

Due vie per democrazia ed eccellenza

Giuseppe Annacontini
Professore associato M-Ped/01, Università del Salento

monografia

Sommario

È ancora attuale interrogarsi sui limiti interni ed esterni allo sviluppo? Che valore dare alla differenza? E all'eccellenza? Sono, queste, domande che riportano a un'antinomia classica della pedagogia, quella natura-cultura, e che coinvolge l'insieme diversificato delle istituzioni formative formali e non. Tutto ciò in un panorama culturale e legislativo che annuncia passaggi di grande rilievo pedagogico: formazione di massa o elitaria? E, come recitava un libro degli anni '60 interrogandosi sulla relazione tra democrazia e talenti, possiamo essere uguali e più bravi? Per fare delle istituzioni formative democratiche ed eccellenti un tutt'uno, serve l'impegno di educatori e pedagogisti, cui spetta il compito di rivendicare il primato dell'individualizzazione e della personalizzazione tra gli obiettivi e i processi di cura pedagogica. Un ruolo di mediazione, il loro, necessario per facilitare l'incontro tra istruzione, educazione e promozione della capacità di ogni singolo soggetto di coltivare aspirazioni, nutrendo, così, responsabilità e partecipazione democratica.

Parole chiave

Pedagogia, eccellenza, professionalità educativa, competenze educative.

Lo stato attuale del dibattito sul ruolo che educatori e pedagogisti possono avere nel mediare pedagogicamente democrazia ed eccellenza ci mette nelle condizioni di affrontare tale tema da due punti di vista almeno.

Il primo, di natura tecnico-legislativa, più direttamente (e forse freddamente) legato al profilarsi ufficiale di una figura di educatore e pedagogo che possa, appunto, agire in sintonia con le prospettive appena descritte. Un punto di vista che dovrebbe permetterci di rispondere alla domanda: qual è l'identità sociale dell'educatore e del pedagogo? Cosa fanno? Dove operano? Come si formano?

Il secondo, di natura teorico-epistemologica, più direttamente (e forse più caldamente) legato al profilarsi, per lo più informale, di un *habitus* cognitivo, emotivo e relazionale in grado di mettere educatore e pedagogo nella condizione di accompagnare progettuivamente il processo di sviluppo e di formazione delle intelligenze e delle eccellenze plurali dei soggetti con cui essi entrano in contatto nei contesti formativi formali e informali. Punto di vista, questo, che dovrebbe permetterci invece di cogliere il significato professionale di tali figure, in quanto esperti di una particolare declinazione della relazione di aiuto.

L'apertura tecnico-legislativa

In riferimento alla prima questione, possiamo richiamarci, sebbene con una pesante semplificazione, al progetto di legge Iori 2656 (oggi S. 2443).

Il nuovo profilo normativo di educatore e pedagogo risponde al bisogno di pensare strategie che siano in grado di lavorare sugli ampi margini di miglioramento della vita culturale, comunitaria e sociale del nostro Paese. Si tratta, da un lato, di affrontare le pesanti conseguenze legate a condizioni di grave «povertà educativa» (Save the Children, 2016; Rossi Doria e Tosoni, 2015; d'Alonzo et al., 2012), dall'altro di creare occasioni per sperimentare e sviluppare le aree di eccellenza e le aspirazioni personali (Baldacci, 2004; 2006; 2008; Gardner, 1987; 2009; Nussbaum, 2012), ponendo così le basi per una formazione che duri per tutta la vita e sia rivolta a uomini e donne in grado di partecipare attivamente al farsi continuo del mondo produttivo, culturale, umano. Il lavoro qualificato e il riconoscimento professionale di educatori e pedagogisti costituiscono dunque la premessa per costruire una società coesa e inclusiva.

Queste «nuove» figure andranno a dissolvere l'aura di incertezza identitaria e professionale che in molti casi ha accompagnato l'esperienza post-laurea di tali profili, sia in merito all'inserimento nel mondo del lavoro, sia per quanto riguarda il loro cammino di formazione iniziale e in servizio (Orefice, Calaprice e Carullo, 2011).

Rispetto al tema in questione è bene sottolineare come queste figure, operando in campo formale e non formale, presentano una specifica «motilità professionale» che consente loro di mettere a frutto le competenze acquisite di analisi dei bisogni, di intercettazione dei talenti e di progettazione formativa longitudinale in maniera sensibile rispetto alla vita dei contesti e dei territori.

In tal senso, a educatori e pedagogisti è richiesto di praticare attitudini, di sviluppare una precisa mentalità e di dare corso ad azioni improntate a un'intelligenza storico-professionale che dovrà commisurarsi con quanto è proprio di orientatori etici, che dovranno trovare presto espressione in uno specifico codice deontologico (cui si fa espresso richiamo nella normativa). È inoltre importante che, in quella che sarà la futura scrittura di questo codice, si faccia riferimento proprio alla cura per quei campi di eccellenza dei soggetti in formazione per il riconoscimento dei quali spesso mancano cultura e strumenti idonei.

Tale legge si pone, dunque, a un «punto zero» da cui muovere senza dimenticare — ma, al contrario, valorizzando — quanto sinora fatto da educatori e pedagogisti, dalle associazioni, dalle università, dalle scuole, ecc.

In tale prospettiva la legge diviene occasione per portare a regime e ripensare organizzativamente i sistemi interconnessi degli strumenti conoscitivi, teorici e metodologici, degli strumenti valutativi, delle competenze comunicative interprofessionali, delle competenze euristiche di ricerca e sperimentazione, della cura per il dinamico profilo scientifico, culturale, professionale, etico dell'educatore e del pedagogo. È, dunque, la poliedricità di simili profili, *in primis* a partire dalla loro capacità di mettersi in ascolto e di mediare tanto i contesti soggettivi quanto quelli materiali e storici d'azione, a rendere l'educatore e il pedagogo punti di riferimento non solo nella progettazione di interventi formativi ma anche, specificatamente, nell'attivazione di strumentalità pedagogiche e didattiche adeguate a curare e ampliare le aree di eccellenza di tutti i soggetti in formazione con cui entrano in relazione. È, peraltro, importante sottolineare, anche solo di passaggio, come, quando ci riferiamo alla capitalizzazione delle aree di eccellenza dei singoli soggetti, il nostro pensiero non va all'esplosiva plusdotazione del

genio. La capacità di esprimere l'eccellenza è, bensì, il risultato complesso di un'azione su un'area cognitiva (che insiste su un *medium*, una tecnologia, un alfabeto ecc.) che richiede esercizio, fatica, impegno, tenacia, speranza, che asseconda e si accompagna a una disposizione nei confronti della quale spesso si ha, come ricordava già Maslow (1978), paura e riluttanza. L'eccellenza, pertanto, pur essendo valore della persona, rischia nella quotidianità delle scelte di vita e di progettazione esistenziale di andare dispersa.

La cura e lo sviluppo dell'eccellenza, in questo senso, rientrano di diritto e di fatto nel campo dei temi/problemi pedagogici riferiti alla questione della dispersione. Intelligenze fisicamente presenti ma sopite, ipostimate, adattate, non educate alla curiosità epistemica di Freire, alla meraviglia, alla suggestione di Dewey, all'*insight*, uomini e donne, bambini e bambine privati della possibilità di essere e fare esperienza. I professionisti dell'educazione hanno il particolare compito di interconnettere nella dimensione esperienziale le prospettive ermeneutico-soggettive (dei soggetti interagenti con i loro vissuti), trasformativo-ambientali (dei luoghi della formazione con la loro intenzionalità) e materialistico-contestuali (dei contesti di vita con la loro storicità). Figure ponte e di connessione, il loro fine è di promuovere la ricostruzione di funzionamenti (Sen, 2000) in grado di articolare al meglio il rapporto integrativo io-mondo (Bertin, 1995) e di evitare, in questo modo, che si apprenda impotenza, delineando il macro obiettivo formativo nei termini di «saper fare esperienza» (Dewey, 1966). Seligman, fondatore della psicologia positiva insieme a Peterson, ci pare non discostarsi troppo dalla prospettiva deweyana che, per via educativa, definisce i concetti chiave per le eccellenze di intelligenza, riflessività, logica, ecc.

D'altro canto, non possiamo non tener conto di come l'interpretazione classica di

matrice psicologica riguardo alla natura del talento, fondata sul trinomio investimento cognitivo (pure connotato emotivamente), fattori disposizionali (natural-genetici) e ambiente (familiare, amicale, scolastico e locale) (Cinque, 2013), debba oggi aprirsi e confrontarsi con nuove sfide pedagogiche. Sfide che si sono definite a partire dalle mutazioni sociali, culturali, tecnologiche (e quindi anche psicologiche) intervenute negli ultimi anni, in riferimento — solo per fare alcuni esempi — alla prospettiva delle menti collettive e connettive, delle menti cyborg o, ancora, delle menti proteiformi o ecologiche (Annacontini e Gallelli, 2014). In base a tali prospettive una riflessione pedagogica è già in atto al fine di delineare percorsi progettuali che fondino e chiariscano la logica di specifici interventi formativi mirati a tenere insieme pari opportunità e cura delle eccellenze.

L'apertura teorico-epistemologica

In seno a questa apertura multidimensionale delle variabili e della fenomenologia formativa delle eccellenze, l'educatore e il pedagogo svolgono (possono svolgere) all'interno delle istituzioni formative il ruolo di fulcro, che consente di bilanciare le motivazioni di ordine formale e intenzionale con quelle di ordine non formale e non intenzionale. E, questo, articolando i mondi di vita degli studenti, riconoscendo il primato di linguaggi culturali e tecnologici ma anche sociali e antropologici differenziati, prospettando possibili strategie per facilitare il dialogo polifonico tra di essi e, dunque, dando concretezza ai principi di alfabetizzazione plurale, auto-orientamento, sviluppo delle competenze, sostegno delle aree di eccellenza, riconoscimento delle occasioni sociali, focalizzazione rispetto all'obiettivo (programmazione e segmentazione dei compiti), ecc.

Tuttavia il passaggio dalla dichiarazione dei principi epistemologici e assiologici alla realizzazione pratica non è semplice né immediato. Di fronte a una richiesta del tipo: «Come realizzare quanto detto?», noi siamo obbligati a riconoscere innanzitutto la complessità del problema e, in conseguenza di ciò, come non sia possibile trovare risposte semplici e univoche. Esistono però delle aree di competenza che dovranno essere sviluppate dall'educatore e dal pedagogo nel corso della loro formazione e che chiariscono quantomeno alcuni punti fissi rispetto allo «stile professionale» che essi dovranno possedere per far fronte a questa domanda pedagogica. Se importanti sono, infatti, le conoscenze di contenuto (disciplinari) e le competenze metodologiche (didattiche ed euristiche), accanto a esse non si potrà non riconoscere l'utilità che risiede nel possedere le seguenti metacompetenze (l'elenco è chiaramente estremamente ristretto e assolutamente provvisorio):

- competenze dialogiche: ossia di attivazione di comunicazione tra persone, saperi, culture differenti;
- competenze di costruzione di reti: ossia la capacità riconoscere e organizzare sistemi intorno a un'intenzionalità formativa nutrita di formale e non formale;
- competenze promotrici di occasioni sociali e mediatrici di contesti: ossia capacità di lavorare alla riorganizzazione delle relazioni intracontestuali (studenti-docenti-esperti all'interno di una istituzione) e intercontestuali (tra le istituzioni territoriali) per far emergere quel che prima non c'era o era invisibile e tradurre le idee in azione;
- competenze decisionali per la «giusta collera»: ossia capacità di far parlare e agire una pedagogia critica della pedagogia in direzione del riconoscimento delle differenze soggettive e delle compatibilità con mondi dati o possibili;

- competenze trasformative delle intelligenze: ossia capacità di promuovere l'evoluzione di competenze linguistiche *sensu lato* differenziate a seconda del cambiamento sociale (imparare a imparare, praticare un'estetica dello spaesamento, abituarsi a ri-organizzare il pensiero, praticare l'abduzione).

Questo perché (e anche su questo concetto molto si è scritto) l'epoca contemporanea è decisamente connotata, come chiarito da Bauman (2002), dal metacambiamento sociale, è l'epoca in cui ciò che cambia non è solo la struttura o l'organizzazione sociale ma anche il modo di cambiare la struttura o l'organizzazione sociale stesse.

Una temperie storico-antropologico-sociale, dunque, che spingerebbe a considerare pedagogicamente una colpa ignorare il problema di come rispondere al bisogno di una formazione che, oltre a offrire in prima istanza una solida base di saperi e competenze generali, miri, al tempo stesso, a porre giusta attenzione nel predisporre contesti in grado di accogliere e far esprimere ciascun soggetto, in modo che questo possa meglio contribuire (attivamente e responsabilmente) alla progettazione della sua personale avventura esistenziale in quanto integrata alla comune avventura sociale e culturale.

Ma non ignorare le responsabilità formative cui l'epoca attuale richiama la pedagogia vuol dire interpretare primariamente il soggetto in quanto unità-complexa, riconoscendo in esso e per esso l'insistere di un modello organizzativo pluri-elementare, interconnesso, genesico e generativo, adattivo e transattivo. Il riconoscimento, in altre parole, della soggettività come singolarità storica intessuta di differenze e differenza, essa stessa nel tessuto dei sistemi sovraindividuali. Cogliendo il carattere emergente della singola soggettività, si è necessariamente portati a riconsiderare

la sua identità di agente di sperimentazione generativa di e in un sistema di relazione di cui è pedagogicamente importante prendersi cura. Importante è prendersi cura della tenuta e dell'efficacia comunicativa della rete (dando seguito al principio delle pari opportunità formative per tutti) e della possibilità di emergenza che riposa nella singola soggettività (dando seguito al principio della promozione del talento di ciascuno).

Questo, dunque, il pensare progettante della pedagogia, un pensare che, come è evidente, non può distinguere né tantomeno separare il livello della costruzione della rete di singolarità dalla promozione della singolare eccellenza, essendo dipendenti l'una dall'altra. Pedagogia è scienza della (tras)formazione per tutto il corso della vita e in tutti i contesti e ambienti di esperienza, a essa inerisce l'impegno per la cura e l'attenzione a quanto può essere di aiuto per la costruzione di un sempre più articolato (nel contesto di vita) e personalizzato (in riferimento alle proprie eccellenze cognitive) «progetto di vita» delle bambine e dei bambini, delle donne e degli uomini, degli adulti e degli anziani, ecc. Ciò ci consente di richiamare il compito fondamentale, e probabilmente il nucleo deontologico, della professionalità dell'educatore e del pedagogo: la cura per la progettualità del soggetto in formazione in direzione dell'integrazione io-mondo. Un compito che implica trasversalmente tutto

il sistema formativo integrato e che richiede un attento lavoro di costruzione di esperienze personali e occasioni sociali che siano in grado di dare sostanza al processo di integrazione cognitiva-emotiva-relazionale, in un duplice movimento di integrazione della soggettività nella mondanità ed evoluzione trasformativa della mondanità nell'integrazione della soggettività. Sperimentando cambiamento e permanenza, paura e coraggio, saggezza e insipienza, ecc.

Ciò che l'epistemologia professionale dell'educatore-pedagogo (e la deontologia come parte essenziale di questa) implicherà a livello pratico sarà, dunque, la progettazione e strutturazione di esperienze in cui il valore aggiunto sarà dato dalla capacità di far convergere le differenze (tutte, dalle difficoltà alle eccellenze) custodite da ciascuna soggettività e le istanze provenienti dalla storicità del contesto di vita e dai vincoli derivanti dalla specificità dell'ambiente istruttivo/educativo, riconosciuti, già in fase di progettazione, come variabili caratterizzanti il processo formativo. Un processo che evidentemente non segue, perché non può seguire, alcuno sviluppo lineare, somigliando invece molto di più a quel sentiero che, secondo Machado, si traccia nel percorrerlo, si genera davanti ai nostri occhi sulla base di sole istanze di orientamento (comunque fondamentali, pena la perdita di intenzionalità) generative e non predittive dell'a-venire.

Two paths towards democracy and excellence

Abstract

Is questioning internal and external limits to development still relevant? What value should be given to difference? And excellence? These questions lead to a classical antimony in pedagogy, between culture and nature, which involves the diversified whole of formal and non-formal educational establishments. All of which is occurring in a cultural and legislative panorama which heralds transitions of great pedagogical importance: education of the masses or the elite? And, just as a book from the 60s went, questioning the relationship between democracy and talent, can we be «equal and better»? In order to establish and articulate democracy and excellence in educational establishments, the fundamental variable is the efforts of educators and pedagogists, whose concern should be laying claim to supremacy in individualisation and personalisation processes, which in turn should be reaffirmed as fundamental practices of pedagogical care. Their role is that of mediator, facilitating the meeting of establishment, education and the promotion of abilities to aspire in each and every individual, thus nurturing responsibility and democratic participation.

Keywords

Pedagogy, excellence, educational professionalism, educational competences.

Autore per corrispondenza

Giuseppe Annacontini
 Università del Salento
 Dipartimento di Storia Società e Studi sull'Uomo
 Viale San Nicola, ex Monastero degli Olivetani
 73100 Lecce
 E-mail: giuseppe.annacontini@unisalento.it

Bibliografia

- Annacontini G. e Galleli R. (a cura di) (2014), *Formare altre(i)menti*, Bari, Progedit.
- Appadurai A. (2011), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano, et al.
- Baldacci M. (a cura di) (2004), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci.
- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Baldacci M. (2008), *Una scuola a misura d'alunno*, Torino, Utet.
- Bauman Z. (2002), *La società individualizzata*, Bologna, il Mulino.
- Bertin G.M. (1995), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
- Cinque M. (2013), *In merito al talento*, Milano, FrancoAngeli.
- d'Alonzo L., Mariani V., Zampieri G. e Maggiolini S. (a cura di) (2012), *La consulenza pedagogica*, Roma, Armando.
- Dewey J. (1966), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Gardner J.W. (1967), *Democrazia e talenti*, Roma, Armando.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner H. (2009), *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- Maslow A. (1978), *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolabio Ubaldini.

- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità*, Bologna, il Mulino.
- Orefice P., Calaprice S. e Carullo A. (a cura di) (2011), *Le professioni educative e formative. Dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Padova, CEDAM.
- Rossi Doria M. e Tosoni G. (2015), *La scuola è mondo*, Torino, Gruppo Abele.
- Save the Children (2016), *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?*, Roma, Save the Children.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori.