

Libertà e apprendimento come *desiderio di vita*. In dialogo con Raffaele Laporta

Freedom and learning as *a thirst for life*:
a “dialogue” with Raffaele Laporta

Gabriella D'Aprile

Assistant Professor of Education | Department of Educational Sciences | University of Catania (Italy) | gabriella.daprile@unict.it

abstract

What remains of Raffaele Laporta's thought and work today?

Almost twenty years after the death of the educator from Pescara, his name has fallen into oblivion and remains virtually unknown among the younger generations of those studying pedagogy. After only a few years, his reflections and theoretical-operational intuitions seem distant, if not forgotten. Even his most important works and his masterly text *L'assoluto pedagogico* (1996) are hardly ever cited. This article focuses on the link between education, freedom and learning, within the framework of a reflection situated at the crossroads where pedagogy and biology meet. It aims to present Laporta's thought in a new light, and to investigate some fundamental issues that characterize the most exquisitely theoretical, epistemological, formal side of Italian secular-progressive pedagogy; a further objective is to respond to issues regarding current pedagogical knowledge and its most pressing educational challenges.

Keywords: Raffaele Laporta, education, freedom, learning

Cosa rimane oggi del pensiero e dell'opera di Raffaele Laporta?

A quasi un ventennio, ormai, dalla scomparsa del pedagogista abruzzese, il suo nome è caduto nell'oblio ed è pressoché taciuto nella memoria delle giovani generazioni che studiano pedagogia. A distanza di pochi anni, appaiono già lontane, se non dimenticate, le sue riflessioni e intuizioni teoriche-operative. Anche le sue opere più importanti e il suo magistrale testo *L'assoluto pedagogico* (1996) sono a stento citati.

L'articolo, ponendo l'attenzione sul nesso educazione-libertà-apprendimento, nel quadro di una riflessione situata al crocevia di pedagogia e biologia, intende restituire nuova luce al pensiero laportiano, sia per interrogarci su alcune questioni di fondo, ancora aperte, che caratterizzano la pedagogia laico-progressista italiana nel suo volto più squisitamente teoretico, epistemologico, formale; sia per rispondere ad alcune istanze che continuano ad interpellare la coscienza pedagogica attuale nelle sue più cogenti sfide educative.

Parole chiave: Raffaele Laporta, educazione, libertà, apprendimento

1. Verso l'assoluto pedagogico

Procedere ad una parcellizzazione del pensiero di uno studioso esigendo di isolare alcune parti della sua riflessione teorica per farne oggetto di uno studio particolare e sistematico non è un compito agevole. Non vi è infatti sistema teorico-concettuale che venga elaborato, *ex abrupto*, nel contesto di un impegno speculativo isolato; piuttosto, ogni approdo intellettuale nasce sempre nella dialettica *vita-pensiero*, nell'orizzonte prospettico di un processo di maturazione intellettuale che accompagna il vissuto biografico di uno studioso nell'operare soluzioni di sintesi personale.

Questa constatazione acquista un significato del tutto singolare se riferita all'itinerario di pensiero di Raffaele Laporta. È molto complesso compendiare in poche ed essenziali questioni il suo contributo teorico, poiché ciascuna delle prospettive adottate rischierebbe di essere in qualche modo riduttiva per un pensiero così ricco e polimorfo, sia concettualmente, sia tematicamente. Spesso definito “il pedagogista laico più impegnato sul fronte dell'epistemologia”¹ (Broccolini, 1997, p.181), Raffaele Laporta rappresenta nella seconda metà del Novecento un *exemplum* significativo di un impegno speculativo ampio e poliedrico, come testimoniato dalla cospicua e articolata produzione scientifica e dall'attiva collaborazione con riviste pedagogiche di spicco (tra le altre, “Scuola e Città”, “Riforma della Scuola”, “Orientamenti pedagogici”), in una stagione che si configura come cantiere epistemologico per un sapere pedagogico che riflette su se stesso, sulla sua natura e sui suoi fini, sui rapporti con la fi-

1 Tale constatazione trova riscontro e testimonianza negli innumerevoli contributi scritti dallo studioso abruzzese in merito a questioni di ordine epistemologico. Anche Franco Cambi (1992, p. 87) afferma: “Laporta, più di altri pure attenti e organici teorici dell'epistemologia pedagogica, da Granese a Bertolini, da De Giacinto a Massa, ha assunto un ruolo di ‘coscienza inquieta’ della ricerca epistemologico-pedagogica, pur vivendola all'interno di un paradigma (quello empiristico) in quanto l'ha costantemente ripresa, riarticolata, radicalizzata, mostrando con ciò anche il compito aperto proprio di questo tipo di ricerca e la sua necessità di vincolarsi a indagini teoriche dal profilo mobile, costantemente rinnovato, criticamente rilanciato anche rispetto agli esiti raggiunti. Proprio questa mobilità, questa apertura, questa radicalizzazione *in progress* hanno imposto Laporta un po' come il *pater* e il *magister* di questa tormentata – ma essenziale – ricerca intrapresa dalla pedagogia italiana nei terreni dell'epistemologia”.

losofia (Laporta, 1975) e con la scienza empirica (Laporta, 1980), per legittimare uno statuto teorico-empirico autonomo (Laporta, 1968; 1986).

In tale ottica, ampio è il raggio delle questioni che il pedagogista abruzzese ha affrontato nel corso del suo impegno di ricerca per esplorare i sentieri epistemologici della complessità pedagogica e i territori dell'educazione tra tensioni democratiche di ispirazione laica e istanze culturali di una società, quella italiana, nella temperie del dopoguerra e degli anni '50, fino agli anni Novanta e oltre.

Grazie alla profonda attitudine di radicare sempre il lavoro intellettuale nella contingenza storico-culturale del suo tempo, non solo intercettando i cambiamenti in atto nel dibattito culturale, ma anche prestando ascolto alle voci di chi opera fuori dal mondo accademico, Raffaele Laporta si fa peraltro interprete di un sapere pedagogico sensibile alle emergenze educative di rinnovamento e di sperimentazione metodologica che provengono dal mondo scolastico ed extrascolastico. Dalla Riforma della scuola media unica come scuola per il completamento dell'obbligo scolastico, alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti; dall'educazione permanente al tempo libero giovanile, dai temi dell'autoeducazione alla didattica del cinema, ai nessi scuola-comunità educante-territorio, senza trascurare i problemi legati al progresso sociale e alla vita democratica, alla laicità dello Stato e dell'educazione. Questo è anche il pensiero di Laporta!

A distanza di pochi anni, tuttavia, appaiono lontane, se non dimenticate, le sue riflessioni e intuizioni teorico-operative.

Cosa resta oggi dell'opera del pedagogista abruzzese? A quasi un ventennio, ormai, dalla scomparsa, il suo pensiero non solo è stato dimenticato, ma rimane inespreso e taciuto nella memoria delle giovani generazioni che studiano pedagogia. Anche le sue opere più importanti e il suo volume *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione* (1996), sono a stento citati.

Come osservava qualche tempo fa Franco Cambi:

l'uscita nel 1996 del volume laportiano *L'assoluto pedagogico* fu un evento per la pedagogia italiana e non solo, ma che fu scarsamente colto e dibattuto. Forse spaventò la mole del lavoro e la sua complessità interdisciplinare. Forse le letture furono fatte in modo sbrigativo e sommario. Forse si pensò al ritorno di un déjà vu. Comunque quel silenzio resta come un segnale d'epoca e di svolta della pe-

dagogia: che sempre più tecnologica e spesso mercantile, sperimentale in senso spesso povero, procedeva ormai su un'altra strada anche in Italia, pur tra nuclei di resistenza in vari Atenei ma sempre più 'tollerati e messi ormai ai margini' (Cambi, 2016, p. 23).

Quell'incomprensione e quel silenzio, imperanti ancora oggi, invitano a riflettere su come si sta orientando il dibattito pedagogico contemporaneo, sempre più proteso verso l'innovazione tecnologica e sperimentale, sempre più attento all'empiria e agli approcci metodologico-quantitativi, meno ricettivo all'indagine speculativa, ancor più di impianto interdisciplinare, che al contrario meriterebbe una rinnovata rilegittimazione in tempi di rara produzione scientifica sul fronte dell'epistemologia pedagogica.

In questa prospettiva, la testimonianza di Laporta può rappresentare una proficua occasione sia per approfondire alcune questioni di fondo che caratterizzano la pedagogia laico-progressista italiana (A.A.VV., 2001) nel suo volto più squisitamente teoretico, epistemologico, formale, sia per rispondere ad alcune istanze educative che continuano ad interpellare la scienza pedagogica attuale. Ecco perché *dialogare* con Raffaele Laporta: le tematiche che ha indagato sono ancora attuali, profeticamente attuali. In particolare, il densissimo volume *L'assoluto pedagogico* rivendica in sé il desiderio di essere (*ri*)letto per essere interrogato su alcune questioni, ancora dialetticamente aperte, che coinvolgono il sapere/agire pedagogico contemporaneo.

2. Libertà e apprendimento *per la vita*

Quali sono, in particolare, gli architravi teorici del pensiero laportiano che ancora oggi possono essere illuminanti per un'analisi del *congegno* del sapere pedagogico (Metelli di Lallo, 1966, Cambi, 1986)?

Sono due i principi-chiave che si intendono rileggere in questa sede: il nesso educazione-apprendimento e il *topos* della libertà dell'educando. Tematiche, complesse e annose, che costituiscono il *leitmotiv* della tradizione pedagogica e che persistono come rumore di fondo nella relazione educativa e didattica contemporanee. Tematiche "fondative" che secondo Laporta occupano uno spazio privilegiato per comprendere la fenomenologia dell'esperienza esistenziale umana.

A proposito della *idea* di libertà particolarmente chiarificatrici ed elo-

quenti sono le note inviate da Raffaele Laporta in una lettera del 1993 all'amico collega Don Norberto Galli:

Io non sono mai certo di alcuna idea, tranne che di una: l'idea di libertà. A chiamarla idea rischio di trattarla male, di farle torto. Si tratta di una credenza – se vuoi di una fede – con tutti i caratteri di profondità, di cogenza psicologica, di una verità assoluta. In altre parole sono – mi sento – tanto libero, quanto sono – e mi sento – vivo (Laporta in Cambi, 2014, pp.47-48).

L'attrazione per il tema della libertà, una sorta di “orientatore permanente” nell'itinerario intellettuale dello studioso (Laporta, 1977), si traduce in una riflessione speculativa sul nesso dialettico educazione-libertà-apprendimento, problematizzato nei termini di una circolare reciprocità:

l'educazione non può darsi se non rispettando la libertà dell'educando; è anzi, almeno in teoria, liberatrice dell'educando, deve avere come fine la costruzione di personalità libere: deve essere educazione alla libertà (Laporta, 1996, p. 258).

Per entrare in rapporto diretto e significativo con questo assunto laportiano è necessario rivisitare il significativo volume *L'assoluto pedagogico*, che si impone con prepotenza sia per la mole del lavoro speculativo, sia per l'apporto epistemico che attraversa più ambiti di studio, con criticità aperta e interrogante. Una chiave di lettura che può essere infatti adottata per connotare il pensiero laportiano è la costante tensione esplorativa, esplicitamente interdisciplinare, che lo condurrà a problematizzare i nessi di reciprocità e di attraversamento tra due saperi di diversa astrazione disciplinare, apparentemente distanti e inconciliabili: pedagogia e biologia. Qui la lezione laportiana tocca il suo punto culminante in termini di originalità per metodo e contenuti. Laporta fissa, infatti, nel lavoro del 1996 il *focus* più alto del suo impegno teoretico, mediante un'elaborazione concettuale assai sofisticata: ricercare i significati della nozione “libertà” e del costrutto “apprendimento” nell'ambito delle scienze della vita. Per arricchire la disciplina pedagogica, per costruirla come scienza complessa, la riflessione laportiana prova così a sperimentare strade “altre”, avvalendosi di più apporti disciplinari come *fonti* (direbbe Dewey, 1929), abbracciando così oltre alla biologia anche la chi-

mica, la fisica, le neuroscienze, l'etologia, la cibernetica, la psicologia, le scienze sociali. Il suo impegno si orienta, dunque, verso un empirismo critico di impianto genetico-naturalistico-evolutivo al fine di formalizzare una scienza empirica dell'educazione: la *Paidetica*, scienza bio-pedagogica del processo di apprendimento, "scienza della natura vivente e dell'uomo insieme". L'intento è quello di rifuggire dai sentieri della mera retorica e dell'ideologia, alla ricerca di una connessione reciproca tra i processi di apprendimento e l'origine stessa della vita e del vivente:

La nostra ipotesi è che tali questioni vadano affrontate da una differente direzione, andando cioè alle radici di quella realtà vivente al cui servizio soltanto acquistano un significato tanto l'apprendimento – a cui si può applicare in un senso molto più profondo da quello abituale il detto che esso vale per la vita – quanto la libertà, che è sentita tanto intimamente radicata nella vita stessa, da essere affermata talvolta con il sacrificio di questa (Laporta, 1996, p. 310).

Per parlare di processi di apprendimento e di libertà il pedagogo abruzzese ritiene dunque necessario recuperare la "radice biologica" dei comportamenti umani, perché "senza spingere fino ai livelli biologici l'indagine sull'apprendimento e sulla sua funzione, si perderebbe di vista [...] almeno una delle sue possibilità di interpretazione del fenomeno culturale che è l'educazione" (Laporta, 1996, p. 265).

Ad esemplificazione delle premesse di fondazione di una scienza empirica dell'educazione, lo studioso ridefinisce e ri-problematizza attraverso il processo di *riduzione empirica*, gli stessi concetti di *educazione* e *libertà*, per renderli più chiari e accessibili scientificamente:

La riduzione di cui parliamo riguarda dunque in ogni caso – come si è già spiegato – una diminuzione di ambiguità dei termini originari, ideologicamente connotati [...]. La riduzione di cui si parla, riguarda sostanzialmente l'oscurità, l'indeterminatezza, l'equivocità dei termini teoretici sui quali si esercita, ma non per questo comporta necessariamente un ambito semantico più limitato [...]. Qui la riduzione di un concetto teoretico si risolve evidentemente sul piano empirico in un ampliamento di orizzonti di portata difficilmente calcolabile ed è questo un risultato forse finora poco sottolineato dalle prospettive offerte dalla nuova scienza (Laporta, 1996, pp.117-119).

Operando una riduzione concettuale in termini empirici, Laporta individua, così, in riferimento all'educazione il concetto empirico di *apprendimento* e, in riferimento alla libertà quelli di *motivazione* e di *scelta*. Tale flessione concettuale è necessaria poiché nessuna ricerca di carattere paidetico può essere avviata sui due concetti educazione e libertà se prima non si riesca a ridurli nei termini di sapere empirico. In tal modo il *topos* pedagogico della libertà dell'educando si risolve in una questione ben precisa: se l'individuo per realizzare apprendimento debba trovarsi in condizione di libertà. L'analisi paidetica attesta che l'apprendimento è condizione essenziale della nostra vita e la libertà, tradotta nei suoi tratti distintivi di *motivazione* e di *scelta*, può essere considerata come condizione necessaria e fondativa dell'apprendere. Ogni essere umano s'impegna spontaneamente a sopravvivere (*motivazione*) scegliendo i mezzi a proprio rischio (*scelta*) e imparando a tesaurizzarli secondo le circostanze e le contingenze del reale (*adattamento*). In questo scegliere spontaneo è possibile rintracciare la sua libertà. Nel conservare e interiorizzare le scelte valide per la sopravvivenza sta il suo apprendere.

Nell'economia di qualsiasi organismo vivente, il processo di apprendimento ha una funzionalità evolutiva ben precisa, poiché condiziona in senso selettivo i comportamenti dell'organismo vivente (consentendogli certe scelte), così da mettere in atto mirati cambiamenti adattivi.

Ricorrendo al contributo di alcune tra le teorie biologiche più condivise e accreditate (Ageno, 1981, 1986, 1994; Dyson, 1987; Lorenz, 1982; Atlan, 1972) l'Autore si avvale di riferimenti scientifici significativi che concorrono ad avvalorare l'ipotesi della presenza di forme di apprendimento perfino nei sistemi biologici più elementari, riuscendo così a collegare il concetto di apprendimento alla vita e alla stessa origine. Nei protoviventi e nei sistemi viventi più primitivi (come le planarie o l'escherica coli), e ovviamente nei sistemi biologi più complessi, apprendere significa acquisire i mezzi necessari per modificare il comportamento al fine di renderlo idoneo alla sopravvivenza.

In risposta agli stimoli provenienti dall'esterno, ogni organismo vivente sceglie quei comportamenti che assicurano la propria conservazione e, sulla base del riscontro positivo o negativo che le reazioni sortiscono nell'ambiente, conferma, memorizza o sostituisce le risposte. Anche negli organismi unicellulari, ad esempio, possono essere registrate forme elementari di apprendimento grazie a recettori specifici che permettono di captare i segnali provenienti dall'esterno, e adottare, in base alle acquisi-

zioni ricevute, risposte motorie d'allontanamento dalle fonti di pericolo e d'avvicinamento alle fonti nutritive.

Le teorie richiamate da Laporta, nell'intreccio di ricerche, ipotesi, dibattiti intorno alle origini della vita, servono così a mostrare come l'apprendimento nella sua forma biologica consista proprio in una modificazione dei comportamenti finalizzati al sopravvivere.

Richiamando, inoltre, le teorie dei biologi cileni Humberto Maturana e Francisco Varela (1992), l'apprendimento è ricondotto al concetto di *successo* di un comportamento, ovvero ad un *cambiamento di stato* dell'organismo, nel quadro dell'accoppiamento strutturale in cui "organismi e ambiente subiscono entrambi trasformazioni". Gli esseri viventi, sistemi *omeostatici* e *auto-poietici*, attivano infatti inter-relazioni con l'ambiente circostante, in modo da raggiungere l'equilibrio necessario per vivere. Ma la stessa sopravvivenza non è mai fatto scontato: presuppone incertezza che induce il vivente ad attivare, sotto la spinta motivazionale tesa alla conservazione, quei comportamenti mirati all'esistenza.

Alla luce del presupposto che l'uomo è "cosa vivente" fra le altre, la libertà sembra allora trovare espressione nella *volontà di vivere*, ovvero nell'insieme di quei comportamenti finalizzati a superare i rischi e le incertezze connesse alla vita. In tal senso, essa acquista carattere *intelligente e creativo* (Dewey, 1917) e diventa strumento di cui la specie umana dispone per assicurarsi la conservazione di un'esistenza il più vantaggiosa possibile.

Detto in altri termini, 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". La libertà di carattere empirico assume tratti di maggiore significatività in organismi viventi più complessi, sia per l'aumento e la diversificazione del gradiente di motivazione in cui si articola l'originario intento di sopravvivenza, sia per l'incremento quantitativo e qualitativo di varietà opzionali che possono moltiplicare le possibilità di scelta e, conseguentemente, allargare i margini di adattabilità dell'organismo all'ambiente.

Riprendendo la *Teoria Generale dei Sistemi* (Bertalanffy, 1971), ogni organismo vivente, inteso come sistema biologico complesso, è dotato da una parte, di "apertura termodinamica" nei confronti dell'ambiente dal quale trae nutrimento energetico, dall'altra, di "chiusura organizzazionale" relativa all'ordine ciclico, vitale, della sua stessa configurazione. In tale ottica, l'ambiente non determina i cambiamenti della dinamica interna

(rispetto alla struttura, all'identità), ma è il sistema stesso che seleziona fra gli stimoli ambientali quelli significativi e quelli non significativi, quelli integrabili ai cicli che definiscono la sua organizzazione e utili alla sopravvivenza biologica e quelli non integrabili e, pertanto, non ammissibili. Ne consegue che la dinamica interna del sistema diventa rilevante, giacché i cambiamenti strutturali del sistema stesso sono subordinati alla conservazione dell'invarianza della sua organizzazione. In questo senso l'apprendimento da un punto di vista biologico non è da considerarsi effetto dell'azione dell'ambiente, è piuttosto una risposta attiva e *ad-attiva* da parte del sistema organismo che, reagendo ai vincoli esterni, costruisce un assetto compatibile con essi e, nel contempo, con la dinamica strutturale di sistema. La caratteristica fondamentale dei sistemi viventi è possedere una struttura organizzata capace di mantenere e rigenerare, nel tempo, la propria unità e la propria autonomia rispetto alle continue variazioni dell'ambiente circostante.

Da qui la tesi che postula la stretta interdipendenza, se non addirittura l'omomorfismo, tra sviluppo della vita e sviluppo della conoscenza, tra *autopoiesi e cognizione* (Maturana, Varela, 1985).

Particolarmente interessanti, complesse e stimolanti sono le implicazioni che possiamo trarre se proviamo a trasporre queste notazioni dal contesto biologico a quello pedagogico.

La libertà, dotazione naturale e intrinseca di ogni vivente, è propria di un soggetto inteso quale organismo biologico e si configura come sua originaria e costitutiva capacità di scelta e di decisione che l'educazione deve rendere *agente e operante* per l'evoluzione e crescita emancipativa del soggetto medesimo. In termini di reciprocità dialettica, ogni apprendimento è sempre un atto di decisione strategica, un *saper scegliere* per garantire prassi di auto-riconoscimento e auto-determinazione in un contesto-ambiente, nel rispetto dell'esclusività che viene da ogni vissuto evolutivo, esperienziale, personale.

3. Libertà e apprendimento come *a priori* esistenziale e pedagogico

Le considerazioni sin qui avviate confermano le radici profonde e le origini remote della libertà e dell'apprendimento sul terreno biologico.

Riconosciuto sul versante empirico questo assioma, è altresì ravvisata da Raffaele Laporta l'importanza e l'essenzialità della libertà in educazio-

ne come valore-chiave intorno a cui rifondare una nuova riflessione pedagogica sui processi di apprendimento/insegnamento.

Esiste una diffusa pratica di educatori che non hanno rispetto per la libertà dei loro educandi; anzi, si può affermare che una gran parte della riflessione sull'educazione abbia all'origine proprio constatazioni relative ai danni prodotti da un tale tipo di pratica (Laporta, 1996, p. 257).

Declinando le intuizioni laportiane sul versante educativo-didattico, si profila l'esigenza di un insegnamento che, rispettando la libertà quale condizione costitutiva dell'apprendimento (non c'è apprendimento senza libertà) e, in generale, della vita medesima, prospetti questo costruito come postulato fondativo di ogni ricerca che assuma a proprio oggetto l'educazione.

Posto che l'apprendimento è prima di tutto una funzione naturale dell'organismo, necessità assoluta, "resilienza esistenziale" dalle radici biologiche prima che psicologiche, "se non apprendo non sopravvivo", l'insegnamento, secondo Laporta, deve essere necessariamente subordinato ad esso e deve allinearsi per promuovere successo formativo ai processi funzionali dell'apprendere:

L'apprendimento è senz'altro più importante dell'insegnamento perché costituisce il modo essenziale che l'organismo ha di sopravvivere; e quindi è esso a dettare all'insegnamento le norme da seguire per produrlo. È inutile insegnare se non si rispettano i processi dell'apprendere, e non tanto perché senza un tale rispetto l'apprendere non ha luogo, quanto perché esso ha luogo inevitabilmente ma in direzioni differenti da quelle immaginate e volute dall'insegnante (Laporta, 1975, p. 42).

Laporta ci ricorda che non c'è libertà di insegnamento se non c'è libertà di apprendimento. Si chiarisce, così, il senso della posizione assunta dallo studioso che sottolinea l'importanza dei processi di apprendimento, definiti "naturali, originali, automatici" rispetto alle pratiche dell'insegnare "artificiali, sopravvenute, intenzionali" (Laporta, 1975, p. 43).

L'azione didattica del docente deve allora basarsi sulle caratteristiche dello sviluppo naturale e biopsicofisico dell'allievo, che non è mai soggetto passivo, depositario di risorse solo cognitive, ma sistema altamente or-

ganizzato sotto il profilo biologico e *libero* costruttore del proprio corredo di conoscenze sul piano esperienziale. L'‘auto’ e il ‘sé’ diventano, dunque, il centro del processo apprenditivo, che si caratterizza per la presa di potere e di responsabilità da parte del soggetto.

L'alunno è da intendersi nella sua interezza umana come *organismo vivente* le cui leggi di comportamento non possono essere totalmente e arbitrariamente imposte/modificate dall'azione esterna dell'insegnante (*trans-mittere*); ogni azione di insegnamento deve piuttosto muovere necessariamente dalla *natura* stessa dell'educando e promuovere comportamenti adattivi nel contesto/ambiente in cui si svolge:

il ragazzo non è inerte di fronte alla lezione nostra, come di fronte ad ogni altra esperienza. Reagisce. La sua reazione è la sua esperienza di noi; di noi come insegnanti, come modelli da accettare o respingere. Il ragazzo reagisce sempre *fisiologicamente* al nostro comportarci: non resta inerte. Perciò neppure noi possiamo credere di restar neutri nel nostro insegnare: dobbiamo scegliere (Laporta, 1975, p. 55).

Attraverso l'apprendimento il “sistema vivente discendente”, detentore di un sistema di auto-organizzazione, *impara a vivere* mediante processi susseguenti di *equilibrato maggiorante* (Munari, 1990), nel senso che il raggiungimento di un nuovo equilibrio implica la costruzione di nuove forme di pensiero, in un processo continuo, generativo di auto-sviluppo, verso stadi sempre più complessi di identità personale, cognitiva e culturale.

La convinzione che al soggetto da educare sia da riconoscere in chiave biologica la libertà di apprendimento impone alla pedagogia di impianto empirico una nuova sfida: porre la libertà come *assoluto pedagogico*, condizione imprescindibile di qualsiasi intervento formativo, fine ideale dell'educazione. La libertà del soggetto non è solo il *proprium* della pedagogia e di una teoria della formazione, ma in termini di reciprocità anche la pedagogia è luogo teorico in cui essa si preserva in quanto *fondamento e valore*:

La libertà si presenta così come l'assoluto educativo: non solo in quanto condizione assoluta del processo dell'educare, ma come il suo esito più alto, anch'esso assoluto, nel senso che l'essere educato e l'essere libero si identificano compiutamente, e decidono della libertà della società in cui hanno luogo ad esistere (Laporta, 1996, p. XXIV).

Lungo quest'ottica bio-pedagogica, la teorizzazione laportiana propone una nuova cornice interpretativa che pone i processi d'apprendimento al centro di tutto, condizione necessaria perché abbia luogo il processo del *nutrirsi culturalmente*. È questo il tratto distintivo che contraddistingue la specie umana: poiché nell'uomo l'apprendimento si presenta nella sua duplice veste di "strategia di sopravvivenza" e di "strumento culturale e di conoscenza", di trasmissione ed evoluzione del sapere, spazio più esteso di proiezione umana.

In tale ambito di riflessioni, la pedagogia viene fortemente sollecitata ad orientare il proprio impegno nel promuovere rinnovati spazi di riflessione.

Diventa necessario studiare l'esperienza d'apprendimento mediante una lettura pedagogica che tenti di valorizzare anche le connotazioni di matrice biologica, prendendo in considerazione il processo del *prendere forma* del soggetto, nell'ambito di uno sviluppo evolutivo che possiamo definire *morfogenetico* (Piaget, 1983).

Questa lettura, pone l'accento su un concetto di apprendimento inteso come processo autonomo, endogeno, come "genesì e emergenza di forma", non di "messa in forma" (Munari, 2011). Si passa, dunque, da concezioni eteronome della formazione, conformative e performative, ad un nuovo modello basato sulla progressiva responsabilizzazione e consapevolezza del soggetto nello sviluppare capacità di apprendere declinate come: apprendere ad apprendere, apprendere da sé, apprendere a scegliere e apprendere a cambiare.

Le prassi di apprendimento devono configurarsi, dunque, come pratiche di *esercizio di libertà*, come percorsi di praticabilità per la crescita del soggetto, luoghi generativi e trasformativi in termini di cambiamento. Non prassi preconfezionate, ma *perturbazioni* in grado di coinvolgere il soggetto in formazione, per sviluppare quel potenziale (spesso inconsapevole) che ospita, necessitante di sollecitazioni per trasformarsi in *slancio vitale* (Bergson, 2012).

Questi assunti teorico-metodologico sottesi alla proposta laportiana, potrebbero costituire premessa utile per un rinnovato impegno nello studio dei processi di apprendimento, recuperando la dimensione del *βίος*, al fine di individuare le condizioni del contesto/ambiente da favorire affinché il processo di *formatività*, possa trovare viva estrinsecazione. Il problema risiederebbe, dunque, nel promuovere proposte formative in modo che contenuti di apprendimento e esperienze evolutive di vita possano più agevolmente realizzare un'effettiva saldatura.

Ispirandoci alle caratteristiche di ogni processo biologico morfogenetico, che è sempre autopoietico (Maturana, Varela, 1985; 1992), cercare di individuare quelle azioni formative che, una volta introdotte nel sistema alunno, siano in grado di innescare l'emergenza di nuove e più complesse forme di apprendimento per la vita (Laporta, 2000) è certamente una sfida promettente.

È arrivato il momento di modificare i tradizionali protocolli interpretativi per accogliere gli apporti che ci vengono offerti dalle scienze della vita, la quale, pur non standardizzando mai, si rivela essere l'impresa più efficiente e creativa nel corso di ogni sviluppo ontogenetico e filogenetico.

Ma la nostra cultura educativa, formativa, scolastica è pronta ad accogliere questa *difficile scommessa*? (Laporta, 1971).

Ecco perché rileggere l'opera dell'*ultimo* Laporta con sicuro profitto: per illuminare meglio e in profondità i processi e i dispositivi di qualificazione e generatività dell'umano. È una diversa lettura della realtà umana il punto di partenza di ogni pedagogia che voglia essere autenticamente formativa e tras-formativa. In questa ottica, il contributo dello studioso abruzzese può essere un riferimento essenziale ed euristicamente imprescindibile, per una riflessione pedagogica che voglia accogliere nuove frontiere della ricerca teorica sui processi dell'apprendere tra *βίος* e cultura.

Riferimenti bibliografici

- Ageno M. (1981). *La comparsa della vita sulla terra*. Torino: Loescher.
- Ageno M. (1986). *Le radici della biologia*. Milano: Feltrinelli.
- Ageno M. (1994). *Che cos'è la vita?* Roma: Leonardo.
- Atlan H. (1972). *L'organisation biologique et la théorie de l'information*. Paris: Hermann.
- Bergson H. (2012). *L'evoluzione creatrice*. Milano: BUR (ed. orig. pubblicata 1907).
- Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: ISEDI.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna: Clueb.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed.orig. pubblicata nel 1929).
- Dewey J. (1976). *Intelligenza creativa*, Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. pubblicata nel 1917).
- Dyson F. (1987). *Origini della vita*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Lorenz K. (1982). *Evoluzione e modificazione del comportamento*. Torino: Borin-ghieri.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Maturana H.R., Varela F. J. (1992). *L'Albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Garzanti: Milano.
- Metelli Di Lallo C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.
- Munari A. (1990). Lo sviluppo dell'intelligenza: una equilibrante maggiorante? In D. Barnabei et alii., *The brain and intelligence, natural and artificial* (pp. 111-119). Bologna: L'Inchiostroblu.
- Munari A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto* (pp. 219-301). Milano: FrancoAngeli.
- Piaget J. (1983). *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi.

Saggi e studi di Raffaele Laporta

- Laporta R. (1968). I problemi del «discorso pedagogico». *Scuola e Città*, 10: 486-493.
- Laporta R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (1975). La via filosofica alla pedagogia. *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, 1: 21-42.
- Laporta R. (1977). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta, R. (1980). *Educazione e scienza empirica*. Roma: Rai (ciclostilato).
- Laporta R. (ed.) (1986). *Il senso dell'educazione*. Roma: Cisd.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.

Studi critici su Raffaele Laporta

- A A.VV. (2001). Un pedagogista laico: Raffaele Laporta. Dossier Monografico. *Studi sulla formazione*, IV, 2. Bologna: Gedit.
- AA.VV. (1992). *Le frontiere dell'educazione. Scritti in memoria di Raffaele Laporta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Broccolini G. (1987). Gli approcci epistemologici di Raffaele Laporta in pedagogia. *I problemi della Pedagogia*, 1, 2: 181-185.
- Cambi F. (2014). Lettera di Laporta a Galli (1993). *Studi sulla formazione*, 1: 47-48.
- Cambi F. (2016). L'assoluto pedagogico vent'anni dopo. *Studi sulla formazione*, 2: 23-26.
- Passaseo A. M. (2013). Educazione e libertà: intorno all'opera di Raffaele Laporta. *Rassegna di pedagogia*, 3,4: 267-282.