

Il ruolo sociale dell'educazione tra emancipazione ed *empowerment*

The social role of education between emancipation and empowerment

Marcella Milana

Università di Verona | marcella.milana@univr.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

L'educazione, nei diversi contesti dell'apprendimento, assume in sostanza un "ruolo sociale". Su tale premessa, il presente contributo richiama l'attenzione sui diversi processi di emancipazione e i dilemmi retorici e di ponderazione che ne derivano per chi si assume la responsabilità del processo educativo, nonché sulle relazioni che, secondo una prospettiva di giustizia sociale, l'emancipazione intrattiene con *l'empowerment*. In conclusione, si argomenta che non può esservi autentica emancipazione delle persone senza *empowerment*, e in mancanza di garanzie e diritti civili, nonché di politiche di redistribuzione e riconoscimento.

Education, in the various contexts of learning, substantially assumes a "social role". On this premise, the present contribution draws attention to the different processes of emancipation and the rhetorical and weighting dilemmas that derive from them for those who assume responsibility for the educational process, as well as to the relationships that, according to a social justice perspective, emancipation entertains with empowerment. In conclusion, it is argued that there can be no true emancipation of people without empowerment, and in the absence of civic guarantees and rights, as well as redistribution and recognition policies.

KEYWORDS

Pedagogia sociale | Emancipazione | *Empowerment* | Giustizia sociale
Social pedagogy | Emancipation | Empowerment | Social justice

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Milana, M. (2023). Il ruolo sociale dell'educazione tra emancipazione ed *empowerment*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 198-203. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-38>.

Corresponding Author: Marcella Milana | marcella.milana@univr.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-38

Introduzione

Tutti i cittadini [sic!] hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini [sic!], impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori [sic!] all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Costituzione Italiana, art. 3).

L'eliminazione degli ostacoli che limitano la giustizia sociale sancito dall'Art. 3 della Costituzione italiana, ci ricorda Tolomelli (2019), è prerogativa della Repubblica ma vincola, di fatto, l'intera comunità nazionale, incluso quella educativa. Eppure, la non piena realizzazione dell'educazione quale pratica di emancipazione è, secondo alcuni osservatori, alla base dell'attuale crisi del sistema scolastico (Raimo, 2022). Seppur in maniera implicita, racchiuso nell'Art.3 vi è infatti un forte richiamo al "ruolo sociale" dell'educazione, secondo cui i processi educativi dovrebbero offrire alle discenti¹, giovani e adulte, "una conoscenza che possono usare collettivamente per cambiare la società [...] o sfidare le disuguaglianze e le ingiustizie sociali" (Fieldhouse, 1992, p. 11), per promuovere sviluppo comunitario (Brookfield, 1987; Freire, 1970), e per permettere la formazione di un tipo di cittadinanza che abbracci la diversità culturale e il pluralismo (Johnston, 1999).

A partire da tali premesse, in questo contributo intendo richiamare l'attenzione sui diversi processi di emancipazione e i dilemmi che ne derivano per chi si assume la responsabilità del processo educativo nei diversi contesti dell'apprendimento formale, non formale, ed informale, nonché sulle relazioni che l'emancipazione intrattiene con *l'empowerment*, secondo una prospettiva di giustizia sociale.

In particolare, nella prossima sezione, dopo aver richiamato le origini del termine emancipazione, metto in luce la dualità dei processi emancipativi quali processi di liberazione e di rottura che possono avvenire tanto a livello individuale che collettivo. Questi, argomenterò, pongono dei dilemmi nella pratica educativa di tipo sia retorico che di ponderazione; dilemmi che per essere affrontati richiedono alle professioniste dell'educazione l'esercizio delle proprie capacità agentiche. Esercizio, questo, che chiama necessariamente in causa anche i processi di *empowerment*. Per questo, in una ulteriore sezione, esplicito le relazioni tra i processi emancipativi e quelli di *empowerment*, argomentando che a fondamento di tali processi vi sono i valori emancipativi che motivano all'azione. Ma tali valori possono esprimersi solo in presenza di una libertà di scelta 'non egoistica' e di metodi e tecniche a sostegno dell'equità. *In nuce*, per sostenere degli autentici processi emancipativi e di *empowerment*, richiamo la necessità che politiche e pratiche educative si sviluppino secondo una prospettiva di giustizia sociale imperniata sulla redistribuzione delle risorse e il riconoscimento dell'integrità personale di tutte.

1. La dualità dei processi emancipativi

In origine, il termine emancipazione, derivato dal sostantivo latino *emancipatio*, indica la dichiarazione di libertà di una persona dal controllo di un'altra, la quale rinuncia all'esercizio della propria autorità. Come tale è stato impiegato nel diritto romano per definire l'affrancamento di un figlio o della moglie dall'autorità legale del *pater familias* (uomo – sic! a cui era riconosciuta di diritto l'autorità su tutti i membri della famiglia). Solo successivamente il termine emancipazione amplia il proprio significato venendo impiegato anche con riferimento alla liberazione delle schiave (nel 1700) e alle donne che si liberano dai costumi convenzionali (nel 1800). Così facendo il concetto è andato acquisendo, nel senso comune e nella riflessione pedagogica, una più ampia sfera d'applicazione, ossia di affrancamento di una persona o gruppo sociale dal controllo non solo legale, ma anche politico o sociale, che ne limitano le capacità agentiche; capacità da cui dipende la possibilità umana di agire in maniera consapevole su sé stessi e sul proprio ambiente.

1 Nella scrittura di questo contributo si è scelto di utilizzare il femminile sovra-esteso, intendendo con questo l'intera popolazione adulta (femminile, maschile, non binaria).



Ma se si ripercorrono i processi storici di emancipazione, quali l'emancipazione dall'autorità paterna, dalla schiavitù, e delle donne poc'anzi richiamati, è possibile distinguere due tipologie di processo, seppur interrelate tra loro, ossia i processi di "liberazione" (in inglese: *breaking free*) e quelli di "rottura" (*breaking up*). Il primo processo (di liberazione) fa riferimento alla ricerca di un'autonomia legale, politica e/o sociale di una persona. Il secondo processo (di rottura) riguarda, piuttosto, il farsi strada di una persona nel mondo. Entrambe le tipologie di processo possono in realtà beneficiare sia la persona (il singolo) che gruppi di persone (la collettività). Da ciò deriva che, oltre alla dualità tra i processi di liberazione e di rottura, il concetto di emancipazione comprenda in sé un'ulteriore dualità, in quanto può trattarsi di *micro-emancipazione*, quando avviene a livello individuale, o *macro-emancipazione*, quando avviene a livello collettivo (Alvesson & Willmott, 1992; Huault, Perret, & Spicer, 2014).

A livello individuale, infatti, la micro-emancipazione si realizza grazie alla messa in campo da parte di una persona di capacità agentiche che si traducono in "attività, forme e tecniche concrete che si offrono non solo come mezzi di controllo, ma anche come oggetti e facilitatori di resistenza e quindi, come veicoli di liberazione" (Alvesson & Willmott, 1992, p. 446). Tale processo emancipativo implica la mobilitazione delle cittadine nel corso delle attività di vita quotidiana, anche se la raggiunta emancipazione personale, in termini di liberazione, rottura o entrambe, quale esito del processo di mobilitazione è sempre incerta e precaria.

Di contro, la macro-emancipazione implica più di una modificazione incrementale delle strutture sociali, economiche e politiche, in quanto tali strutture non mettono sufficientemente in questione i processi di dominio che vi sono profondamente radicati. Come sostengono Huault, Perret e Spicer, (2014, p. 26): "Nel peggiore dei casi, [...] i cambiamenti incrementali sono visti come una sorta di alibi che può essere utilizzato da chi è in una situazione di potere per fornire immediata soddisfazione alle richieste degli oppressi senza effettivamente trasformare le più importanti cause alla base dell'oppressione." Tale processo emancipativo, quindi, esige, una trasformazione radicale della società che coinvolge necessariamente più persone, ed è spesso di difficile realizzazione pratica.

Tanto i processi di micro-emancipazione quanto quelli di macro-emancipazione non sono però esenti da critiche. I processi di micro-emancipazione, centrati sull'emancipazione individuale, possono tendere verso una banalizzazione del processo stesso, sia come ricerca di un'autonomia che di trovare il proprio posto nel mondo, in quanto non pongono adeguata attenzione alle lotte sociali e politiche di tipo collettivo. Pertanto, tali processi minimizzerebbero, secondo Huault, Perret e Spicer (Ibid.) quelle che rappresentano invece le dimensioni cruciali delle lotte di emancipazione, ossia le relazioni e l'abuso di potere a livello strutturale. Di contro, secondo Alvesson e Willmott, (1992), i processi di macro-emancipazione che si focalizzano sull'emancipazione collettiva sarebbero spesso fortemente ideologizzati e tenderebbero così a trascurare le forme di dominio fisico ed emotivo esistenti, a livello sia del singolo che della collettività. Quindi, vi è il rischio di un'interpretazione totalizzante delle strutture sociali che non tiene nel debito conto le ambiguità e le contraddizioni esistenti. Inoltre, i processi di macro-emancipazione tenderebbero ad enfatizzare, in negativo, le mancanze (di autonomia, del farsi strada) a livello collettivo, spesso sottovalutando anticipazioni positive ed importanti di tale traguardo, quali l'emancipazione dei singoli.

Per le professioniste dell'educazione ne deriva, in sostanza, un dilemma retorico, a cui si aggiunge, nella pratica educativa, un dilemma di ponderazione.

Il dilemma retorico è rappresentato dalla tendenza verso "grandi visioni di una società alternativa, più giusta, più equa" (Johnston, 1999, p. 177), quando basata su una concezione eccessivamente ottimista dell'agire educativo e poco attenta alle relazioni e strutture oppressive esistenti.

Da qui l'ulteriore dilemma di ponderazione che coinvolge chi si assume la responsabilità del processo educativo, dilemma tra l'agire a sostegno dello sviluppo delle capacità agentiche dei singoli (ivi incluse le proprie) e l'agire a sostegno della mobilitazione collettiva, che coinvolge le stesse professioniste dell'educazione in una trasformazione radicale delle istituzioni educative di cui sono parte integrante e attiva.

Il superamento di entrambi i dilemmi richiede, anzitutto, una sostanziale capacità agentiche di chi si assume la responsabilità del processo educativo di emanciparsi *in primis* da strutture e relazioni di potere che la coinvolgono. Questa è condizione *sine qua non* affinché le professioniste dell'educazione possano confrontarsi con tali dilemmi e contribuire ai processi di emancipazione di giovani e adulte. Tuttavia, proprio tale osservazione chiama necessariamente in causa le relazioni che l'emancipazione intrattiene con l'*empowerment*.



2. La relazione tra emancipazione ed *empowerment*

Derivato dal prefisso del francese antico “en-” (= “in”) e dalla radice inglese “*power*” (= “abilità, forza, potenza”), nella lingua inglese il termine *empowerment* sta oggi ad indicare “il fatto o l’azione di acquisire un maggiore controllo sulla propria vita o circostanze attraverso maggiori diritti civili, indipendenza, autostima, ecc.” (Oxford English Dictionary, traduzione dell’autrice). L’*empowerment* così inteso è in stretta relazione con i processi di emancipazione illustrati nella sezione precedente, relazione che merita qui essere esplicitata.

Se, da una parte, l’emancipazione – ossia l’affrancamento dal controllo legale, politico o sociale che limita la capacità agantica delle persone – è venuta a costituirsi come un desiderio umano universale di un’esistenza libera dal dominio altrui (Sen 1999), d’altra parte, l’*empowerment* costituisce una “trasformazione umanistica di civilizzazione che rende le società sempre più alimentate dalle persone” (2013, p. 6). Secondo questa prospettiva, ciò che sostanzia l’*empowerment*, ossia gli elementi ‘fondanti’ di tale processo, sono le risorse utili all’azione, anche dette capacitazioni, ad indicare le possibilità delle persone di essere (*being*) e agire (*doing*) affinché possano raggiungere ciò che desiderano (Sen, 1979). Si tratta, in sostanza, di libertà reali o sostanziali poiché svincolate da qualsiasi potenziale ostacolo. Ma affinché questi elementi fondanti possano dare adito a veri e propri processi di *empowerment*, secondo Welzel (2013), sono necessari degli elementi ‘complementari’, costituiti dalle garanzie e dai diritti civili, nonché degli elementi di ‘ricordo’ tra questi e quelli fondanti, ossia dei valori emancipativi che motivino all’azione.

I valori emancipativi si adattano ai vincoli esistenziali al di fuori del controllo delle persone. Questi valori si rafforzano ovunque diminuiscano le pressioni esterne sulla vita umana. Al contrario, dove persistono le pressioni esistenziali, i valori emancipativi rimangono dormienti. Quindi, i valori emancipativi si sviluppano in risposta all’utilità delle libertà. Laddove la diminuzione delle pressioni aumenta l’utilità delle libertà le persone iniziano a valutare le libertà di conseguenza. Questo legame valore-utilità è strumentale alla vivibilità umana: mantiene i nostri valori in contatto con la realtà e aiuta le persone a adeguare le proprie strategie di vita alle mutevoli opportunità (Ibid., p.2, tda)².

Ne consegue che i valori emancipativi possono svilupparsi solo in presenza di una libertà di scelta ‘non egoistica’ o discriminatoria. Ciò mette in luce, secondo Welzel (2013), una complessa relazione tra i valori emancipativi e i processi discriminatori. Infatti, i valori emancipativi richiedono un alto grado di tolleranza rispetto a quei comportamenti che, pur considerati anomali da chi li giudica, non ne intaccano la personale integrità (es. i comportamenti omosessuali); al contempo, i valori emancipativi implicano altresì un basso grado di tolleranza nei confronti di quei comportamenti che violano l’integrità altrui, arrecandovi un danno reale (es. i comportamenti di discriminazione negativa a partire dalla diversità fisica, dall’estrazione socioeconomica, dall’orientamento sessuale, dall’appartenenza culturale, politica, religiosa, etc.). Pertanto, la libertà di scelta ‘non egoistica’ trova il suo contraltare nell’equità, ossia nella concretizzazione dell’idea astratta di uguaglianza che può realizzarsi solo attraverso la messa in campo di criteri e metodi che, compensando disuguaglianze fisiche, sociali o culturali presenti, permettano a ciascuna persona “di crescere, di partecipare come cittadina/o al suo contesto sociale e di godere di un insieme di possibilità di attivazione, di scelta, di autodeterminazione” (Sità, 2020, 2° para.). Libertà di scelta ‘non egoistica’ ed equità comportano non solo ai professionisti dell’educazione ma alle istituzioni sociali tutte – lo Stato in primis –, e quelle educative in particolare, l’assunzione di una prospettiva di giustizia sociale.

Pur in assenza di una interpretazione univoca di ciò che tale prospettiva implichi, è comprovato che il concetto di giustizia sia mutato nel tempo acquisendo l’attributo “sociale” nel momento in cui si è messa in di-

2 Testo in originale: “*Emancipative values adapt to existential constraints beyond people’s control. These values grow strong wherever external pressures on human life recede. Conversely, where existential pressures persist, emancipative values remain dormant. Hence, emancipative values develop in response to the variable utilities of freedoms. Where fading pressures increase the utility of freedoms, people begin to value freedoms accordingly. This utility-value link is instrumental to human livability: it keeps our values in touch with reality and helps people to adjust their life strategies to changing opportunities.*”



scussione la forma delle istituzioni sociali nel garantire o limitare l'uguaglianza tra individui e gruppi (Cotroneo, 2014). Per questo Rawls (1971, 2005[1993]) equipara la giustizia all'equità (anziché all'uguaglianza) sulla base di due principi. Il primo affronta l'uguaglianza dei diritti individuali in termini di uguali libertà fondamentali, che si riflettono nelle riflessioni di Welzel (2013) poc'anzi richiamate. Il secondo principio individua la disparità di trattamento sociale ed economico come mezzo per garantire pari opportunità tra cittadine, secondo cui un trattamento sociale ed economico ineguale è giusto se comporta maggiori benefici per i membri meno privilegiati della società.

In ambito educativo è stato rilevato come il dibattito che poggia su queste premesse si sia però mosso in due direzioni diverse: da una parte, si è sviluppato un dibattito che concentra attenzione sul problema della redistribuzione delle risorse (giustizia sociale *stricto sensu*) e dall'altra si è portato avanti un dibattito sul tema del riconoscimento (Tarozzi, 2014). Tuttavia, queste due direzioni rappresentano una falsa antitesi, in quanto la giustizia sociale richiede sia redistribuzione che riconoscimento (Fraser, 1998).

Alla luce di quanto su esposto non può esserci autentica emancipazione – affrancamento dal controllo legale, politico o sociale che limita la capacità agentica delle persone – senza *empowerment* – possibilità delle persone di essere e agire per raggiungere ciò che desiderano, senza l'esistenza di garanzie e diritti civili, e di valori emancipativi che motivino all'azione. Al contempo, per la creazione di tali condizioni, è necessaria l'adozione di una prospettiva di giustizia sociale tanto nelle pratiche educative quanto nelle politiche pubbliche al fine di ridistribuire risorse alle istituzioni educative e tra coloro che in esse sono coinvolte (professioniste dell'educazione e discenti), riconoscendone al contempo l'integrità personale. Solo così l'educazione, nelle sue diverse forme, può contribuire concretamente alla costruzione di nuovi "modi di essere nel mondo" (Biesta, 2017).

3. Ricadute pedagogiche

La riflessione teorica sviluppata nel presente saggio indica, in sostanza, che siano necessarie azioni concrete da parte delle istituzioni politiche, di indirizzo e gestionale per creare garanzie e diritti civili anche all'interno dei contesti educativi. Ciononostante, anche in mancanza di tali azioni, quante, per professione o vocazione, operano nella scuola, nelle istituzioni di formazione professionale, nelle università, nei centri di accoglienza per minori, e nel più ampio campo della società civile, possono contribuire ai processi di *empowerment*. A tal fine sono chiamate a: (1) acquisire consapevolezza delle diverse forme di controllo che limitano l'esercizio della propria capacità agentica e di quella delle discenti con cui sono in relazione, e (2) riconoscere, quale fondamento per l'azione educativa, i valori emancipativi che alimentano un *ethos* alla giustizia sociale. Ciò può essere sviluppato attraverso l'accesso autonomo alle informazioni, l'esercizio del pensiero critico, e la formazione in servizio e continua. È su queste basi che, nel corso delle attività didattiche e di sostegno all'apprendimento di cui sono responsabili, possono confrontarsi con i dilemmi retorici e di ponderazione, e fare scelte consapevoli sia per lo sviluppo delle capacità agentiche dei discenti che per un proprio impegno nella trasformazione delle istituzioni educative in cui operano.

Bibliografia

- Alvesson, M., & Willmott, H. (1992). On the Idea of Emancipation in Management and Organization studies. *Academy of Management Review*, 17(3), 432–64. <https://doi.org/10.2307/258718>.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Brookfield, S. (1987). *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*. Croom Helm.
- Cotroneo, G. (2014). Tra giustizia e uguaglianza. Il pensiero filosofico-politico del Novecento. *Civitas Educationis*, III (2), 18–28.
- Fieldhouse, R. (1992). Tradition in British university adult education and the WEA. In C. Duke (Ed.), *Liberal Adult Education: Perspectives and Projects* (pp. 11-14). University of Warwick.



- Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation. *WZB Discussion Paper*, No. FS I, 98–108.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Huault, I., Perret, V., & Spicer, A. (2014). Beyond macro- and microemancipation: Rethinking emancipation in organization studies. *Organization*, 21(1), 22–49 <https://doi.org/10.1177/1350508412461292>
- Johnston, R. (1999). Adult learning for citizenship: towards a reconstruction of the social purpose tradition. *International Journal of Lifelong Education*, 18(3), 175-190 <https://doi.org/10.1080/026013799293775>
- Oxford English Dictionary (n.d.). *Empowerment*. <https://www.oed.com/view/Entry/61400?redirectedFrom=empowerment> (ultimo accesso: 13/02/2023).
- Raimo, C. (2022). *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*. Ponte alle Grazie.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Belknap Press of Harvard.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism: Expanded Edition*. Columbia University Press. (Original work published 1993).
- Sen, A. (1979). Equality of What? (pp. 197–220). In McMurrin (Ed.). *Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred Knopf.
- Sità, C., (2020). Equità. In M. Milana, & P. Perillo (Cur.) *Progetto RE-SERVES: Glossario*. <https://www.re-serves.it/> (ultimo accesso: 13/02/2023).
- Tarozzi, M. (2014). Educare per la giustizia sociale. Differenze culturali e diseguaglianze sociali. *Civitas Educationis*, III (2), 73–88.
- Tolomelli, A. (2019). *“Rimuovere gli ostacoli...” Per una pedagogia di frontiera*. ETS.
- Welzel, C. (2013). *Human empowerment and the contemporary quest for emancipation*. Cambridge University Press.

