

Oltre la norma, dentro la persona.

Educazione come arte, educazione come regola

ELSA MARIA BRUNI (0000-0002-0705-1797)

Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale – Università degli Studi di Chieti-Pescara

Corresponding author: embruni@unich.it

Abstract. This paper explores the complexity of education through a perspective that recognises its ambivalent nature as both art and rule. Employing the metaphor of a work of art, it emphasises how education is a creative, unique, and multifaceted process that involves the subjectivity and holistic development of the person across time and space. Concurrently, it examines the normative dimension of education, where the balance between the learner's freedom and the teacher's authority forms the foundation for meaningful and responsible learning. The discussion further delves into the concept of educational freedom, understood not as the absence of rules but as a dynamic equilibrium between personal autonomy and social responsibility, situated within a complex and evolving historical-cultural context. Lastly, the pivotal role of the educator is highlighted as a mediator of freedom, capable of guiding the formation process creatively and critically, acknowledging the plurality and complexity of human experience, and fostering a pedagogy that reconciles rigor with innovation, discipline with liberty.

Keywords. Education - Art - Freedom - Authority - Personalization

1. Per introdurre

Tra le immagini che più si addicono a definire l'educazione si può pensare a quella dell'opera d'arte. Come un'opera d'arte, infatti, l'educazione è un mosaico che si costruisce e si forma nel tempo lungo della vita di ciascun essere umano. Si costruisce, prende forma e si trasforma attraverso una variegata scala di colori che risentono delle stagioni storiche e culturali, delle rappresentazioni sociali, dei caratteri propri di ciascuna soggettività, della storia personale che ognuno vive, del proprio DNA.

Per Dewey l'educazione è un'arte, per Durkheim l'educazione è riproduzione sociale, nell'età contemporanea si è fortemente connotata per la dipendenza dall'ideologia, le conquiste della scienza di fine '800 hanno tentato di ricongiungere e riequilibrare nell'uomo l'elemento *Natur* con l'elemento *Geist* nella prospettiva di riportare in luce il processo di formazione e trasformazione continua di ciascuno e di tutti. Come ben sappiamo, nella storia del Novecento l'oggetto e soggetto epistemico è un uomo nuovo, riscoperto più che altro nella sua coscienza spirituale, ma soprattutto lontano ormai da

quelle visioni separatiste fra un accentuato naturalismo di stampo rinascimentale e il preponderante spiritualismo di matrice romantica. Nel complesso lavoro di ricomposizione, si è fatta strada una pluralità di orientamenti di analisi miranti a superare le letture cristallizzate sui meccanismi in uso all'uomo per conoscere e per progredire durante la sua esistenza: se decadono la proiezione dell'educazione come viaggio certo e lineare e l'impostazione dell'apprendimento bio-psico-sociale, avanza l'idea della complessità dei processi educativi e apprenditivi, un'idea che genera slancio nel riportare le dinamiche formative nella sede più propria e intima dell'essere umano. Come a voler interpretare un bisogno emergente di riscoperta dell'umano autentico, si apre la pista della pluridimensionalità da considerare nell'ottica ermeneutica e insieme fenomenologica di interpretare e comprendere l'insieme delle dinamiche e dei saperi dell'educazione. Prima di tutto l'educazione è formazione di sé, è prima ancora costruzione creativa dell'uomo, autoriflessione dell'essere in sé. E l'educazione, intesa come istituzione, come azione, come contenuto, come risultato (Cfr. Mialaret, 1989, pp. 17-20), «in questo arduo percorso» dell'uomo, è «un valido aiuto [...], tesa a guidare il singolo nella crescita che quotidianamente affronta» (Kaiser, 1998, p. 27).

A dare conforto a tale orientamento vale la pena ricordare il declino dell'indirizzo scientifico e storiografico dominante fino almeno agli anni '50 del secolo scorso, quando anche in Italia la ricostruzione o lo studio ideologicamente orientato sull'educazione dell'uomo cede il passo a indagini finalizzate a cogliere i tratti dei processi educativi reali e concreti. Medesimo slancio in questa direzione è compiuto dalla pedagogia, non più connotata nei principi ideali e risolta nella filosofia ma aperta alla interdisciplinarietà, a identificarsi progressivamente e in maniera più affinata come «riflessività trasversale [che] si articola intorno a tre nuclei (*problemi, teorie, modelli*) e lo fa attraverso un dibattito sempre aperto e sempre assai articolato, che si è fatto, anzi, sempre più complesso e plurale e tensionale» (Mariani, Cambi, Giosi, Sarsini, 2017², p. 25).

Per l'educazione come fenomeno e come processo umano vale lo stesso assunto seguito dagli storici dell'arte nell'analisi delle opere artistiche: così come «non esiste in realtà una cosa chiamata arte», ma «esistono solo gli artisti» (Gombrich, 2008, p. 21), allo stesso modo l'educazione come cosa in sé non è data, non può essere data. Tutt'al più esistono le educazioni come espressioni delle diverse umanità e come espressioni riflesse delle epoche e dei luoghi che si sono susseguiti nella storia dell'umanità. A conferma della pluralità delle forme educative vi sono le pedagogie, ossia le teorizzazioni che hanno dato conto delle ragioni di una tale educazione in un determinato momento storico, talvolta assecondando la direzione perseguita in nome di una "legge" o di un "canone" (Cfr. Cambi, 2009; Bruni, 2021), talvolta accennando agli aspetti di sperimentazione rispetto alla tradizione e alle forme convenzionali. Due sono le prospettive su cui ragionare allora: l'educazione come percorso individuale, per così dire naturale, che caratterizza l'*iter* che ciascuno di noi percorre negli anni e l'educazione come processo formalizzato. La distinzione è a ben guardare convenzionale, poiché è vero che il processo naturale di crescita e di maturazione umana è una narrazione che si intreccia necessariamente con piani che attraversano le categorie spazio-temporali, che cioè risentono di tutto quanto è proprio della cultura e della storia sociale in cui l'individuo si trova a vivere. Il processo naturale, in sintesi, si combina con le elaborazioni che il soggetto compie sugli *input* esterni. In questo senso l'opera d'arte è la forma che ciascuno si continua a dare conti-

nuamente, toccando e ritoccano l'immagine proprio come fa un pittore incontentabile con il suo quadro, che si sforza di trovare con i tocchi di colore l'armonia degli elementi. Come il quadro, l'educazione è una costruzione fatta dall'uomo per sé e per un uomo altro da sé. Ha uno scopo preciso che si abbina al suo essere immagine tensionale che prende forma da una visione assunta e perseguita come la migliore forma possibile, ma che al tempo stesso conserva un mistero di fondo che *in-siste* come un enigma. In un gioco di equilibrio sia la persona artista di sé sia la persona artista dell'altro da sé mirano allo stesso fine, l'armonia e l'equilibrio perfetto tra le dimensioni della persona. E lo fanno ricorrendo a dei mezzi che sono quelli che riconosciamo facilmente nell'artista: la pazienza, la sperimentazione continua e quel *quid* difficilmente verbalizzabile che, come punto interrogativo, appare la variabile non razionale che genera il raggiungimento di un risultato che il più delle volte non si sa spiegare, che l'artista non sa spiegare, ma che contribuisce a fare la differenza, a rendere quel risultato unico, mai pareggiabile a un altro seppur simile. Rovesciando il ragionamento, vale anche che l'artista segua pedissequamente le "regole" ma non raggiunga l'effetto immaginato e, più spesso, che l'opera non venga apprezzata, come accadde nel 1600 a Caravaggio con la prima versione del suo *San Matteo*, apparso scandaloso poiché troppo sperimentale e lontano dai gusti e dalla maniera tradizionale di rappresentare le figure sacre. Rifacendolo *ex novo*, attenendosi al gusto artistico del tempo, rinunciò al tentativo novatore e rispettò fedelmente i canoni convenzionali. Questo esempio, a cui molti altri se ne possono aggiungere, chiarisce un aspetto caratteristico nel modo di intendere l'educazione dell'uomo nella storia e anche nelle pratiche educative e didattiche: l'obbedienza rigida a canoni standardizzati che poi si rintraccia come principio nella storia culturale e nelle pratiche scolastiche dell'Occidente.

In questo senso, al pari delle opere artistiche, seppure il risultato sia la perfetta armonia dell'insieme, anche l'educazione è influenzata dalle credenze e dalle consuetudini che molto spesso cristallizzano l'immagine dell'educare .

2. Educare come arte: la formazione umana tra unicità e creatività

L'immagine dell'educazione come opera d'arte rappresenta da tempo uno dei riferimenti simbolici e metodologici più potenti nella riflessione pedagogica contemporanea. Considerare la formazione umana come una forma d'arte significa riconoscere innanzitutto che l'atto educativo non è un semplice trasferimento meccanico di conoscenze o competenze, bensì un processo creativo, dinamico e plurale, in cui i soggetti coinvolti sono chiamati a dare forma al proprio essere nel mondo.

Come un quadro, un mosaico o una scultura, l'educazione si costruisce nel tempo, attraverso un incessante intreccio di esperienze, relazioni, contesti storici e culturali, e soprattutto tramite l'espressione di una soggettività unica e irripetibile. Il percorso formativo di ciascun individuo non è mai identico a quello di un altro, così come non esistono due opere d'arte perfettamente uguali che, in quanto creazioni, nascono da un dialogo continuo con il materiale, con l'ispirazione, con le tecniche e con i limiti imposti dal contesto.

L'opera artistica, si sa, non è mai un prodotto finito e statico, ma una realtà dinamica e viva, fatta di passaggi, correzioni, slanci creativi e attese pazienti. Allo stesso modo,

l'educazione si dispiega in una sequenza temporale durante la quale l'essere umano si costruisce e si trasforma in rapporto a molteplici dimensioni, da quelle biologiche alle psicologiche, dalle culturali a quelle sociali. L'educazione è "formazione dell'esperienza", un atto artistico di composizione e reinterpretazione della realtà (Cfr. Dewey, 1934). Se per Dewey apprendere non significa affatto assimilare passivamente dati o informazioni, ma vivere un'esperienza integrata e significativa, in cui agire, pensare, sentire e riflettere si intrecciano.

Già Schleiermacher coniugava l'estetica alla formazione dell'individuo, intendendo l'educazione come un atto creativo di costruzione di sé, così come Wilhelm von Humboldt (1792) faceva della *Bildung* una rappresentazione della crescita integrale e libera della persona attraverso la cultura, una sorta di tensione tra autonomia e mondo (Cfr. Humboldt, 2000). Humboldt per di più poneva particolare enfasi sulla dimensione libera e individuale dell'apprendimento, sottolineando come l'educazione non potesse ridursi a mero addestramento o imposizione di conoscenze, ma dovesse invece favorire la formazione di una personalità autonoma e critica, capace di dialogare con la società.

Questa tensione tra unicità e appartenenza è alla base di ogni esperienza educativa autentica: il soggetto non è un recipiente passivo, ma un artista di sé stesso, chiamato a comporre la propria identità e il proprio sapere in modo creativo e sempre originale. Ciò implica anche che l'educazione, come l'arte, sia un processo sempre incompleto, sempre aperto al nuovo, mai definitivamente concluso (Cfr. Eco, 1962). Questa incompiutezza è fonte di energia, di quella forza che spinge alla continua ricerca, alla sperimentazione, all'esercizio della libertà. Non a caso, come ricorda Edgar Morin, la formazione umana implica la capacità di integrare la complessità, di connettere saperi diversi, di accogliere l'ambiguità e l'incertezza (Cfr. Morin, 1999a, 1999b).

In questa prospettiva, la dimensione estetica è connaturata all'educazione, poiché educare significa anche e soprattutto coltivare e coinvolgere i sensi, le emozioni, l'immaginazione e la capacità di percepire la realtà in tutta la sua ricchezza. Sapere è capacità di cogliere le relazioni, di leggere il senso profondo delle esperienze e di trasformarle in conoscenza vissuta e creativa. La pedagogia dell'arte, in tutte le sue forme (dalla musica alla pittura, dalla danza al teatro fino al cinema), diventa così uno strumento privilegiato per attivare questa dimensione formativa, capace di mettere in moto processi di consapevolezza, espressione e trasformazione.

L'educazione è arte perché si configura come un atto di creazione continuo, perché proprio per questo coinvolge tutta la persona, nel suo corpo, nella sua mente e nel suo spirito. L'educatore di conseguenza è un artista-artigiano, che con pazienza, attenzione e sensibilità guida il processo di crescita, ma lascia sempre spazio all'imprevedibilità, all'errore e alla sorpresa, riconoscendo che ogni soggetto è un mondo a sé, un'opera unica da accompagnare nel suo divenire.

In *Art as Experience* (1934) Dewey sostiene che l'arte autentica è inseparabile dalla vita stessa: essa è l'espressione più alta dell'esperienza umana e come tale la formazione non può prescindere da una dimensione estetica e creativa, in cui si costruiscono e si decostruiscono continuamente significati e forme.

A ben guardare, questa concezione, lontana da ogni posizione e interpretazione in senso anarchico o dissolutivo, si fonda sulla consapevolezza che l'educazione, pur essendo arte, non possa prescindere da una dimensione di regola, di ordine e di norma. Lè-

quilibrio tra arte e regola è stato da sempre un nodo centrale nella storia del pensiero pedagogico e filosofico. Vale la pena ricordare Paul Ricoeur (1990) il quale, nel suo studio sull'identità narrativa e l'ermeneutica, ha sottolineato come la costruzione di sé si realizza in un intreccio di creatività e coerenza, di invenzione e persistenza di forme. In tal senso, la pedagogia si configura come l'arte di tessere insieme la libertà di espressione e le regole del vivere comune, tra sperimentazione e rispetto di una grammatica condivisa.

L'idea che educare significhi anche insegnare a riconoscere, interiorizzare e talvolta trasformare le regole, riporta alle riflessioni di Morin (1999a), il quale richiama l'attenzione sulla «complessità» del reale e della formazione. Come a insistere sull'urgenza di una scuola tesa ad accogliere e integrare elementi eterogenei, contrastanti, che si compenetrano e si generano vicendevolmente, in un continuo gioco di ordine e disordine, di caos e struttura. Come un compositore che conosce le regole della musica per poterle infrangere e rielaborare, così l'educatore ha il compito di guidare il soggetto verso un processo di autonomia e responsabilità, dove le regole non sono gabbie, ma strutture abilitanti per la creatività.

La dialettica arte/regola, quindi, non è un dualismo da superare in senso schematico, bensì una tensione viva, fertile e imprescindibile, nella quale si gioca la possibilità di un'educazione autentica, capace di rispettare la soggettività dell'individuo senza rinunciare a formare cittadini consapevoli, capaci di vivere in comunità. È una dialettica che si radica profondamente nella tradizione filosofica occidentale, dalla Grecia antica fino al pensiero moderno e contemporaneo.

Platone, nel *Timeo*, lascia l'immagine dell'educazione come il percorso attraverso il quale l'anima umana viene ordinata secondo l'armonia cosmica. In questo dialogo, la formazione è intesa come un processo ordinatore, che deve disciplinare le passioni e le inclinazioni disordinate, conducendo l'individuo verso il bello e il giusto. Questa visione impone l'idea di una regola superiore, un canone di armonia da perseguire, che però non nega l'espressività e la dimensione estetica dell'anima.

Aristotele, nella *Politica*, approfondisce questa idea ponendo l'accento sulla formazione delle virtù come base per il bene comune. L'educazione, in questo caso, è un processo di coltivazione delle capacità umane, che deve tenere conto dell'equilibrio tra dimensione individuale e collettiva. La visione educativa aristotelica è dunque fondata su una regola etica che guida lo sviluppo della persona verso la felicità, intesa come realizzazione della propria natura razionale e sociale (Cfr. Aristotele, *Politica*).

Questa duplice natura dell'educazione – artistica e normativa – si riflette anche nella letteratura classica. Nell'*Odissea*, la figura di Odisseo incarna la tensione tra sofferenza, crescita personale e ruolo sociale. Quando Nausicaa riconosce in Odisseo un uomo provato ma dignitoso, ci troviamo davanti a un'immagine dell'educazione come processo che passa attraverso il dolore, la fatica e il riconoscimento reciproco (Cfr. *Odissea*, VI, 180-185). Parallelamente, nell'*Iliade* il rito dei giochi funebri per Patroclo è un esempio paradigmatico di educazione regolata dalla giustizia e dalla competizione leale, dove Achille sancisce le regole del gioco per garantire equità e rispetto (Cfr. *Iliade*, XXIII, 320-345).

Il ricordato esempio di Caravaggio, che dovette rinunciare alla sua prima versione innovativa del *San Matteo* per aderire alle convenzioni dell'epoca, illustra concretamente la tensione tra sperimentazione e conformismo che da sempre attraversa anche le pratiche educative. L'obbedienza rigida a canoni standardizzati – spesso radicata

nella cultura occidentale – ha limitato la possibilità di una formazione più autentica e creativa. L'educazione, come opera d'arte, si costruisce continuamente toccando e ritoccano la forma di sé e degli altri, in un processo ininterrotto che richiede pazienza, sperimentazione e un misterioso *quid* di intuizione e di energia vitale che trascende la mera razionalità.

D'altra parte, la serietà dell'educazione risiede nel suo carattere incompiuto, nella sua continua oscillazione tra l'inizio e il compimento (Cfr. Jankélévitch 1963). Formare come processo aperto e senza fine prova la complessità dell'atto educativo, che non si esaurisce mai in un risultato definitivo, ma resta sempre un divenire, un cammino di crescita e scoperta. Ne emerge dunque una visione dell'educazione come arte e regola che non si contrappongono, ma si integrano in un dialogo fecondo: l'arte come capacità di innovare e dare forma nuova, la regola come struttura necessaria per dare senso e ordine. Questa visione invita a ripensare profondamente le pratiche educative, a rinnovare la formazione degli insegnanti, a costruire contesti di apprendimento che siano insieme rigorosi e aperti, normativi e creativi, individuali e comunitari.

3. Educare come regola: la forma normativa tra trasmissione e canone

L'efficacia di qualsiasi processo educativo si fonda su una complessa interazione tra due poli essenziali: la libertà dell'allievo e l'autorità dell'insegnante. Questi elementi non rappresentano forze antagoniste da contrapporre rigidamente, bensì componenti dialettiche che, se equilibrate e integrate con sapienza, contribuiscono a configurare un contesto formativo favorevole alla piena realizzazione del potenziale umano. In assenza di interesse e motivazione da parte dell'allievo, ogni intervento didattico rischia di risultare inefficace; parallelamente, se l'insegnante esercita la propria autorità in modo esclusivamente coercitivo, imponendo contenuti e modalità di apprendimento senza tenere conto della soggettività dello studente, l'apprendimento si riduce a mera ripetizione meccanica priva di significato.

La sfida pedagogica contemporanea consiste nel creare condizioni educative in cui la libertà non si traduca in semplice permissivismo, né l'autorità in imposizione arbitraria. L'insegnante, pur mantenendo un ruolo di guida e riferimento, deve saper calibrare la propria autorevolezza, modulandola in funzione delle caratteristiche individuali, dei bisogni e degli stili cognitivi dei suoi allievi. Solo così può stimolare motivazioni profonde e coinvolgenti, capaci di attivare un apprendimento significativo, personale e duraturo. Un apprendimento che non si limiti a trattenere nozioni, ma che susciti emozioni, domande e riflessioni, generando un vero "movimento interno" (*e-moveo*) che permea la persona nel suo insieme.

È quindi essenziale comprendere l'insegnamento non soltanto come un trasferimento di conoscenze, ma come un processo relazionale e creativo, che richiede all'educatore la capacità di adattarsi a situazioni spesso nuove e imprevedibili. In tal senso, l'atto educativo si configura come un'arte che integra le conoscenze scientifiche di una disciplina con l'intuizione e la sensibilità umana. Questa duplice natura – scienza e arte – rende l'insegnamento una pratica complessa, in cui si intrecciano metodo e improvvisazione, rigore e creatività, conoscenza ed empatia (Cfr. Dewey, 1929; Durkheim, 1922).

Un'ulteriore dimensione da considerare è la distinzione tra educazione e istruzione, due termini spesso confusi ma che riflettono ambiti diversi del processo formativo. L'istruzione si concentra principalmente sull'acquisizione di competenze tecniche, abilità cognitive e contenuti disciplinari, orientandosi verso la costruzione di saperi specifici e applicabili. L'educazione, invece, abbraccia la formazione globale della persona, includendo lo sviluppo morale, sociale ed emotivo, la costruzione di valori, atteggiamenti e comportamenti relazionali.

Da questa distinzione deriva una diversa declinazione della libertà in ambito formativo. Nella dimensione dell'istruzione, la libertà si manifesta come la possibilità che l'allievo si senta coinvolto e motivato a partecipare attivamente al proprio apprendimento, trasformandolo in una scelta consapevole e libera. Nella dimensione educativa, invece, la libertà si riferisce all'autonomia morale, cioè alla capacità di assumersi responsabilità, di esercitare il giudizio critico e di scegliere consapevolmente in relazione ai valori e alle norme sociali.

Questa autonomia morale non è una condizione innata, ma il frutto di un percorso formativo che richiede tempo, fatica e riflessione critica. Essa si traduce nella capacità di vivere secondo principi interiorizzati, di essere responsabili delle proprie decisioni e di confrontarsi con la pluralità delle norme sociali in modo critico e personale (Cfr. Cambi, 2007, 2008). In tal senso, il ruolo dell'educatore è quello di negoziatore, facilitatore capace di stimolare la riflessione autonoma e di sostenere il processo di costruzione dell'identità etica, senza mai sostituirsi alla volontà del soggetto o imporre direttive rigide.

In questo quadro complesso, la figura dell'insegnante emerge come un punto nodale del processo educativo, chiamato a svolgere una funzione articolata che supera la mera trasmissione di contenuti. L'insegnante deve saper costruire relazioni di fiducia e rispetto, mostrare capacità di ascolto e di comprensione, adattare strategie e strumenti didattici alle esigenze dei singoli studenti, e bilanciare i vincoli istituzionali con il rispetto della libertà individuale. Tale ruolo richiede competenze tecniche, conoscenze pedagogiche aggiornate, ma anche profonde doti umane quali empatia, creatività e sensibilità.

La ricerca pedagogica contemporanea ha sottolineato come la qualità dell'educazione dipenda in larga misura dalla capacità degli insegnanti di integrare questi aspetti in modo coerente ed efficace. L'insegnamento diviene così un mestiere complesso, in continua evoluzione, che richiede formazione permanente e una forte consapevolezza etica (Cfr. Blandino, 2008; Bertagna & Xodo, 2011). Solo in questo modo la scuola può configurarsi come un luogo di crescita autentica, in cui ogni individuo è accompagnato verso la piena realizzazione di sé, in una prospettiva di cittadinanza attiva e di responsabilità sociale.

In conclusione, l'equilibrio tra libertà e autorità rappresenta il cuore pulsante della pedagogia contemporanea. La sfida è quella di costruire un modello educativo capace di valorizzare la libertà come fondamento della formazione umana, senza rinunciare all'autorità come guida e orientamento necessario. Questa dialettica costituisce un terreno fecondo per l'innovazione pedagogica, che deve essere in grado di rispondere alle complessità del mondo contemporaneo e alle esigenze di una società in trasformazione, ponendo al centro il soggetto nella sua interezza, con le sue potenzialità, fragilità e aspirazioni.

4. L'educazione tra forma e libertà: oltre la dicotomia, verso un'estetica della formazione

La questione della libertà nell'ambito educativo rappresenta una delle tematiche più cruciali e complesse della pedagogia contemporanea, che non può essere semplicisticamente ridotta a un confronto fra opposte posizioni ideologiche o a un dibattito tecnico-scientifico. La libertà educativa si configura infatti come uno specchio che riflette lo stato di salute di una società e, al contempo, la capacità di ciascun individuo di costruire la propria identità e soggettività in modo autentico e responsabile. La libertà, pertanto, non è un concetto astratto o un valore idealistico da declamare a livello teorico, ma una condizione imprescindibile per il successo di ogni processo educativo autentico e significativo, sia sul piano personale sia su quello sociale.

Da un punto di vista personale, la libertà rappresenta la base sulla quale si fondano l'autonomia, la creatività e la capacità di autorealizzazione dell'individuo; sul piano collettivo, essa diventa strumento imprescindibile per la costruzione di una cittadinanza attiva, critica e consapevole, che sappia porsi in relazione con la pluralità dei valori, dei diritti e dei doveri che caratterizzano la convivenza democratica (Cfr. Bruni, 2019a). Tale duplice dimensione evidenzia come l'educazione libera non possa essere intesa come semplice permissività o assenza di regole, ma piuttosto come un delicato equilibrio dinamico in cui si integrano autonomia e responsabilità, libertà individuale e senso di appartenenza a una comunità.

Il tema della libertà educativa, in quanto questione centrale non solo della pedagogia ma anche della politica, della cultura e della società, impone di considerare il quadro storico e culturale in cui si colloca ogni proposta formativa. Come osservava Bertolini (2003), ogni pratica educativa è inevitabilmente intrecciata con configurazioni ideologiche e politiche che definiscono i confini e le possibilità di emancipazione o di controllo sociale. L'educazione, infatti, non è mai neutra: essa riflette e plasma i modelli culturali e le gerarchie di potere che attraversano una determinata epoca storica e un contesto sociale specifico. Per questa ragione, ogni riflessione sulla libertà in educazione deve tenere conto della tensione tra la ricerca di autonomia del soggetto e le strutture di potere che possono limitarla o condizionarla.

Dal punto di vista storico, il Novecento rappresenta uno spartiacque fondamentale per la ridefinizione della libertà pedagogica. La tragedia e le devastazioni della Seconda guerra mondiale hanno portato a un ripensamento radicale delle tradizioni autoritarie consolidate nella formazione dell'uomo e del cittadino. Il dopoguerra segna infatti l'emergere di un nuovo paradigma culturale, politico e sociale che promuove un'idea di libertà come valore centrale e ineludibile per la costruzione di una società democratica e pluralistica. Questa rottura con il passato si traduce in un ripudio delle pratiche educative fondate su modelli autoritari e gerarchici, eredità di un lungo percorso storico che aveva spesso associato educazione e disciplina rigorosa come strumenti di controllo e conformismo (Cfr. Bonetta, 1997; Bruni, 2019b).

Nel solco di questo cambiamento, la libertà dell'educando si configura come "l'assolutamente pedagogico", ossia come principio fondamentale e irrinunciabile che deve guidare ogni pratica e teoria educativa (Cfr. Laporta, 1996). Essa rappresenta l'*a priori*, la condizione di possibilità per ogni progetto formativo che intenda rispettare e valorizzare la soggettività e la dignità della persona. Le esperienze formative ispirate ai principi del-

la tradizione ginevrina (Claparède, Piaget) e il pragmatismo di Dewey, con la sua enfasi sull'esperienza come fulcro dell'apprendimento, hanno contribuito in modo decisivo a delineare un nuovo paradigma educativo che rifiuta la mera trasmissione di contenuti e promuove una didattica centrata sul soggetto e sulla sua esperienza concreta (Cfr. Dewey, 1938).

Tuttavia, la realizzazione pratica della libertà educativa comporta una serie di tensioni e contraddizioni che richiedono una riflessione approfondita. Da un lato, la libertà non può tradursi in un *laissez-faire* privo di regole, che rischierebbe di generare caos e dispersione; dall'altro, non deve essere ridotta a una mera obbedienza a norme rigide che soffocano la creatività e la crescita personale. Il compito educativo diventa così quello di negoziare e favorire un equilibrio dinamico tra autonomia e responsabilità, tra libertà individuale e rispetto per gli altri e per le norme condivise.

In questo scenario, l'educatore assume un ruolo cruciale come mediatore di libertà. Egli non è più il detentore del sapere o il semplice trasmettitore di regole, ma il soggetto che accompagna il processo di formazione dell'altro, fornendo gli strumenti necessari per il decondizionamento, la riflessione critica e l'autodeterminazione. L'educatore diventa, quindi, un "emancipatore" che guida senza imporre, che sostiene senza sostituirsi, che promuove l'autonomia senza abbandonare il soggetto al disorientamento (Cfr. Borghi, 1992; Bertolini, 1996; Cambi, 2008).

L'emergere della soggettività contemporanea, caratterizzata da incertezza, pluralità di identità e continua ridefinizione del sé, rende ancora più urgente un'educazione che sappia valorizzare la complessità dell'individuo e la sua capacità di costruire significati in un mondo in trasformazione. In tale contesto, l'educazione non può più essere concepita come un processo lineare e predeterminato, ma come un'esperienza situata e relazionale, in cui l'autonomia si intreccia con la responsabilità verso sé e gli altri (Cfr. Foucault, 1984; 2001).

La pedagogia critica e costruttivista, nel mettere in discussione i modelli normativi rigidi e di matrice positivista che hanno dominato l'educazione europea, sottolinea come l'esperienza formativa debba essere necessariamente aperta alla realtà concreta e ai bisogni effettivi dei soggetti, piuttosto che vincolata a schemi astratti e universali (Cfr. Mariani, 2008; Bonetta, 2017). La libertà, in questo quadro, diventa un atto creativo e responsabile di autoformazione, un processo di costruzione del sé che implica la capacità di scegliere, di criticare, di innovare all'interno di una cornice condivisa di valori e significati.

La decostruzione dei modelli educativi tradizionali, basati su una rigida suddivisione tra docente e discente, su una pedagogia top-down e su una visione deterministica della formazione, apre la strada a un'educazione che si configura come arte del possibile, come equilibrio tra forma e improvvisazione, tra regola e sperimentazione. La libertà pedagogica non è dunque negazione della regola, ma sua condizione di senso e di valore, la dimensione che permette all'educazione di trasformarsi da meccanismo di riproduzione sociale a processo creativo di crescita e innovazione (Cfr. Bruni, 2021).

In conclusione, la libertà in educazione è un concetto che si situa al crocevia di molteplici dimensioni: filosofiche, storiche, politiche, sociali e pedagogiche. Essa supera la contrapposizione binaria tra autoritarismo e anarchia, configurandosi come principio di un'educazione che riconosce la complessità e la pluralità dell'esperienza umana, valoriz-

za la soggettività e promuove una formazione intesa come processo dinamico, riflessivo e trasformativo. Solo in questa prospettiva l'educazione può essere davvero intesa come arte e regola insieme, come un'opera in continuo divenire che intreccia rigore e creatività, disciplina e libertà, progetto e invenzione.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2011.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*. Boulder (CO), Paradigm Publishers, 2013.
- Blandino G., *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Bonetta G., *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze: Giunti, 1997.
- Bonetta G., *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma, Armando, 2017)
- Borghi L., *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Bruner J., *The Culture of Education*. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996.
- Bruni E. M., *I giovani di oggi e la domanda formativa*, in «Education Sciences & Society», 2, 2019a, pp. 103-122.
- Bruni E. M., *Note sull'identikit della pedagogia*. In A. Nuzzaci (a cura di), *Pedagogia, Didattica e Ricerca educativa: approcci, problemi e strumenti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019b, pp. 13-28.
- Bruni E.M., *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*, Roma Carocci, 2021.
- Cambi F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, in «Studi sulla formazione», 1, pp. 157-163.
- Cambi F. *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Cambi F. (a cura di), *Soggetto come persona. Statuti formativi e modelli attuali* Roma, Carocci, 2007.
- Cambi F. (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci, 2009.
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright, 1929.
- Dewey J., *Art as Experience*, New York, Minton, Balch & Co., 1934.
- Dewey, J., *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, 1938.
- Durkheim É., *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan, 1922.
- Eco U., *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962.
- Foucault M., *Le souci de soi*, Paris, Gallimard, 1984.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 1970.
- Gombrich E. H., *La storia dell'arte*, Milano, Phaidon, 2008)
- Humboldt W. von, *Sulla vocazione dell'uomo e altri scritti sulla formazione*, tr. it. a cura di Eugenio Garin, Torino, Einaudi, 2000.
- Jankélévitch V., *L'Aventure, l'Ennui, le Sérieux*, Paris, Flammarion, 1963.
- Kaiser A., *Gnoseologia dell'educazione. Lo statuto antropologico dell'essere spirituale*. Brescia, La Scuola, 1998.

- Laporta R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.
- Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D., *Manuale di pedagogia generale*, Milano, Mondadori Università, 2017².
- Masschelein J., Simons M., *Pour une pédagogie de l'interruption*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- Mialaret G. (a cura di), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1949.
- Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil, 1999a.
- Morin E., *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Éditions du Seuil, 1999b.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Ricoeur P., *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1990.

Edizioni di autori utilizzati nel testo

Aristotele:

Politica, a cura di Renato Laurenti (1993), Laterza, Roma-Bari

Platone:

Timeo, a cura di Giovanni Reale (2000), Bompiani, Milano

Omero:

Iliade, testo e commento a cura di A. Gostoli, traduzione a cura di G. Cerri (1996), BUR Rizzoli, Milano

Odissea, vol. II, libri V-VIII, testo e commento a cura di J.B. Hainsworth, traduzione a cura di G.A. Privitera (1983), Milano-Vicenza