

La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale

Vanna Boffo¹

Abstract

A partire dalla riflessione sul ruolo della formazione universitaria per la preparazione delle professioni educative e formative, l'articolo propone un esercizio di rilettura delle competenze *core* attraverso la declinazione dei *Learning Outcomes* in uscita dal Corso di Studio in Scienze dell'educazione e della formazione, L-19. In particolare, viene approfondita la competenza relazionale-comunicativa, quale base della professione dell'educatore e del formatore, all'interno della matrice TECO-D/Pedagogia, strumento della ricerca sulle competenze *core* della L-19. La competenza relazionale-comunicativa viene analizzata, approfondita e definita attraverso l'uso dei Descrittori di Dublino, dimostrando il nesso stringente fra offerta formativa, competenze e costruzione della famiglia professionale.

Parole chiave: apprendimento, relazione educativa, competenze *core*, professionalità educativa, Progetto TECO-D/Pedagogia.

Abstract

Starting from the reflection on the role of university education for professionals' educational and training preparation, the paper proposes an exercise in re-reading the core competences, through the declination of the learning outcomes, coming out of the University study Course in Education and Training Science, L-19. In particular, relational-communicative competences are deepened, as the basis of the profession of educator and trainer, within the TECO-D/Pedagogy matrix, which represents a research tool on the core competencies of the L-19 itself. Relational-communicative competence is analyzed, deepened and defined using Dublin Descriptors, demonstrating the stringent link between training offer, skills and the construction of the professional family.

Keywords: learning process, educational relationship, core competences, professionalism in education, TECO-D/Pedagogy Project.

¹ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

1. *Introduzione al problema: origine della riflessione*

Per parlare di centralità della relazione educativa nella pratica professionale dell'educatore è necessario far riferimento a saperi pedagogici di base. Nel senso che appare complesso parlare di *relazione* e di *relazioni* come "oggetti"/strumenti/attrezzi nevralgici della professionalità senza far riferimento ai fondamenti di tale professionalità (Decreto legislativo 16/2013, n. 13, comma 2).

In questo articolo si cercherà di porre in evidenza il ruolo della relazione educativa all'interno della professionalità educativa transitando dalla comprensione del *contesto*, nel quale tale professionalità inizia a strutturarsi, cercando di comprendere come dare rigore all'acquisizione delle competenze di base di tale professionalità, a partire dal luogo della formazione universitaria. Particolarmente importante, infatti, è considerare come

a ciascuna professione corrispondano abilità/competenze distinte per complessità e specificità. Per questo la composizione dell'occupazione per professione fornisce indicazioni importanti sul contenuto di conoscenze applicate all'attività economica. A tal fine sono di particolare rilievo gli occupati nei raggruppamenti principali di *dirigenti*, *professionisti* e *tecnici* della classificazione ISCO-08, corrispondenti ai livelli più elevati nella scala di competenze associata alle professioni dalla Organizzazione internazionale del lavoro (Oil-Ilo) (Istat, 2018, p. 92).

Come classifichiamo le professioni e quale rapporto intercorre fra competenza e professione? Afferma l'Istat:

L'oggetto della classificazione, la professione, è definito come un insieme di attività lavorative concretamente svolte da un individuo, che richiamano conoscenze, competenze, identità e statuti propri. La logica utilizzata per aggregare professioni diverse all'interno di un medesimo raggruppamento si basa sul concetto di competenza, visto nella sua duplice dimensione del *livello* (*skill level*) e del *campo delle competenze* (*skill specialization*) richieste per l'esercizio della professione. Il *livello di competenza* è definito in funzione della complessità, dell'estensione dei compiti svolti, del livello di responsabilità e di autonomia decisionale che caratterizza la professione; il *campo di competenza* coglie, invece, le differenze nei domini settoriali, negli ambiti disciplinari delle conoscenze applicate, nelle attrezzature utilizzate, nei materiali lavorati, nel tipo di bene prodotto o servizio erogato nell'ambito della professione (2013, p. 14).

Per diverso livello di competenza creato all'interno delle professioni si intende la complessità e l'estensione dei compiti connessi. Tali diffe-

renze vengono connesse con l'istruzione formale, sebbene le conoscenze e le competenze necessarie allo svolgimento di una data professione possano essere acquisite sia attraverso i percorsi scolastici tradizionali, sia attraverso l'esercizio stesso della professione. La dimensione del campo delle competenze, invece, è declinata attraverso il riferimento alle conoscenze settoriali e specifiche richiamate da una professione, agli strumenti adottati, alle tecniche individuate, oltre che alla natura dei beni e dei servizi prodotti. «Tali elementi consentono di sviluppare le differenze orizzontali fra le professioni, a parità di livello di competenza, richiamano il concetto di attività economica» (*Ibidem*).

Legare il senso della categoria *relazione educativa* alla professionalità dell'educatore, ma anche del docente, come del *manager* oppure del progettista della formazione, è un nodo nevralgico per la trattazione epistemologica della categoria. Possiamo subito affermare che la professionalità educativa, o meglio di cura, abbia fra le competenze "di base" proprio la *relazione*, prima *interpersonale*, poi *intrapersonale*, successivamente *educativa* e in ultima analisi *formativa*. Potremo, altresì, affermare che la professione educativa e formativa si fondi sulla categoria di relazione, in modo particolare, nei contesti dei servizi alla persona e nei contesti di insegnamento e apprendimento.

Se questo è più chiaro quando ci si rivolge alla riflessione condotta all'interno dei Corsi di Studio che preparano alle professioni educative, più sfumata è la categoria *relazione educativa* nelle dimensioni del lavoro, nell'esercizio della professione, nei luoghi del mestiere. In queste poche riflessioni, siamo interessati a comprendere come e perché la *relazione educativa*, effettivamente, possa essere considerata una base fondante della professione educativa, quale misurazione possa essere effettuata per dare sostanza a tale affermazione e come costruire un campo di competenze centrali per lo sviluppo delle professioni educative e di cura della persona umana (Legge 14 gennaio 2013, n. 4). La domanda della ricerca potrebbe essere così individuata: quali competenze devono essere acquisite dai laureati triennali del Corso di Studio in Scienze della educazione e della formazione in merito al campo di riferimento della relazione e della comunicazione?

Il primo passaggio, allora, ci pare possa essere la considerazione che, all'interno dei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione e della formazione, ovvero i Corsi di Studio che hanno come sbocco proprio la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico (Legge 205/2017, commi 594-601) si possa fare dell'area di competenze inerenti alla *relazione educativa*. Il punto di partenza per tale analisi è la Scheda SUA che trattiene

al proprio interno la descrizione degli obiettivi formativi e dei risultati di apprendimento ai quali un Corso di Studio deve attenersi e sui quali il Corso medesimo deve organizzare la propria offerta formativa, così come stabilito dal sistema AVA-ANVUR (Legge 240/2010, art. 5 comma 3; Decreto Ministeriale 6/2019). La materia parrebbe di puro interesse organizzativo/amministrativo, invece, al contrario, investe il senso stesso dei Corsi di Studio, la loro esistenza, la bontà dell'azione didattica e formativa che tali Corsi offrono agli studenti, ma anche l'impegno che un Corso di Studio impiega per costruire la transizione al lavoro dei propri laureati e il sostegno all'*employability* che il Corso dispone a livello di servizi. L'interesse primario che riveste la nostra disamina riguarda l'attenzione alla ricerca TECO-D, avviata da ANVUR e guidata da Paolo Federighi nella seconda parte del 2017, che focalizza l'attenzione riflessiva sui *Learning Outcomes* dei Corsi di Studio L-19 (Bonaiuti, Del Gobbo, Torlone, 2020; Fabbri, Torlone, 2018; Federighi, 2018a;), disciplinari e trasversali, acquisiti dai nostri laureati al termine dei percorsi dell'offerta formativa della "filiera" educazione e formazione.

Il discorso attorno ai risultati di apprendimento potrebbe essere valido non solo per il Corso di Studio L-19, Scienze dell'educazione e della formazione, ma anche per i Corsi di Studio LM-50, LM-57 e LM-85. A livello di riflessione generale, dovremo avviare anche questo filone di ricerca, in realtà già impostato dal lavoro che alcuni CdS magistrali, sul territorio nazionale stanno cominciando a fare (SUA-CdS LM-57&85, Università degli Studi di Firenze).

Ciò che ci interessa è comprendere se la matrice di competenze elaborata dalla ricerca TECO-D, precedentemente citata, possa essere vettore di orientamento per formare laureati con cassette degli attrezzi ben adeguate per il futuro del mercato del lavoro. Infatti, il punto è proprio costituire un bagaglio di conoscenze e conoscenze applicate, di competenze, che possano creare professionisti del futuro. Al momento attuale sono ancora in corso le ricerche del Gruppo di lavoro "Pedagogia" che ci restituirà la misura generale dei *Learning Outcomes* per il Corso di Studio L-19. I *report* di indagine sono appena stati restituiti da ANVUR ai CdS L-19 che hanno affrontato il test e hanno partecipato alla ricerca TECO-D/Pedagogia 2018-2019. Tuttavia, più che i risultati, potremo dire, vogliamo affrontare una riflessione sul processo.

Possiamo, però, adottare la matrice TECO-D/Pedagogia, esito della ricerca condotta attraverso l'analisi testuale delle Schede SUA di un gruppo pilota di Corsi di Studio in Scienze dell'educazione e della formazione, per costruire le Competenze *core* del Corso di Studio e a quelle

far riferimento per orientare l'offerta formativa del Corso, da una parte, per comprendere meglio l'allineamento con le richieste del mercato del lavoro, dall'altra. La ricerca ha dato origine, appunto, a una matrice unica nel suo genere e portatrice di forze euristiche consistenti e congruenti con il mondo del lavoro, al fine di rendere plausibile quanto definito. Ciò che abbiamo adesso è uno strumento potente, una chiave di lettura unica nel suo genere, una griglia interpretativa che possiamo e vogliamo applicare ai Corsi di Studio, guardando soprattutto al mondo del lavoro e rovesciando il rapporto fra *Learning Outcomes*, *Competenze core*, *Professionalità/Professioni* e apprendimenti disciplinari. Ciò che interessa, infatti, è il legame, il ponte, senza il quale l'esercizio accademico diventa strumento ambivalente di cultura senza prassi, di teoria senza esperienza. I campi di riferimento sono sei: contenitori di risultati di apprendimento che trascrivono, però, le competenze professionali principali. Torneremo a breve su questo punto.

2. Lo studio TECO-D/Pedagogia

Lo Studio TECO-D/Pedagogia si inserisce in un Programma di lavoro ANVUR che mira a stabilire una definizione condivisa dei contenuti *core* del CdS Triennale L-19, Scienze dell'educazione e della formazione, «al fine di proporre un sistema di indicatori per la Valutazione della didattica universitaria, per l'Autovalutazione, la Valutazione periodica e l'Accreditamento» (Federighi, 2018a, p. 2).

La finalità più ampia della ricerca è inserirsi nel rinnovamento dello spazio europeo dell'Alta Formazione (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000; EHEH, 2010), attraverso uno sviluppo che veda la centralità dello studente e, prospetticamente, del cittadino che, attraverso il raggiungimento di specifici *Learning Outcomes*, veda la possibilità di acquisire/imparare conoscenze e conoscenze applicate di ordine disciplinare e trasversale che possano formare una solida base di strumenti appresi per il futuro professionale e non solo.

Altro punto di riferimento della ricerca è stata la considerazione della definizione degli obiettivi formativi, in termini di risultati attesi (MIUR, 2007, art. 3, comma 7) a cui i Corsi di Studio devono guardare, facendo riferimento ai Descrittori di Dublino (ANVUR, 2017) e individuando gli sbocchi professionali, considerando anche le classificazioni Istat (Federighi, 2018a).

La ricerca ha permesso di identificare alcuni contenuti *core* e ha indirizzato i ricercatori a metterli in corrispondenza, ovvero a declinarli

secondo i Descrittori di Dublino. I Descrittori ci permettono di riconoscere i risultati appresi a cui ogni Corso di Studio dovrebbe giungere, in modo che si possa avere un riconoscimento europeo dei titoli di studio. Questi ultimi, infatti, sono individuabili, comparabili, mutuamente definibili non solo in base alle attività formative che offrono, ma in base ai risultati che dichiarano di voler raggiungere. Cambia la prospettiva, muta la visione della finalità dell'Alta Formazione. Guida l'azione universitaria l'ostensione di ciò che si deve dare ai laureati in termini di spendibilità professionale, lavorativa e civile, non guida più la disciplina che si insegna o la tipologia di offerta formativa. Queste ultime sono importanti in merito a ciò che affermano di voler consegnare al laureato.

Se abbiamo chiara la norma, fin dalla Legge 509/1999, con il passaggio al sistema delle Classi di Laurea triennali e magistrali, per giungere fino ai portati della Legge 240/2010, con l'introduzione dei sistemi di qualità AVA, ci troviamo di fronte a un rovesciamento della visione della docenza universitaria, ciò che dovrebbe orientarci si dovrebbe concentrare su risultati di apprendimento che potranno guidare il laureato verso l'acquisizione di competenze, di conoscenze applicate, di competenze trasversali *attraverso* e *dentro* i saperi: *con* i saperi. Non è più la disciplina che guida l'azione formativa e la sostanza, ma il risultato di apprendimento che motiva l'insegnamento del sapere/conoscenza e, soprattutto quanto tale sapere/conoscenza possa connettersi, possa dar luogo, possa innervare la competenza applicata a cui può corrispondere. La strada è iniziata da alcuni lustri, si è andata consolidando nei documenti AVA e nelle normative MIUR, per i Corsi di Studio di area Pedagogico-educativa la trasformazione indica precisi punti di riferimento.

La ricerca TECO-D/Pedagogia, a cui abbiamo guardato, si è concentrata, in questa cornice, su due aspetti:

studiare i processi che portano alla definizione dei contenuti *core* di un Corso di Studio in funzione dei risultati di apprendimento attesi ovvero prospettati agli studenti attraverso la programmazione didattica e in coerenza con i loro sbocchi professionali; definire in modo non arbitrario, ma induttivo i contenuti *core* della formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione (Federighi, 2018a, p. 20).

Prima di avviare una analisi specifica, vediamo quali siano i contenuti *core* emersi dalla ricerca biennale avviata nel giugno del 2018 e conclusa, nella sua prima fase a dicembre 2018. Questi gli obiettivi formativi finali

emersi dalla prima fase della ricerca testuale operata sulle Schede SUA di circa 18 CdS L-19 di Università pubbliche italiane:

Tab. 1 – Obiettivi formativi finali Teco-D/Pedagogia

1. Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale
2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi
3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi
4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi
5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento
6. <i>Management</i> delle organizzazioni educative e formative

La matrice di riferimento è molto interessante poiché emerge da una analisi testuale rigorosamente condotta sul dichiarato dei CdS italiani considerati ed è stata messa a confronto con i portatori di interesse provenienti dal mercato di riferimento dell'economia sociale e delle istituzioni che impiegano e assumono i lavoratori le cui figure professionali vogliamo formare. I risultati di apprendimento attesi, se osserviamo la matrice come esito di un processo formativo universitario, le competenze *core* emerse, se consideriamo il mondo del lavoro dove la famiglia professionale degli educatori e dei formatori andrà a costruirsi, ci restituiscono un quadro solido di riferimento per tracciare la/le figure dei professionisti in campo educativo e formativo.

3. La relazione educativa nella professione dell'educatore: tra risultati di apprendimento e famiglia professionale

Ciò che tenteremo di affrontare come spunto di riflessione al dibattito sorto in Italia sulla ricerca TECO-D è relativo al tema delle *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi* ovvero al *Contenuto core 4*. Come si vede nella tabella sottoindicata, tale contenuto *core* viene elaborato a partire dai Descrittori di Dublino, come già detto precedentemente. Potremo rileggerlo nei termini di conoscenze e

competenze *disciplinari*, da una parte, nei termini di conoscenze e competenze *trasversali*, dall'altra.

Tab. 2 – Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi

Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
Conoscenza e capacità di comprensione	Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative	Capacità di apprendere
Conoscenza: teorie e metodologie	Abilità: applicazione di conoscenze	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare	Capacità di apprendimento
Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi	Intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario	Avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione	Comunicare il senso del proprio agire. Giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta	Identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni

Il lavoro di analisi testuale non appaia banale o superfluo, poiché tale impegno ci ha permesso di ben identificare il senso della applicazione dei Descrittori di Dublino alla organizzazione degli obiettivi formativi finali che dovrebbero essere raggiunti dal Corso di Studio. Il punto che desideriamo rilevare con tale tipologia di lettura riguarda il fatto che esplicitare per il contenuto *core* *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi* quali siano gli aspetti di conoscenza, quali di applicazioni di conoscenze, quali gli aspetti trasversali di sintesi, di comunicazione e di apprendimento è un lavoro importante sul piano della consegna di effettive competenze ai laureati. Oltre a ciò, individua una possibilità di raggiungimento di una coerenza relativa alle conoscenze da raggiungere e permette la comparazione fra sedi universitarie e fra corsi, fatto altrimenti non possibile.

Per la conoscenza e la capacità di comprensione, ovvero per il raggiungimento della consapevolezza teorico-metodologica, abbiamo la conoscenza delle teorie per interpretare le dinamiche relazionali e per gestire le relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e formativi. Dal punto di vista della applicazione di teorie e metodologie abbiamo

la capacità di intervenire nelle dinamiche relazionali con l'adeguatezza degli strumenti in situazione individuale, comunitaria e organizzativa. Fermiamoci solo a questi primi due campi. La conoscenza delle teorie è sicuramente il punto che meglio nei contesti di Alta Formazione viene espresso perché è ciò su cui abbiamo potuto fare maggior esercizio di ricerca. Ciò che offriremo al lettore è solo una proposta di "viaggio" fra le teorie, come altrettanto, poi, avizzeremo una ipotesi di applicazione di tali teorie per la competenza core analizzata. Proviamo a sviluppare un esercizio e, a questo, dare un senso di *corpus* teorico condiviso da una comunità scientifica (Dewey, 1929, trad. it. 1967).

Il tema della relazione è innovativo nei contesti della riflessione pedagogica, molto riprendendo dalla tradizione filosofica, da una parte, psicologica, dall'altra. La filosofia dialogica di Martin Buber (1923, trad. it. 1993) segna un momento alto e importante per la riflessione sull'importanza della categoria di relazione per descrivere l'uomo, il soggetto, la persona, l'*io-tu*. Afferma Buber nell'introdurre cosa sia la relazione:

Sono tre le sfere in cui si instaura il mondo della relazione [...]. La prima è la vita con la natura. Qui la relazione oscilla nel buio, al di sotto della parola. Le creature reagiscono di fronte a noi, ma non hanno la possibilità di giungere fino a noi, e il nostro dir-tu a loro è fissato alla soglia della parola. La seconda è la vita con gli uomini. Qui la relazione è manifesta, in forma di parola. Possiamo dare e ricevere il tu. La terza è la vita con le essenze spirituali. Qui la relazione è avvolta nelle nubi, ma capace di manifestarsi, muta, ma creatrice di parola. Non usiamo alcun tu e tuttavia ci sentiamo chiamati, rispondiamo – costruendo, pensando, agendo: diciamo con il nostro essere la parola fondamentale, senza poter dire tu con le labbra (ivi, p. 62).

La relazione ha proprio origine dal pensiero e dal suo rapporto con il linguaggio, la relazione è nell'esperienza delle persone, è nelle azioni concrete, è nella quotidianità della vita, è all'origine della vita.

Anche la Fenomenologia Husserliana, prima di Buber, siamo negli anni Dieci del Novecento, aveva costituito, con il metodo fenomenologico, la fundamentalità della relazione fra osservatore e osservato. Non possiamo non citare alcuni filosofi come Emmanuel Lévinas e Paul Ricoeur che vedono nella categoria dell'*altro* e dell'*altro-da-sé* il punto di riferimento per alcune delle più approfondite analisi del rapporto relazionale a fondamento della costituzione umana. Tornando alla riflessione filosofica, anche Emmanuel Lévinas sottolinea l'importanza della relazione con l'altro per il riconoscimento del sé. Per Lévinas è il *viso* il segno della manifestazione dell'*altro* che irrompe nella quotidianità della

vita umana. Ogni tu è portatore di un *viso-alterità*. La ricerca del senso e del significato della vita passa, appunto, per il *viso dell'altro* (Lévinas, 1972, trad. it. 1998, pp. 73-77). Tale manifestazione amplia i confini dell'io e permette la conoscenza altrui, l'allargamento degli orizzonti del ristretto mondo interpersonale.

Lasciarsi interpellare dal viso dell'altro vuol dire aprirsi alla responsabilità per l'altro. Come Lévinas, anche Paul Ricoeur richiama il *senso dell'altro* per andare a cercare il significato della soggettività novecentesca. Ricoeur, nel volume *Sé come un altro* (Ricoeur, 1990, trad. it. 1993, cfr. in particolare pp. 75-79), affrontando il tema filosofico del soggetto, esprime una profonda ricerca sulle categorie di "sé" e di "io", affermando che la questione del sé richiama sempre e comunque il problema dell'alterità, appunto dell'altro-da-sé. Affrontare il significato di che cosa sia il sé dell'individuo vuol dire andare a cercare l'altro per capire il soggetto, la persona, l'essere umano che ciascuno di noi è. La categoria di relazione esprime al contempo e la presenza dell'altro e il fondamento stesso dell'io/sé. Partire da questo assunto è il punto di partenza per comprendere la relazione educativa e formativa.

Tuttavia, se proprio dovessimo ricorrere alla ricerca delle radici costitutive della relazione interpersonale, dovremmo riferirci alla Psicoanalisi delle relazioni di oggetto che, con Melanie Klein, apre alla relazione materna come dimensione costitutiva, origine dello sviluppo infantile. Da Klein, il passo verso John Bowlby è relativamente breve, anche se citando i due autori, si fa riferimento alla cultura psicologica e psicoanalitica del Novecento. La teoria dell'attaccamento è sicuramente il pilastro, la pietra angolare, ma anche il ponte che ha permesso la riflessione più profonda sull'importanza della relazione interpersonale e intrapersonale. Le prime indagini risalgono alle osservazioni di Melanie Klein e di Anna Freud che, all'interno di contesti psicoanalitici, rigidamente governati dallo studio e dall'applicazione della psicoanalisi su soggetti adulti, si rivolsero al bambino e alla relazione madre-bambino, non solo come individui da trattare, ma anche come soggetti da studiare per migliorarne le condizioni psichiche e il benessere ambientale. Attraverso di loro, la Psicoanalisi inglese, prima, e poi, la Psicologia e la Pedagogia hanno potuto capire l'importanza della relazione materna e genitoriale per uno sviluppo sano dei bambini. Autori come Donald Winnicott hanno posto pietre miliari sul sapere inerente all'infanzia e alla genitorialità.

Certamente, però, dobbiamo a John Bowlby la teorizzazione scientifica che ha permesso al sapere sulla relazione materna di divenire il punto di partenza per l'interpretazione dei legami affettivi e familiari.

La svolta di Bowlby è epocale e introduce, all'interno della riflessione psicoanalitica, una metodologia di ricerca e di pratica sperimentale che renderanno la teoria dell'attaccamento universalmente riconosciuta come la teoria in grado di spiegare la natura del legame madre-bambino (Bowlby, 1969, trad. it. 2003; 1973, 1975). Infatti, se da una parte Anna Freud aveva evidenziato che l'allontanamento del bambino dal *caregiver* poteva indurre il bambino in uno stato di regressione e poteva seriamente danneggiarne lo sviluppo psichico, sociale e cognitivo, sarà Bowlby che scoprirà perché l'allontanamento del bambino dalla madre, attuato senza adeguate condizioni di supporto della perdita, da parte del bambino, potranno dar luogo a esiti infausti della crescita infantile. La relazione di attaccamento rappresenta la protezione interna ed esterna da agenti che potrebbero seriamente danneggiare il bambino. Ha una valenza filogenetica, attraverso i secoli e le ere, ma anche ontogenetica, attraverso i cambiamenti psichici dell'uomo. I quattro livelli dell'attaccamento, *insicuro-ambivalente*, *insicuro evitante*, *sicuro* e *insicuro-disorganizzato* rappresentano altrettante modalità di costruzione della relazione con il *caregiver*. L'attaccamento diviene, nella strutturazione psichica e comportamentale un tratto della personalità del bambino, prima, e dell'adulto, successivamente.

Specularmente all'attaccamento si costituisce la dimensione responsiva della madre o del *caregiver*. La responsività è la qualità materna per mezzo di cui una madre si prende cura del proprio bambino, capisce quando nutrirlo e quando metterlo a dormire, quando coccolarlo o quando lasciarlo da solo. Ciò che contraddistingue la ricerca sull'attaccamento è il radicale cambio di prospettiva che viene operato rispetto alle posizioni psicoanalitiche delle pioniere Melanie Klein e Anna Freud: l'importanza dell'amore materno inizia a divenire un tema di ricerca scientifica centrale per capire la nascita di una nuova persona umana. Non solo l'amore, ma la capacità di diffonderlo, la capacità di manifestarlo, la capacità di dispensarlo divengono saperi essenziali della costruzione dei legami filiali e dello sviluppo di ogni forma di benessere relazionale. Sicuramente, questo atto di cura profonda e continuata, il dare amore con la consapevolezza di comunicarlo, modifica il modo di vedere delle madri, lo muta radicalmente.

La mente della madre, ma anche di chi si dispone alle cure dell'infanzia, come anche alla cura dell'altro, muta e si trasforma e, così facendo, muta e trasforma anche la mente dell'altro, in un rapporto di creazione continua e di trasformazione incessante delle relazioni umane. Se la madre è neurofisiologicamente portata a questi cambiamenti

(Ammaniti, 2008), oggi sappiamo che ognuno può, e dovrebbe, agire condotto dall'amore e non solo dalla razionalità fredda e deterministica del calcolo privo di emozioni e sentimenti. La relazione interpersonale e intrapersonale ha un fondamento nelle dimensioni emotive e affettive, scientificamente definite (Bowlby, 1982, 1987).

4. Dalla teoria delle relazioni educative alla competenza applicata: tecniche e strumenti per costruire la relazione

Così, se abbiamo una consapevolezza teorica ampia e approfondita delle origini della relazione, dobbiamo chiederci se sappiamo traghettare la capacità di applicare questa conoscenza, laddove dovremo attivare le abilità di incardinare le conoscenze nell'atto educativo e formativo. Abbiamo metodi e tecniche che ci permettano tale transizione? Potremo individuare nell'ascolto, nel dialogo, nella competenza comunicativa, nell'esercizio dell'empatia proprio ciò che è connesso con questa applicazione. L'educatore è colui che sa, colui che sapendo sa applicare la relazione, la sa interpretare, la sa gestire, la sa progettare, la sa guidare e condurre. La relazione rappresenta uno fra i contenuti *core*, ma forse, fra tutti è quello che ha le caratteristiche di fundamentalità, siano queste applicate a contesti di carattere formale, informale o non formale. Potremo concludere questa prima riflessione sulla relazione educativa sottolineando come la relazione interpersonale e intrapersonale si faccia educativa se caratterizzata da intenzionalità, da orientamento/direzione e da progettazione. Le tre caratteristiche possono restituirci un sapere, una conoscenza, una consapevolezza sul senso e sul significato della relazione educativa come contenuti *core* da ricercare, applicare, far emergere come acquisizione in uscita proprio dai CdS di area educativo-formativa. Sia per i CdS triennali, sia per i CdS magistrali.

La domanda che sorge spontanea è quanto di questa competenza relazione, ovvero conoscenza delle teorie e capacità di applicazione delle idee teoriche ai contesti educativi e formativi, veramente arrivi ai nostri laureati. Per la sezione *Conoscenza e capacità di comprensione applicata* si afferma che sia importante: «Intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale organizzativo e comunitario» (Torlone, 2018, p. 48). La dimensione di applicazione della conoscenza relazionale chiama in causa *effettivamente* saper rendere la conoscenza relazionale in termini pratici, in termini empirici, probabilmente misurabili. Allora, sarà importante assumere il

punto di osservazione dei metodi e delle tecniche per la relazione educativa: *attenzione, ascolto, empatia*. Potremo riflettere sul senso del metodo, ma sicuramente applicare una tecnica riveste l'acquisizione di una competenza, ovvero di una capacità di condurre una azione "relazionalmente intesa". Probabilmente l'ostensione di esempi potrebbe essere la via immediata per poter spiegare cosa sia e come debba essere una azione educativa relazionalmente intesa. Essere attenti, ascoltare, osservare, riconoscere, conoscere le emozioni sui volti e nei gesti sono tutte azioni che esercitiamo quotidianamente.

Potremo chiederci come fare a farle diventare relazionali. *L'attenzione* è il primo movimento e consiste in una «vigilanza e in una presenza di spirito continue, una coscienza di sé sempre desta, una costante tensione dello spirito» (Hadot, 1981, trad. it. 2005, p. 34). L'attenzione è una vigilanza sul momento presente, permette di fare sempre a proposito ciò che si fa (*Ibidem*, cfr. *passim*), è una *concentrazione esterna*:

Questa attenzione al momento presente [...] libera dalla passione che è sempre provocata dal passato o dal futuro che non dipendono da noi; facilita la vigilanza concentrandola sul minuscolo momento presente [...]; infine apre la nostra coscienza alla coscienza cosmica rendendoci attenti al valore infinito di ogni istante, facendoci accettare ogni momento dell'esistenza nella prospettiva universale del cosmo (ivi, p. 35).

L'attenzione in un contesto educativo è una caratteristica della professione dell'educatore prima di essere un modo di porsi dell'educando. Essere attenti significa essere interessati all'altro, essere impegnati nella propria trasformazione e essere capaci di dirigersi verso l'altro-da-sé. Se un educatore chiederà l'attenzione dei propri ragazzi, dei bambini, degli adolescenti, come regola deve porre attenzione, *per primo*, ai volti, alle situazioni, ai cambiamenti umorali, corporei, mentali, psichici, affettivi di tutti coloro di cui si prende cura.

Se si richiede attenzione per spiegare, perché gli altri apprendano, perché vogliamo essere ascoltati, si deve, innanzitutto, porgere attenzione. L'attenzione permette di *a-tendere*, di andare verso gli altri, dislocandosi dalla propria individualità: l'ascolto inizia con l'attenzione. Con coraggio, bisogna anche affermare che l'attenzione non è una tecnica, non la si può imparare come si impara a leggere o a scrivere. Piuttosto è una radicale trasformazione del modo di essere. La relazione al centro dell'interesse, al posto del proprio modo di essere e di imporsi. Ancora, Hadot afferma che «non si tratta di un semplice sapere, ma di una tra-

sformazione della personalità, attraverso un intenso esercizio di pensiero ovvero di immaginazione e di affettività» (ivi, pp. 74-84). L'attenzione è un modo di concretizzare la vigilanza e l'osservazione. *Essere vigili* significa assumere un atteggiamento di concentrazione esterna sull'atto educativo e sull'altro, ma anche avere la capacità di *osservare* i cambiamenti corporei, le sensazioni e le percezioni che l'ambiente educativo rimanda. La vigilanza esterna dispone l'educatore ad accorgersi dei cambiamenti meno evidenti, sollecita l'ascolto delle emozioni, allerta sui cambiamenti di umore dei soggetti.

Il secondo aspetto della cura relazionale, perché di questo tratta l'applicazione di una competenza relazionale, riguarda l'*ascolto*. Pagine molto intense e partecipate sull'ascolto sono state scritte da Carl Rogers (1951, trad. it. 1997; 1980, trad. it. 1983) che, anticipando molti autori successivi, ha evidenziato l'importanza dell'ascolto per la costruzione di relazioni educative, apprenditive e didattiche. Rogers afferma alcune semplici, ma universali verità sull'attitudine all'ascolto e su cosa provino gli umani ascoltando. Innanzitutto, è necessario distinguere fra un ascolto superficiale e un ascolto profondo. Afferma Rogers:

Quando dico che gioisco nell'ascoltare qualcuno, intendo naturalmente un ascoltare profondo. Voglio dire che presto attenzione alle parole, ai pensieri, ai toni sentimentali, al significato personale e anche al significato che è sotteso all'intenzione cosciente di colui che parla. [...] Così ho imparato a chiedermi: posso sentire i suoni e percepire le forme del mondo interno di quest'altra persona? Può esservi in me una risonanza così profonda per ciò che egli dice al punto di intuire i significati che egli teme e tuttavia vorrebbe comunicare, come fa con quelli che conosce? (1980, trad. it. 1983, p. 13).

L'ascolto educativo, l'ascolto in un ambiente di apprendimento è un processo che inizia dal desiderio di ascoltare, questo è il primo passaggio da affrontare. Non si ascolta, dovendo farlo, ma ci si predispone perché ascoltare ha sempre delle conseguenze, implica un cambiamento, una trasformazione. L'ascolto, continua Rogers, è profondo quando è autentico, congruente ed empatico. Un ascolto autentico impegna la persona che lo agisce, è un ascolto integrato con l'ambiente e con le situazioni nelle quali viene agito. Ascoltare autenticamente significa "interessarsi a" con senso di responsabilità e consapevolezza dell'altro. L'ascolto congruente accade quando non si verificano contraddizioni fra ciò che si esprime e ciò che si è. La congruenza si avvicina alla coerenza, è un passaggio molto impegnativo e implica la caduta delle barriere che ostacolano la comunicazione fra due soggetti.

La dimensione empatica dell'ascolto è, forse, la caratteristica più complessa, ma anche quella che ci apre agli altri, che consegna il senso della fiducia e della speranza. Fra tutti i saperi relazionali, l'*empatia* è sicuramente quello più importante e complesso, quello che ci permette di *sentire gli altri*, di percepirli, di ascoltarli con la profondità più piena. L'*empatia* è anche questione biologica, allora per spiegarla continuiamo a far ricorso alla trattazione classica di Edith Stein che, elaborando il tema del "problema dell'*empatia*" nel 1917, si avvicinò con maggior rigore alla spiegazione di cosa sia l'*empatia*. L'*empatia* non è un problema di sensazioni o di buoni sentimenti, richiede una profonda conoscenza di sé, richiede una capacità attentiva verso l'altro molto elevata, richiede la capacità di sapersi *dis-locare* da sé stessi per capire e comprendere i movimenti, le ragioni, i pensieri dell'altro. Ma ad un livello più cognitivo il provare empatia significa anche ricorrere agli stati mentali della memoria e del ricordo, significa agire razionalmente nel sentire ciò che sente l'altro attraverso il ricorso al proprio sentire e al proprio ricordo. L'atto cognitivo dell'uso della propria memoria, nel ricordare una situazione simile a quella che il nostro interlocutore ci propone, permette di sentire con la mente e con le emozioni. L'*empatia* è la condizione umana in cui al meglio possiamo comprendere che ogni apprendimento è mediato sempre dal sentire che è, al fondo, una condizione emozionale e percettiva. Imparare l'*empatia* è possibile e doveroso per comprendere come orientare la propria progettazione, come rivolgersi al proprio ambiente educativo, come essere eticamente coerenti (Boella, 2006; Iacoboni, 2008; Stein, 1917, trad. it. 1984).

5. Conoscenze e competenze trasversali: autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendere

In quale maniera argomentare rispetto ai tre descrittori delle conoscenze e competenze trasversali di autonomia di giudizio, di abilità comunicative e di capacità di apprendimento? L'autonomia di giudizio significa saper avanzare, saper formulare e saper argomentare proposte di cambiamento e trasformazione, rimanda alla capacità di sintetizzare e valutare in ambito relazionale. Le abilità comunicative rimandano al *saper comunicare* il senso del proprio agire, saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta e infine la capacità di apprendimento rimanda al saper identificare i propri bisogni formativi e saper definire un proprio piano di sviluppo personale, monitorando le proprie azioni. Se le competenze sono proprie dell'educatore, la tra-

sversalità delle competenze individua cosa l'educatore debba acquisire per *essere* un educatore professionalmente completo.

La dimensione dell'autonomia di giudizio individua la consapevolezza dell'azione educativa che trasforma, attraverso la relazione, il dato umano, individua un cambiamento che avviene nelle sfere sociali, culturali, politiche a cui la relazione si applica. Potremmo pensare che questo punto intercetti la sfera più propriamente etica. L'autonomia di giudizio significa l'acquisizione di una capacità critica e riflessiva per agire i processi educativi, per riconoscerli, per approfondirli, per scandirli con rigorosa determinazione. Agire la relazione educativa, applicarla, farla vivere ha un senso se l'educatore/formatore è consapevole della lettura dei contesti, dell'importanza del valore che emerge dai rapporti, dai legami. Se è capace di agire tali legami con il distacco di una razionalità *emotiva*, ma al contempo con una raffinata capacità riflessiva. Un esempio fra tutti potrebbe essere dato dall'analisi che Donald Schön sviluppa sul professionista riflessivo (1983, 1987). Che ruolo ha la capacità critica nella conduzione delle relazioni? Potremo affermare che solo relazioni educative siano densamente riflessive perché innervate dalla capacità di essere orientate, di essere intenzionali e di essere progettuali.

Sulla scorta di Schön, è ipotizzabile cercare e definire la riflessività non già a partire da cosa essa sia, ma a partire dall'evidenza che ci permette di guardare alle buone pratiche professionali. C'è una *expertise*, un talento, un'intuizione, una "abilità artistica" che oltre le conoscenze e le competenze tecniche rendono la pratica professionale dell'educatore più adeguata e davvero finalizzata a quello a cui l'educatore dovrebbe tendere, ovvero la formazione e la cura di chi viene educato. Saper leggere il contesto, saper individuare i problemi, saper vedere oltre il dato empirico che si manifesta esternamente, significa riflettere durante il corso dell'azione formativa.

La riflessività implica la progettazione di ogni azione educativa, fin nei dettagli più impliciti, ma soprattutto implica essere in grado di interpretare il dato di scarto, la deviazione dalla norma, appunto ciò che accade nel corso dell'agire e lì saper attivare una comprensione metacognitiva. Dove sta la dimensione riflessiva dell'educatore? Soprattutto, la si può rintracciare nella capacità di saper adattare alle situazioni il proprio modo di stare in situazione, nel saper comprendere che relazioni diverse creano diversi climi educativi e che tali diversità implicano differenti possibilità di mettere in atto i propri modelli di accompagnamento da cui ne derivano, conseguentemente, una elevata variabilità nelle forme di apprendimento. Sulla competenza riflessiva e sulla ca-

pacità metacognitiva che competono ad una relazione capace di essere guida e orientamento, certo molto è stato scritto da Dewey, a Gardner, a Schön fino, appunto, alle odierne riflessioni sulla competenza mentalizzante, livello indiscusso di raffinata competenza relazionale, altamente critica, orientata all'approfondimento proprio del legame fra il soggetto e il contesto. Al termine di questa disamina che vuole orientare una ricerca di evidenze nel quadro delle competenze sulla applicazione di una relazione educativa, potremo dire che il modello della cura possa essere un vettore comportamentale (Tronto, 1993, trad. it. 2006). Un modello che fa della cura un costrutto reale solo se applicato, solo se vissuto. Richiamiamo solo la matrice degli studi internazionale su una cura attuata da Nussbaum (2010; 2011, trad. it. 2012) nei contesti della marginalità urbana, nelle situazioni di *gender gap*, nelle condizioni di fragilità di fronte alla disabilità.

La comunicazione è ben individuata dal secondo descrittore trasversale che in tal caso consegna al nostro futuro educatore una competenza comunicativa che si applica sia nelle forme orali come nelle forme scritte, come nelle forme del comportamento umano. Saper gestire la comunicazione, le strategie comunicative, saper utilizzare le tecniche di comunicazione sono aspetti nevralgici della professione. Potremo far riferimento alle modalità della comunicazione lineare, della comunicazione intersoggettiva e della comunicazione dialogico-conversazionale. La comunicazione diviene il mezzo della relazione, la sua applicazione pratica, la modalità d'uso. La comunicazione pragmatica, l'azione comunicativa, restituisce l'importanza della competenza. Saper comunicare e saperlo fare.

Difficile riassumere in poche battute tanto sapere. Anche in questo caso, un modello, quello dialogico-conversazionale può restituirci un sapere prassico. Il modello comunicativo attuale, a cui la comunicazione formativa fa esplicito riferimento è quello di tipo dialogico-conversazionale. Il dialogo e la sua circolarità sono al centro di ogni dinamica comunicativa. La definizione a cui è possibile ricondurre il tipo di dialogico-conversazionale che caratterizza, appunto, ciò che viene inteso con comunicazione formativa è la seguente:

La comunicazione designa il carattere specifico dei rapporti umani, in quanto sono, o possono essere, rapporti di partecipazione reciproca o di comprensione. Dunque, il termine risulta sinonimo di "coesistenza" o di "vita con gli altri" e indica l'insieme dei modi specifici secondo cui la vita umana può atteggiarsi (Abbagnano, 1971, pp. 143-144).

Non c'è riferimento alla tecnica della comunicazione, a supporti digitali oppure a una situazione deterministicamente definita, semplicemente qui la comunicazione coincide con la modalità di darsi della vita umana. La comunicazione innerva la formazione umana dell'uomo e la qualifica, ma anche la indirizza, la orienta per darle una direzione di senso, per dispiegarne i significati soggiacenti, per sottolineare quanto nella vita individuale il posto assegnato all'*altro* sia incisivamente fondamentale. Non c'è un io senza un tu. Bachtin, Buber, Levinàs, Stein, hanno sottolineato la dialogicità della vita che si manifesta nel riferirsi all'altro in un incontro costante e profondo che motiva all'esistere e all'essere. Tutto un versante, importante, della filosofia fenomenologica ed ermeneutica fa ricorso all'*altro* per dire del sé. Buber è, forse, il primo autore che, cronologicamente, ha imposto all'attenzione del mondo filosofico l'imprescindibilità dell'atto dialogico per la costituzione del soggetto/persona. Chi è la persona umana, se non colui che in dialogo, in ascolto, in silenzio, in empatia con l'*altro* si definisce abitante del disincantato mondo attuale. Afferma Bachtin:

L'esistenza dell'uomo (sia quella esteriore che quella interiore) è una *profondissima comunicazione*. Essere significa comunicare. La morte assoluta è l'impossibilità di essere uditi, di essere riconosciuti, di essere ricordati. Essere significa essere per l'altro, e, attraverso l'altro, per sé. L'uomo non ha un territorio interiore sovrano, ma è tutto e sempre al confine e, guardando dentro di sé, egli *guarda negli occhi l'altro e con gli occhi dell'altro* [...]. Non posso fare a meno dell'altro, non posso diventare me stesso senza l'altro: devo trovare me stesso nell'altro, trovando l'altro in me (in un riflettersi e accettarsi reciproci). La giustificazione non può essere *autogiustificazione*, il riconoscimento non può essere *autoriconoscimento*. Il mio nome io lo ricevo da un altro ed esso esiste per gli altri (1924, trad. it. 1988, pp. 234-235).

L'uomo comunica con le parole, ma anche con gli atti, con i gesti, con le emozioni o con il linguaggio degli affetti. La parola transita da un io a un tu e da un tu a un io così che diviene espressione della soggettività più profonda. La parola in dialogo è solo quella che circola nella conversazione. *Con-versus* significa rivolgersi all'*altro-da-me*. La conversazione è il modello della comunicazione socievole, ricca di *communis*, di gratitudine, di discrezione come Simmel rammenta in un suo breve, ma decisivo saggio sulla socievolezza (1917, trad. it. 1997). Nella conversazione è implicito l'atto della socievolezza verso l'*altro*, del mettere in comune ciò che non è *proprio*, dell'andare senza chiedere in cambio. L'atto conversazionale è sempre un atto gratuito perché soggetto alla donazione della

parola, come *munus*, pegno di parola e impegno valoriale. L'azione del conversare è sempre discreta, si ferma sulla soglia del limite altrui, non oltrepassa il sentimento dell'altro non lo sommerge o non si fonde con l'ansia che dall'altro potrebbe arrivare. Sostiene, con la parola, l'interlocutore, è un contratto di fiducia e appassionata dedizione. La conversazione rappresenta il versante etico della comunicazione: è individuale e soggettiva, ma è anche sociale e pubblica. Costruisce comunità.

La terza competenza trasversale fa riferimento alla costruzione di un sé professionale, ma anche personale, potremmo dire, che identifichiamo in questo *apprendere ad apprendere* una cura della forma dell'educatore. La competenza trasversale dell'imparare a imparare. L'educatore è colui che incessantemente imparerà dalla cura costante e continua dell'apprendere per tutto l'arco della vita, un docente è prima di tutto un educatore, un formatore è prima di tutto un educatore, un educatore ha al fondo del proprio processo di costruzione identitario il senso della formazione ad apprendere. In primo luogo a imparare stando nella relazione. Si tratta di un sapere sull'uomo e dell'uomo.

Alla base, dunque, della costruzione di competenze per educare è opportuno inserire la competenza del sé, personale e professionale. Questo è il punto di partenza. Conoscersi per avere la capacità di fare attenzione, di porgere ascolto, di sentire i pensieri e pensare i sentimenti. Tronto ci parla di attenzione intesa come un "interessarsi a". Significa riconoscere che la cura è *necessaria*. Implica la percezione di un bisogno e la valutazione che dovrebbe essere soddisfatto. L'"interessarsi a" impone l'assunzione della posizione di un'altra persona o di un gruppo. L'"interessarsi a" vuol dire prendere in considerazione i problemi *dis-locandoci* da noi stessi, in Inglese possiamo tradurlo con l'espressione: *caring about*. L'attenzione all'altro manifesta anche la possibilità di aver approfondito la propria capacità di mentalizzazione ovvero di lettura del pensiero altrui (Siegel, 2007, trad. it. 2009). *Mentalizzare, fare attenzione, ascoltare*: sono azioni che individuano pratiche empiriche da esercitare in una costante trasformazione interiore. Si possono imparare, ma è necessario porsi in una condizione di apertura alla trasformazione del sé per lasciare spazio all'altro, alle sue ragioni e alle sue emozioni, al suo punto di vista diverso e, talvolta, opposto. Anche questo esercizio di vigilanza continuo e incessante è una antica pratica greca e latina, oggi abbiamo perso questo modo di avvicinarci all'altra persona e in educazione è quanto mai utile e nevralgico riacquisire questa capacità (Hadot, 1981, trad. it. 2005).

L'attenzione è anche il primo atto a partire dal quale possiamo imparare a sentire e a provare *empatia*. Senza essere attenti all'altro non sarà

possibile il *sentire dell'altro-da-sé*. Il problema che attualmente si pone riguarda la formazione alle competenze per divenire un valido educatore. Infatti, il modello che seguiamo, relativo ai fini da raggiungere per svolgere adeguate mansioni di cura, è quello diffuso da Tronto in un suo importante lavoro dei primi anni Novanta del Novecento. Il suo modello della cura è diventato il nostro manifesto per la costruzione di professionalità di Cura.

Abbiamo già parlato del livello dell'*attenzione*, il secondo livello invece è rappresentato dalla *responsabilità* che Tronto traduce con *taking care of*, "prendersi cura di". Questo comporta l'assunzione di responsabilità rispetto al bisogno identificato e la determinazione nel rispondervi. Ciò implica la possibilità di agire per andare incontro al bisogno ovvero accorgersi del bisogno del bambino. Non è cosa da poco mettere al secondo posto di un modello della cura la categoria di *responsabilità*, significa riconoscere che il valore etico del proprio universo morale è imprescindibile dal contesto di cura e dall'esercizio della cura.

Il terzo livello è rappresentato dalla *competenza*, ovvero dal *care-giving*. Il prestare cura comporta il soddisfacimento diretto dei bisogni di cura. Implica il lavoro fisico e richiede che chi presta cura entri in contatto con i suoi destinatari.

Infine il quarto livello del modello della cura prevede che il destinatario della cura agisca *re-attivamente*, reagisca ai bisogni di cura, mandi un segnale e adempia al processo relazionale che ogni azione di cura innesca.

Rintracciare tale modello nelle pratiche non è semplice, implica una riflessività di alto livello, implica saper leggere nella mente degli operatori e saper individuare nei contesti quegli elementi che a prima vista paiono essere anonimi. Implica un principio di elevata riflessività critica che porta a rilevare ciò che emerge dal banale e dal quotidianamente naturale.

6. Per una sintesi della competenza core

Inserire il sapere relazionale e comunicativo all'interno di un processo di trascrizione di competenze mette in rapporto la conoscenza e l'azione. Come abbiamo avuto modo di affermare in esordio del testo, rovescia la guida del percorso formativo per sviluppare la transizione al lavoro. La relazione educativa è base per la professione dell'educatore, riveste un ruolo altamente etico per lo sviluppo della professione del

pedagogista, non una relazione teorica, ma una relazione agita, possibilmente misurabile, comparabile, traghettabile, trasferibile. Al posto del contenuto, l'ostensione dell'azione per la quale il contenuto viene usato. Un laureato triennale e un laureato magistrale devono essere certi dei protocolli da usare, soprattutto devono essere tali da Nord a Sud, da Est a Ovest, professionisti chiaramente identificabili che, a seconda dei contesti, conoscano e mettano in atto le proprie capacità di trasformazione degli ambienti e degli uomini. I professionisti in tal senso sono:

persone capaci di svolgere una attività lavorativa altamente qualificata volta a rispondere ad una domanda di formazione attraverso la produzione, erogazione, valutazione e gestione di beni e servizi educativi, di riconosciuta utilità sociale, svolta da individui che hanno acquisito una competenza specializzata seguendo un corso di studi lungo e orientato precipuamente a questo scopo (Federighi, 2020).

L'utilizzo del paradigma TECO-D nel quadro della didattica universitaria permette una individuazione chiara della figura professionale dell'educatore come anche quella del pedagogista se, in un futuro prossimo, tenderemo di applicare la matrice anche alle Lauree magistrali di area educativo-pedagogica in filiera.

Ciò che interessa mettere in luce è proprio l'azione di ribaltamento dei termini della formazione a cui giunge il Corso di Studi in Scienze dell'educazione e della formazione. L'analisi della competenza relazionale ha messo in evidenza come non sia sufficiente una conoscenza, pur quanto più possibile approfondita fra i saperi inerenti la relazione educativa. La spinta necessaria al rinnovamento è data dall'approfondimento dell'azione empirica coniugata a ciò che realmente il mondo del lavoro chiede ai laureati L-19. Non sono sufficienti gli impianti didattici attuali che contemperano corsi, laboratori e tirocinio, rappresentano la ricetta, ma l'architrave formativa, per quanto ben organizzata, non può da sola far fronte alle innovazioni e alle trasformazioni che il mondo del lavoro propone a velocità esponenziale. Chiudiamo il testo con le parole che Paolo Federighi usa per sottolineare il valore della ricerca TECO-D in rapporto proprio alla creazione del nesso fra formazione universitaria e preparazione per il mondo del lavoro:

1. allineamento rispetto agli avanzamenti della ricerca nel campo dell'educazione e della formazione, tenendo conto degli sbocchi occupazionali previsti dal Corso di Laurea L-19;
2. rilevanza rispetto alle conoscenze e competenze che caratterizzano l'area professionale degli educatori e formatori: a questo proposito, la definizione

dei contenuti *core* deve rispondere alle attese di occupabilità degli studenti e, quindi, confrontarsi con la molteplicità delle loro potenziali prospettive lavorative;

3. armonia rispetto alla domanda di occupazione presente nei diversi mercati del lavoro aperti ai professionisti della educazione e della formazione: la formazione dei futuri professionisti non deve appiattirsi sulla domanda attuale di competenze, ma – attraverso i contenuti *core* – deve anticipare la domanda di professionalità prevedibile nel medio periodo. Per questo, è necessario il riferimento a precisi settori della produzione di beni e servizi e a figure e ruoli professionali coerenti con le conoscenze esistenti.
4. pertinenza rispetto alla specificità e al livello del Corso di Laurea L-19 (2018a, pp. 24-25).

Il nostro compito, come ricercatori è proprio dare un senso e una direzione alla definizione di *ruoli professionali* che si incardinino in *famiglie professionali* che possano situarsi in *aree professionali*. Se la costruzione di un sistema professionale spetta al mondo del lavoro, la possibilità di formare professionisti per lo specifico sistema delle professioni educative e formative spetta ai contesti formativi universitari. Abbiamo svolto un esercizio di riflessività su una competenza *core*, sinteticamente sulla relazione educativa. L'applicazione della matrice di competenze *core* estratta dalla ricerca TECO-D ci può orientare sempre più e sempre meglio a capire e a comprendere cosa e come insegnare, come e quanto intervenire sulla didattica universitaria per la migliore preparazione personale e professionale dei giovani educatori e formatori del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1971): *Dizionario di filosofia*. Torino: Utet.
- Alberici A., Orefice P. (a cura di) (2006): *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: Franco-Angeli.
- Alberici A., Serreri P. (2009): *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio delle competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Ammaniti M. (2008): *Pensare per due. Nella mente delle madri*. Roma-Bari: Laterza.
- ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2017): *Linee di lavoro per la Definizione dei saperi minimi (TECO-D)*. Roma: ANVUR.
- Argyris C., Schön A.D. (1978): *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Trad. it. Milano: Guerini, 1998.

- Bachtin M. (1924): *L'autore e l'eroe: teoria letteraria e scienze umane*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1988.
- Benadusi L. Molina S. (a cura di) (2018): *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Boella L. (2006): *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bonaiuti G., Del Gobbo G., Torlone F. (2020): Project Design. Core Contents for Education and Training Professionals' Education. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(2), pp. 1-15.
- Bowlby J. (1969): *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2003.
- Bowlby J. (1973): *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger*. In Id.: *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger*. London: The Hogarth, pp. 1-429.
- Bowlby J. (1975): Attachment Theory, Separation Anxiety, and Mourning. *American Handbook of Psychiatry*, n. 6, pp. 292-309.
- Bowlby J. (1982): Attachment and Loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), pp. 664-678.
- Bowlby J. (1987): *Defensive Processes in the Light of Attachment Theory*. In D.P. Schwartz, J. L. Sacksteder, Y. Akabane (eds.): *Attachment and the Therapeutic Process: Essays in Honor of Otto Allen Will, Jr.* Tyrone (GA): M.D. International Universities Press, pp. 63-79.
- Buber M. (1923): *Io e tu*. In Id.: *Il principio dialogico e altri saggi*. Trad. it. Ciniello Balsamo (Mi): Edizioni San Paolo, 1993.
- Catarsi E., Fortunati A. (2012): *Nidi d'infanzia in Toscana: il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del Tuscany approach per i bambini e le famiglie*. Parma: Junior-Spaggiari.
- De Santis F.M. (1976): *Educazione in età adulta*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Dewey J. (1929): *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1967.
- European Commission (2019): *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2020), *Supporting Key Competence Development: Learning Approaches and Environments in School Education. Conference Report Brussels, 12-13 November 2019, Educational and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri L., Torlone F. (2018): La formazione dei professionisti nell'educazione tra obiettivi formativi e *learning outcomes*. Prove di condivisione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 1-6.
- Federighi P. (2006): *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup.
- Federighi P. (2018a): The Core Contents of Pedagogy for the First Degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36.
- Federighi P. (a cura di) (2018b): *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

- Fondazione Agnelli (2018): *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Hadot P. (1981): *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2005.
- Iacoboni M. (2008): *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Isfol (2004): *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Istat (2013): *La classificazione delle professioni*. Roma: Istat
- Istat (2018): *Rapporto sulla conoscenza. Economia e lavoro*. Roma: Istat.
- Lévinas E. (1972): *Umanesimo dell'altro uomo*. Trad. it. Genova: il Nuovo Melangolo, 1998.
- Marcone V.M. (2020): L'approccio *Work-Based Learning* nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 269-288.
- Mezirow J. (2000): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore dell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007): *Decreto del 16 marzo 2007. Determinazione delle classi delle lauree universitarie* (GU Serie Generale n. 155 del 06-07-2007 - Suppl. Ordinario n. 153).
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci - Studi Superiori.
- Nussbaum M.C. (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (Vol. 2). Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Nussbaum M.C. (2011): *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2012.
- Quaglino G.P. (2005): *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1993.
- Rogers C. (1951): *Terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1997.
- Rogers C. (1980): *Un modo di essere*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1983.
- Schön A.D. (1983): *The Reflective Practitioners: How Professional Think in Actions*. New York: Basic Book.
- Schön A.D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siegel D.J. (2007): *Mindfulness e cervello*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Simmel G. (1917): *La Sociabilità*. Roma: Armando Editore, 1997.
- Stein E. (1917): *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium, 1984.
- Tronto J.C. (1993): *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Trad. it. Reggio Emilia: Diabasis, 2006.

Riferimenti sitografici

www.atlantelavoro.inapp.org (data di ultima consultazione: 26.11.20).

www.ec.europa.eu/commission/publications/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030_it (data di ultima consultazione: 26.11.20).

www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (data di ultima consultazione 26.11.20).

www.oecd.org/education/(data di ultima consultazione: 26.11.20).

www.professioni.Istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/(data di ultima consultazione: 26.11.20).