
di Giuseppe Mari

1. *Uno snodo storico.* Il tema della libertà è suscettibile di svariati approcci perché, costituendo ciò che connota l'essere umano rispetto agli altri animali, è ricorrente nella elaborazione culturale ed è stato (continua ad essere) volto nelle direzioni più diverse. Da parte mia (Mari, 2013a), intendo circoscrivere questo intervento agli ultimi decenni, prendendo le mosse dalla cosiddetta "Contestazione", mettendo a fuoco un problema in particolare e suggerendo una prospettiva di superamento che fa i conti con la situazione attuale. La ragione per cui circoscrivo l'intervento in questo modo è la seguente: tra fine anni Sessanta e inizio anni Settanta è stato messo in crisi il nesso autorità/libertà che – all'interno della tradizionale riflessione educativa – ha un ruolo essenziale. Un testo paradigmatico – in proposito – è *Summerhill* (1960), dove Alexander Neill (1883-1973) fa leva sull'esperienza della scuola di Summerhill (fondata nel 1925) per divulgare un'idea e una prassi di libertà antitetice rispetto all'autorità. Questa istituzione rappresenta il punto di confluenza di molteplici pratiche non direttive, come la scuola per l'infanzia fondata da Vera Schmidt (1889-1937) a Mosca e l'Istituto Baumgarten diretto da Siegfried Bernfeld (1892-1953) a Vienna. Sullo sfondo si stagliano la scuola aperta da Lev Tolstoj (1828-1910) a Jasnaja Poljana e le posizioni espresse dalla rivista "Educazione libera" (1907) tra i cui sostenitori c'era Nadežda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), moglie di Lenin, secondo la quale l'antiautoritarismo costituiva l'inveramento del comunismo.

Il volume di Neill rende bene il clima contestativo che accese le proteste prima negli USA (da Berkeley, 1964), quindi in Europa (da Parigi, 1968). A questa radicale messa in discussione della tradizione culturale hanno contribuito alcuni fattori che sommariamente richiamo. Mi riferisco anzitutto alla "rivoluzione sessuale" promossa dalle teorie di Wilhelm Reich (1879-1957), che – nel testo *La rivoluzione sessuale* (1936) – incoraggiò il permissivismo dei costumi incrociando le teorie pediatriche di Benjamin McLane Spock

(1903-1998) improntate all'assecondamento della spontaneità infantile (*Il libro del senso comune della cura infantile*, 1946). Su questa tendenza influì anche la lettura della sessualità (di tipo puramente biologico-descrittivo) svolta da Alfred Charles Kinsey (1894-1956) attraverso *Il comportamento sessuale dell'uomo* (1948) e *Il comportamento sessuale della donna* (1953). Si trattava di un approccio vicino alla lettura psicoanalitica della sessualità come espressione da liberare rispetto alle norme generatrici di "nevrosi" (ossia del predominio del Super-Io sull'Es): non è casuale che il testo di Neill sia aperto da una prefazione dello psicanalista Erich Fromm (1900-1980). Il risultato è stato diffondere una profonda diffidenza (quando non l'aperta ribellione) rispetto al nesso autorità/libertà come era stato espresso dalla tradizione.

2. *L' "autorità liberatrice"*. Lungo la storia del pensiero pedagogico, autorità e libertà sono stati sempre richiamati come "sistole" e "diastole" della pratica educativa, finalizzata al "governo di sé" (*egkráteia* ossia "[trattenersi] nella potenza"). Le tracce di questo atteggiamento sono antichissime. Atena, quando interviene per guidare Achille (nell'*Iliade*) e Telemaco (nell'*Odissea*), appare sempre come colei che instilla saggezza, *phrónesis*, ossia il controllo del *phrén* cioè del "cuore" inteso come l'origine di pulsioni e desideri. Del resto, molte delle massime dei "sette saggi" – autorità educative nella Grecia preclassica che cito dalla testimonianza di Diogene Laerzio (2003⁶, pp. 24, 26, 30, 36) – invitano alla moderazione: "Nessun eccesso" (Solone), "Domina l'ira" (Chilone), "Conosci l'opportunità" (Pittaco), "Ottima è la misura" (Cleobulo). Lo stesso Platone, quando – nel *Cratilo* (1980³, p. 34) – spiega l'origine della parola *ánthropos* ("uomo"), la riconduce all'espressione *anathrei* ("considerare") e *ópopé* ("ha visto"), cioè l'essere umano è colui che "considera [valuta] ciò che ha visto", operazione che postula la padronanza di se stessi.

Questo indirizzo – volto al "condursi" conseguente all'"essere condotti" – lo possiamo riconoscere già nel nome attribuito dagli Spartani all'educazione: *agoghé*, da *ágo* ("guidare"). Quando, in Atene, l'espressione divenne *paidagoghía* – termine attestato in Platone (1991⁷, p. 191) – l'introduzione del riferimento al bambino (*pais*) alluse ad una incoativa forma di quella che oggi chiamiamo "personalizzazione" in quanto la "guida" veniva associata ad un destinatario preciso, non generico. Siamo ovviamente lontani dalla concezione contemporanea (ecco spiegate le virgolette), ma l'orientamento è in questa direzione, ben rispecchiata nella maieutica socratica. Di essa c'è traccia in Quintiliano guardando al quale l'umanesimo ha ripreso questo orientamento che giunge al suo più recente rilancio con l'attivismo che l'ha consegnato a noi oggi.

In questo percorso un passaggio essenziale è l'Ottocento, stagione in cui il richiamo della libertà generalmente va di pari passo con quello della patria e del suo riscatto dal dominio straniero o comunque tirannico. È questa l'ispirazione che anima Raffaello Lambruschini (1788-1873) quando parla di "autorità liberatrice" (1974¹⁶, pp. 78-117), espressione che ritroviamo in Lucien Laberthonnière (1860-1932), calata in un contesto diverso, ma accomunato dall'esigenza di forgiare il carattere di chi sa affrontare le avversità (1958, pp.

17-31). Si tratta di un concetto di grande rilievo perché rimanda alla capacità di autogoverno, conseguita grazie al tirocinio che – attraverso la relazione con l'autorità dell'educatore – fa diventare capaci di porsi un limite cioè di essere autorità per se stessi. Questa mi sembra l'immagine migliore per restituire che cosa significhi essere liberi da una prospettiva eminentemente pedagogica ossia conseguire la saggezza, la già citata *phrónesis* che Platone – sempre nel *Cratilo* (1980³, p. 48) – interpreta come *phoras rou nósis*, “intelligenza di moto e di flusso”, quindi sapersi guidare.

3. La sfida odierna. Negli ultimi decenni la libertà – a seguito della svolta culturale già evocata – è andata incontro a gravi fraintendimenti, ad un tempo conseguenza e causa di pratiche educative improprie. Il primo – già lo evocavo collegandolo alle teorie permissive – ha identificato libertà e *spontaneità*, con il risultato di appiattare l'identità della persona su un richiamo che non le è peculiare. Infatti, anche gli animali sono spontanei nel senso che il loro comportamento non è intenzionale: per questa ragione, si è trattato di una interpretazione di breve durata.

Più radicata è l'idea secondo cui essere liberi significa poter scegliere. In questo caso, viene riconosciuta l'esigenza di un controllo su se stessi (quindi si è più vicini al concetto autentico di libertà), ma ci si limita a sottolineare il dispositivo della scelta, senza fare attenzione al suo contenuto. Non bisogna infatti dimenticare che, come spiega bene la teoria aristotelica della *praxis*, quando si agisce, ci si trasforma in coerenza con ciò che si sceglie, quindi: se si sceglie bene, si diventa migliori; se si sceglie male, peggiori. Non basta, di conseguenza, la libertà come *arbitrio* (quella che infatti Agostino chiama *libertas minor*), occorre diventare capaci di praticare la *libertas maior* ossia la libertà come scelta del bene senza costrizione.

Ultimamente ha preso forma, soprattutto a margine delle questioni sollevate dalla bioetica, un ulteriore modo d'intendere la libertà, secondo cui coinciderebbe con l'*autodeterminazione*. Anche in questo caso – come nel precedente – c'è qualcosa di vero, nel senso che la persona libera decide da sé, ma questo non significa che la sua decisione renda tale il bene. Infatti, la libertà – come afferma Tommaso (2005, p. 1599) – è radicata nel pensiero perché sceglie avendo riconosciuto il bene che la precede. Del resto, far coincidere libertà e autodeterminazione espone a una incongruenza molto seria. Infatti, la libertà è ciò che connota la vita umana, ma nessuno ha voluto venire al mondo: quindi l'autodeterminazione non offre alcuna chiave in grado di dare significato all'esistenza nella sua origine.

Spontaneità, arbitrio e autodeterminazione concorrono a connotare la libertà, ma non ne restituiscono il pieno significato *umano*. La prima l'appiattisce sul comportamento genericamente animale, il secondo non mette in conto il peso della valutazione di ciò che viene scelto, la terza impedisce l'intelligibilità dell'esistenza nel suo inizio. Per offrire un accesso adeguato alla libertà in senso autentico e pedagogicamente coerente, richiamo il contenuto di uno dei più antichi apologhi morali della storia occidentale. Mi riferisco alla storia di *Ercole al bivio* (Senofonte, 2001, pp. 161-169), nella quale Virtù

– volendo motivare l’eroe a sceglierla – per ben due volte gli ricorda – essendo lui giunto all’età in cui i giovani sono “padroni di sé (*autokrátōres*)” – la sua genealogia. Questo rimanda al fatto che la libertà dipende da qualcosa che la precede, consistente nell’identità singolare della persona, cioè nella sua dignità (Mari 2013b, pp. 11-52). Solo se scegliamo ciò che ci merita, agiamo all’altezza di quello che siamo ossia della *phýsis* – la natura – che ci identifica (traggo anche questo richiamo dal testo senofonteo). Ma questo domanda la capacità di orientarsi, per trattenersi in vista della verifica circa la congruenza del bisogno/desiderio con la dignità di persona. Viene quindi confermata la nozione di “autorità liberatrice”: solo chi sa porsi dei limiti (la qual cosa ha appreso dal confronto con l’educatore inteso come guida, ovviamente attenta essa stessa a non calpestare la dignità dell’educando) è in grado di essere libero. In chiave pedagogica, l’autorità è maieutica della libertà.

Nota bibliografica

- Diogene Laerzio (2003⁶). *Vite dei filosofi*, Vol. I. Roma-Bari: Laterza.
- Kinsey A.C. (1950). *Il comportamento sessuale dell’uomo*. Milano: Bompiani.
- Kinsey A.C. (1956). *Il comportamento sessuale della donna*. Milano: Bompiani.
- Laberthonnière L. (1958). *Teoria dell’educazione*. Brescia: La Scuola.
- Lambruschini R. (1974¹⁶). *Della educazione*. Brescia: La Scuola.
- Mari G. (2013a). *Educazione come sfida della libertà*. La Scuola: Brescia.
- Mari G. (2013b). Il concetto di persona. In G. Mari, *Educare la persona*. Brescia: La Scuola.
- Neill A.S. (1969). *Summerhill*. Milano: Forum.
- Platone (1980³). Cratilo. In Platone, *Opere complete*. Roma-Bari: Laterza.
- Platone (1991⁷). Simposio. In Platone, *Opere complete*. Roma-Bari: Laterza.
- Reich W. (1963). *La rivoluzione sessuale*. Milano: Feltrinelli.
- Senofonte (2001). *Memorabili*. Milano: RCS.
- Tommaso d’Aquino (2005). *Sulla verità*. Milano: Bompiani.