegnamento, in particolare, dovrebbe attenzionare in modi peculiari ed efficaci. Al riguardo, l'andamento del pensare diffuso circa la formazione, evidenziato anche da documenti europei ed internazionale, è quello che per un verso valorizza la conformazione a profili culturali e professionali precostituiti a cui adeguarsi attraverso

l'acquisizione di competenze. Al riguardo, potremmo dire che c'è stato un processo di «appropriazione e ri-significazione della nozione di *learning* da parte di un lessico dell'economia, culminante nel Rapporto dell'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, in cui il *lifelong learning* è prevalentemente [...] interpretato nel senso di 'promuovere occupazione e sviluppo economico'»³⁴. Quest'ultimo passaggio sottolinea il tema della scelta e della responsabilità educativa che chiama in causa i sistemi, gli ambienti e le professionalità, ossia tutte le scelte, da quelle governative, progettuali, di orientamento ed organizzative, a quelle del singolo educatore/insegnante, di orchestrazione della didattica e costruzione di relazioni educativamente coerenti con la propensione all'apprendere, in ogni caso volte a «garantire prassi di auto-riconoscimento e auto-determinazione [...] nel rispetto dell'esclusività che viene da ogni vissuto evolutivo, esperienziale, personale»³⁵. In definitiva, il valore e il contributo di una educazione popolare risiede nell'attenzione che essa ripone sui problemi permanenti del vivere, tra i quali la libertà rappresenta una qualità essenziale e necessaria in una logica di costruzione creativa delle realtà sociali.

ALESSANDRA PRIORE

University of Reggio Calabria "Mediterranea"

¹ Per un approfondimento in prospettiva storica del termine libertà si vedano tra gli altri N. Maraschino e P. Larson, *Per una storia del termine italiano libertà*, reperibile al link <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/per-una-storia-del-termine-italiano-libert/2>.

² Cfr. J.-P. Satre, *Le mur*, Gallimard, Paris 1939.

³ Cfr. K. Jaspers, *Psychologie der weltanschauungen*, Verlag von Julius Springer, Berlin 1925.

⁴ Cfr. E. Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Springer Netherlands 1919.

⁵ Cfr. M. Heidegger, *L'essenza del fondamento*, Adelphi, Milano 1987.

⁶ Cfr. H. Arendt, *The human condition*, The University of Chicago, U.S.A. 1958.

⁷ Per un approfondimento sulle questioni fondamentali poste da Hannah Arendt nell'ambito di una teoria filosofico-politica sulla libertà si veda S. Maletta (a cura di), *Il legame segreto. La libertà in Hannah Arendt*, Rubettino Editore, Catanzaro 2005.

⁸ Cfr. A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari 2003.

⁹ H. Arendt, Op. cit., p. 15.

¹⁰ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

¹¹ Per un approfondimento sul concetto di *capabilities* connesso a quello di libertà si vedano A. Sen, *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993; A. Sen, *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna 1994.

¹² S. F. Magni, *Capacità, libertà e diritti: Amartya Sen e Martha Nussbaum*, «Filosofia Politica», XVII, n. 3 (2003), pp. 497-506.

¹³ Cfr. M. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, trad. it., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna 2001.

¹⁴ *Ibi*, p. 103.

¹⁵ Cfr. M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna 2013.

¹⁶ A. Pessina, Libertà e tecnologia: annotazioni teoretiche, in F. Botturi (a cura di), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 4.

¹⁷ *Ibi*, p. 7.

¹⁸ Per una riflessione sul profilo etico di una educazione alla libertà si rimanda a G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.

¹⁹ Cfr. W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

²⁰ F. Cambi, Introduzione, in F. Cambi, A. Bugliani, A. Mariani A., *Ortega y Gasset e la Bildung*, Unicopli, Milano 2007, p. 5.

²¹ L'educazione al cambiamento trova nella teorizzazioni di Giovanni Maria Bertin una delle sue massime espressioni. Secondo l'Autore di fronte al disordine esistenziale e alla questione della problematicità infinita che caratterizzano la contemporaneità, l'unica soluzione risiede proprio nella potenzialità creativa dell'individuo, da intendersi come espressione delle quattro dimensioni della divergenza, della costruttività, della differenza e della potenzialità esistenziale. Per un approfondimento si vedano G. M. Bertin, *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1976; G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004.

²² Cfr. A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020.

²³ V. D'Agnesse, *Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo*, «Metis», 5, 1 (2015), pp. 73-81, p.73.

²⁴ G. Mantovani, *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze individuali*, Giunti, Firenze 1998, p. 53.

²⁵ Cfr. E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.

²⁶ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

²⁷ In P. Freire, *Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967*, trad. it., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1975. L'educazione popolare si declina nella forma di una educazione trasformatrice e umanizzante che diviene libertaria quando consente ad ognuno di rivendicare il proprio ruolo nel processo di conoscenza.

²⁸ Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

²⁹ L'ipotesi sostenuta da Maturana e Varela è quella dell'interdipendenza tra autopoiesi e cognizione, nella quale l'apprendimento è considerato come un cambiamento di stato dell'organismo nell'interrelazione essere vivente-ambiente. Per un approfondimento si vedano H. R. Maturana, F. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985; H. R. Maturana, F. J. Varela, *L'Albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, Garzanti, Milano 1992.

³⁰ Cfr. R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

³¹ Cfr. M. H. Immordino-Yang, *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

³² *Ibidem*.

³³ G. D'Aprile, *Libertà e apprendimento come desiderio di vita. In dialogo con Raffaele Laporta*, «Pedagogia Oggi», XVII, 2 (2019), pp. 328-341.

³⁴ M. Striano, S. Oliverio, *Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia*, «Metis», II, 1 (2012).

³⁵ G. D'Aprile, Op. cit.