

# Educazione ed emancipazione. Un paradigma fondante e due esempi “opposti”

## Education and Empowerment. A founding paradigm and two “opposite” examples

**Luca Agostinetto**

Università degli Studi di Padova | [luca.agostinetto@unipd.it](mailto:luca.agostinetto@unipd.it)

### SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

#### ABSTRACT

Il contributo raccoglie e cerca di sviluppare il trinomio emancipazione-leadership-legami. L'ipotesi è che esso possa essere assunto come un paradigma pedagogico, nel quale il fondamentale fine emancipativo si gioca sul nesso antinomico tra leadership e legami. A dimostrazione di ciò, vengono proposti due esempi sui due lati “opposti” del discorso educativo, il lato dell'educando e quello dell'educatore.

The present paper collects and develops the triptych emancipation-leadership-ties. The hypothesis is that it can be taken as a pedagogical paradigm in which the fundamental emancipatory aim is realized on the antinomic link between leadership and ties. To demonstrate this, two examples are proposed on the two “opposite” sides of education discourse, the side of learner and the one of educator.

#### KEYWORDS

Emancipazione | leadership | legami | Minori Stranieri non Accompagnati | educatore  
Emancipation | leadership | ties | Unaccompanied Minors | educator

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

**Citation:** Agostinetto, L. (2023). Educazione ed emancipazione. Un paradigma fondante e due esempi “opposti”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 193-197. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-37>.

**Corresponding Author:** Luca Agostinetto | [luca.agostinetto@unipd.it](mailto:luca.agostinetto@unipd.it)

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

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-37

## Premessa: accogliendo il paradigma

Questo contributo accoglie il trinomio “emancipazione, leadership e legami” proposto nel corso di un laboratorio del Convegno Nazionale Sipeges di Brescia del 2022 e si propone di articolarlo quale sfidante paradigma pedagogico. I molteplici nessi generati tra i costrutti legati nel trinomio consentono un’articolazione sia di carattere metateorico sia di ordine pratico, dati i riverberi concreti di una loro trasposizione negli attuali contesti educativi. Il tentativo è allora quello di provare a seguire le concatenazioni di nessi che tale paradigma genera e, al medesimo tempo, di cercare di proporre un ordine logico di concatenazione, per quanto relativo e parziale.

In sintesi, con questa breve riflessione, vorrei provare a dare un’interpretazione del perché, a mio avviso, il fine *emancipativo* in rapporto al nesso antinomico tra *leadership* e *legami* possa essere inteso come un paradigma fondativo di ogni processualità educativa.

A tale scopo, vorrei proporre due esempi tra di loro molto diversi e posizionati, per certi aspetti, agli antipodi del mondo educativo, ma che – per l’appunto – si reggono su quel medesimo paradigma che il trinomio in questione pone in attenzione.

### 1. Emancipazione, leadership e legami

Possiamo affermare che il concetto di emancipazione accompagna tutta la storia dell’educazione: lungo il corso di quest’ultima, come spiegano Southwell e Depaepe, tale concetto mostra “un’enorme densità semantica e una grande capacità di metamorfosi” (2019, p. 1): in fondo, esso è alla base anche dell’idea moderna e democratica di scolarizzazione, seppure con tutte le ambiguità/ambivalenze proprie delle istanze alla base della nascita degli stati moderni (da un lato, il bisogno di uniformità e adeguamento dei nuovi cittadini, dall’altro, per l’appunto, quello dell’emancipazione da stati di subalternità e valorizzazione della diversità in ottica democratica – Akkari & Radhouane, 2022, p. 7). In questo senso, siamo quindi d’accordo con quanto dichiarato nella declaratoria del laboratorio dal quale siamo partiti, laddove si afferma che “l’idea di emancipazione rappresenta la chiave di volta della costituzione del campo disciplinare della Pedagogia nella tradizione continentale”.

Potremmo altresì sostenere che il termine emancipazione anticipa il carattere antinomico del nesso tra *leadership* e *legami*, ponendosi quindi nel solco di un’autentica tensione pedagogica. Anzi, ci sembra di poter dire che, in fondo, il carattere dell’emancipazione (tanto in chiave maieutica, quanto in quella dell’*Aufklärung* kantiana) è implicato necessariamente nel fine di qualsiasi processo educativo: se per educazione possiamo intendere, con Dalle Fratte (1986, 2004), la massimale realizzazione delle disposizioni (potenzialità) della persona, in quella “lenta ma autentica scoperta e chiarificazione del sé, ovvero delle proprie caratteristiche fisiche, mentali e spirituali” (Bertolini, 1996, p. 31), appare chiaro che l’intento educativo è quello di consentire alla persona di realizzare la propria “piena forma umana” (Zanniello, 2005, p.7), *liberandola* da costrizioni disumanizzanti e condizioni inibenti. In ciò, quindi, ogni educazione è per propria natura “emancipativa” da tutto ciò che ostacola la realizzazione autentica del proprio essere personale e sociale.

Giungiamo così ai successivi due termini del trinomio. Sul primo, interpretiamo il costrutto di *leadership* in senso estensivo, quale, in primo luogo, dimensione d’autonomia positiva del soggetto nell’orientare la propria crescita e, in secondo luogo, possibilità di sostenerla attraverso relazioni privilegiate di aiuto e di supporto, vale a dire, relazioni di *leadership* educativa (Hargreaves, 2007). L’apparente contrappunto all’autonomia della persona è quello dei *legami*. Questo bellissimo termine spesso fa da metafora per indicare le nostre relazioni più significative: ci esprimiamo spesso, ad esempio, in termini di “legami affettivi” per indicare quei rapporti interpersonali più cari e vicini.

Il valore pedagogico del concetto di legame sta proprio in questa sua ambivalenza. Il legame è ciò che trattiene e per questo sostiene (ciò che vincola e ciò che consente), proprio come fanno i legamenti sui pali tutori nei sistemi di allevamento della vite: la pianta è trattenuta in quella forma, ma è in quel sostegno che cresce al meglio e dà frutto. Questa ambivalenza (tutt’altro che ambigua) è propriamente pedagogica, poiché la relazione educativa – se, come dev’essere, la includiamo tra le relazioni umane significative – può essere definita anche



nella forma di legame.

Insomma, basta prendere un pedagogista come Paulo Freire, che tra i molti è sicuramente uno di quelli che ha posto più a cuore della propria teoresi e pratica educativa il tema dell'emancipazione, per ritrovare appieno l'antinomia pedagogica tra autonomia (*Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* – 1996 - è uno dei suoi lavori più maturi) e legami, rinvenibile fin dal celebre incipit di *Pedagogia do oprimido* (1970) *Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo*. E giacché abbiamo ceduto ad una delle più ovvie citazioni autorali in riferimento all'emancipazione educativa, riteniamo di non poterne risparmiare nemmeno una seconda, soprattutto nell'anno del centenario dalla nascita. Come la precedente, per quanto scontato, anche il riferimento a Don Milani è di assoluta autorevolezza: se prendiamo la più celebre delle "sue" opere (*Lettera ad una professoressa*) troviamo tutta questa fondamentale ambivalenza pedagogica, poiché la forza emancipativa e generativa della scuola di Barbiana si reggeva sul rigore educativo, una sorta di anti-permissivismo, che passava, ad esempio, dalla proposta (e pratica) del tempo pieno a quello della responsabilizzazione dei più grandi nel contribuire attivamente alla formazione dei più piccoli.

## 2. Due esempi: il caso dei Minori stranieri Non Accompagnati...

Ecco, poiché con Freire e Don Milani siamo entrati in questo campo, muoverei proprio dal versante sociale della pedagogia per indicare il primo esempio nel quale ritrovare uno svolgimento del trinomio emancipazione-leadership-legami. La questione mi è molto cara e spesso ne ho sottolineato il carattere paradigmatico<sup>1</sup>: mi riferisco al tema dei Minori Stranieri Non Accompagnati.

Parliamo dei minori che giungono soli nel nostro Paese, e che per ciò stesso si trovano in condizione di particolare vulnerabilità (Bichi, 2008). Si tratta di un fenomeno dinamico e variegato, sensibile sia agli elementi "di lunga durata" sia alle evenienze emergenziali (Carchedi & Di Censi, 2009; Agostinetto, 2015), come quella relativa al conflitto ucraino<sup>2</sup>. Questi minori rappresentano pertanto un gruppo eterogeneo di giovani provenienti da Paesi, situazioni e culture molto diverse ed aventi motivazioni e storie personali difficilmente assimilabili sotto un'unica categoria. Tuttavia, un denominatore comune è senz'altro individuabile nella fondamentale ricerca della propria emancipazione, a costo della difficile e rischiosa scelta del migrare da soli. Ma, come abbiamo visto poco sopra, l'emancipazione è in fondo quello che chiediamo e promuoviamo in ogni percorso educativo (e auto-educativo). In tal senso, sarebbe bello riabilitare questa ragione nel nostro immaginario e nella narrazione pubblica che si dà di questo fenomeno, poiché non vi è proprio nulla di male, di colpevole o riprovevole, nell'ambire alla propria emancipazione (dallo sfruttamento, dalla povertà, dal dispotismo autoritario, dalla mancanza di futuro dignitoso).

E giungendo qui, nei nostri servizi educativi, il lavoro pedagogico (il breve legame educativo di cui disponiamo) "supporta" questa aspirazione, "legandola" parimenti alle dimensioni della legalità, dell'impegno, dell'autonomia (Grenci, 2006; Saglietti, 2012; Bastianoni & Baiamonte, 2014; Tibollo, 2016; Agostinetto, 2018b). Talvolta è una leadership quasi eccessiva quella dei minori stranieri non accompagnati, chiamati a sostenere l'emancipazione anche di quanti sono rimasti a casa. Per l'appunto, sono i loro "legami famigliari" più che presenti nell'assenza della loro lontananza (Agostinetto & Bugno, 2019) a tessere quel dinamico processo integrativo tra indipendenza e appartenenza.

1 Si veda in particolare Agostinetto L. (2018), *Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi*, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (Eds), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*. (pp. 207-212). Pensa MultiMedia e Agostinetto L. (2017), *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*, in M. Fiorucci F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds), *Gli alfabeti dell'intercultura*. vol. 1, (pp. 439-454). Editore ETS.

2 A fine 2022, nel giro di un solo anno, il numero di Minori Stranieri Non Accompagnati di nazionalità ucraina è passato da poche decine a più di 5 mila minori, un quarto del totale (dati del report mensile del ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, dicembre 2022).



### 3. ...e quello dell'educatore

L'altro esempio che sviluppa il trinomio stimolo del laboratorio lo si ritrova sull'altro versante della relazione educativa, quello dell'educatore. La questione del ruolo dell'educatore – della sua formazione e del suo impiego – è tornata oggi di grande attualità (Calaprice, 2020): vari ordini di crisi (economica prima, poi sanitaria nella pandemia da Covid-19 e ora dalla già ricordata guerra d'aggressione in seno all'Europa) hanno messo a nudo il fatto che quella dell'educatore è una realtà non ancora *emancipata* sul piano del riconoscimento sociale, nonostante il traguardo straordinario di quello legislativo. Ci riferiamo ovviamente alla L. 205/2017, la legge "Iori", che sancisce finalmente il diritto della persona bisognosa a ricevere educazione da professionisti competenti, formati per lo meno a livello universitario (Iori, 2017). Allo stesso modo, i servizi educativi non si sono ancora emancipati del tutto dalla logica familistico-assistenzialistica all'origine del sistema di welfare italiano (Bertotti, 2010), cosicché – in un quadro di "austerità permanente" (Ferrera, 2007) – essi, tanto dall'opinione pubblica quanto dalla politica, continuano ad essere considerati sacrificabili: "le riforme sono spesso guidate dalla ratio del contenimento della spesa, senza riuscire a esprimere una politica unitaria" (Farinella & Podda, 2020, p. 7) e senza nemmeno promuovere una reale cultura dei diritti educativi, come dimostra lo scarso investimento e sostegno sulle retribuzioni degli educatori.

Così, in molte regioni italiane scontiamo il paradosso della mancanza di educatori in servizi essenziali e difficili come quelli dell'educativa residenziale ma non solo (De Carli, 2022; Premoli, 2022). Le ragioni meritano un'attenta riflessione e analisi (giacché intricate e dilunga durata), ma di certo è necessario rilanciare una *leadership* dell'educativo (e dell'educatore) in una società nella quale le crisi spingono tante persone in condizione di vulnerabilità sulla soglia gravosa della marginalità. E il modo di farlo, ci sembra, è quello di creare nuovi *legami* tra università, terzo settore (pubblico e privato), mondo del lavoro e istituzioni: legami sinergici e di supporto volti ad emancipare una cultura dei diritti e della tutela dei diritti che si concretizzi in investimenti e capacità di nuove visioni e narrazioni.

Quelli proposti sono solo due esempi, ma che abbiamo voluto recuperare dai due principali versanti del discorso educativo, quello degli educandi e quello degli educatori. Ritenendo che il paradigma assunto abbia un forte portato euristico, sarebbe interessante interrogare – ed è un po' questo un invito a farlo – ogni dimensione pedagogica per l'emancipazione che è in grado di generare attraverso legami che consentano di esercitare un'autentica libertà.

### Bibliografia

- Agostinetto, L. (2018a). Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (Eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 207-212). Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2018b). La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. *Studium Educationis*, 3/2018, 61-72.
- Agostinetto, L. (2017), Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci F, Pinto Minerva & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. (pp. 439-454). ETS.
- Agostinetto L. (2015). Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci & E. Macinai (Eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*. (pp. 173-202). FrancoAngeli.
- Agostinetto, L., & Bugno, L. (2019). L'assenza vicina. Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo. *Consultori Familiari Oggi*, 1, 54-67.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2022). *Intercultural Approaches to Education: From Theory to Practice*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Bastianoni P., & Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Erickson.
- Bertolini, P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Il Segnalibro.
- Bertotti, T. (2010). I servizi per la tutela dei minori: evoluzioni e mutamenti. *Autonomie locali e servizi sociali*, 8, 225-244.



- Bichi, R. (2008). *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*. FrancoAngeli.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. FrancoAngeli.
- Cadei L., & Ognissanti M. (2012). Minori Stranieri Non Accompagnati: bisogni relazionali e strumenti educativi. In F. d'Aniello (Ed.), *Minori stranieri: prospettive d'accoglienza e integrazione* (pp. 89-108). Pensa MultiMedia.
- Carchedi, F., & Di Censi L. (2009). Il profilo sociale e le caratteristiche di base. In G. Candia, F. Carchedi, F. Giannotta, & G. Tarzia (Eds.), *Minori erranti. L'accoglienza ed i percorsi di protezione*. Ediesse.
- Dalle Fratte, G. (Ed.). (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Armando.
- Dalle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*. Armando.
- De Carli, S. (2022). Educatori: la grande emergenza. *Vita*, 30 aprile 2022, [www.vita.it/it/article/2022/04/30/educatori-la-grande-emergenza/162670](http://www.vita.it/it/article/2022/04/30/educatori-la-grande-emergenza/162670).
- Direzione Generale dell'immigrazione e delle Politiche di Integrazione, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). Report Mensile Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 31 dicembre 2022. Retrieved February 15, 2023, from <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre-2022.pdf>
- Farinella, D. & Podda, A. (2020). Quale welfare per le aree rurali, tra inclusione territoriale e strategie di rete per i servizi essenziali. *Sociologia urbana e sociale*, 123, 7-13.
- Ferrera M. (2007). Trent'anni dopo. Il welfare state europeo tra crisi e trasformazione. *Stato e mercato*, 81, 341-375.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Grenci, M. (2006). Il gruppo minori in comunità. Una proposta metodologica fra azione e cura. *Animazione Sociale*, 205, 82-9.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creatin the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Iori, V. (2018). Professioni educative e cambiamenti legislative in corso, *Pedagogia Oggi*, XV, 2 (2017), 17-30.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Premoli, S. (2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo. *Vita*, 25 settembre 2022, [www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678](http://www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678).
- Saglietti, M. (2012). *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*. Carocci.
- Southwell, M., & Depaepe, M., (2019). The relation between education and emancipation: something like water and oil? Introducing the special issue. *Paedagogica Historica*, 55, 1, 1-7. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1562481>
- Tibollo, A. (2016). *Le comunità per minori. Un modello pedagogico*. FrancoAngeli.
- Zanniello, G. (2005). *Educazione e libertà in Gino Corallo*. Armando.

