

La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione

Rossana Adele Rossi¹

Abstract

Il contributo è focalizzato sugli obiettivi formativi dei Corsi di Laurea L-19 che il professionista dell'educazione e della formazione deve acquisire, in particolare in termini di conoscenze e competenze relazionali e comunicative in funzione dei risultati di apprendimento. Un secondo oggetto è costituito dalla ricostruzione storico pedagogica su cui si innestano le attuali concezioni del rapporto educativo e dei fondamenti epistemologici delle conoscenze e competenze relazionali e comunicative in funzione della formazione dei formatori. I momenti più significativi della fondazione pedagogica del rapporto educatore-allievo e di una riflessione pedagogica legata strettamente alla riflessività filosofica si pongono come elementi centrali del *core curriculum* del Corso di Laurea L-19. A questo proposito i nodi teorici fondamentali sono gli studi che hanno evidenziato il carattere ideologico dell'educazione e quello conformativo della relazione educatore-allievo. Gli studi menzionati, letti anche attraverso le trasformazioni della Pedagogia da sapere unitario a sapere al plurale, ci permettono di evidenziare, in un terzo momento, la tensione verso l'esigenza del rapporto tra le Scienze pedagogiche e le altre Scienze, anche quelle a carattere empirico sperimentale. La relazione educativa, infatti è uno dei temi di snodo di molteplici ricerche su saperi, non solo di quelli umanistici, ma anche e soprattutto di quelli scientifici. È in questo scenario che il contributo cerca di fare affiorare il senso della relazione educativa nella direzione della formazione di un soggetto che vive in un'epoca caratterizzata dalla rarefazione dei rapporti umani e dalla forte affermazione delle tecnologie.

Parole chiave: relazione educativa, *learning outcomes*, Filosofia dell'educazione, formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, conoscenze e competenze.

Abstract

The contribution is focused on educational goals of L-19-Degree courses that the education professional must acquire in terms of relational and communicative knowledge and skills according to the learning outcomes. A second object is the historical peda-

¹ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Culture, Educazione e Società dell'Università della Calabria (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*).

gological reconstruction on which the current conceptions of the educational relationship and the epistemological foundations of relational and communicative knowledge and skills are based on the training of trainers. The most significant moments of the pedagogical foundation of the student-educator relationship, and of a pedagogical reflection closely linked to philosophical reflexivity, are central elements of the core curriculum of L-19-Degree courses. In this regard, the fundamental theoretical issues are the studies that have highlighted the ideological character of education and the conformative nature of the student-educator relationship. The abovementioned studies, also read through the transformations of Pedagogy from unitary knowledge to plural knowledge, allow us to highlight, in a third moment, the tension towards the need for the relationship between the Pedagogical sciences and the other Sciences, even those with a character experimental empirical. The educational report is in fact one of the themes of knotting multiple researches on knowledge, not only of the humanities, but also and above all of the scientific ones. It is in this scenario that the contribution seeks to bring out the sense of the educational relationship in the direction of the formation of a subject who lives in an era characterized by the rarefaction of human relationships and the strong affirmation of technologies.

Keywords: educational relationship, learning outcomes, Philosophy of education, training of education and training professionals, knowledge and skills.

Introduzione

I fenomeni e i processi legati alla relazione umana impongono un'analisi puntuale dei fattori interconnessi alla relazione educativa, che suggeriscono una riflessione su un nodo teoretico alquanto complesso perché luogo di confronto tra molti saperi e soprattutto tra ricerche condotte talvolta con metodologie diversificate. La relazione, infatti, riguarda eventi e fenomeni problematici che preludono ad una analisi *pluri- e inter-disciplinare* e che richiedono l'uso di molte logiche investigative, da quella analitica e sperimentale a quella dialettica, critica e interpretativa, spesso afferenti a territori epistemologici lontani tra di loro.

Lo studioso impegnato a comprendere i diversi risvolti della relazione sa che sono possibili livelli di analisi molteplici nella consapevolezza di accostarsi a manifestazioni della natura, della persona, non riducibili ai processi conoscitivi. Sono eventi e processi implicati per la loro rilevanza dialettica, per i soggetti, per il contesto, per la ricchezza di segni, di codici, di linguaggi e di alfabeti che propongono una pluralità di campi disciplinari ed un uso spesso integrato di una molteplicità di metodologie (Burza, 2009). Il polimorfismo relazionale, implica, infatti, l'adozione di numerose prospettive di studio, si pensi all'Etologia, alla Biologia, alle Neuroscienze, e investe campi disciplinari come la Filosofia, l'Antropologia, la Sociologia, la Psicologia, la Psicolinguistica, la stessa Pedagogia,

interessata all'analisi del rapporto educativo a rilevante carattere comunicativo, e impegnata sul fronte di un progetto formativo destinato a misurarsi con una delle più complesse questioni culturali del nostro tempo, quella del passaggio della cultura del libro a quella della multimedialità e della comunicazione nel mondo digitalizzato.

Ne consegue che chiunque si occupi di relazione umana da una circostanziata ottica di studio, riconosce l'esigenza di dovere adottare i principi di legittimazione non solo all'interno del proprio discorso, ma anche alla luce della complessità e della pluralità delle prospettive. Nei processi relazionali agiscono gli uomini con le loro storie, con le loro ragioni. Cercare di capire e orientare questi processi significa cogliere, nel loro polimorfismo, nella loro magmaticità e vischiosità, il senso dell'agire delle persone e, soprattutto, l'orizzonte entro cui garantire un sempre più profondo bisogno di interazione e di comunità.

1. La relazione educativa come tema centrale di studio dei Corsi di Laurea L-19

Uno degli ambiti culturali a forte rilevanza interdisciplinare che rappresenta una forte struttura costitutiva per il professionista della formazione è la capacità di leggere e gestire la relazione educativa. Un nodo concettuale, la relazione educativa, che si prefigura come uno degli obiettivi trasversali delle diverse discipline di studio dei Corsi di Laurea L-19. Questo, non solo per il suo essere la relazione educativa un oggetto di studi polimorfo e complesso, non conoscibile ad un solo sapere, ma soprattutto per essere una delle centrali competenze del futuro occupazionale del professionista della formazione e uno dei *learning outcomes* attesi e imprescindibili.

I Descrittori di Dublino ricordano esplicitamente come da parte dei laureati sia necessario maturare abilità comunicative e relazionali che permettano una gestione delle relazioni e della comunicazione efficace nei diversi contesti di vita e lavorativi in cui il futuro professionista si troverà ad operare. Già il Processo di Bologna² che rappresenta l'aspetto più rilevante del lento percorso di innovazione del sistema universitario italiano sotto il triplice profilo del completamento dell'autonomia

²MIUR, D.M. n. 509/1999, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*. (GU Serie Generale n. 2 del 04-01-2000).

delle università, dell'innovazione e dell'istruzione universitaria e della convergenza del sistema italiano verso lo spazio europeo dell'istruzione superiore (Federighi, 2018), aveva sottolineato le dimensioni relazionali e comunicative come uno degli obiettivi fondamentali di tutti i Corsi di Studio. Parallelamente, proprio a partire dagli inizi degli anni Duemila, la ricerca pedagogica ha intensificato il proprio interesse verso la definizione di alcune delle figure di professionista dell'educazione e della formazione.

Il dibattito pedagogico in materia, in realtà, inizia nel Novecento e situa la propria riflessione tra riflessività pedagogica e tensione educativa con esplicito riferimento alla questione della relazione educativa. La definizione della figura professionale, del ruolo, del modello di formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, si colloca nell'ambito della ricerca pedagogica ma si nutre anche della ricerca condotta nell'ambito delle scienze umane, finalizzate a cogliere il senso stesso ovvero il fine ultimo dell'azione educativa, quanto ne giustifica le ragioni anche in una prospettiva societaria.

Il problema della formazione rinvia così alle più profonde ragioni del soggetto in formazione che nella relazione con l'altro può trovare risposte alle sue tante esigenze di crescita emotiva, relazionale, culturale e professionale. Il soggetto, considerato nella sua natura esistenziale, fa emergere con tutta evidenza la sua fondamentale dimensione relazionale e comunicativa, una dimensione che si esprime significativamente nei processi della formazione (Boffo, 2011). Va detto che la Pedagogia, così come non si può ignorare da una prospettiva antropologica, parimenti non può prescindere da una ricerca intesa a dar conto dei modi attraverso cui il soggetto in formazione si costituisce, modi che si concretizzano attraverso la comunicazione, il linguaggio e la relazione. I processi formativi, e quindi di crescita e sviluppo, si intrecciano con i processi relazionali e comunicativi, da considerarsi sia nelle loro specifiche e singolari connotazioni vitali e affettivo-relazionali, che in quelle modalità linguistiche attraverso cui la cultura viene mediata. La Pedagogia, pertanto, deve prendere le mosse dalla costitutiva correlazione tra formazione e comunicazione e giocare la possibilità di porsi come orientatore di significati propositivi per un soggetto che nell'esposizione all'esistenza e alla relazione, si forma e si costituisce aprendosi all'altro, alla responsabilità e al progetto.

Per la riflessione pedagogica, gli studi sulla comunicazione, sul linguaggio e sulla relazione, sono occasioni fondamentali per approcciarsi alla conoscenza del soggetto, per scandagliare intenzionalità, vissuti, bi-

sogni ed esigenze, per accedere al campo nevralgico dell'umano, per cogliere una complessità unica, singolare e irripetibile che non può essere conosciuta facendo esclusivo riferimento a procedure di tipo empirico-sperimentale, incapaci di restituire il senso enigmatico che il soggetto annette alla propria esistenza e al rapporto con il mondo (Corsi, Stramaglia, 2009).

Muovendo da questi presupposti, *comunicazione, relazione e linguaggio* sono vie privilegiate dell'interazione umana e qui si conferma un'ulteriore ragione dell'analisi pedagogica (Pagano, 2001). Le ricadute su questo piano sono estremamente feconde: un'ipotesi conoscitiva del soggetto, anche del soggetto dell'educazione, può muovere da uno statuto biologico e scientifico, ma deve oltrepassare una tale prospettiva per approdare a procedimenti ermeneutici che restituiscono il senso "enigmatico", utile per comprendere le ragioni che guidano una scelta, una condotta, un'azione.

Lo spostamento dell'approccio ci permette di portare l'attenzione sul senso che governa il pensiero e l'azione di un soggetto. Questo approccio, in particolare è utile per distinguere il senso soggettivo da quello oggettivo dell'osservatore. Analizzando l'implicazione della ricerca pedagogica negli studi sulla comunicazione e sul linguaggio, ci siamo spinti direttamente sul terreno dell'educazione e, in particolare, su quello della relazione educativa. In effetti il problema dell'accesso al senso ci pone al cospetto di due diverse evidenze: ciò che noi siamo non è frutto di una semplice autodeterminazione quanto piuttosto di interazioni che producono coscienza, identità e comunicazione; questi processi riguardano persone coinvolte nel processo comunicativo.

Possiamo affermare, quindi, che la relazione educativa è un momento privilegiato dell'applicazione pedagogica attraverso cui prendono forma i regolatori epistemici della ricerca pedagogica (la tensione trasformativa, il *telos emancipativo* e la tensione salvifica), e i principi fondamentali della ricerca pedagogica: la fedeltà al soggetto, la cura, la costruzione del consenso attraverso l'adesione ai valori della persona e della comunità. In questa particolare prospettiva la relazione educativa permette alla razionalità pedagogica la forza dell'esperire fattuale, rinvenendo nell'interazione il legame inscindibile che deve strutturarsi tra la teorizzazione sull'educazione e la vita delle persone.

Sono queste le prospettive teoriche che orientano la definizione degli obiettivi formativi di un corso di studi per operatori dell'educazione e della formazione e che devono essere declinati anche sul piano delle metodologie e delle tecniche dell'azione educativa.

2. La riflessione sul rapporto educativo tra filosofia e ideologia

Siamo consapevoli che l'educare implica sempre una scelta etica e di questo si ha testimonianza sin dalle origini del pensiero occidentale, dagli *auctores*, si pensi a Socrate, Platone, Sant'Agostino, San Tommaso e molti altri ancora, la cui attualità è sorprendente. Risale a Socrate ed alla controversia con i Sofisti, i quali si dichiaravano veri trasmettitori di conoscenza e maestri di retorica, prospettando un modello che, attraverso lo studio della parola, assicurasse l'*areté* politica a quanti manifestavano l'intenzione di voler dirigere la *pòlis*: se con la parola l'uomo ha potuto evolvere dallo stato naturale a quello culturale, con l'arte del parlare ha imparato a comunicare i propri convincimenti, influenzando le opinioni altrui e, quindi le modalità stesse di organizzare la vita sociale, culturale e politica. Il successo dei Sofisti nell'Atene del V sec. A.C., matura con l'esperienza della vita democratica a cui avrebbe dovuto corrispondere la capacità del singolo di parteciparvi: l'arte di trascinare le anime attraverso l'uso di discorsi convincenti, avrebbe potuto permettere al singolo di conquistare cariche pubbliche e battere avversari politici. Critico nei confronti dei Sofisti, Socrate era mosso dall'intenzione di evidenziare l'esigenza di una educazione tesa verso il superamento del diffuso relativismo etico: la verità è al di sopra delle individuali e personali opinioni e la sua ricerca deve muovere dall'intimo della coscienza, secondo un procedimento dialogico tra maestro e allievo che, attraverso confutazioni ed argomentazioni, è destinato a portare alla luce le idee universalmente valide.

Il processo educativo, pertanto, è un processo conoscitivo che, eliminate le false credenze, il falso sapere e i pregiudizi da cui dipende la stessa presunzione umana di conoscere, si attua attraverso il procedimento maieutico che, con la parola educativa, tende a *trarre fuori* la verità del pensiero. Se il maestro ha una funzione di interlocutore, l'educazione è un processo auto-educativo, pensato come l'opera di umanizzazione dell'allievo. Socrate nel dialogo platonico *Apologia di Socrate* sostiene: «proprio questo è per l'uomo il bene maggiore, ragionare ogni giorno delle virtù e degli altri argomenti sui quali m'avete udire disputare e fare ricerche su me stesso e su gli altri, e che una vita che non faccia queste ricerche non è degna di essere vissuta» (trad. in Reale, 1991, p. 41).

Un utile rimando culturale nel panorama italiano ci porta a Giovanni Gentile e alla sua definizione del rapporto educativo come *sintesi a priori*. Il filosofo siciliano pone sotto accusa il concetto di Pedagogia come tecnica e sottolinea la necessità di superare il dualismo educatore-educando.

Per distinguere che si voglia tra educatore ed educando, ed è certamente distinzione che non va cancellata, non è necessaria una grande riflessione per avvedersi che, parlando con proprietà, l'educatore non è chi si presume capace di educare, ma chi educa; e che l'educazione intesa non come idea astratta, bensì come una realtà spiritual, è una sintesi a priori [...]: è un tale rapporto tra educatore ed educando che l'uno non è concepibile senza l'altro (Gentile, 1982, p. 125).

La riflessione pedagogica del Novecento offre però altre significative letture sulla natura del rapporto educativo. Lungo un vettore che vede incrociarsi il pensiero di Marx e Freud – si pensi alla teoria critica dei francofortesi, ma anche agli studi di Lacan – alcuni autori sveleranno le ambiguità dei linguaggi che fanno formazione, dello stesso rapporto educativo. Sono da leggersi in questa direzione in Italia alcuni studi significativi, quelli di Angelo Broccoli, di Lucia Lumbelli, di Riccardo Massa. Se Angelo Broccoli muoverà una serrata critica alla funzione ideologica dell'educazione (Broccoli, 1974), Lumbelli e Massa si fermeranno proprio sul problema della relazione educativa, sul suo essere spesso ragione di una patologia comunicativa destinata ad affermarsi proprio per l'asimmetria, esistente tra maestro e allievo, una asimmetria che proprio nel linguaggio trova il luogo del suo costituirsi. Siamo dinanzi ad un'opera di smascheramento che, utilizzando anche la psicoanalisi e la fenomenologia, fa luce sulla specificità del rapporto educativo in cui emergono anche precise risonanze dell'ermeneutica contemporanea.

Dal punto di vista pedagogico, queste prospettive assumono particolare rilievo perché portano l'analisi su un territorio in cui l'oggetto di studio si connota di spessore antropologico, linguistico, culturale, ricco di significati, risonanze, intenzioni, consapevolezze, ma anche di ambiguità, conflittualità, allusioni, atti mancati ed eventi casuali e accidentali. Si pone in evidenza la forte valenza della prassi comunicativa, linguistica e interattiva, in cui nulla può essere dato per certo e, allo stesso tempo, per scontato.

Il dibattito pedagogico sembra convergere verso un'ipotesi di relazione orientata verso la coltivazione e la cura del soggetto, un soggetto dunque da conoscere e interpretare, e a cui riconoscere la possibilità di essere, conoscere, agire, pensare, ed operare a tutto tondo, sviluppando cioè sia le dimensioni e i linguaggi del *logos*, quelli intellettivi, cognitivi e intellettuali, quanto quelli del *pathos*, quelli emotivi, affettivi e relazionali. È una relazione intesa come tensione dialettica del soggetto verso l'altro da sé, nutrita di storia, di tradizione, ma anche di contem-

poraneità, pensata come dispositivo che pensa il soggetto in termini di apertura all'altro.

La relazione, e la relazione educativa in particolare, è il luogo dell'integrazione, il percorso della riappropriazione dell'umano che vi è in ogni soggetto, è la strada che conduce al superamento di condizioni di solidarietà per costruire con l'altro un orizzonte comune di partecipazione a sempre più ampie prospettive intersoggettive.

3. La Pedagogia, le Scienze dell'educazione e le nuove Scienze a proposito di relazione educativa

I rapporti di confronto e scambio culturale che la Pedagogia ha intrattenuto con le altre scienze e discipline, hanno promosso un significativo ripensamento sul modo di intendere la Pedagogia, fino ad indurre i professionisti del settore a elaborare una pluralità di approcci di studio, ovvero modalità con cui interrogare i problemi dell'educazione.

Occorre riconoscere che l'intersezione della Pedagogia con le scienze dell'uomo, le scienze dell'educazione e le nuove scienze educative quali quelle cognitive, è una esigenza che garantisce la conoscenza del soggetto fuori da ogni astrattezza e aseità, e una conoscenza degli aspetti sociali e del mondo dell'educazione, considerati i profili che hanno a che fare con la società, la cultura e la tecnologia. Questo approccio risulta particolarmente fecondo negli studi sulla relazione educativa.

Il percorso tracciato prende l'avvio dagli apporti offerti da Scienze quali la Filosofia, la Psicologia, l'Antropologia, la Sociologia, portandosi su quelli offerti dalle scienze cognitive, volti a studiare i processi cognitivi, comunicativi, linguistici e relazionali con riferimento al problema dell'adattamento umano all'ambiente con una prospettiva *bio-educativa*.

Per analizzare il rapporto tra Pedagogia e Filosofia è opportuno ricordare l'antico rapporto della Pedagogia nei confronti della Filosofia. Le suggestioni che la filosofia ha di recente offerto alla Pedagogia hanno promosso il superamento della logica della negazione di possibili aperture e la possibilità di un dialogo fecondo sui nuovi orizzonti culturali che la filosofia è andata delineando. Posto sotto accusa l'impianto statutario della ragione classica, la filosofia ha avuto modo di ripensare la stessa nozione di soggetto, non solo *cogito* o coscienza, ma complessità di dimensioni costitutive, un enigma da comprendere nel senso del suo procedere, del suo esprimersi oltre la nozione di *Io*, un problema da interpretare e disvelare anche nelle sue dimensioni emotive, relazionali, linguistiche

e comunicative (Moravia, 1999). Un soggetto, quindi che si riappropria della vita, del suo oscillare tra coscienza, pensiero, intenzionalità, volontà, azione da cogliere nella complessità personale costitutiva che riconduce ad unità nonostante l'oscurità del dolore e della sofferenza.

Questi studi hanno indotto a sperimentare nuove vie di indagine in grado di cogliere quegli aspetti negati e taciuti alla cultura tradizionale, quali l'affettività, l'emotività, l'*eros*, comportando un nuovo impegno verso gli studi per la *linguisticità*, la parola, la comunicazione, l'apertura all'altro, la relazione. Il pensiero pedagogico si è pronunciato per un uso più accorto, critico e autocritico della ragione e per una progettazione educativa pensata per la molteplicità e la pluralità dei soggetti, delle culture, delle differenze, imponendo un uso critico della razionalità. La critica in Pedagogia ha infatti aperto a una razionalità propositiva di modelli educativi posti tra responsabilità e cura, progetto e intervento.

I rapporti tra Pedagogia e Psicologia e le sue tante articolazioni, muovono dal comune intento di conoscere i meccanismi, i processi e le variabili che intervengono sui processi di formazione, ovvero lo sviluppo anche emotivo, linguistico e comunicativo, l'apprendimento, la socializzazione del soggetto-persona. Studi condotti con logiche disciplinari diverse sono stati destinati ad incrociarsi attorno a questioni riguardanti il processo di adattamento del soggetto all'ambiente, il rapporto risultante dalla dialettica tra vincoli, limiti e possibilità, la relazione esistente tra sviluppo e costruzione dell'identità personale e sociale. Le due discipline avviate a partire dal Positivismo verso la loro caratterizzazione scientifica, hanno trovato, tra Ottocento e Novecento, occasione di notevole interazione su alcuni temi specifici di approfondimento: la rivoluzione freudiana dell'idea di infanzia; il progressivismo e lo strumentalismo di John Dewey (Dewey, 1925, trad. it. 1948), l'innovazione educativa e scolastica promossa in Europa a partire dall'area francofona attraverso il movimento dell'attivismo pedagogico (Ferrière, [1922], 2004); gli studi dei processi cognitivi, segnatamente quelli di Bruner (1966, trad. it. 1971) e dei cosiddetti Teorici del curriculum (Taylor, 1967). Alcuni significativi studi della ricerca psicologica, come quelli di Piaget (1969, trad. it. 1970), di Vygotskij (1934, trad. it. 1966), di Gardner (1983, trad. it. 1987), sono pervenuti alla consapevolezza che il docente deve impegnarsi per decifrare le istanze di formazione di soggetti in carne e ossa, colti nella singolarità e nella unicità che caratterizza le loro esistenze, nella pluralità delle loro dimensioni e delle loro possibilità formative. I contributi offerti hanno portato alla luce il rapporto intercorrente tra la formazione e l'attivazione dei processi cognitivi, tra la formazione del singolo,

i vincoli genetici, biologici e l'ambiente, inducendo la stessa Pedagogia a riflettere sul problema della corrispondenza tra struttura di personalità dell'allievo, vissuti, stili di apprendimento e proposta formativa nelle scuole e nelle università.

Si può constatare come queste ricerche abbiano permesso alla Pedagogia di riflettere sulla formazione con una diversa consapevolezza, approfondendo aspetti relativi a potenzialità e vincoli, uguaglianze, differenze, adattamenti e aperture. Alle citate ricerche farà riscontro un sentimento sociale e culturale a favore della persona ampiamente partecipato e condiviso, ma soprattutto posto diffusamente in essere attraverso l'educazione e le sue forme, anzitutto quelle della famiglia e della scuola (Bettelheim, 1987, trad. it. 1987).

Per meglio analizzare i rapporti tra la Pedagogia e l'Antropologia culturale può risultare utile il riferimento al passaggio dalle forme culturali e di razionalità della modernità e quelle delle contemporaneità. Queste collaborazioni sono state complessivamente caratterizzate dal superamento del paradigma evolucionistico che aveva legittimato il pregiudizio etnocentrico occidentale. Il paradigma etnocentrico entrato in crisi, posto sotto accusa da studiosi di diverse scienze, è stato denunciato di essere incapace di operare un'azione di decentramento e di adottare una logica critica, di intraprendere un'avventura culturale in cui cogliere la libertà dell'interpretazione e della ricerca di senso. L'orizzonte delineato ha indotto il soggetto a fare del radicamento identitario un momento di analisi per l'avventura dell'altrove vissuta come ricerca, vagabondaggio e nuova attribuzione di senso, il tutto in una prospettiva etica che vede nell'altro l'occasione di auto-riconoscimento, che considera la differenza una ricchezza da comprendere nei suoi tanti significati, che fa della molteplicità un momento di costruzione della democrazia planetaria.

Nell'ambito di approfondimenti che vedono nell'educazione e nella scuola le prospettive di fattibilità dell'interculturale, molti autori hanno sottolineato il ruolo della relazione, dei saperi, della mediazione linguistica, la stessa apertura dell'Occidente verso l'alterità, come testimoniato da una storia scritta anche con le parole dell'incontro, del dialogo, del confronto, testimoniando anche della funzione assunta dall'educazione interculturale nei confronti di un processo formativo che oggi ha bisogno di dispositivi indispensabili per un continuo ripensamento degli elementi costitutivi di una specifica e circostanziata visione del mondo.

Gli studi e le ricerche di Sociologia hanno rappresentato l'altro orizzonte culturale cui la Pedagogia ha guardato, alla ricerca di nuove chiavi di lettura per analizzare il rapporto tra formazione e socializzazione, rap-

porto influenzato da eventi prodotti dalla realtà sociale. L'apporto scientifico della Sociologia è stato di particolare significato perché, facendo chiarezza sul nesso formazione e socializzazione, ha gettato nuova luce anche sugli aspetti impliciti delle relazioni sociali, quali il peso dei ruoli e delle differenze, la relazione tra potere e funzione riproduttiva di istituzioni, quali la *famiglia* e la *scuola*. Quest'ultime sono state le istituzioni che hanno costituito gli ambiti privilegiati della ricerca pedagogica, sia perché le trasformazioni delle due istituzioni, nell'arco della tarda modernità, si sono irradiate nell'insieme delle rivoluzioni vissute dalle compagini sociali nel tempo preso in considerazione; sia perché essendo le due istituzioni deputate per tradizione alla formazione, sono stati anche i luoghi in cui le persone si sono formate alla gestione dei cambiamenti ma, soprattutto alla definizione e alla creazione di più adeguati orizzonti di convivenza sociale.

In famiglia si starebbe rinforzando un paradigma relazionale a testimonianza dell'esigenza della ricostruzione di punti di riferimento stabili e durevoli, originati dalla riapertura delle formule del dialogo, del confronto e dell'intesa. Gli esseri umani comunicando non si scambiano soltanto informazioni ma entrano in relazione, conferendo senso all'interazione, perché la relazione non è soltanto una forma per costruire legami ma anche una straordinaria opportunità per cambiare prospettiva, per costruire *con-senso*. La natura umana rivendicherebbe il diritto a esprimersi nei linguaggi che caratterizzano maggiormente la specie, quelli dialogali, modalità superiori del costruire relazione ed intesa (Donati, Colozzi, 2012).

Siamo pervenuti alla più recente frontiera conoscitiva con cui la Pedagogia si sta misurando, quella che riguarda le scienze cognitive, un ambito di studi complesso che include molte discipline, che vanno dalle Neuroscienze alla Psicologia e alle Scienze naturali, dall'Intelligenza Artificiale, all'Antropologia cognitiva, alla stessa Filosofia. Questo campo di ricerca include discipline che si occupano di campi di indagine ben differenziati, pur presentando importanti momenti di intersezione nello studio delle capacità cognitive della ricerca naturale e artificiale. Queste intersezioni danno luogo a momenti di ricerca multidisciplinare di particolare significato pedagogico. L'intersezione della Pedagogia con le Scienze cognitive, già realizzatasi con gli studi di psicologia sui processi di apprendimento, ha permesso la definizione di un nuovo campo di indagine, quello delle Scienze bio-educative, nate dall'interesse della Pedagogia per le Neuroscienze. All'importante contributo offerto dalle scienze cognitive, la Pedagogia ha risposto coltivando altre ricerche par-

ticolarmente utili, ad esempio, per lo studio dei fenomeni legati all'uso delle tecnologie digitali, alle nuove modalità oggi usate per comunicare, che comportano lo sviluppo di inedite strutture della razionalità umana.

Queste collaborazioni hanno dato luogo a importanti ricerche sul nodo problematico della conoscenza attraverso le tecnologie digitali il cui uso, diffuso e prepotente, sembra condurre alla rarefazione dei rapporti tra le persone e soprattutto in famiglia e a scuola. In queste istituzioni, in particolare a scuola, il confronto tra relazione educativa e conoscenza digitale ci fa oltrepassare la logica della contrapposizione tra “apocalittici” e “integrati” (Eco, 1964) per sottolineare come la relazione non possa essere estromessa neppure dai processi conoscitivi (Caligiuri, 2018).

La relazione educativa, per le considerazioni che si sono prospettate in questo contributo, rappresenta il luogo centrale della formazione umana, assolutamente insostituibile dalle tecnologie digitali.

4. *La relazione educativa nel core curriculum del Corso di Laurea L-19*

La ricerca Teco-D/Pedagogia promossa da ANVUR ci ha permesso di provare a tracciare un possibile percorso di definizione dei *contenuti core* connessi all'obiettivo formativo volto a porre in condizione lo studente di acquisire capacità di progettare, gestire e valutare le dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi³.

La particolarità di tali contenuti chiama in causa, ancor più di altri obiettivi, lo sviluppo di competenze trasversali. La conoscenza delle teorie della cura richiede anche la formazione di una capacità di gestione consapevole e intenzionale dei diversi stili comunicativi e tutto quanto ha impatto sulle dinamiche relazionali nella relazione educativa e nelle organizzazioni. Il problema nasce nel momento in cui i risultati dello studio dei *learning outcomes* degli studenti-laureandi, mostra risultati se non insoddisfacenti, per lo meno problematici. I dati emersi dalla rilevazione *Teco-D 2019*⁴ mostrano infatti che:

- Il punteggio medio delle risposte corrette è inferiore alle attese. Il numero massimo di risposte esatte per l'OFF 4 è pari al 10%. Questo

³I dati di seguito riportati si riferiscono al Corso di Studi L-19 dell'Università della Calabria, ripresi dal *Report Teco-D/Pedagogia*: dati aggregati dei 17 Corsi di Laurea L-19 aderenti all'azione di *benchmarking*. Somministrazione ANVUR 2019, a cura di P. Federighi, G. Del Gobbo, F. Torlone, F. De Maria (2019).

⁴*Report* dati Teco-D/Pedagogia, cit.

risultato è contraddittorio. Esso, infatti, pone in luce come, seppur per pochi studenti, alcuni risultati positivi possano essere raggiunti. Mentre per la maggioranza dei partecipanti questo non è possibile, il pieno raggiungimento dei *learning outcomes* non si realizza. Il fatto che la maggioranza degli studenti termini gli studi senza acquisire risultati di apprendimento soddisfacenti rispetto alla loro capacità di progettare, gestire e valutare dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi, potrebbe forse essere attribuito al fatto che il corpo docente non considera il tema rilevante e coerente con le prefigurazioni professionali dei docenti stessi e con le prospettive occupazionali coerenti con il percorso formativo;

- malgrado l’impegno didattico, il miglioramento dei punteggi medi ottenuti dagli studenti tra primo e terzo anno è **debole**³. Questo risultato può dipendere sia dalla inadeguatezza dell’offerta formativa, ovvero dall’assenza o insufficiente presenza dei *contenuti core* connessi alle dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi. Esso può essere anche attribuito alla qualità della didattica, oppure al fatto che i livelli di competenze in ingresso degli studenti non favorisce un significativo miglioramento delle competenze;
- il punteggio medio delle risposte corrette fornite dagli studenti del primo anno si attesta su livelli non bassi. Ciò significa che gli studenti in ingresso possiedono un livello di conoscenze e competenze significativo, probabilmente non comune ad altre famiglie professionali. Ciò può essere dovuto ad un elevato livello di formazione conseguito nella scuola superiore, alle competenze tacite possedute da chi ha la motivazione a questo tipo di percorso formativo (per esperienze pregresse realizzate in reti sociali e familiari);
- numerosi studenti al termine del triennio raggiungono un livello di conoscenze e competenze inferiore a quello dimostrato da studenti al primo anno. Il punteggio conseguito dal 63,6% degli studenti del terzo anno è pari a quello ottenuto dal 47,6% degli studenti del primo anno. Tutto questo può essere letto da una duplice prospettiva. In primo luogo, è possibile che ciò dipenda dal fatto che il modello di corso di studio non consente lo sviluppo del potenziale che gli studenti in ingresso esprimono e che l’offerta didattica conseguente

³ Il punteggio medio ottenuto dagli studenti tra primo e terzo anno è pari rispettivamente al 32% e al 41%. Il dato è stato ripreso dal *Report Dati Tecno-D/Pedagogia*, cit., p. 12.

attui dei meccanismi selettivi che consentono a pochi di raggiungere un livello soddisfacente di capacità di progettare, gestire e valutare dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi. Va però detto che l'offerta formativa si discosta dai *learning outcomes* dichiarati nella SUA. In secondo luogo, è anche da prendere in considerazione che l'offerta formativa sia dimensionata rispetto a *learning outcomes* già conseguiti dagli studenti e quindi svolge una funzione di conferma più che di sviluppo. Pertanto, i bassi punteggi ottenuti in obiettivi formativi qualificanti per le professioni educative e formative indicano che il carattere professionalizzante della formazione è debole e che le prefigurazioni professionali del corpo docente sono solo parzialmente in linea con la dinamica del mondo delle professioni educative e formative e dei servizi alla persona. La professionalizzazione degli studenti è rinviata al momento dell'inserimento lavorativo;

- il dato forse più significativo è costituito dall'inconsistenza delle performance degli studenti rispetto alle competenze trasversali connesse alla capacità di progettare, gestire e valutare dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi. È possibile che ciò dipenda dalla inadeguatezza del dispositivo formativo complessivo del Corso di Laurea rispetto al compito di farsi carico dello sviluppo delle competenze trasversali e da una offerta formativa, prevalentemente centrata sui contenuti disciplinari e da un tirocinio che non è letto e praticato in funzione dello sviluppo delle competenze trasversali. Ma ciò può anche essere attribuito al limitato ricorso a metodi e forme di organizzazione della didattica che facilitano lo sviluppo delle competenze trasversali (es. lavori di gruppo, discussione, lavori di ricerca, laboratori ecc.). D'altra parte, è pur vero che le competenze trasversali degli studenti non sono oggetto di valutazione e quindi non viene richiesto loro di dimostrare in alcun modo il raggiungimento di progressi rispetto a tale area di competenza.

A partire da queste constatazioni, quali possono essere le strategie da adottare per ottenere un miglioramento dei *learning outcomes* degli studenti rispetto alla capacità di progettare, gestire e valutare dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi? L'analisi dei risultati della ricerca Tecno-D spinge ad operare nelle seguenti direzioni:

- appare quanto mai opportuno che la questione venga attenzionata dal Corso di Studi, in particolare tornerebbe quanto mai utile rileggere criticamente i contenuti della SUA della L-19 alla ricerca di opacità,

- criticità o debolezze riguardanti il problema della comunicazione che è una questione trasversale e che, se trascurata porta a performance insoddisfacenti in tutte le discipline di studio;
- un'attenzione particolare poi, andrebbe riservata alle stesse modalità della didattica universitaria con esplicito riferimento al rapporto educativo e comunicativo. Sarebbe estremamente interessante indagare aspetti che per la didattica universitaria sono da sempre stati trascurati, taciuti, talvolta negati, in nome di una didattica che in alcuni ambiti disciplinari sembrerebbe trascendere lo stesso rapporto educativo, secondo una prospettiva evidentemente "disciplinaria" che per fortuna va declinando in luogo di apprendimenti trasversali come la stessa relazione educativa. Il problema di scegliere il focus dei *learning outcomes* diviene una opzione necessaria. Il compito del docente non si identifica con la trasmissione di saperi disciplinari, ma con la formazione di professionisti. La questione cui la ricerca sulla formazione superiore deve rispondere riguarda la pertinenza di contenuti e metodi rispetto ai risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti. Il focus si sposta dai contenuti disciplinari alla loro rilevanza rispetto alla famiglia professionale di destinazione. Allo stesso tempo, se – in linea con i Descrittori di Dublino – oltre alle conoscenze teoriche e metodologiche gli studenti debbono acquisire anche competenze comunicative, relazionali, è evidente che la sfida riguarda anche la dimensione di gestione dei processi di apprendimento degli studenti. Ciò che conta non è quello che è stato oggetto della didattica e dei suoi metodi, ma gli effettivi risultati di apprendimento che sono stati prodotti. Quello è il risultato del percorso di formazione triennale o quinquennale;
 - la proposta culturale della Pedagogia ai fini del curriculum formativo dei professionisti dell'educazione e della formazione dovrebbe poi confrontarsi con un'offerta che possa contemperare le ragioni della ricerca scientifica come quella condotta a livello europeo in vista della costituzione di una rete scientifica, locale e globale, utile per individuare un *core curriculum* necessario oggi a chi si propone per le professioni educative e formative che includa il tema della relazione educativa come uno dei temi trasversali agli obiettivi formativi del Corso di Laurea L-19. Questo processo potrebbe diventare elemento di promozione di *benchmarking* tra diversi atenei tale da acquisire indicazioni e orientamenti fondamentali per l'adozione di modelli didattici ispirati al raggiungimento dei *learning outcomes* previsti dagli obiettivi formativi di un comune *core curriculum*.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2000): *Amore liquido*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2003.
- Bettelheim B. (1987): *Un genitore quasi perfetto*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Broccoli A. (1974): *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J. (1966): *Studies in Cognitive Growth*. Trad. it. *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando Editore, 1971.
- Burza V. (2008): *La comunicazione in una prospettiva pedagogica*. In Greco G. (a cura di): *La comunicazione nelle scienze dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Caligiuri M. (2018): *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni familiari*. Roma: Armando Editore.
- Dewey J. (1925): *Esperienza e natura*. Trad. it. Torino: Paravia, 1948.
- Donati P., Colozzi I. (2012): *Il valore aggiunto delle relazioni sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ducci E. (1999). *Approdi dell'umano*. Anicia: Roma.
- Federighi P. (2018): *La ricerca educativa degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*. In Id. (a cura di): *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press, pp. 5-34).
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone F., Torre E. (a cura di) (2019): *Framework TECO-D/PEDAGOGIA (Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19)*, documento pubblicato online da ANVUR all'indirizzo: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>; data di ultima consultazione: 13.11.20).
- Ferrière A. (2004): *L'école active [1922]*. Paris: Editions Fabert.
- Gardner H. (1983): *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Gentile G. (1982): *Sommario di pedagogia come scienza filosofica (1913-1914)*, in *Opere Complete*. Firenze: Sansoni.
- Habermas J. (1983): *Etica del discorso*, Roma-Bari: Laterza.
- Lévinas E. (1961): *Totalità e infinito*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 2018.
- Lumbelli L. (1972): *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1990): *La clinica della formazione*. In Id. (a cura di): *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Moravia S. (1999): *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum M.C. (1997): *Coltivare l'umanità*. Trad. it. Roma: Carocci, 1999.
- Pagano R. (2001): *Educazione e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Piaget J. (1969): *Psicologia e Pedagogia*. Trad. it. Torino: Loescher, 1970.
- Platone, in Reale G. (1991): *Platone. Tutti gli scritti*. Pref., introd., note di G. Reale. Milano: Rusconi.

- Riva M.G. (2017): Riflessioni clinico-pedagogiche sulle *soft skills* nei percorsi formativi per le professioni educative. *Pedagogia Oggi*, 2.
- Spadafora G. (2010): *Verso l'emancipazione*. Roma: Carocci.
- Taylor F. W. (1967): Purpose and Structure in the Curriculum. In R. Hoper (1971): *The Curriculum: Context, Design and Development*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Vygotskij L. S. (1934): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1966.