

Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali

The relational competencies in local cooperatives

Maria Grazia Lombardi

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Salerno

abstract

The relational competencies in local cooperatives identify and declare the epistemological thought plan on which these considerations lie.

Starting from the 2443 draft law "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagista", these considerations become object of pedagogical attention through the relational educational approach that is based on the theory-practice unit (Baldacci, 2012).

Keywords: *skills, report, professionalism*

Il titolo "Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali" identifica e dichiara il piano di riflessione epistemologica su cui si collocano le presenti riflessioni intorno al tema delle competenze relazionali.

Queste – muovendo dall'analisi del DDL 2443 "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagista" – divengono oggetto di attenzione pedagogica attraverso l'approccio dell'educativo relazionale la cui struttura fondante è sempre l'unità teoria-prassi (Baldacci, 2012).

Parole chiave: competenze, relazione, professionalità

Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali

1. Le professioni educative nelle cooperative territoriali

Affrontare pedagogicamente il tema delle competenze relazionali, nelle professioni educative e di riflesso nella formazione degli educatori e dei pedagogisti, impone la dichiarazione di una “delimitazione di campo” (Tramma, 2009) intorno al nucleo della ricerca che voglia dirsi pedagogicamente fondata. Nella nostra ipotesi essa muove da una idea di conoscenza aristotelicamente intesa, articolata, cioè in una triplice dimensione: teorica, pratica e poetica

In questa direzione, dunque, la ricerca pedagogica intorno alle competenze relazionali, così come analizzata in queste riflessioni, è caratterizzata da una dimensione teorica: poiché nasce da un bisogno di conoscenza; poetica: poiché il suo tentativo, o nel migliore dei casi lo scopo finale, è quello di produrre teorie e metateorie; pratica: poiché consente di poter agire pedagogicamente (Gennari, 2006/2015).

Le nostre riflessioni analizzano il DDL 2443 “Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogo” ed i cambiamenti identitari-professionali che questo ha innescato. È chiaro che il discernimento degli ambiti di competenza nonché le esemplificazioni delle peculiarità formative e professionali dell'educatore e del pedagogo nascono dall'esigenza, quanto mai attuale, di inserimento professionale di tale figura, all'interno dello stratificato sistema welfare e non solo. È importante, infatti, evidenziare che se è vero che il DDL 2443 volge il suo sguardo ad una formazione specifica di educatori e pedagogisti e al loro collocamento dignitoso nel mondo del lavoro esso ha anche una forte connotazione politico-istituzionale poiché nasce dalla necessità di disciplinare, in coerenza con gli indirizzi internazionali ed europei, rispettivamente le professioni di Pedagogo ed Educatore, al fine di garantire, su tutto il territorio nazionale, servizi ed interventi educativi di qualità ed adeguati ai fabbisogni della popolazione. Così come evidenziato altrove, infatti, è necessario l'adeguamento alla nor-

mativa europea, al fine di garantire il riconoscimento e l'applicazione a tutte le figure professionali dell'European Qualifications Framework, (Commissione Europea Istruzione e Cultura, 2009) ossia di quel sistema di qualificazioni, condivise e formali, volte a favorire un confronto tra le qualifiche acquisite nei diversi paesi dell'UE, sulla base del percorso di formazione. Proprio con riferimento all'EQF, il DDL 2443 inserisce rispettivamente l'Educatore al 6° ed il Pedagogista con le sue competenze al 7° livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni evidenziando il livello apicale delle sue prestazioni intellettuali. La corrispondenza professionale ad un livello così elevato dell'EQF lascia emergere la specificità formativa e specialistica delle professioni educative, così come regolamentate dal DDL 2443, e la conseguente necessità di una formazione universitaria adeguata per l'effettiva comprensione dei bisogni educativi della comunità. È a partire, infatti, dalla lettura dei bisogni educativi di una comunità che è possibile una funzione pedagogica di mediazione tra la domanda che perviene dalla comunità e le risposte formative e professionali, che dovrebbero arrivare sia dal sistema istituzionale universitario che da quello delle politiche sociali territoriali.

I servizi, le organizzazioni e gli istituti nei quali è esercitata l'attività professionale dell'educatore professionale e del pedagogista, così come evidenziato dal DDL 2443, sono molteplici e richiamano a specifiche competenze ed abilità.

Ci soffermeremo, in questo lavoro, sulle competenze relazionali nelle cooperative territoriali, ossia in quelle organizzazioni in grado di fornire prestazioni di interesse collettivo attraverso l'erogazione di una serie di servizi sociali alle comunità di appartenenza. È infatti nelle cooperative territoriali che si sono strutturate, fino ad oggi, la maggior parte di possibilità e di inserimento professionale di educatori e di pedagogisti.

2. Pedagogia del Welfare e competenze relazionali

La competenza relazionale è qui analizzata attraverso la prospettiva relazionale (Clarizia, 2000, 2005) che ritrova nella relazione il principio costitutivo dell'umano, non solo perché la nostra identità si costruisce a partire dalle relazioni che instauriamo, ma per il carattere di riflessività che queste assumono. È chiaro che in questa prospettiva uno spostamento nella riflessività pedagogica dalla comunicazione alla relazione, dall'interazione comunicativa alla relazione interpersonale riporterebbe in primo piano il soggetto e l'atteggiamento etico di responsabilità e cura. È in questa dinamica consapevole che si può strutturare quella fenomenologia della cura

(Mortari, 2006), quale opzione metodologica che può fondare teoreticamente la cura educativa.

Analizzare la competenza nella sua dimensione speculativa è una operazione complessa; è complesso il dibattito scientifico-culturale che sta alla base, ed è complessa la struttura teorico-concettuale che la definisce. Altrove, in una disamina sui concetti di competenza, ne abbiamo messo in evidenza la capacità di porsi come processo in grado di collegare due o più azioni, due o più elementi (Le Boterf), essa non è mai determinata da una unica dimensione costitutiva ma riconosce, inevitabilmente l'apporto di più componenti che confluiscono ad originarla (Di Fabio), essendo essa stessa evocata da tre elementi fondamentali: le situazioni, le risorse che mobilita, la natura degli schemi di pensiero che consentono l'attivazione di risorse pertinenti in situazioni complesse (Perrenoud)" (Lombardi, 2014, p. 66).

Nell'ottica di una visione europea che possa adeguare alla dimensione internazionale i sistemi formativi e professionali degli educatori e dei pedagogisti risulta utile utilizzare come macro area definitoria il concetto di competenza presente nell'European Framework Qualification (Commissione Europea Istruzione e Cultura, 2009).

Nel sistema di Qualificazione delle competenze, infatti, i risultati di apprendimento sono definiti come conoscenze, abilità e competenze. Le conoscenze, descritte come teoriche e pratiche, costituiscono un insieme di "fatti, principi, teorie e pratiche" relative ad uno specifico settore, le abilità distinte in *cognitive* o *pratiche* rappresentano la capacità di trasferire le conoscenze nella risoluzione di problemi, ed infine le competenze sono descritte in termini di *responsabilità* e autonomia (Lombardi, 2014, p. 80).

La competenza come responsabilità e autonomia ci consente di orientare lo sguardo teorico-pratico in una prospettiva pedagogica in grado di coniugare la rappresentazione istituzionale della dimensione professionale con prospettive di ricerca educativa e pedagogiche.

La competenza relazionale nelle cooperative territoriali è una declinazione specifica di una competenza professionale; è costituita pertanto da una dimensione interpersonale, soggettiva e da una dimensione formale, istituzionale.

Come evidenzia Battistelli (1995), riferendosi alla competenza professionale essa è l'esito di una complessa articolazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, immagini di sé, motivazioni e caratteristiche di personalità che consentono all'individuo di comprendere le richieste e mettere in atto comportamenti professionali adeguati.

Se è vero che per poter definire la presenza di una competenza relazionale è necessario che questa sia articolata in una duplice dimensione – sog-

gettiva, interpersonale, da una parte, formale, istituzionale, dall'altra – è chiaro che l'assenza della duplice dimensione non caratterizza la competenza relazionale, quanto piuttosto una inclinazione relazionale, se riferita alla dimensione soggettiva-interpersonale, una abilità tecnico-formale se riferita alla dimensione formale-istituzionale.

Veniamo ora a definire la dimensione soggettiva interpersonale della competenza relazionale. Essa fa riferimento alla soggettività di ciascuno e comprende l'immagine di sé, le motivazioni, le caratteristiche di personalità, la storia di vita, le inclinazioni individuali e la modalità attraverso cui queste influenzano il modo di rapportarsi all'altro. La dimensione soggettiva ed interpersonale della competenza relazionale comprende anche quelle risorse personali che ciascun individuo mette in atto per gestire ed affrontare in maniera efficace le situazioni, nonché quella consapevole fenomenologia della cura in grado di poter divenire pratica della cura educativa (Mortari, 2006). La caratteristica della dimensione soggettiva interpersonale della competenza relazionale è costituita dalla consapevolezza di sé in relazione all'altro, anche attraverso quella *intelligenza delle emozioni* di cui parla Nussbaum (2001) che consente all'individuo di pensare le emozioni come una forma di pensiero che sta alla base delle relazioni interpersonali.

La dimensione formale-istituzionale di cui si compone la competenza relazionale fa riferimento, invece, agli aspetti di pianificazione, organizzazione, controllo, orientamento al risultato nei servizi di cura alla persona, così come questi si strutturano nei territori.

Si tratta di una dimensione strettamente connessa a quella pedagogia del welfare che considera il territorio uno spazio educativo relazionale.

Il rinvio, seppur parziale, è a quella competenza pedagogica territoriale che diviene condizione necessaria per il riconoscimento identitario di ruolo professionale di educatori e pedagogisti perché è attraverso tale competenza che il territorio può essere letto certo come spazio geografico, ambientale, politico o amministrativo, ma al tempo stesso come *luogo dell'educativo*. È, infatti, il territorio il luogo delle relazioni e dell'educativo, è nel territorio che si progetta, che si costruisce, che si realizza l'educare; in questo senso la conoscenza del territorio, intesa sia come co-evoluzione di ambiente naturale, strutture, servizi, risorse e relazioni interpersonali, che come identità territoriale (sia essa frammentata o congiunta), costituisce un punto di partenza fondamentale per l'agire professionale degli educatori e dei pedagogisti (Lombardi, 2015, p. 89).

Ecco allora che la dimensione formale-istituzionale della competenza relazionale si traduce nella capacità generale di interpretare i contesti ter-

ritoriali, oltre che umani, nell'abilità di definire percorsi di risoluzione dei problemi posti dai diversi livelli istituzionali coinvolti nei servizi di cura alla persona, nella capacità di tradurre in atto e di comunicare agli altri attori organizzativi i bisogni educativi di quel territorio. È questa dimensione, che a lungo termine, consentirà agli educatori ed ai pedagogisti di *trasformare*, in sinergia con le istituzioni ed in accordo con la comunità scientifica gli spazi del territorio in *spazi educativi*.

La competenza relazionale non esprime, dunque, soltanto la capacità di essere con l'altro e con gli altri, quanto piuttosto la necessità di una crescita comunitaria anche sul piano pedagogico-educativo, oltre che comunicativo, della fitta rete di relazioni indispensabile a tutti i membri di una comunità per la realizzazione di interventi e servizi di cura alla persona.

Infine la caratteristica della competenza relazionale è l'intenzionalità pedagogica poiché qualunque azione, comportamento, o abilità messa in atto priva di una intenzionalità pedagogica – non legata cioè ad una progettualità educativa – diviene mera esecuzione tecnica e/o applicazione operativa di una conoscenza acquisita eludendo così la triplice articolazione, teorica-poietica-pratica, alla base della ricerca pedagogica.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Battistelli P. (1995). *Io penso che tu pensi ... Le origini della comprensione della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Carullo A., Calaprice S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: CEDAM.
- Calaprice S. (2017). La ricerca pedagogica nel campo delle professioni educative e formative. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9 Maggio 2017, pp. 128-133.
- Clarizia L. (2013). Progettare la formazione per progettare il futuro. *Nuova Secondaria*, Settembre 2013.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Gennari M. (2006/2015). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Commissione Europea Istruzione e Cultura (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo.
- Loiodice I., Dato D. (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone pratiche all'Università*. Bari: Progreedit.
- Lombardi M.G. (2014). *Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico*. Pisa: ETS.

- Lombardi M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia oltre l'utopia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Orefice P., Corbi E. (2017). *Le professioni di educatore, pedagista e pedagista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Santerini M. (2000). *L'Educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Sirignano F.M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri S., Cambi F. (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*. Firenze: FUP.

o
P
i