

Emancipazione, Legami, Leadership: risonanze pedagogiche

Emancipation, Leadership, Ties: pedagogical resonances

Margherita Cestaro

Università di Padova | margherita.cestaro@unipd.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Emancipazione, Legami, Leadership sono termini molto usati nei diversi ambiti del vivere personale e sociale in questo nostro tempo complesso, globale, liquido e plurale. Facendo riferimento ad una epistemologia fenomenologica-ermeneutica-dialogica, scopo del contributo è quello di so-stare con la riflessione su ciascuna delle tre parole per cercare di scrutarne il significato e il senso in una prospettiva pedagogica. L'intento è di evidenziare per ciascuno dei tre termini possibili orientamenti per l'agire educativo.

Emancipation, Ties, Leadership are terms widely used in different areas of personal and social life in our complex, global, liquid and plural time. Referring to a phenomenological-hermeneutic-dialogical epistemology, the aim of the contribution is to reflect on each of the three words to try to scrutinize the meaning and sense in a pedagogical perspective. The intent is to highlight for each of the three terms possible guidelines for educational action.

KEYWORDS

Processo di liberazione | Educabilità | Limite | Autorevolezza | Etica incarnata
Liberation process | Educability | Limit | Authority | Ethics embodied

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Cestaro, M. (2023). Emancipazione, Legami, Leadership: risonanze pedagogiche. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 189-194. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-36>.

Corresponding Author: Margherita Cestaro | margherita.cestaro@unipd.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-36

Breve introduzione

La “lettura del mondo” e “la lettura della parola” (Freire, 2008) costituiscono delle competenze caratterizzanti la professionalità del pedagogo e dell’educatore.

Disponendoci ad un atteggiamento di “ascolto” delle parole che oggi sembrano ricorrere con una certa frequenza nel linguaggio pubblico (sociale e politico), scegliamo di soffermare la nostra attenzione su tre termini – emancipazione, leadership, legami – che, nell’aprirsi a una varietà di interpretazioni, a seconda della mutevolezza dei punti di vista con cui sono intesi, intercettano dimensioni nevralgiche dell’identità personale e comunitaria quali: il potere, la libertà, la responsabilità.

Mantenendo dunque l’attenzione pedagogica costantemente rivolta all’*educabilità* del singolo e delle/della comunità, esplorata mediante la lente di una epistemologia fenomenologica-ermeneutica-dialogica, il presente contributo intende scrutare l’orizzonte di senso umano ed etico che tali parole dischiudono, al fine di delineare, per ciascuna di esse, possibili orientamenti per l’agire educativo.

1. Emancipazione

Se proviamo a interrogarci sul significato della parola *emancipazione*¹ scopriamo che essa ci conduce nel mondo latino dove indicava l’uscita dalla condizione di assoggettamento dello schiavo e/o del figlio dall’autorità/proprietà esercitata su di lui dal *pater familias*. Essa assumeva dunque il significato di una conquistata autonomia e indipendenza personali grazie alle quali il soggetto finiva di essere una “proprietà di” per diventare “proprietario di se stesso”.

Ritroviamo oggi, sotteso alla semantica del lemma, il processo di acquisizione della libertà (personale e/o collettiva) da una condizione in cui tale libertà risulta limitata, vincolata, negata da varie forme di oppressione, in cui possiamo includere non solo persone, situazioni politiche, economiche, sociali, culturali, ma anche modalità esistenziali che finiscono con l’ostacolare e/o bloccare il *bene-stare* del soggetto nella relazione con se stesso, con gli altri, con il mondo.

Se proviamo a soffermare lo sguardo su questo nostro tempo, liquido e plurale che, nel faticare a riconoscere un “senso di comunità” (Bauman, 2004) e di una comune cittadinanza umana (Morin, 2001; 2015), espone il singolo al rischio di vivere in una sorta di “orfanezza esistenziale” (Milan, 2020), possiamo intendere la dialettica “oppresso/oppressore” (Freire, 2002), oltre che in una dimensione sociale-culturale, anche in una dimensione soggettivo-esistenziale, in cui il singolo si fa oppresso non solo quando, inconsapevolmente o meno, “ospita in sé l’oppressore” (Freire, 2002) ma anche quando, per posture esistenziali che bloccano o ostacolano la propria originale e peculiare modalità d’essere nel-mondo-con-gli altri, diventa l’oppressore di se stesso².

Mantenendoci in questa direzione, scegliamo allora di intendere l’emancipazione come un costante “processo di liberazione” (Mounier, 2004; Freire, 2002, 2004, 2018, 2021) della persona, quale promozione della sua costitutiva “vocazione ontologica” ad “essere di più” che, nel caratterizzarlo come “essere inconcluso”, lo pone “in cammino” (Buber, 1990; Freire, 2014), impegnandolo con gli altri in un costante processo di umanizzazione di se stesso e della realtà in cui vive.

In quanto “essere in divenire” (Freire, opere citate) la persona umana è aperta a una costante “possibilità di essere”, dimensione antropologica quest’ultima che fonda e dà ragione dell’*educabilità* ontologicamente caratterizzante ogni essere umano come soggetto “educabile”, indipendentemente dalla sua età, condizione o situazione di vita nella quale si trova. Mirare a cogliere e promuovere l’educabilità sollecita, dunque, ad intuire

1 Etimologicamente il lemma è un composto di ‘ex’ (= uscita) e ‘manicipium’ (= acquisizione di proprietà), termine quest’ultimo che, a sua volta, deriva da ‘manus’ più ‘capere’ (= prendere in mano, avere in pugno).

2 Biesta (2022), nel sostenere che “l’insegnamento conta” (p. 7) poiché in esso è racchiuso il compito educativo di “suscitare in un altro essere umano il desiderio di voler esistere e rapportarsi al mondo in modo adulto, ovvero in quanto soggetto” (p. 107), sottolinea il “potenziale emancipatorio” dell’insegnamento poiché “ci libera dal nostro essere-con-noi-stessi ed evoca il nostro essere-nel-mondo-in-quanto-soggetti” (p. 108).



l'inedito (Cestaro, 2022) che abita in ciascun essere umano, riconoscendo in ognuno quelle possibilità di essere “non ancora” (Orlando Cian, 1997; Iori, 2000) dischiuse. Credere e avere fiducia nell'uomo, come essere che racchiude in sé *l'inedito* – o meglio – come “essere inedito” (Balducci, 2012), invita ad avere fiducia nel potere creativo dell'essere umano di scorgere “possibilità inedite” racchiuse nella molteplicità delle “situazioni limite” (Freire, 2008; 2021) che caratterizzano la vita del singolo e delle comunità.

Focalizzare lo sguardo pedagogico sull'educabilità della persona induce allora a “guardare” l'educando come un “tu” (Buber, 1993; Ebner, 1998), un “volto” (Lévinas, 1990) da aiutare, accompagnandolo nel suo costante processo di crescita umana, ad essere pienamente ciò che è chiamato ad essere nell'originalità della sua soggettività esistenziale.

In tale direzione, l'educabilità delinea il *telos* dell'agire educativo, essa costituisce quella macro-finalità che include in sé, unendole tra loro in un rapporto sinergico, mete cui mira l'educazione come formazione integrale della persona (Xodo, 2003; Iori, 2018): l'autonomia, la responsabilità, la libertà.

Legandosi indissolubilmente alla *responsabilità*, quale capacità di “rispondere” (Buber, 1997; Lévinas, 1990; Ricoeur, 1993; Jonas, 1990) mediante il proprio agire a se stesso, agli altri, al mondo, l'*autonomia* (che etimologicamente significa il “potere del soggetto di dare a sé stesso – ‘autos’ – la propria legge – ‘nomos’”), delinea la capacità di ciascuno di divenire “padrone di se stesso”, ritrovando in sé il *potere* e la *capacità di scegliere* e agire, purché lo voglia. Purché cioè ritrovi in se stesso la *volontà di responsabilmente scegliere e agire*. Autonomia e responsabilità divengono così i tratti qualificanti *l'esperienza della libertà* come

“autoappartenenza. Mi esperisco libero quando provo di appartenermi; quando provo che agendo dipendo da me stesso, che l'azione non transita attraverso di me e perciò spetta ad un'altra istanza, ma sorge in me, e quindi è mia in quel senso peculiare, ed in essa sono mio” (Guardini, 1987, p. 101).

Ritrovando allora in tale esperienza della libertà il senso profondo dell'emancipazione, *educare alla libertà* sollecita a promuovere quel costante ‘processo di liberazione’ della persona per aiutarla a “farsi presenza” (Freire, 2004; 2021) nel mondo, soggetto capace, mediante il proprio pensiero, la propria volontà e la propria azione, di “trasformare il mondo” in un contesto umano e umanizzante.

Paradossalmente, come un aquilone che può volare solo grazie a un filo che lo lega alla mano di chi lo sta “sorreggendo” come un “ancoraggio”, così ciascuno può fare autenticamente esperienza della propria libertà nella misura in cui si percepisce “legato” costitutivamente agli altri e al mondo.

2. Legami

“Legame” è parola che semanticamente allude alla “relazione”: quel peculiare “legame” di “reciprocità” che, nell'unire l’“io” al “tu” e al “noi” (Buber, 1997; Ebner, 1998), rende possibile a ciascuno di fare esperienza con l'altro/gli altri di *un'etica incarnata*. Di un'etica che riconosce come la relazione – “la rettitudine del faccia a faccia” (Lévinas, 1990, p. 205) – sia per sua stessa natura etica, in quanto mi pone di fronte a un “volto” che, con il suo solo apparire, mi interpella e mi offre l'opportunità per prendere consapevolezza di me come “essere etico” (Freire, 2008; 2021).

Diversamente detto, la qualità del ‘faccia a faccia’, del ‘legame’ che costruisco con l'altro/gli altri/con il mondo costituisce il “luogo” vivo e vitale in cui posso fare esperienza del senso concretamente umano e umanizzante dell'etica, intesa quest'ultima, non come una serie di principi esterni astratti, regolativi della condotta umana, che si è chiamati a rispettare, quanto invece come delle istanze esistenziali e relazionali che, iscritte nella matrice ontologica dell'essere umano come essere “io-tu”, consentono a ciascuno di legare il proprio “dover-essere” alla propria stessa “possibilità di essere”³.

Educare alla relazione sollecita allora l'educatore a promuovere la formazione di “luoghi relazionali” capaci

3 Per un approfondimento in merito alla reciprocità del legame che unisce la dimensione antropologica dell'essere umano alla sua dimensione etica, si rinvia in particolare a Ricoeur, 1993; Jonas, 1990; Mortari, 2020.



di offrirsi come concrete “palestre etiche” (Cestaro, 2016) in cui a tutti e a ciascuno sia data la possibilità di fare esperienza, nella concretezza delle proprie qualità relazionali, di reciproca inclusione umana e di coesione sociale.

Educare ad “avere cura” delle relazioni con se stesso, con gli altri e a “prendersi cura”⁴ delle relazioni con il mondo sollecita dunque ad ‘avere cura’ dell’educabilità dell’*“Homo educandus”* (Orlando Cian, 1997), inteso come soggetto che, proprio in quanto “educabile”, “può essere” non solo educato ma anche “deve essere” educato, è “da educare”. Tale “dover-essere” esprime dunque in sé sia il compito – la responsabilità – dell’educatore verso l’educando/gli educandi sia il “dovere” dell’educando (inteso come compito-responsabilità verso se stesso) di imparare a rispondere a quella tensione ontologica ‘ad essere di più’ che spinge ciascuno a cercare di essere pienamente ciò che è chiamato ad essere nella propria singolarità e creativa originalità esistenziale.

Riflettere sulla polarità dell’*“homo educandus”*, che ‘può’ e ‘deve’ essere educato, consente di evidenziare altresì come sia proprio della pedagogia, quale scienza avente per fine l’educabilità della persona umana “in carne ed ossa” (Bertolini, 1990), il compito di valorizzare e promuovere, incarnandolo nella relazione educativa, il legame che unisce intrinsecamente la dimensione antropologica e la dimensione etica: dimensioni costitutive quest’ultime nelle quali – insieme – si può esprimere pienamente il *potere-dovere-essere* del singolo e della/delle comunità.

3. Leadership

Intesa in una prospettiva educativa, la parola *leadership* rimanda alla figura *dell’educatore autorevole*, capace di *testimoniare*, mediante il proprio stile relazionale, la propria modalità (di essere, di pensare, di agire) attraverso la quale attesta l’“avere cura di sé” (Mortari, 2009), dell’educando, degli educandi e il ‘prendersi cura’ del mondo.

Attingendo al significato etimologico della parola *autorevolezza* (*auctoritas*), possiamo riconoscere con Hanna Arendt (1999) come l’educatore autorevole è colui che sa mostrare, rendendo credibili, mediante la propria attestazione di sé, le “fondamenta” sulle quali ha scelto di “innalzare” se stesso⁵ per farsi una ‘presenza’ con gli altri nel mondo.

In tale direzione, il *potere* che l’autorevolezza esprime non è un “potere su” (Ricoeur, 1993), di tipo coercitivo, impositivo (con cui l’io dell’educatore si sostituisce al tu dell’educando), sconfinante nell’autoritarismo, bensì “un potere-di-fare, potenza di agire”, di rispondere cioè mediante il proprio agire quotidiano agli appelli dell’altro, degli altri e del mondo. È in tale ‘potere di agire’ infatti che l’educatore rivela il proprio sapersi “mantenere fedele” alla “promessa”, alla “parola data” (Ricoeur, 1993), sia a se stesso sia all’educando/educandi, mostrando l’orizzonte fondativo a partire dal quale ha scelto liberamente di erigere se stesso. Si tratta di una ‘promessa’ che, nella relazione, si fa *proposta incarnata*.

In quanto strutturalmente correlata alla testimonianza e all’autorevolezza, la *leadership* costituisce pertanto una *postura educativa* che, per attestarsi, ha bisogno di attingere a un orizzonte di senso al quale potere costantemente volgere il proprio sguardo. Uno sguardo che, proprio in quanto rivolto all’educabilità di ciascuno per l’“umanizzazione del mondo”, è chiamato a farsi “profetico” (Freire, 2021). Tale è lo sguardo che, oltre a farsi “denuncia” di ciò che nella relazione educativa come nel mondo opprime il “poter-essere” e il “dover-essere” di ciascuno, sa anche farsi “annuncio” di “ciò che potrà o meno essere” in base alla libertà di ognuno di assumersi la responsabilità di agire con gli altri per l’“eticizzazione del mondo” (Freire, 2021).

Lo ‘sguardo profetico’ dell’educatore, proprio in quanto volto a cogliere e a promuovere l’inedito che abita in ciascun essere umano e nella realtà vivente, è anche lo sguardo carico di un “amore armato” (Freire, 2008)

4 Nel distinguere l’“avere cura” dal “prendersi cura”, ci riferiamo alla diversa modalità della “cura” in cui si esprime secondo Heidegger (2020) l’“Esser-ci” di ciascuno, rispettivamente come “incontro con il con-Esserci degli altri nel mondo” e come “essere presso il mondo” e “in rapporto al mondo”.

5 Etimologicamente, *auctoritas* deriva dal verbo latino ‘augeo’ (‘innalzare’, ‘far crescere’), dal quale deriva anche il sostantivo ‘auctor’ (‘autore’, ‘fondatore’, ‘promotore’).



che, proprio in quanto ‘armato’ dalla fiducia nella “possibilità di essere” della persona umana, non rinuncia alla “lotta” (Freire, 2002, 2004; 2008; 2021; Buber, 1997; Mounier, 2004) per la promozione della sua autonomia, della sua responsabilità, della sua libertà.

Risultano allora significative le tre preposizioni che, richiamandosi al pensiero dialogico di Martin Buber, Giuseppe Milan (2021) accosta alla “lotta”, definendola come quell’atteggiamento dell’educatore che, nella relazione educativa, sceglie non solo di “lottare per” l’educando (la sua educabilità) e “con” l’educando (sostenendolo, accompagnandolo senza mai sostituirsi a lui), ma anche “contro” le varie forme di rinuncia ad essere e a camminare che l’educando con il proprio atteggiamento e comportamento rivela.

In particolare, l’educatore sa farsi ‘contro’ ciò che opprime l’educando/gli educandi anche e, *in primis*, quando si assume la fatica di *educare al senso del limite*.

Come acutamente osserva Romani Guardini (2016), il limite non ha soltanto un’accezione negativa (“cesare”, “essere alla fine”) ma anche una positiva, dal duplice risvolto.

Il limite può presentarsi come un’opportunità che apre alla possibilità di trascendimento di sé, di quel “passare oltre” che impegna ciascuno in un costante processo di cambiamento migliorativo di sé e del proprio essere con-gli-altri- e per-gli-altri-nel-mondo. Educare, accompagnando, a saper attraversare le diverse forme di limite che l’educando incontra nel proprio percorso di vita e/o a saperle coraggiosamente abitare chiede allora di educare ciascuno a vivere ciò che percepisce come difficoltà ostacolante come una *sfida* rivolta a sé, alla propria volontà creativa di essere, per riuscire a scorgere l’inedito che proprio quelle personali situazioni-limite racchiudono e dischiudono.

Educare al senso del limite sollecita altresì a educare a riconoscere in esso l’occasione per fare esperienza della *finitezza* (Guardini, 1987, 2016; Lévinas, 1990) che mi caratterizza in quanto essere umano. Per prendere consapevolezza cioè che non sono un essere costitutivamente illimitato bensì “delimitato” da dei “confini” che, rappresentando i tratti distintivi della mia identità personale e umana, mi permettono di stare in relazione con ciò che è *altro* e *oltre* me (gli altri, la realtà sociale, culturale, naturale e, per chi crede, l’Alterità del Tu di Dio, con qualsiasi nome lo si voglia appellare). Educare al senso del limite in una prospettiva relazionale, invita allora ad aiutare a riconoscere nel limite non tanto ciò che nel vincolare blocca la mia libertà quanto piuttosto il “contorno” entro il quale posso pienamente darmi forma, rispondendo a quel compito di libertà che caratterizza il mio personale “dovere-potere-essere” con-gli-altri ‘nel’ mondo e ‘con’ il mondo.

“Conquistare ciò che entro i confini del finito è l’equivalente dell’infinito [...]” (Guardini, 2016, p. 204) delinea allora quell’orizzonte di senso umano e umanizzante che il limite dischiude, consentendo a ciascuno, nell’educabilità che lo caratterizza, di acquisire piena consapevolezza della grandezza della propria umanità.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro* (T. Gargiulo, Trans) (2nd ed.). Garzanti. (Original work published 1954).
- Balducci, E. (2012). *Siate ragionevoli chiedete l'impossibile*. Chiarelettere.
- Bauman, Z. (2004). *Voglia di comunità* (2nd ed.). Laterza. (Original work published 2000).
- Bertolini, P. (1990). *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (2nd ed.). La Nuova Italia.
- Biesta, Gert J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2017).
- Buber, M. (1997). *Il Principio dialogico e altri saggi* (A. M. Pastore, Trans.) (3rd ed.). San Paolo.
- Buber, M. (1990). *Il cammino dell'uomo*. QIQAJON. (Original work published 1948).
- Cestaro, M. (2016). Il triangolo della mediazione interculturale. In G. Milan, M. Cestaro, *We can change. Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Città* (pp. 139-170). Pensa MultiMedia.
- Cestaro, M. (2022). “Avere cura” dell’“inedito”: educarci per educare ad una «identità ecologica». In M. Cestaro, C. Presotto (Eds.), *Il NOI che trasforma. Educatori per un'ecologia integrale* (pp. 62-78). Studium.
- Ebner, F. (1998). *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici* (P. Renner, Trans.). San Paolo. (Original work published 1921).
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans.). EGA. (Original work published 1970).



- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia* (G. Colleoni, Trans.). EGA. (Original work published 1996).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza* (F. Telleri, Trans.) EGA. (Original work published 1992).
- Freire, P. (2021). *Il diritto dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione* (J. Falconi, Trans.). Il margine. (Original work published 2000).
- Guardini, R. (2016). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia sul concreto vivente* (P. P. Portinaro, Trans) (2nd ed.). Morcelliana (Original work published 1925).
- Guardini, R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica* (C. Fedeli, Trans.). La Scuola.
- Heidegger, M. (2020). *Essere e Tempo* (Franco Volpi, Trans.) (21nd ed.). Longanesi. (Original work published 1971).
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*. Guerini.
- Iori, V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.
- Lévinas, E. (1990). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* (A. Dell'Asta, Trans.) (2nd ed) Jaca Book. (Original work published 1971).
- Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (P. P. Portinaro, Trans.). Einaudi. (Original work published 1979).
- Milan, G. (2021). *Educare all'incontro, la pedagogia di Martin Buber*. Città Nuova (Nuova edizione).
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Pensa MultiMedia.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo* (A. Cardin, M. Pesenti, Trans.) (14nd ed). AVE. (Original work published 1949).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi capitali necessari all'educazione del futuro* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1999).
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2014).
- Mortari, L. (2009). *Avere cura di sé*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2020). *Educazione Ecologica*. Laterza.
- Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. La Scuola.
- Ricoeur, P. (1993). *Il sé come un altro* (D. Iannotta, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1990).
- Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. La Scuola.

