

Scale, corrimani, pianerottoli. Una possibile versione del trinomio “emancipazione, *leadership*, legami”

Stairs, banisters, landings. A possible version of the trinomial “emancipation, *leadership*, bonds”

Sara Nosari

Università degli Studi di Torino | sara.nosari@unito.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

I concetti del trinomio “emancipazione, *leadership*, legami” creano uno spazio semantico particolarmente fertile che può generare diverse trame pedagogico-educative. Seguendo le tracce di una nota metafora arendtiana, il contributo intende configurare una possibile dinamica tra gli elementi del trinomio a sostegno di un processo educativo impegnato nella formazione e nell’esercizio di un’identità umana responsabile e propositiva che possa mantenere una direzione umana.

The concepts of the trinomial “emancipation, *leadership* and bonds” create a particularly fertile semantic space that can generate different pedagogical-educational plots. Following the traces of a well-known Arendtian metaphor, the contribution aims to configure a possible dynamic between the elements of the trinomial in support of an educational process committed to the formation and exercise of a responsible and purposeful human identity, capable of maintaining a human direction.

KEYWORDS

Cambiamento | Direzione | Capacità di giudizio | Co-responsabilità
Change | Direction | Capacity for judgment | Co-responsibility

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Nosari, S. (2023). Scale, corrimani, pianerottoli. Una possibile versione del trinomio “emancipazione, *leadership*, legami”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 182-186. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-35>.

Corresponding Author: Sara Nosari | sara.nosari@unito.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-35

Premessa

Nel novembre 1972, invitata come ospite d'onore a un convegno organizzato dalla *Toronto Society for the study of social and political thought*, Hannah Arendt chiese di poter partecipare attivamente al dibattito. In risposta al politologo Hans Monganathau¹, che la incalzava per sapere quale fosse la sua posizione (“Lei che cos’è? Una conservatrice? Una liberale? Che posizione occupa all’interno dello spettro di possibilità contemporanee?”), la Arendt risponde di “non saperlo e di non averlo proprio mai mai saputo”: “Mi avete chiesto dove sto. Da nessuna parte” (Arendt, 2006, pp. 173-174). Non si tratta, ovviamente, di un’astensione. La mancanza di posizione non è a sua volta una posizione per prendere le distanze dalle posizioni correnti nelle quali non si riconosce.

In realtà, la risposta arendtiana intende mettere in discussione l’idea stessa di “posizione” contenuta nelle opzioni date. Le posizioni di “conservatore”, “liberale” o altro sono linee direttive che hanno effettivamente sostenuto e regolato le dinamiche socio-politiche. Tuttavia, la loro capacità funzionale è nel tempo diminuita, fino quasi all’azzeramento. Il senso di questo cambiamento è ben reso da una metafora usata dalla stessa Arendt: “Mentre si salgono e scendono le scale, ci si può sempre tenere al corrimano. Ma noi abbiamo perso questo corrimano” (Arendt, 2006, p. 175).

Prima ancora che di una denuncia si tratta di una constatazione. La società contemporanea si trova nella condizione di dover “pensare senza corrimano” (Arendt, 2006, p. 176). Ne segue un’esistenza che, per un verso, appare svincolata; per l’altro, vive nel disorientamento. Tuttavia, la metafora arendtiana non esaurisce la propria valenza semantica a questa alternativa.

“Pensare senza corrimano” comprende un’indicazione educativa che può diventare una nuova traccia progettuale per la formazione di una “identità umana rigenerata” (Morin, 2020), ossia un’identità che realizza l’io all’interno di legami di responsabilità e di solidarietà. Questa traccia può trovare del trinomio emancipazione-*leadership*-legami una proposta significativa per l’orientamento e per la gestione della processualità educativa impegnata a formare i cittadini e le cittadine (di oggi e di domani) nell’esercizio della propria identità da esprimere tanto *liberamente* quanto *umanamente*.

1. La scala con corrimano

Traducendo la metafora arendtiana, il processo educativo impegnato nella formazione dell’identità – personale e sociale – dell’essere umano trova un’efficace rappresentazione nel continuo saliscendi che anima una scala.

L’efficacia è dovuta, in prima battuta, al fatto che il saliscendi racconta delle salite e delle discese, dei ritorni e delle riprese, non meno della fatica, delle soddisfazioni e delle delusioni che caratterizzano il movimento proprio di un’identità in-divenire (Di Profio, 2022).

L’immagine è altresì efficace perché mette in scena i possibili pericoli connessi a questo saliscendi. Per la fatica della salita, per l’incertezza della discesa nonché per la numerosità di coloro che frequentano la scala, emerge il bisogno di un corrimano con la funzione di appoggio, di sostegno e di punto di riferimento.

Nel saliscendere del suo prender-forma, l’identità umana necessita della protezione di un appoggio. Il corrimano è così presenza, ferma e sicura, che indica un’attenzione e una premura verso un divenire che, in assenza di protezioni, potrebbe facilmente far cadere nel vuoto. Nello stesso tempo, c’è necessità di un sostegno che sia condizione portante e costante per la stabilità del divenire: è di certo il sostegno di un’azione di aiuto, ma soprattutto il sostegno di un’azione di assicurazione. Il corrimano, inoltre, è dispositivo di protezione che permette quelle distinzioni indispensabili per evitare che il cambiamento realizzato dal divenire/saliscendi continuo non si risolva in un cambiamento qualsiasi, senza direzione: il processo di cambiamento ha bisogno di punti di riferimento “sicuri” che facciano da linee guida nell’orientamento ma soprattutto nella risoluzione di problemi (Mollo, 1996).

Nell’immagine del corrimano è quindi possibile trovare una sintesi di tutte quelle architetture pedagogiche

¹ Lo scambio riportato tra Hans Monganathau e Hannah Arendt fa in realtà parte di un dibattito più ampio a cui hanno partecipato, tra gli altri, Hans Jonas e Mary McCarthy (Arendt, 2006).



che, nel corso della storia², hanno tentato di dare una struttura a un'esistenza esposta all'incertezza del continuo cambiamento. Di volta in volta, la loro revisione – deweyanamente indispensabile per poter rispondere alle novità del tempo (Dewey, 2018) – ha comunque sempre lavorato per confermare quella formula di stabilità che, per proteggere, anticipa il percorso del cambiamento.

Pertanto e inevitabilmente, nel rispondere per assicurare continuità, unitarietà e direzione al divenire, i diversi corrimani – ciascuno con il proprio profilo valoriale – hanno dato un'impalcatura a un cambiamento che, altrimenti, sarebbe senza percorso. Ma nel dare un'impalcatura hanno di certo contenuto l'espressione personale e predisposto i legami sociali.

2. La scala senza corrimano

Il continuo saliscendi che impegna la formazione dell'identità ha tuttavia avuto anche un allestimento che rinuncia al corrimano. Tale rinuncia può avere due principali ragioni.

Può essere la conseguenza del riconoscimento che il sostegno e la rassicurazione dati dal corrimano sono vissuti come condizionamento e forzatura (Foucault, 1976): nel proteggere, nel contenere e nel guidare, l'impalcatura – costitutivamente – agisce limitando. Di fatto, il corrimano – dando punti di riferimento sicuri e anticipando il corso del cambiamento, impedisce o falsa un'espressione identitaria originaria e originale.

Tale rinuncia può però anche essere la conseguenza dell'accettazione di un cambiamento che, vista l'accelerazione continua, non può contare su sostegni o rassicurazioni durature (Rosa, 2015): il cambiamento accelerato trasforma le condizioni e presenta sempre nuove esigenze per le quali non valgono le soluzioni precedenti. Ogni corrimano diventa inadeguato e non è in grado di rispondere alle nuove situazioni.

In ragione di queste rinunce, nel saliscendere del suo prender-forma, l'identità umana è stata svincolata dal corrimano. Senza corrimano, l'identità umana può pensarsi liberata da un profilo che, anche con le migliori intenzioni, si sostituisce a una piena e autentica affermazione di sé. Senza corrimano, il divenire gode di una libertà di movimento che fa immaginare di poter agire in uno spazio sempre ulteriore e senza distinzioni (Mariani, 2008).

Messa però alla prova dell'esperienza vissuta, la configurazione senza corrimano risponde solo in parte alle criticità della configurazione opposta. L'esperienza di uno spazio indistinto e indifferente, senza limitazioni o direzione, si dimostra una fuorviante illusione. Le implicazioni della configurazione senza corrimano, infatti, non portano a un saliscendi che ritrova la propria pienezza di senso in una forma di cambiamento incondizionata. In questione non c'è semplicemente l'effettiva impossibilità di un saliscendi senza percorso né direzione; in questione può anche esserci l'insensatezza di un'esistenza che, nel divenire, si realizza indifferentemente in qualsiasi modo.

3. La soluzione del pianerottolo

Il gusto di un divenire senza costrizioni è breve e lascia presto il posto alla consapevolezza dell'insostenibilità di un processo che rischia l'immobilismo e la stagnazione. Senza appoggi, senza sostegni né punti di riferimento, l'insostenibilità, ancor prima che materiale, è esistenziale: l'immobilità diventa l'unica garanzia di continuità e la ripetizione l'unica forma possibile di affermazione (Merlini & Tagliagambe, 2016).

Se interpretato unicamente come rinuncia, il divenire “senza corrimano” si scopre essere solo una finta alternativa al contenimento del “con corrimano”. Il senso dell'appoggio che può dare il corrimano è allora da cercare al di fuori della sterile opposizione tra autorità e libertà. Se la storia ha dato prova del fatto che non esi-

2 La storia della pedagogia è stata fino alle soglie della contemporaneità una storia che può essere raccontata attraverso una fenomenologia del corrimano. Le visioni del processo educativo hanno sempre compreso la struttura “appoggio-sostegno-punto-di-riferimento” come parte portante di un ordine progettuale in grado di promuovere, se non di garantire, la realizzazione della realtà immaginata, ricercata e voluta (Elia, 2015; Pesci, 2016).



stono indicazioni capaci di valere “per sempre”, ciò non significa che non siano possibili indicazioni in grado di orientare le situazioni contingenti.

Venuta meno la funzione di protezione dei tradizionali punti di riferimento, oramai incapaci di orientare per esaurimento della loro portata di senso per l’esperienza vissuta; riconosciuta l’insostenibilità di un’esistenza rassegnata all’assenza di un centro a cui riferirsi e di una direzione di senso a cui partecipare, è possibile nonché doveroso per l’identità umana propria di ciascun essere umano ricercare nuovi dispositivi di protezione.

Non si tratta di tornare a una struttura del divenire “con corrimano”. Non si tratta nemmeno di non tener conto dei bisogni espressi dalla struttura “senza corrimano”. È allora necessario guardare al continuo saliscendi del divenire in modo diverso: in un modo allo stesso tempo contingente, sperimentale, aperto (Arendt, 2006).

L’indicazione arendtiana è chiara: non ci sono più corrimano. L’alternativa però non consiste nella “modalità senza corrimano”. L’unica alternativa percorribile è “pensare senza corrimano”: occorre quindi individuare quei dispositivi che permettano di pensare (nonché di agire e di trasformare) senza corrimano.

Così, ipotizzando di proseguire la traccia segnata dalla metafora arendtiana, il continuo saliscendi del divenire potrà essere immaginato in uno scenario più ampio e articolato, uno scenario fatto da una serie di rampe intervallate da un nuovo dispositivo di protezione: non più l’appoggio, il sostegno o la linea direttiva del corrimano, ma lo spazio di incontro, di aiuto e di supporto del pianerottolo.

Il processo che costruisce e alimenta un’identità in divenire come quella umana non può risolversi in un saliscendi che non ha e non dà alcuna possibilità di sosta. La continuità che disegna l’esistenza di ciascuno, consentendogli di riconoscersi e di affermarsi, deve essere una continuità che permette a ciascuno di rispondere al compito esistenziale di emanciparsi (Bertin & Contini, 2004). È, questo, un compito permanente e inesauribile che necessita di spazi capienti di opportunità di dialogo, di confronto e di riflessione, nei quali esercitare quell’indispensabile capacità di giudizio che è condizione di un’emancipazione che sia, in ogni situazione, affermazione – al contempo – di libertà e di umanità.

L’educazione, facendosi carico di questa emancipazione (Frabboni, 2013), deve progettare e allestire gli spazi necessari: la sua azione deve creare le opportunità per alimentare il processo di emancipazione aprendo spazi di frequentazione, ossia spazi nei quali fermarsi e soffermarsi per accorgersi, per prestare attenzione, per coltivare interessi, tanto personali quanto condivisi (Nosari, 2017).

Il pianerottolo, come metafora dello spazio di frequentazione, è dunque un dispositivo di protezione radicalmente diverso dal corrimano. A differenza di quest’ultimo, il pianerottolo non rischia di sostituirsi a colui che è impegnato nel saliscendi, ma si fa piano che accoglie e che mette in relazione. È, il pianerottolo, un dispositivo che non anticipa il seguito, ma lo ricerca. Nello spazio aperto del pianerottolo il confluire di sguardi diversi e di esperienze diverse permette infatti di sperimentare sempre nuovi legami che alimentano ulteriormente la storia umana di ciascuno e di tutti.

Nel saliscendi del processo di emancipazione, non si cerca quindi una soluzione già confezionata, valida in ogni caso o per la maggior parte dei casi. Quello di cui il processo di emancipazione ha bisogno è uno spazio per ricercare e costruire il seguito, confrontandosi e riflettendo, con un approccio sempre disponibile alla revisione: una revisione da vivere e da interpretare non come correzione o implementazione, ma come conferma della possibilità di fare del divenire un concreto quanto continuo processo di umanizzazione.

La ricerca e la costruzione del seguito sono però processi propri di un’identità educabile. L’emancipazione necessita infatti di una *leadership* che si faccia prova e testimonianza di un saliscendi che viva lo spazio aperto del pianerottolo: l’esperienza del divenire deve incontrare l’esemplarità di un pensare e di un agire che, nella situazione contingente, sappia distinguere per generare senso. In gioco, non c’è una *leadership* che supervisiona, che gestisce o che controlla: la sua presenza è immersa nella situazione e, nella situazione, deve dare testimonianza credibile (convinta e sincera) della direzione di senso a cui aspira (Mollo, 2016); una testimonianza che è esempio di pazienza, di quella pazienza che – lontano dall’attendere – osa (Guarcello, 2019), tessendo legami che danno vita a una trama di relazioni altrimenti impossibili.



4. Pensare senza corrimano

La protezione che a lungo è stata ricercata nell'azione del corrimano trova così una nuova configurazione: non più protezione passiva ricevuta dall'esterno, ma protezione attiva che dipende da ciascuno. La protezione diventa allora un compito che ciascuno deve assumersi e che tutti devono condividere per mantenere una direzione umana. In questo saliscendi costellato di pianerottoli, la protezione sta allora tutta in uno spazio all'interno del quale le occasioni di incontro, le relazioni d'aiuto e le azioni di supporto costituiscono continue prove di corresponsabilità.

Imparare a "pensare senza corrimano" può quindi significare consegnare a ciascuno la responsabilità di realizzare e di mantenere viva, per quel che può e con quel che ha, la possibilità di un'identità umana rigenerata.

Bibliografia

- Arendt, H. (2006). Hannah Arendt su Hannah Arendt. *MicroMega*, 8, 147-176.
- Bertin, G.M., & Contini, M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia creativa* (G. Dessì, Trans.). Castelveccchi. (Original work published 1976)
- Di Profio, L. (Ed.). (2022). *Pedagogia dell'identità: l'enigma dell'essere*. Mimesis.
- Elia, G. (Ed.). (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trans.). Einaudi. (Original work published 1975)
- Frabboni, F. (2013). *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*. Erickson.
- Guarcello, E. (2019). *Le azioni della pazienza*. Studium.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando.
- Merlini, F., & Tagliagambe, S. (2016). *Catastrofi dell'immediatezza. La vita nell'epoca della sua accelerazione*. Rosenberg & Sellier.
- Mollo, G. (1996). *La via del senso: alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*. La Scuola.
- Mollo, G. (2016). *Il leader etico*. Morlacchi.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (R. Prezzo Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2020)
- Nosari, S. (2017). *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. UTET.
- Pesci, F. (2016). *Storia delle idee pedagogiche*. Mondadori.
- Rizzo, G. (2006). *Pensare senza balaustre: riflessioni su Hannah Arendt*. Mimesis.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità* (E. Leonzio Trans.). Einaudi. (Original work published 2010)

