



**SCUOLA TRIENNALE DI COUNSELLING PROFESSIONALE**

**Bergamo**

**Educatori al tempo del covid-19:  
accompagnare il cambiamento**

**Relatore**

**Dott.ssa Silvia Riva**

**Candidato**

**Dott.ssa Orietta Ratti**

*Ai soci di Cooperativa LEONARDO,  
romantici dell'Educazione.*

## **Indice**

<b>Introduzione</b>	pag. 5
---------------------	--------

### **Primo capitolo:**

1 Tre parole chiave per ripensare un servizio	pag. 9
1.1 Cura come categoria pedagogica e dimensione formativa	pag. 10
1.2 Il Gruppo, luogo di apprendimento e cambiamento personale	pag. 11
1.3 La crescita personale all'interno di un gruppo	pag. 15
1.4 La professionalità educativa in continua espansione	pag. 17

### **Secondo capitolo:**

2 La consulenza di secondo livello: formare chi forma, educare chi educa	pag. 21
2.1 Coordinamento, formazione, supervisione	pag. 22
2.2 Il consulente al lavoro: elementi di continuità con il counseling individuale	pag. 27
2.3 Tre saperi...più uno	pag. 30

### **Terzo capitolo:**

3 La sfida di una nuova modalità di relazione	pag. 34
3.1 Alla ricerca di un metodo	pag. 36
3.2 Tra dire, pensare, fare	pag. 38
3.3 Gruppo educatori scuola primaria	pag. 40
3.3.1 Rapporto con la modalità on line	pag. 41
3.3.2 Tratti distintivi della professionalità educativa	pag. 45
3.3.3 Pensare professionalmente l'azione	pag. 49
3.4 Gruppo educatori scuola secondaria	pag. 54
3.4.1 Luoghi e non luoghi dell'azione educativa	pag. 54

3.4.2 Attivarsi o attivare? pag. 59

3.4.3. Lost and Found pag. 64

**Quarto capitolo:**

4. Verso la fase due pag. 69

4.1 Respirare pag. 69

4.2 Il processo attivato pag. 70

4. 3 Ciò che rimane pag. 73

## Introduzione

Si dice spesso che ogni crisi nasconda una opportunità; forse lo si afferma per darsi coraggio e resistere alle avversità. È così che alcuni reagiscono agli imprevisti, percorrendo vie sconosciute.

Gli ultimi mesi hanno messo l'intera umanità di fronte a uno scenario impensabile nell'epoca della modernità, e tutte le sicurezze sono andate in frantumi. Non c'è persona, comunità, organizzazione che non abbia fatto i conti con dolore, paura, preoccupazione per il futuro. Quell'assunto che coniuga difficoltà e possibilità è sembrato allora assurdo, impensabile.

Anche la realtà lavorativa di cui faccio parte, Cooperativa sociale LEONARDO, si è trovata ad affrontare un evento mai sperimentato prima: l'impossibilità di contatto diretto con bambini, ragazzi e genitori. La nostra quotidianità di educatori si è dissolta in un attimo: i gesti, i luoghi, i tempi e i riti dell'agire educativo ci sono stati preclusi.

La situazione, tuttavia, è divenuta occasione, grazie all'idea di reimpostare il servizio attraverso piattaforme per le videochiamate. Ecco, ancora all'improvviso, un cambiamento significativo: nuovi contesti e nuove forme per l'educazione. Siamo transitati insieme, i colleghi ed io, in un setting inesplorato. Unico bagaglio: la nostra professionalità, la nostra identità, da integrare tra loro per affrontare in pienezza l'inedita sfida.

È nato così il percorso documentato in questo lavoro: un'azione di consulenza imperniata sul counselling psicopedagogico di gruppo e una concezione psicosociale della formazione per accompagnare l'implementazione e lo sviluppo del modello di intervento da remoto.

Nel susseguirsi degli incontri tra educatori, le questioni aperte non hanno mai riguardato tecnica, programmazione, strumenti pratici...questi temi sono rimasti sullo sfondo. Il gruppo si è invece compattato intorno a una ricerca di significati continua e condivisa. Ci siamo proiettati gradualmente in un paradigma di scambio: gli apprendimenti sono frutto di una comune costruzione a partire da materiale esperienziale ricomposto con impegno ermeneutico.

Si è raccontato, narrato, e pensato insieme. Si sono manifestati diversi punti di vista che, integrati tra loro, ci restituiscono un'immagine completa e multidimensionale dell'educatore e del servizio che svolge.

La struttura della tesi prevede una prima parte dedicata a scontornare teoricamente i tre capisaldi su cui si regge la formazione messa in atto: cura, gruppo, professionalità. La relazione tra questi tre elementi è il filo rosso che percorre l'intero lavoro, in forza dell'idea che il gruppo sia la dimensione privilegiata in cui prendersi cura della professionalità educativa, chiamata a un continuo sforzo di conoscenza e sviluppo perché sempre legata all'attualità.

Viene poi tracciato un quadro della consulenza di secondo livello: formare chi forma, educare chi educa. Sono brevemente illustrate le funzioni di coordinamento, formazione e consulenza, supervisione. Queste attività comportano l'affiancamento a gruppi di professionisti colti come un "sistema esperto", con la finalità di facilitare autocomprensione, empowerment e cambiamento. Molte le analogie con il counselling individuale come accompagnamento per una crescita personale, per aiutare ad aiutarsi.

Il corpo centrale della tesi descrive l'origine e lo svolgimento del percorso formativo attivato all'interno della Cooperativa LEONARDO, la sua progressiva organizzazione e i ricchi contributi dei colleghi. Sono riportate le loro parole, la reportistica degli interventi educativi, le sequenze delle attivazioni. Un quadro vivido, uno spaccato di vita della cooperazione sociale e dei servizi pedagogici al tempo odierno. Sullo sfondo, il lockdown, l'isolamento delle famiglie, la didattica a distanza che da sperimentale diventa quotidiana, i bambini che si ritrovano ad essere soprattutto "figli" e non più "alunni", "compagni", "amici".

Infine, il cammino svolto viene ripercorso con uno sguardo duplice: sul gruppo e sul conduttore. In particolare, attraverso l'analisi di domanda, processo ed esiti si evidenziano i relativi apprendimenti e cambiamenti sviluppati in termini di competenze, autoconoscenza e autocomprensione.

Nel reinventare il servizio educativo in tempi di pandemia, ci hanno guidato alcune linee, basilari per le professioni di aiuto: la relazione non è un bene tout court, ma lo diviene se è di qualità, basandosi sull'ascolto e sul riconoscimento dell'altro.

Questo incontrare l'altro ci mette in contatto con noi stessi: tutti ci siamo riconosciuti fragili e nel volto dell'altro (quanti visi di genitori, ragazzi e bambini sui nostri schermi!) abbiamo letto le stesse nostre difficoltà e preoccupazioni.

Da ultimo, idea forse banale, ma determinante in questi giorni: i gesti quotidiani contano. Non fermarci ma bussare, seppur virtualmente, alle porte delle famiglie ha dato un segnale di speranza per tutti.

## **Primo capitolo**

## 1 Tre parole chiave per ripensare un servizio

24 febbraio 2020. La scuola chiude per una settimana, a causa della diffusione di un virus che fino ad ora aveva colpito la Cina, lontanissima da noi. Tuttavia, nel pianeta globalizzato e antropizzato, “lontano” è un concetto che non esiste e in un attimo, la malattia, la crisi, lo stato di emergenza riguarda tutti.

La scuola non riaprirà, e l’istruzione dovrà proseguire secondo la modalità della “didattica a distanza”. “Isolamento”, “distanziamento sociale”, “divieto di assembramento” diventano in breve le espressioni più ricorrenti sui giornali, nelle emissioni radiotelevisive, sui social. Gradualmente li assimiliamo, siamo attenti, ci separiamo.

Sul fronte lavorativo, mi trovo a dover ripensare totalmente i nostri servizi, che si basano proprio sulla prossimità, nella quotidiana condivisione degli ambienti di vita: assistenza scolastica a minori disabili e educativa domiciliare. Nulla può più essere svolto come prima, eppure bisogna esserci, accompagnare, sostenere le persone che hanno incominciato questo percorso con noi.

È necessario reinventare il servizio, rimodularne modalità e obiettivi, preservando qualità della relazione e coerenza del progetto.

Questo processo dovrà necessariamente coinvolgere gli educatori ogni giorno impegnati nel rapporto formativo con gli utenti. Il tema non può essere affrontato esclusivamente in termini progettuali e organizzativi, pensando al “prodotto”, ma è necessario ingaggiare gli operatori in un percorso di approfondimento, scambio e sviluppo intorno al tema dell’identità professionale nei tempi inediti che stiamo vivendo. Tutto ciò si rivelerà presto un’importante occasione di crescita personale e di rinforzo dei legami all’interno del team.

Si tratta di impostare una azione di consulenza volta a supportare i professionisti nella ridefinizione del progetto a partire dalle loro risorse e visioni, favorire riletture della realtà e un nuovo apprendimento, “*aiutare ad aiutarsi*” e “*apprendere ad apprendere*”<sup>1</sup> dalla situazione emergente per un consapevole adattamento, per aprirsi a una nuova forza generatrice.

---

<sup>1</sup> D. Simeone, La consulenza educativa, Vita e Pensiero, Milano, 2002, pag. 71

Sono tre le parole chiave su cui impostare il lavoro: **cura, gruppo, professionalità educativa**. Questi caposaldi, rilette alla luce della psicologia umanistica e del counseling psicopedagogico, costituiscono la base del progetto di accompagnamento degli educatori alla transizione dei servizi educativi nel tempo del Covid-19.

### **1.1 Cura come categoria pedagogica e dimensione formativa**

“Cura” è termine polisemantico che rimanda direttamente a due principali significati ben distinti nella lingua inglese con differenti espressioni: “curing” inteso come trattamento, cura medica, terapia; e “caring” traducibile in italiano con “aver a cuore”, “prendersi cura”, in una logica educativa, promozionale, di affiancamento e sostegno<sup>2</sup>.

In questa seconda accezione rientrano a pieno diritto le azioni di ascolto, formazione, consulenza; attività nelle quali si affianca qualcuno con una finalità di “coltivazione” e di “sviluppo” di un potenziale tutto personale, individuale, che chiede di potersi esprimere e manifestare a partire da una situazione di difficoltà, di impasse, da un bisogno di crescita, sviluppo, miglioramento.

“Cura e coltivazione” possono essere considerate categorie per comprendere, tematizzare e realizzare processi formativi. È questa la chiave per una pedagogia che non si rifugi nel tecnicismo, nell’astrazione teorica e nella direttività.

La formazione, sotto questa luce, diventa allora uno spazio di pensiero, di trasformazione, di cambiamento a partire da un movimento di comprensione, consapevolezza e scelta. La cura appare quindi qualcosa di “*radicalmente pedagogico*”<sup>3</sup>, non circoscritta a un intervento su mancanza di salute, di benessere, di adultità, tesa semplicemente a estinguere il bisogno fornendo risposte o servizi. La cura si rivela invece come aiuto a vivere il bisogno, ad abitarlo, a comprenderlo; un atteggiamento che entra nella situazione e problematizza, apre alla crescita, allo sviluppo, facendo in modo che ciascuno si manifesti a modo suo, nella sua unicità e personalità.

---

<sup>2</sup> L. Regoliosi, Il counselling psicopedagogico-modelli teorici e esperienze formative, Carocci Faber, Roma, 2013 p. 38

<sup>3</sup> C. Palmieri, La cura educativa, F. Angeli, Milano, 2000, pag. 82 e ss.

Questa condivisione fatta di affiancamento e di fiducia, limita l'interventismo, ed è la posizione che permette all'altro di ripensare la sua situazione, di sviluppare riflessione e consapevolezza, fino ad arrivare alla scelta e ad aiutarsi da solo, riorganizzandosi.

Per farlo, serve andare oltre categorizzazioni, interpretazioni e diagnosi e aprirsi invece all'ascolto intenso della persona che abbiamo di fronte, fare esperienza della relazione con lei, del suo modo di sentire, di percepire, di significare la realtà. Questo modello di cura è un collocarsi tra vicinanza e distanza, empatia e distinzione, facendo contemporaneamente esperienza dell'io e del tu. Richiede una accettazione incondizionata, il riconoscimento tendenza attualizzante<sup>4</sup> presente in ognuno.

L'esercizio di cura intesa come azione pedagogica e formativa è come "*camminare su una rete di fili che uniscono e vuoti che separano*"<sup>5</sup> e fare in modo che questi si possano percorrere tessendo una trama comune in un rapporto teso alla responsabilizzazione e all'attivazione dell'altro per una sua piena realizzazione.

Relativamente ai servizi nei servizi educativi e alla persona, per sviluppare e praticare una necessaria cultura della cura, si rende indispensabile un continuo lavoro di consulenza, rilettura, "manutenzione" che sappia andare oltre le risposte tecniche e si configuri invece come un'azione di continua riflessività. Ciò permette alle organizzazioni stesse e ai professionisti coinvolti di accedere al pensiero circa la propria posizione di cura<sup>6</sup>: potremmo sintetizzare con "prendersi cura di chi cura".

## **1.2 Il Gruppo, luogo di apprendimento e cambiamento personale**

L'attenzione sul gruppo come strumento di formazione si diffonde sul finire degli anni '40 ad opera di Lewin, il primo a strutturare percorsi di gruppo (t- Group) come fonte di apprendimento per le relazioni umane. Nello stesso periodo il Counseling Centre dell'Università di Chicago avvia esperienze intensive di gruppo per la formazione di psicologi sul tema della conoscenza di sé, dei propri atteggiamenti nel rapporto di consulenza, e per sperimentarsi e conoscersi sul piano relazionale.

---

<sup>4</sup> C, Rogers, La terapia centrata sul cliente, Giunti, Firenze. 2013, pag. 43

<sup>5</sup> C. Palmieri, op. cit. pag. 99

<sup>6</sup> S. Olivieri Stiozzi, Il counseling formativo-individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicanalisi, F. Angeli, Milano, 2013, pag. 11

Anche la psicologia della Gestalt, per opera del suo fondatore Perls, pone la sua attenzione sul gruppo e sui processi che si svolgono al suo interno, volti a promuovere consapevolezza (awareness) a partire dalle esperienze vissute e attraverso il lavoro di costruzione e integrazione di vissuti, sensazioni e pensiero.

Nasce in breve tempo un variegato panorama dove si utilizzano i più diversi approcci a partire dal gruppo e dall'azione condivisa che caratterizza tutta la seconda metà del secolo<sup>7</sup>.

I principali orientamenti<sup>8</sup> sono:

1. psicosociale, inquadra le dinamiche di gruppo, la ricerca, i meccanismi in base ai quali il gruppo attua il suo potenziale trasformativo rispetto ai partecipanti
2. psicologia umanistica, si concentra sul gruppo come fattore di cambiamento in chiave terapeutica e di formazione per effetto intensivo della relazione interpersonale attraverso la quale ognuno arriva a comprendere, esprimere, valutare la propria esistenza
3. psicanalisi, prevede le tre formule dell'analisi in gruppo, di gruppo e mediante il gruppo

Delle molte tipologie di gruppo cui oggi si fa ricorso in ambito psicologico, sociale e formativo, sono direttamente collegati al cambiamento personale, in un'ottica di counseling, i gruppi di incontro, i gruppi di formazione, i T-group.

- Il primo, "esperienza di gruppo programmata e intensiva"<sup>9</sup> di interazione sociale, è altamente esperienziale, chiede ai partecipanti di esporsi, di esternare, di manifestare i propri sentimenti. In questo senso è già in sé esperienza concreta, avvenimento.

Ciò che avviene in un gruppo di incontro non è totalmente prevedibile, è destrutturato, si manifesta spontaneamente con un avvio graduale e una progressiva auto strutturazione della quale il conduttore è facilitatore. Egli è chiamato ad agire un accompagnamento agile, a muovere continuamente lo

---

<sup>7</sup> A. A Schützenberger, M. J Sauret., Il corpo e il gruppo, Astrolabio, Roma, 1978

<sup>8</sup> R. Mastromarino, La gestione dei gruppi-le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo, F. Angeli, Milano, 2103 pag.27

<sup>9</sup> C. Rogers, I gruppi di incontro, Astrolabio, Roma, 1970 p. 10

sguardo, ad inquadrare il singolo, la totalità dei partecipanti, le interazioni, generando al tempo stesso un clima di sicurezza emotiva. È in questo terreno di accoglienza, attenzione, ascolto, libertà che possono svilupparsi nuove idee. Dal narrare, dall'esplorare i sentimenti e i vissuti, dal feedback che un gruppo offre, possono scorgersi nuovi punti di vista, nuove posizioni.

I gruppi di incontro sono strettamente orientati al qui e ora, ma hanno la finalità di indurre nei partecipanti un cambiamento a partire da insight innescati all'interno del gruppo, nelle pratiche della discussione e lungo successive modificazioni che avverranno a partire da nuove consapevolezza, percezioni di sé e ulteriori riflessioni che si svilupperanno nei partecipanti nei periodi a seguire. Il gruppo è impostato, attraverso l'azione del facilitatore, come un contenitore emotivo sicuro in cui incontrare gli altri e i partecipanti sono stimolati ad autoregolarsi e autorealizzarsi<sup>10</sup>.

- Il gruppo di formazione ha come obiettivo la facilitazione nei partecipanti di un cambiamento rispetto alla triplice dimensione del sapere, saper fare e saper essere.

Mira quindi all'accrescimento di conoscenze e competenze, ma anche allo sviluppo di nuove consapevolezza rispetto a sé, alla relazione con gli altri e con il contesto organizzativo, di vita, di relazione.

La conoscenza è qui considerata in ottica costruttivista: il sapere si genera facendo, agendo, interagendo, stando in contatto e comunicazione con l'ambiente e con i partecipanti. In questo scenario il formatore tende a favorire un apprendimento che non separi l'individuo dall'organizzazione, dal tutto di cui fa parte<sup>11</sup>. In questo tipo di formazione si apprende quindi dall'esperienza, dallo scambio di pratiche, dall'analisi di eventi professionali, rileggendone i significati, esplorando le possibilità. In tal modo si sviluppa il sapere e contemporaneamente si aprono insight sui personali modelli di funzionamento, andando a stimolare e incrementare il saper essere.

Il gruppo di formazione può essere autocentrato, se l'oggetto di osservazione e esame è quanto accade internamente al gruppo: gli avvenimenti e le emozioni che lo attraversano. In questo caso ci si concentra sul qui e ora, su

---

<sup>10</sup> R.Mastromarino, La gestione dei gruppi, op. cit. pag. 14

<sup>11</sup> L. Regoliosi, G Scaratti, Il consulente del lavoro socioeducativo – formazione, supervisione, coordinamento, Carocci, Faber, Roma, 2002, pag. 100

ciò che si sta generando in quel momento in termini di dinamiche, interazioni e vissuti.

Si definisce invece eterocentrato se il lavoro messo in atto è volto favorire conoscenze e competenze relative a qualcosa che non accade in quel momento nel gruppo, ma è un ambito che accomuna i partecipanti: es. analisi di situazioni professionali, famigliari, di studio o tirocinio. Ci si trova dunque ad analizzare un “là e allora”, su cui si riflette unendo le esperienze.

Con i gruppi di formazione il conduttore si pone come attivatore di un processo verso una nuova conoscenza di sé, della propria organizzazione, promuovendo dislocazione di sguardi, ricomposizione di aspetti conosciuti in nuove strutturazioni, muove verso aree di significato inesplorate. Non propone modelli precostituiti, ma facilita la costruzione interna di percorsi di conoscenza, autonomizzazione, approfondimento e rinforzo della propria identità professionale e personale<sup>12</sup>.

- Il Training-Group, gruppo di “allenamento, addestramento alle relazioni umane” ideato da Lewin e attualmente diffusissimo come strategia formativa attiva, è un percorso di formazione personale intensivo fondato sull’esperienza diretta della relazione individuo-gruppo e sulla scoperta delle potenzialità e delle risorse proprie e altrui. Il lavoro di Lewin si colloca tra psicologia e sociologia e inquadra il gruppo come totalità dinamica, dove un evento in una sua parte, interessa lo stato di tutte le altre.

Al gruppo, contenitore che aiuta gli individui a definirsi, è affidato il compito di stimolare il cambiamento individuale. Esso consente all’individuo di plasmare il suo contesto attraverso l’esperienza del “noi, qui e ora”. Il soggetto (grupuale e individuale) ricerca su un oggetto che è sé stesso, con l’aiuto di un conduttore.

Vengono create delle situazioni, attraverso le attivazioni, con particolare centratura sulla dimensione relazionale come scambio affettivo e di confronto su tre livelli:

- livello emotivo affettivo

---

<sup>12</sup> S. Ulivieri Stiozzi, Il counseling formativo-individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicanalisi, op. cit. pag.28

- livello cognitivo, di elaborazione di pensiero
- livello esistenziale in cui gli scambi di sentimenti e pensieri si sedimentano in apprendimenti in grado di rinforzare gli orientamenti di valore delle persone coinvolte<sup>13</sup>.

Lo strumento del t-group è oggi ampiamente utilizzato nella formazione e aggiornamento dei professionisti della relazione, dell'educazione e della salute per la possibilità offerta dal dispositivo di sperimentare fenomeni personali, sociali, emotivi e di autoconoscenza. In questi contesti, le attivazioni sono realtà fittizie, ma gli accadimenti interpersonali, le emozioni e i pensieri che si generano sono reali e possono riguardare: la percezione, l'autoresponsabilità, l'abbattimento di schemi e stereotipi, i sentimenti, l'accettazione di sé e degli altri, l'interdipendenza<sup>14</sup>.

I t-group dispongono di un potenziale trasformativo decisamente rilevante, ma non afferiscono alla categoria dei gruppi terapeutici.

### **1.3 La crescita personale all'interno di un gruppo**

Queste tipologie di gruppo contengono importanti fattori di cambiamento, considerati essenziali nei processi terapeutici, ma in ogni caso agenti anche nei gruppi con finalità di crescita personale<sup>15</sup>. Tali fattori si manifestano all'interno di esperienze di gruppo che si svolgono con continuità, programmate e facilitate da conduttore che ha cura di sollecitarli e sono:

1. altruismo-sostegno vicendevole
2. catarsi, possibilità di dare espressione e senso a emozioni e vissuti
3. coesione, fattori di alleanza,
4. ricostruzione familiare e personale attingendo alla propria storia
5. apprendimento interpersonale, coscientizzazione dell'etero percezione tramite i feed back e relativo riassetto
6. confronto con la realtà, abbandono di percezioni autocentrate

---

<sup>13</sup> S. Rota in Il counselling psicopedagogico, op. cit. pag. 270

Per approfondimenti sul t-group [www.retemetodi.it](http://www.retemetodi.it) e [www.associazioneitalianaformatori.it](http://www.associazioneitalianaformatori.it)

<sup>14</sup> S. Rota, ibidem

<sup>15</sup> R.Mastromarino, La gestione dei gruppi, op. cit. pag. 33 e ss.

7. speranza, nel momento in cui ci si schiude ai cambiamenti in atto nel gruppo e nei membri del gruppo
8. apprendimento indiretto, per imitazione, confronto, differenziazione
9. insight, comprensione dei propri modelli di funzionamento
10. socializzazione, miglioramento delle abilità sociali di interazione
11. universalità, percependo e dunque normalizzando i propri vissuti, visti simili e quelli altrui
12. esistenzialità, intesa come esperienza della propria vita nei suoi aspetti molteplici positivi e negativi accogliendoli e conferendo loro senso.

Il gruppo, quindi, diviene una cornice entro cui l'individualità di ciascuno cresce e si definisce sempre più, dove il sé, che è pensato dalla psicologia umanistica come essenzialmente relazionale, si può arricchire e espandere nella ricchezza di scambi con gli altri e con il gruppo stesso in un percorso dinamico di trasformazione.

Rogers approfondisce il fenomeno del cambiamento personale innescato dai gruppi d'incontro<sup>16</sup> nelle persone, nelle loro relazioni e nelle organizzazioni di cui fanno parte.

Le trasformazioni più immediate e visibili sono inerenti il singolo, il suo modo di percepirsi, il grado di consapevolezza raggiunto, il senso di valore e autoefficacia che si manifestano già nel corso delle attività di gruppo grazie al feedback dei presenti e il lavoro attento di riformulazione del conduttore: *"in vita mia non avevo mai avuto una così intensa esperienza di me<sup>17</sup>"* è l'espressione riportata di un partecipante, a indicare quanto profondo e pervasivo sia stato il lavoro svolto.

È la conoscenza di sé, la scoperta delle proprie autentiche emozioni e ragioni che porta a cambiare anche le relazioni: il rapporto tra colleghi, con i famigliari, il modo di presentarsi al mondo e di stare con gli altri. Cadono le facciate costruite nel tempo e appare un sé autentico con cui si apprende ad essere in maggiore accettazione e sintonia.

Volendo trovare un addentellato con l'Analisi Transazionale, Il gruppo di incontro modifica la percezione di sé, favorisce l'emergere di un ok non condizionato,

---

<sup>16</sup> Rogers, I gruppi d'incontro, op. cit. pagg. 74 e ss.

<sup>17</sup> Ibidem

promuove lo stato dell'lo Adulto e, di conseguenza, sottrae le relazioni alle dinamiche copionali, le rigenera, favorisce un confronto autentico.

Il diritto di pensiero e di parola, la creazione di un clima accogliente non autoritario, la possibilità di esprimersi, il permesso di pensare, un ambiente che favorisce l'autentica espressione del sé sono leve per un cambiamento anche all'interno delle organizzazioni: più lento, meno lineare, legato alle situazioni contingenti, ma il potenziale trasformativo e democratico del gruppo di incontro può efficacemente riverberarsi anche sulle organizzazioni.

#### **1.4 La professionalità educativa in continua espansione**

Le professioni educative oggi sono molteplici per effetto del diversificarsi dei contesti di impiego e dei destinatari. Questo panorama si è molto ampliato con l'educazione permanente e il lifelong learning. Al tempo stesso l'organizzazione dei servizi socioassistenziali ed educativi, la progettualità sociale e culturale sono in continua mutazione ed evoluzione e ciò contribuisce a generare la richiesta di specializzazione ulteriore.

La complessità delle figure educative si rileva anche dalla varietà di espressioni ricorrenti per definirle. Le terminologie usate pongono l'attenzione su due diverse dimensioni: quella pratica e tecnica: *operatori, esperti, tecnici dell'educazione e sviluppo*, oppure quella lavorativa (*educatore professionale*) per differenziarli da chi educa in quanto genitore, volontario, adulto di riferimento<sup>18</sup>.

La molteplicità dei profili (educatore, animatore, educatore della prima infanzia, educatore socioassistenziale...) corrisponde a una pluralità di bisogni, di ambiti di intervento, di funzioni, ma è rintracciabile qualcosa che possa ricondurre questa molteplicità a unità? Esiste una definizione di professionalità educativa?

Professione, professionista, professionalità sono termini molto diffusi, a volte anche abusati o utilizzati in accezioni che rimandano esclusivamente a competenze, Know how, saperi specifici. Contengono in realtà significati più ampi e articolati: si rifanno al verbo "professare" che include non solo il senso di esercitare un lavoro, ma anche quello di "dichiararsi apertamente", "praticare, coltivare" una credenza, una virtù, dei

---

<sup>18</sup> C. Lisimberti, L'identità professionale come progetto, Vita e Pensiero, Milano, 2006, pag. 30

principi. E' contemplato quindi anche un piano etico del lavoro, che consiste nell'esprimere con l'agito una convinzione morale, un valore.

Nel caso delle professioni educative, esse si definiscono allora non unicamente per il "saper fare", ma piuttosto per la capacità di impiegare queste competenze in chiave pedagogica con una intenzionalità di pro-mozione, progettuale, di movimento verso l'altro, per l'altro<sup>19</sup>.

Chi lavora nell'educazione agisce per garantire unità dell'azione educativa nel sistema integrato dei servizi, con lo sguardo rivolto alla complessità, alla molteplicità, ma sempre apertamente pedagogico. Mette in atto comportamenti intenzionali per intessere intorno alla persona contesti e situazioni che le consentano di appropriarsi di una nuova, più completa, rappresentazione di sé. Agisce competenze rivolte a sostenere l'attivazione di risorse, si prende cura di soggetti fragili per sostenerne la valorizzazione e l'auto valorizzazione<sup>20</sup>.

La sua è una azione maieutica che si rende possibile solo con apertura alla dimensione etica dell'esistenza schiudendosi a un orizzonte di senso e di ricerca.

Le principali coordinate della professionalità educativa sono individuabili in:

- 1) Definito orientamento etico e culturale
- 2) Contatto con se stesso
- 3) Contatto con l'altro
- 4) Paradigma metodologico di riferimento

Di queste, la dimensione della consapevolezza di sé e le capacità di autoanalisi, di autoregolazione, di fiducia, di apertura verso l'altro si intrecciano fortemente all'identità personale, al sé, e sono terreni da coltivare continuamente per il professionista dell'educazione e della relazione. La competenza educativa non è mai formata, non è mai completa, è qualcosa in continua crescita, in continuo dinamismo ed evoluzione.

Formazione e supervisione, intese come ambiti di definizione e affinamento di identità professionale e personale, sono i cardini che sostengono la figura

---

<sup>19</sup> Ibidem

<sup>20</sup> D. Resico, A. Scaffidi, Le professioni educative – riflessioni e prospettive occupazionali, F. Angeli, Milano, 2011, pagg. 8 e ss.

dell'educatore e il contesto dove la ricerca e le domande di senso, possono trovare accoglienza.

La suggestiva definizione di Scaratti: “*Supervisione: vedere sopra, vedere altro, vedere dentro*” indica bene la funzione di generare e alimentare questa dimensione di senso che nutre l'identità dell'educatore e va oltre il sapere tecnico. Ha funzioni di rispecchiamento, di accompagnamento, risignificazione, dove trovano la loro collocazione i vissuti emotivi, le storie lavorative, gli eventi, addensando su questi una riflessione condivisa e ridisegnandoli in maniera più evidente, consapevole e plurale, estraendoli da una dimensione privata e inaccessibile<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> L. Regoliosi, G Scaratti, Il consulente del lavoro socioeducativo, op. cit. pag. 136

## **Secondo capitolo**

## **2. La consulenza di secondo livello: formare chi forma, educare chi educa**

La società attuale, frammentata, iperspecializzata, sottoposta a rapidi cambiamenti, genera continuamente nuove sfide anche in ambito educativo. I riferimenti tradizionali vengono meno, i gap generazionali sono sempre più evidenti, i compiti evolutivi si complicano. Di fronte al profilarsi delle normali crisi evolutive si manifesta un nuovo bisogno di consulenza educativa che può definirsi un intervento temporaneo e mirato, rivolto a chi si trova in un bisogno legato ai cicli di vita, o indotto da un evento critico improvviso.

Questa consulenza si struttura come relazione d'aiuto: non direttiva, fiduciosa nella capacità dell'altro di realizzarsi, volta a favorire scelte e azioni congruenti con il sistema valoriale del cliente, condotte con autonomia e responsabilità. La consulenza educativa impostata secondo i canoni della psicologia umanistica, centrata sul cliente è finalizzata a promuovere le potenzialità educative del soggetto cui si rivolge, sia esso singolo, coppia o famiglia<sup>22</sup>.

L'ambito dell'educazione, e più specificatamente quello del lavoro socioeducativo, è anch'esso percorso e sollecitato da necessità di trasformazione, approfondimento, rinnovamento per meglio rispondere alle necessità di una società flessibile. Si rende pertanto indispensabile un assiduo lavoro di ricerca sul senso dei servizi, di negoziazione dei saperi professionali, di interrogazione delle dimensioni etiche e valoriali sottese all'operato, oltre che la cura e la manutenzione dell'identità professionale degli operatori coinvolti direttamente. È questo un ulteriore ambito di lavoro del consulente: un lavoro educativo di secondo livello, che non agisce nel servizio e con l'utenza, ma lavora invece per il servizio e per l'utenza, esplicitando, affinando e riordinando elementi che ricadono poi positivamente su questi. Si tratta di *"formare chi forma, educare che educa"*<sup>23</sup>.

Questa figura di secondo livello, il consulente senior, si affianca a un sistema esistente in qualità di io ausiliario, di sistema pensante aggiuntivo, considerando esperienza e competenza del sistema stesso. Lavora rivolgendosi a adulti colti nella loro funzione professionale, chiamando in causa saperi, conoscenze, abilità presenti nel servizio stesso; le sollecita e le invita a un vaglio critico.

---

<sup>22</sup> D. Simeone, La consulenza educativa, op.cit. pag. 36

<sup>23</sup> L. Regoliosi, G Scaratti, Il consulente del lavoro socioeducativo op. cit. pagg. 13 e ss.

Agisce riconnettendo eventi in nuove cornici, integrando piani e livelli diversi del discorso, resiste alla “*saturazione del sapere e ne presidia invece le zone insature*<sup>24</sup>”. Il suo può apparire un sapere “*scientificamente debole*<sup>25</sup>”, ma assume una valenza trasformativa sul piano culturale e sociale perché sa vivificare i linguaggi specialistici, mette al riparo dai tecnicismi, agisce sul rapporto tra identità e ruolo professionale, umanizzandoli<sup>26</sup>.

Il compito del professionista è reso esplicito da una buona definizione di domanda, setting e contratto. Ciò diviene ancora più importante quando la consulenza ha luogo all'interno di servizi e progetti caratterizzati da fluidità e dinamicità come l'educativa di strada, la peer education, l'ambito della giustizia minorile, gli interventi domiciliari, lo sviluppo di comunità.

Mandato preciso e oggetto di ricerca dichiarato delimitano il campo di azione e rendono intelligibile il processo messo in atto dal consulente, chiamato a uno sforzo di immersione nella realtà del cliente, per entrare con ipotesi interpretative e uscirne con nuove acquisizioni, disponibili a tutti.

Prendiamo in esame coordinamento e supervisione, quali funzioni ordinarie, costanti e volte al corretto mantenimento del servizio; consulenza e formazione, come funzioni straordinarie mirate al riordino, alla trasformazione, alla acquisizione di nuovi dati e nuovi significati.

## **2.1 Coordinamento, consulenza e formazione, supervisione**

Il *coordinamento* dei servizi socio educativi è funzione ordinaria: accompagna e sostiene il servizio con costanti azioni organizzative, gestionali, di controllo, di interfaccia con altri enti, di gestione delle criticità con l'utenza e interne all'organizzazione. È coinvolto in un continuo sforzo di definizione e condivisione<sup>27</sup> di senso, di finalità di obiettivi mentre intorno tutto è in mutamento, nelle sollecitazioni quotidiane, nella rete dei servizi, nelle richieste dei diversi soggetti.

---

<sup>24</sup> S. Ulivieri Stiozzi, Il counseling formativo, op.cit. pag 122

<sup>25</sup> ibidem

<sup>26</sup> ibidem

<sup>27</sup> D. Resico, A. Scaffidi, Le professioni educative, op. cit., pag. 62

Non è cosa semplice: si tratta di tenere insieme istanze e contesti differenti, in un quadro che cambia continuamente. Il coordinatore esercita una comunicazione imperniata su contrattualità e negozialità. Coordinare diviene allora una azione squisitamente comunicativa, dove non si persuade o dirige, ma si risignifica continuamente il senso del progetto e delle azioni. Si gestisce il servizio discutendo le varie istanze, confrontandole, ridefinendole secondo una visione molteplice e condivisa. È così che il servizio cresce, si sviluppa e diviene possibile individuare soluzioni, favorire l'organizzazione.

Tre gli atteggiamenti necessari al coordinatore: una giusta distanza dall'oggetto di lavoro per un lucido pensiero su di esso; la cura degli aspetti emotivi, espressivi e motivazionali nel gruppo, così da sviluppare proattività verso il lavoro, iniziativa e piacere; la disponibilità a valorizzare le risorse umane presenti anche con concreta mobilità negli organigrammi per premiare competenze e merito.

Molteplicità, comunicazione e armonizzazione delle parti nel riconoscimento reciproco sono viste come chiavi del coordinamento che non è solo organizzazione, ma cura degli elementi culturali, di pensiero, di assetto strategico all'interno di un lavoro di comunicazione e connessione<sup>28</sup>.

Nei servizi socioeducativi si ricorre alla formula della *consulenza* per necessità di ridefinire il servizio o alcune sue parti; rigenerare ruolo e funzioni del personale, sviluppare una nuova proposta progettuale, favorire lo sviluppo di soggetti interistituzionali come tavoli, coordinamenti, gruppi di lavoro.

È dunque una forma di accompagnamento alla rilettura, alla comprensione e alla riorganizzazione della propria realtà.

I prerequisiti sono innanzitutto la consapevolezza da parte del cliente di avere necessità di un aiuto, la presenza di una domanda, l'esistenza di un rapporto fiduciario verso il consulente, il riconoscimento in lui di abilità e competenze tecniche.

Il consulente riceve mandato dai vertici della struttura, che formula una sua lettura del problema, una sua richiesta. Al tempo stesso però coinvolgerà nel lavoro anche gli operatori del servizio che a loro volta daranno le loro interpretazioni. Egli si costruirà un pensiero circa le questioni che gli vengono sottoposte: da qui la necessità di un'equidistanza dalle parti, di una obiettività e di strutturarsi sempre più

---

<sup>28</sup> G. Scaratti, E. Zambonardi, in *Il consulente del lavoro socioeducativo*, Op. Cit. pagg.21 e ss.

come un amplificatore del pensiero, che sappia portare in evidenza e favorire le varie visioni per svilupparne consapevolezza<sup>29</sup>.

La sua attività favorisce autocomprensione e riorientamento, promuove empowerment, incrementa il potere democratico nell'organizzazione a partire da maggiore chiarezza e pensiero nei suoi vari livelli.<sup>30</sup>

La sua funzione consiste nel generare collegamento tra soggetti diversi, attraversando le ansie di spersonalizzazione, costruendo legami, esplicitando problemi e risorse, mantenendo viva la comunicazione e coagulando concretamente il lavoro svolto in eventi visibili e riconoscibili per contrastare il logoramento e la stanchezza che sempre può insorgere all'interno di questi processi collettivi e plurali di trasformazione che richiedono tempo per svilupparsi e maturare.

Pur essendo importanti le conoscenze specifiche rispetto ai servizi e ai modelli organizzativi, la buona riuscita della consulenza risiede in abilità e tratti come l'empatia, l'ascolto, la comunicazione, la capacità di individuare i problemi, la capacità di abitare alcune situazioni incerte, controverse, che possono suscitare nel cliente vissuti di ansia e di inadeguatezza di fronte al cambiamento che gli si para davanti.

I servizi socio educativi sono pervasi da necessità di *formazione* continua, sollecitati dall'evolversi e dal cambiare della società che fa emergere nuovi bisogni educativi cui rispondere con modelli di intervento pensati ad hoc, nella sfida di una continua rielaborazione che integri elementi di crescita personale e professionale con lo sviluppo organizzativo.

Si entra così in una dimensione plurale, fluida, di confronto, di contatto e circolazione di idee. Inoltre, le teorie della conoscenza evolvono in direzione costruttivista: la conoscenza è qualcosa che si genera facendo, agendo, interagendo, stando in contatto e comunicazione con l'ambiente e nelle relazioni.

Il modello di formazione proposto dal consulente del lavoro socio pedagogico si basa quindi su una idea dell'apprendimento non programmato in toto dall'esterno, ma sviluppato con un metodo sociale, tramite il quale si valorizzano, si sviluppano e si

---

<sup>29</sup> L. Regoliosi, Il consulente del lavoro socioeducativo, Op. Cit. pagg. 55 e ss.

<sup>30</sup> S. Ulivieri Stiozzi, Il counseling formativo, Op. cit., pag 35

organizzano le competenze degli operatori coinvolti che divengono soggetti attivi del percorso, ricercatori in relazione tra loro e con il formatore<sup>31</sup>.

La formazione proposta dal consulente socioeducativo non separa l'individuo dall'organizzazione, ma collega cultura formativa e cultura organizzativa rinsaldandole reciprocamente.

Questo tipo di processo formativo opera in senso circolare, coinvolgente, con l'obiettivo insegnare a pensare, a valutare, a rileggere la propria organizzazione costruendo condivisione, abbandonando logiche lineari e direttive di semplice trasferimento di competenze. Il consulente agisce ascoltando intensamente, individuando i temi portanti, le ricorsività, le interessantissime metafore usate dagli educatori per descrivere il loro ruolo e la loro relazione con l'organizzazione. Attraverso una logica narrativa, in cui i presenti espongono, narrano di sé dentro il contesto e la storia della struttura, si arriva a mettere in evidenza le culture presenti, le immagini, il senso del servizio<sup>32</sup>.

Una formazione quindi non "addestrativa", mirata invece a sviluppare nelle persone e nelle organizzazioni, flessibilità e disponibilità necessarie al cambiamento, a partire da un'autocomprensione. Favorisce il fronteggiamento di criticità con l'elaborazione di risposte congruenti alle identità professionali coinvolte, alla storia e alla mission della compagine di riferimento<sup>33</sup>.

Con la *supervisione* il consulente genera un luogo di parola e ascolto dove esporre esperienze e vissuti emotivi; un'azione di manutenzione del sé professionale, uno spazio di confronto sulle dinamiche psicologiche innescate dal lavoro educativo.

Accoglie un coacervo di bisogni, approfondisce da più punti di vista le situazioni vissute dagli operatori, per poi allargare a considerazioni generali e apprendimenti che sono prevalentemente relativi al sé.

Sono richiesti competenza tecnica, saperi di riferimento, esperienza in quanto le tematiche educative, organizzative e relazionali sono sempre chiamate in causa. I supervisori riscontrano la necessità di metterle a fuoco senza che questo comporti però uno scostamento dal focus principale: l'individuazione professionale e lavorativa dei soggetti coinvolti, il sé professionale.

---

<sup>31</sup> G. Venza, *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, F. Angeli, Milano, 2007, pag.228

<sup>32</sup> G. Scaratti, in L. Regoliosi, G. Scaratti, *Il consulente del lavoro formativo*, Op. cit. pagg.99 e ss.

<sup>33</sup> G. Venza, *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo*, op.cit. pag. 299

La supervisione è una pratica in cui si “pensa il pensiero”, si ospita nella mente la fatica dell’operatore, permettendogli di alleggerirsi, si “duplica” la sua riflessione in una zona franca che lo aiuta a farne un vaglio critico<sup>34</sup>.

Fare supervisione può comportare il collocarsi all’interno di conflitti dove diviene necessario non solo dare un generico supporto, ma abitare le zone incerte del confronto anche vivace. Si tratta di fornire strumenti per favorire la comprensione reciproca, l’esplicitazione e la composizione delle divergenze, salvaguardando il senso del servizio.

Il sapere del supervisore non è quindi un sapere enciclopedico<sup>35</sup> che lo rende esperto di tutto: egli è un ricercatore che si cala nella realtà del cliente, ne coglie gli aspetti emotivi, culturali, strutturali, li fa dialogare tra loro. Entra ed esce da questa realtà: la percepisce come il cliente, sa leggerla criticamente e favorire una critica interna.

Si possono individuare quattro modelli di supervisione: quello psicodinamico psicanalitico, che ha il focus sui processi inconsci dell’educatore e tende a rafforzare e affinare il suo sé; quello psicopedagogico che si concentra sul progetto e mira a ottimizzare le azioni affinché siano coerenti e congruenti alle finalità progettuali; quello di tipo sistemico, che inquadra le interazioni e comunicazioni e ha la finalità di leggere i problemi e le situazioni nel complesso, entro una causalità circolare.

Una “quarta via”, è rappresentata da un modello psicopedagogico narrativo: un accompagnamento alla rilettura degli eventi professionali attenta ai vissuti emotivi e alla loro autocomprensione per lo sviluppo di una consapevolezza orientata alla crescita. L’atto di narrare e di narrarsi favorisce prima di tutto la conoscenza di sé e rende necessario uno sforzo di organizzazione, per rendersi trasparenti e comprensibili all’altro. Si entra in una dimensione dialogica, di arricchimento reciproco, di approfondimento. La funzione del supervisore è di accompagnamento a tale processo, di affiancamento, stimolo e supporto all’esposizione di questi materiali personali e professionali. È essere Specchio: si tratta di rimandare le

---

<sup>34</sup> S. Ulivieri Stiozzi, *Il counseling formativo*, Op. cit., pag 77

<sup>35</sup> L. Regoliosi, G. Scaratti, in *Il consulente del lavoro socioeducativo*, Op. Cit. pagg.143 e ss.

emozioni, i vissuti di chi si narra; essere contenitore: fare spazio, accogliere, tenere insieme anche aspetti dolorosi che possono disgregare i soggetti<sup>36</sup>.

## **2.2 Il Consulente al lavoro: elementi di continuità con il counseling individuale**

Ciò che caratterizza il lavoro del consulente nelle accezioni sopra specificate è una impostazione decisamente maieutica, secondo la quale la conoscenza non avviene per accumulo e specializzazione, ma con un percorso di ricerca e la creazione di condizioni per esplicitazione, riordino, riorganizzazione, risignificazione di esperienze, saperi e letture che si condividono nel gruppo.

Questo è il tratto caratteristico della formazione degli adulti nella società attuale, dove si privilegiano le capacità autoformative, autoorganizzative, creative dei soggetti e la competenza grupale, rispetto a un semplice trasferimento di conoscenze. Si parla di un apprendimento/cambiamento, evento che permette di comprendere in profondità e agire trasformazione sul proprio comportamento, sul modo di relazionarsi con la materia e con gli altri.

Il campo formativo in questo modo si amplia, e pone l'esperienza personale come elemento qualificante, attribuisce importanza al soggetto e ai processi emotivi, cognitivi, prassici che si attivano<sup>37</sup>.

Rogers tra i primi si è occupato di come agevolare un gruppo<sup>38</sup> all'interno del quale si desse priorità all'esperienza. Si concentra prevalentemente sulla necessità di assumere una posizione di decentramento e di fiducia, guardando il gruppo come un complesso organismo che possiede una sua direzione, suoi bisogni e obiettivi gradualmente emergenti: il facilitatore è un catalizzatore, crea le condizioni affinché il gruppo possa attingere alla sua forza di pensiero, espressione e ragionamento. Ritroviamo non direttività, accettazione incondizionata e legittimazione del flusso di pensiero e di sentimento del cliente che caratterizzano il colloquio individuale.

Importante preservare l'interezza delle persone: comprendere e fare spazio tanto agli aspetti cognitivi, quanto a quelli emotivi: *“sentimenti permeati di idee, idee permeate*

---

<sup>36</sup> Ibidem

<sup>37</sup> P. Reggio, Il quarto sapere, guida all'apprendimento esperienziale, Carocci, Roma, 2010

<sup>38</sup> C. Rogers, i gruppi d'incontro, op. cit. pagg. 48 e ss.

*di sentiment*<sup>39</sup>. Ritroviamo qui il tema del collegare contenuto e sentimento nel rispondere al significato, passaggio caratteristico del colloquio individuale<sup>40</sup> che apre a ulteriori comprensioni ed esplorazioni.

Inoltre, questa azione “convalida” la persona, la accoglie e genera una sicurezza emotiva che facilita ulteriormente l’espressione e la riflessione. Ciò significa anche accettare diversi livelli di coinvolgimento e partecipazione, prendere per buoni i vari contributi senza aprire a indagini o interpretazioni, rimanendo sulla comunicazione così come avviene oggettivamente, nel “qui è ora”. Anche questa dimensione è in continuità con quanto avviene nel counseling individuale che non è indagare, non è intervistare, interpretare, discutere<sup>41</sup>...Si tratta di accogliere quello che l’altro sta dicendo, sentendo, pensando, come lui, di fianco a lui.

Il consulente dei servizi socio educativi assume le stesse disposizioni di fondo richieste nel counselling individuale: un ascolto attento e rispettoso dell’altro, una capacità empatica che permetta di “sentire” come l’altro sente, saper decentrarsi, entrare nel pensiero altrui, riconoscerne i valori, la competenza, la storia. Direi anche la fiducia nella capacità del sistema su cui si sta lavorando di regolarsi e svilupparsi con il giusto supporto che rimanda alla tendenza attualizzante di Rogers.

Il movimento Esplorazione, Comprensione, Azione<sup>42</sup> essenzialmente intrapersonale nel counseling individuale, viene sollecitato anche nella dimensione intra gruppo. L’assunto base di questo tipo di apprendimento è infatti che gruppo sia soggetto, protagonista della propria formazione e quindi chiamato ad attivarsi nell’autocomprensione.

Sul piano interpersonale, il ruolo del formatore si esplicita nel rispondere<sup>43</sup> (con feedback, parafrasi, sintesi, verbalizzazioni, domande esplorative, confronto).

Il gruppo è un contesto dove, in presenza di condizioni favorevoli, si assiste a un profondo mutamento personale, in termini di sviluppo del sé e di benessere. Siamo con questo nel paradigma della psicologia umanistica secondo la quale è sempre

---

<sup>39</sup> ibidem

<sup>40</sup> R. Carkuff, *L’arte di aiutare*, Erickson, Trento, 1987, pag. 30

<sup>41</sup> P. Scilligo, *La bussola del counselor* in [www.cncp.it](http://www.cncp.it)

<sup>42</sup> R. Carkuff, *L’arte di aiutare*, op. cit., pag. 50

<sup>43</sup> R. Mastromarino, *La gestione dei gruppi*, op. Cit. pagg. 104 e ss.

possibile un cambiamento, e nella antropologia dialogale: il sé si sviluppa nelle relazioni.

Come un formatore può intervenire in tal senso?

Un formatore può modellare e strutturare un gruppo attraverso la dinamica interpersonale che lo vede alternativamente proponente (avvia interazioni, stimola, interviene) e rispondente<sup>44</sup> (agisce in feedback del gruppo e dei singoli)

Nel primo caso, gli è richiesto di:

1. Essere supportivo (contenitivo – metafora) sostenendo con affetto, spiegando come vanno fatte le cose, e ricordando le cose che devono essere fatte
2. Essere capace di stimolare ed incoraggiare la capacità dell'altro di pensare e muoversi con la propria testa accettando l'altro per come è con i suoi modi di fare e pensare, stimolando autonomia e differenziazione, rifiutando la posizione one up, one down.
3. Riconoscere il valore altrui. Come avviene nel counseling individuale se esiste una diversità è dovuta ai ruoli, ma sul piano esistenziale c'è parità.
4. Stimolare la differenziazione e la crescita senza sostituirsi

Come rispondente serve:

1. Saper accogliere ciò che viene dall'altro accettando le proposte e le attenzioni dall'altro (sia l'accudimento che il feed back critico).
2. Scegliere liberamente, in base al contesto, come esprimersi tenendo conto dei pensieri sentimenti manifestatisi e muovendosi di conseguenza.
3. Essere assertivo, realizzare una unità armonica di ciò che si sente e ciò si pensa, e agire di conseguenza. Questo richiama il tema dell'autenticità. congruenza, uno dei tratti distintivi del counselor insieme a empatia, non direttività, accettazione incondizionata.

A questo livello si situano anche quelle abilità di leadership autorevole che implicano comunicare nel modo più idoneo per i gruppi in cui ci trova ad operare, contatto con le emozioni, gestione dei conflitti, ricorrere a meta comunicazione come strumento sia di apprendimento che di confronto.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> ibidem

<sup>45</sup> Ibidem

Lungo questo percorso di sintonizzazione sull'altro, di accoglienza e ascolto, rimane, nel conduttore, sempre aperta la finestra dell'autoconsapevolezza, della congruenza; scorrono due binari paralleli: ascoltare empaticamente l'altro, ponendo attenzione ai significati e al tempo stesso ascoltare se stessi, i sentimenti persistenti, i pensieri che si attivano per individuare quegli stimoli da proporre nel gruppo per favorire insight, moltiplicare i punti di vista, attenzionare particolari filoni di pensiero. Non si tratta di inserire parti di sé, proiettare, ma di usare alcuni spunti per meglio indagare insieme all'altro i suoi pensieri.

Il consulente agisce attraverso un orecchio che ascolta, una mente che accoglie, una parola che restituisce, riordina, problematizza, facendo così emergere i saperi. Tutto si svolge collettivamente: ci si illumina reciprocamente e si entra in profondità della struttura generale: il singolo non è mai avulso dal contesto generale in una logica sistemica.

Il nodo singolo/gruppo è una peculiarità del lavoro con i contesti plurali. È come se fosse richiesto un focus mobile, che inquadri a tratti la persona con la sua storia, i suoi sentimenti, il suo sapere, e a tratti il gruppo e la sua cultura, la sua organizzazione. Queste due dimensioni si integrano a vicenda: sono le persone che fanno le organizzazioni, ma il gruppo insegna alle persone. Il senso generale del lavoro scaturisce dall'integrare questi aspetti, dal tenerli insieme e incrociarli in una modalità che sia generativa e trasformativa.

L'immagine di "sistema pensante aggiuntivo", valida sia per il counseling individuale che di gruppo, è indicativa e chiara: il professionista non intervenire proponendo il suo pensiero...ma mette a disposizione la capacità di pensare e la favorisce nel sistema che rimane un "*sistema esperto*"<sup>46</sup>.

### **2.3 Tre saperi...più uno**

Il counselor, è un professionista che, attraverso un percorso formativo specifico, ha acquisito determinate competenze relazionali e comunicative che gli permettono di sostenere il cliente in un particolare momento problematico della sua vita e di accompagnarlo con maggior consapevolezza nella ricerca di soluzioni e nello sviluppo delle sue risorse.

---

<sup>46</sup> L. Regoliosi, il counseling psicopedagogico, op. cit. pagg. 40 e ss.

Ha dunque il compito di favorire la valorizzazione e l'utilizzo delle potenzialità del cliente, aiutandolo a superare eventuali crisi che gli impediscono di esprimersi pienamente e liberamente. Il superamento del blocco, la vera trasformazione, comunque, spetta solamente al cliente: il counselor può solo guidarlo, con empatia e rispetto, a ritrovare la libertà di essere se stesso<sup>47</sup>.

Caratterizzano l'identità professionale del counselor tre assi principali<sup>48</sup>:

1. Il *pensare interrogante*, che sappia rapportarsi alla differenza, una mente versatile, disposta al plurale.
2. Il *sentire*, l'empatia, un "sentire dentro", che si muova tra risonanze e dissonanze nelle trame narrative del cliente, da una parte, e nei sentimenti del counselor, oltre che nei rispettivi sistemi di riferimento.
3. *L'agire*, inteso come capacità di coltivare un'azione cauta, che nasca spontanea, senza sforzo, senza la pretesa di cambiare l'altro. Qui entrano in gioco le tecniche da usare con sapienza e discrezione, in modo coerente con quanto emerge dalla relazione interpersonale, per non soffocare la creatività dei singoli partecipanti alla conversazione, non chiudere la conversazione in schemi precostituiti, e non manipolare.

Per divenire dunque professionisti consapevoli ed efficaci si fa indispensabile sviluppare, accresce e vivificare le tre dimensioni del sapere: "*sapere, saper fare, saper essere*"<sup>49</sup>.

Il primo sapere attiene alla conoscenza: è necessario avere un paradigma di riferimento, una metodologia, avere a mente le teorie psicosociali, e un continuo aggiornamento in merito. A questo livello rientra anche la cultura narrativa, la saggistica, l'arte...elementi del sapere che ci mettono in grado di dialogare attraverso una pluralità di linguaggi e metafore.

Il saper essere attiene ad autoconsapevolezza, padronanza di sé, ricerca di autenticità, di congruenza. Elementi che si affinano continuamente in un lavoro di riflessione su di sé e su come ci si rapporta al mondo esterno in una continua ricerca che si impegna a tenere sempre accesa la luce fuori e dentro di sé. Significa essere

---

<sup>47</sup> R. May, L'arte del Counseling, il consiglio, la guida, la supervisione, Astrolabio, Roma, 1989 p. 25

<sup>48</sup> G. Ruggiero, Le professioni di aiuto in La bussola del counselor op. cit.

<sup>49</sup> A. Zucconi, la bussola del professionista, in La bussola del Counselor, op.cit.

in contatto con i propri valori ed il senso della propria esistenza, rielaborare i propri errori, conoscere i propri limiti e punti di forza. Ma anche chiedere aiuto nel bisogno.

Saper fare è innanzitutto “*saper fare il counselor*<sup>50</sup>”: progettare e gestire i setting, ricevere e dare feedback efficaci, evitare collusioni e manipolazioni, proiezioni, applicare efficacemente le tecniche, la deontologia e le leggi riguardanti l’esercizio della professione.

Le competenze professionali prendono senso e forma solo attraverso l’immersione nell’esperienza e la disponibilità ad imparare da essa. È questo un quarto sapere, non residuale e non frutto della somma dei primi tre. Ha le sue peculiari qualità nel fatto di agire in profondità nella persona che fa esperienza e nel rapporto generativo che mette in atto<sup>51</sup> trasformando la persona stessa e la sua relazione con il mondo.

Questo quarto sapere diviene di viva rilevanza per il consulente delle organizzazioni in modo particolare: egli stesso, nel suo mandato, avvalora le esperienze e insegna ad apprendere da esse. Al tempo stesso è chiamato ad applicare, continuamente, tale metodo su di sé: a praticare quella frattura, quella interruzione del pensiero, dell’azione e dell’emozione che irrompe quando emerge l’esperienza. È un sapere, questo, che nasce da un sospendersi per fare, sentire, pensare diversamente. Quasi una danza, dove ci si ferma, il tempo di una pausa, e si riprende con un ritmo variato. In quella sospensione agisce il cambiamento, l’apprendimento.

L’esperienza (di sé, dell’altro, di culture e pensieri differenti) è sempre perturbante e indeterminata, e lasciarsi andare a seguirne il flusso può risultare faticoso. Il bisogno di sicurezza e di controllo tende a farci rimanere ancorati al noto, nel timore di smarrirci o di apparire “*debol*<sup>52</sup>”. Si tratta allora di abbandonare il piano performativo privilegiando quello autenticamente formativo.

---

<sup>50</sup> ibidem

<sup>51</sup> P. Reggio, Il quarto sapere, op. cit. pag. 18

<sup>52</sup> ibidem

## **Terzo capitolo**

### **3. La sfida di una nuova modalità di relazione**

La Cooperativa sociale LEONARDO, attiva sul territorio della provincia di Como da venticinque anni, si occupa prevalentemente di servizi educativi a minori, secondo la formula dell'educativa scolastica e domiciliare. Gli educatori affiancano bambini e ragazzi nei contesti dell'istruzione e della socialità, presso i nuclei famigliari: una presenza capillare, continua, ad alta intensità di relazione.

Con la chiusura della scuola, siamo tra i primi a subire un arresto parziale. A partire dal totale lock down, la stasi è totale: bisogna evitare che il passaggio di educatori da un nucleo familiare all'altro divenga vettore di contagio.

Siamo sospesi. Preoccupati per il nostro lavoro, fonte del nostro sostentamento. Pensierosi per la fragilità in cui versano le famiglie che seguiamo: incertezza economica, difficili convivenze all'interno dei nuclei, adolescenti in crisi, disabili che vedono interrompersi le routine assistenziali e educative, isolamento.

Gli educatori mantengono un contatto informale con chiamate e messaggi. Da qui l'idea di essere maggiormente presenti e presidiare il servizio attraverso videochiamate. Proponiamo la cosa ai Servizi Sociali e viene accettata con entusiasmo. Di lì a poco anche il Governo, nel decreto Cura Italia<sup>53</sup> si pronuncia caldeggiando la prosecuzione degli interventi educativi da remoto.

Rimangono da sciogliere alcuni nodi come la gestione della Privacy, il consenso dei genitori e l'autorizzazione formale da parte dei Comuni, competenti per i nostri servizi.

Contemporaneamente inizio a confrontarmi con i singoli educatori. Percepisco diverse posizioni e alcune ambivalenze: chi è felice di poter riprendere la relazione in maniera innovativa, chi si lancia a immaginare come potrà strutturare il servizio, chi è spaventato e dubbioso. Gli educatori scolastici si domandano come sarà entrare nelle case dei minori tramite questa modalità...Qualcuno è titubante, esita a mostrare se stesso, la sua casa, i suoi spazi, inevitabile nella imprevista novità.

Ci troviamo di fronte a un momento cruciale nella nostra storia di educatori e di cooperativa, una situazione eccezionale, da cui è possibile imparare qualcosa. Sento

---

<sup>53</sup> DCPM 17 marzo 2020, n. 18 art. 48

la necessità e il dovere di accompagnare la trasformazione organizzativa e il cambio di paradigma, sostenendo gli educatori nel fronteggiare la nuova prova, ricercando insieme un senso educativo in questa sfida professionale.

Diventa fondamentale allora favorire in cooperativa la comunicazione e lo scambio di informazioni, portando avanti un discorso comune, sviluppando un know how condiviso, entrando in una dimensione di riflessività.

Questa si rivelerà, per noi di Cooperativa LEONARDO, l'occasione per rinforzarci come comunità di pratiche: un insieme di professionisti dove le conoscenze e le competenze non sono esclusivamente patrimonio delle singole persone, ma vengono trasfuse nel gruppo, condividendo modalità di azione e significati conferiti agli eventi, rappresentazioni del contesto, dei servizi<sup>54</sup>. Entro questa comunità, attraverso la riflessione sull'esperienza, possono nascere progetti innovativi.

Da un certo punto di vista, l'intervento si configura come consulenza e formazione per rielaborare e sviluppare modelli in ragione di un evento critico totalmente inaspettato, sollecitati da necessità di trasformazione, approfondimento, rinnovamento.

Inizia così un assiduo lavoro di ricerca sul senso del servizio, di negoziazione dei saperi professionali, di interrogazione delle dimensioni etiche e valoriali sottese all'operato, oltre che di cura e di manutenzione dell'identità professionale degli operatori coinvolti. Un lavoro educativo di secondo livello, che lavora per il servizio e per l'utenza, esplicitando, affinandone e riordinandone gli elementi<sup>55</sup>.

Attraverso gli strumenti del counselling mi appresto a lavorare sul pensiero individuale e di gruppo stimolandone la complessità, la profondità, l'organizzazione favorendo l'esplicitazione e la connessione tra temi, emozioni, storie e azioni con uno sguardo duplice: rivolto a dimensioni interne (identità professionale, rapporto con il lavoro e con il gruppo) e a dimensioni esterne (rapporto con l'utenza, con il committente, con il servizio nel suo complesso).

---

<sup>54</sup> G, Venza, Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo, op. cit, pag. 230

<sup>55</sup> L. Regoliosi, G. Scaratti, Il consulente del lavoro socioeducativo, op. cit., Pag 13

Dal punto di vista degli educatori il percorso mira a favorire alcune abilità di coping, strategie e azioni per fronteggiare difficoltà. Attraverso gli incontri tra operatori verranno stimolati quindi processi di coping sociale (supporto reciproco, aiuto, scambio) e coping centrato sul significato, in cui ci si concentra sui processi di apprendimento generati dall'esperienza stressante, risignificandola<sup>56</sup>.

### **3.1. Alla ricerca di un metodo**

Nel preparare il primo incontro inizialmente sono concentrata su una mia percezione del servizio, degli educatori, di quelli che ritengo le loro risorse e i punti di debolezza. Sono pensieri ricavati unicamente dalla mia esperienza nell'erogazione tradizionale del servizio. In modo semplicistico, mi approccio a questo nuovo setting con il vecchio sguardo e comincio, tra me, a pensare a "cosa serve" per fare funzionare l'assetto emergente. Mi do le mie risposte:

-lo schermo come mediatore che ci permette di raggiungere l'altro, quindi uno schermo non passivizzante

-la necessità di riempire il tempo, strutturarlo, organizzarlo che corrisponde a colmare la distanza, a trovare forme di efficacia

-la strutturazione serve a noi, ma è da offrire anche alle famiglie che si trovano a vivere questo tempo dilatato e inaspettato

-il lavoro in assenza di presenza deve essere mediato dal "fare": giochi, attività, stimolo, letture insieme, piccoli laboratori.

Maturo l'idea che il sostegno agli operatori in questo frangente debba contemplare anche una ricerca di attività, di strumenti operativi, di programmi, di piattaforme idonee. E mi perdo in mille pensieri pratici.

In un secondo momento, realizzo di essere di fronte a una rappresentazione completamente aprioristica e personale del servizio, del gruppo, dei bisogni educativi e delle conseguenti risposte. Una interpretazione, una proiezione, dove rivedo diverse parti di me: il mio Genitore pronto a intervenire, a suggerire, a soccorrere; la

---

<sup>56</sup> E. Ripamonti, in comunità distanziate [www.retemetodi.it](http://www.retemetodi.it)

tendenza a “diagnosticare” i bisogni, a istruire su come agire, l’urgenza di risolvere, la concretezza.

Capisco che devo sospendere tutto questo, e decentrarmi. Quale intervento formativo ho in mente? Migliorare le competenze tecniche o piuttosto rivedere collegialmente e criticamente il lavoro e le implicazioni che lo percorrono<sup>57</sup>? Come posso rendere proficua la dimensione collettiva per favorire il lavoro di ognuno e l’implementazione del servizio ricavando apprendimenti per l’intera organizzazione? Capisco che è necessario lavorare per una facilitazione, una espressione di idee, ipotesi, visioni.

Quali condizioni mi permettono di ricoprire un ruolo di facilitatore invece di “istruttore”?

Rogers le individua in una posizione di decentramento e di fiducia rispetto al gruppo, un complesso organismo che possiede una sua direzione, suoi bisogni e obiettivi che emergono gradualmente. Chi conduce è un catalizzatore, crea le condizioni affinché il gruppo possa attingere alla sua forza di pensiero, espressione e ragionamento. Il suo agire è improntato a non direttività, accettazione e legittimazione del flusso di pensiero e di sentimento. La creazione del clima favorevole è indispensabile, insieme a un ascolto attento per individuare sentimenti e significati espressi nella fiducia che il gruppo, autoregolandosi stia esprimendo un senso<sup>58</sup>.

Imposto quindi il primo incontro con i colleghi a partire da questi valori. Fondamentalmente ascolto, riformulo, riassumo, invio feed back.

---

<sup>57</sup> G, Venza, Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo, op.cit. pag. 239

<sup>58</sup> C. Rogers, I gruppi d’incontro, op. cit., pagg. 48 e ss.

### 3.2 Tra dire, pensare e fare

Per la prima volta ci troviamo a svolgere una assemblea in videochiamata. Siamo piuttosto inesperti, io per prima, e ci incontriamo via Skype.

Subito, le prime fatiche: siamo presenti in 22, alcuni non si vedono, altri non si sentono, appaiono e scompaiono, qualcuno riesce a comunicare solo tramite chat. Questi tratti accompagneranno l'intero percorso: l'intermittenza dei collegamenti, la difficoltà a vedersi o a sentirsi. Diventerà presto una normalità, impareremo a bypassare le difficoltà e darci i tempi e i modi per gestire questo setting.

Così si svolge la nostra prima discussione, densa e interessante.

Lascio lo spazio ai colleghi per parlare liberamente delle attività on line.

Parla per primo chi già iniziato i contatti con famiglie e ragazzi, presentando le esperienze e i primi vissuti:

V. :*“Con le ragazze adolescenti, parto sempre dal farmi raccontare cosa fanno, come passano le giornate, come vivono questi giorni. Poi, sia con loro che con la mamma al telefono, lavoriamo molto per cercare una strutturazione del tempo, delle abitudini da instaurare e mantenere. Cerco di favorire un ordine perché in queste case (è un servizio della Tutela Minori) la convivenza non è mai semplice, soprattutto ora. Cerco di portare avanti la cosa e di far sentire a ragazzi e genitori che non sono soli, che la rete e il servizio ci sono”.*

A: *“La rete, per me, è importantissima: seguo due fratellini disabili e non è semplice comunicare con loro tramite pc e tablet. Mi sono riferita alle insegnanti di sostegno, stiamo collaborando, ci stiamo scambiando consigli e idee. Sarei persa se dovessi costruire tutto da sola!”*

B: *“Io ricorro molto alla mediazione del fare. Tramite la videochiamata proviamo insieme diverse attività, dalla cucina allo yoga. Lo faccio per mandare avanti la relazione, per stimolare degli interessi. Mi impegno a rimanere un certo tempo sulle attività, per esplorarle fino in fondo, evitando un frenetico saltare da una cosa all'altra. In questo modo alzo la soglia di attenzione e permetto alla ragazza di conoscere bene una attività, magari potrà diventare un suo interesse. La invito a sperimentare e a “tenere” in una proposta, ad essere attenta e costante.”*

F.: *“Colgo nei bambini un grande entusiasmo, la felicità di ritrovare l’educatore, la voglia di fargli vedere di cosa è fatta la loro quotidianità, di ritrovare qualcosa della normalità di prima, ma anche di essere tranquillizzati”.*

Tutti rimarcano come la proposta di attivare l’educativa on line sia stata accolta molto positivamente dagli utenti.

Riformulo a questo punto gli aspetti salienti, riorganizzandoli intorno ad alcuni concetti:

1. Il nostro mandato di educatori ci chiama ad esserci, a tenere viva la relazione, a impostare un percorso educativo e di sostegno
2. Il bisogno delle famiglie e dei minori di “normalità”, di rassicurazione, di relazione, ma anche di ordine, di organizzazione, in contesti che a volte sono già destrutturati e confusivi
3. Gli strumenti meramente educativi introdotti: strutturazione del tempo, mediazione del fare, capacità di dare un significato al fare, che non è solo occupare il tempo, relazione e il dialogo, ricorso alla rete

Mi accorgo che la discussione è andata a toccare le tematiche che io stessa mi ero prefigurata, ma tutto si sta svolgendo in maniera circolare, attraverso il confronto tra colleghi e lo scambio di vissuti, di pratiche. Si manifestano le differenze, le peculiarità, ma anche i punti di convergenza<sup>59</sup>. Io mi limito a raccogliere, evidenziare, riorganizzare.

S. solleva una criticità: ha iniziato da un solo giorno il contatto on line con una coppia di fratelli, figli di separati. La famiglia è percorsa da una forte conflittualità: tra i genitori, tra fratello e sorella, tra figli e genitori. La collega afferma: *“Sono molto preoccupata. Mi domando come farò ad agganciare il fratello. Fino ad ora ero riuscita solo con il gioco del calcio, o con qualche gioco in scatola dove giocavano tutti, grandi e piccoli.... Ora non so.”*

Fa la sua comparsa una preoccupazione, si mostra un aspetto debole, di incertezza. Resisto alla tentazione di consigliare, incoraggiare, sminuire. Rilancio la questione nel gruppo per non entrare in una dinamica “a due”, per

---

<sup>59</sup> G. Piccinino, Le buone pratiche del counselling, l’apporto dell’Analisi Transazionale nelle relazioni d’aiuto, F. Angeli, Milano, 2005, pag. 128

capire se anche altri vivono questa situazione, per far sì che il gruppo offra all'educatrice nuovi sguardi, nuove idee.

Ne nasce un confronto su alcuni strumenti per animare gli incontri e l'idea strategica che ora più che mai, dato che gli adulti sono in casa, è necessario agire anche su di loro per arrivare ai ragazzi.

Rinforzo questa lettura che è scaturita dal gruppo degli educatori, limitandomi a inserirla in una cornice di senso: mai come in questi giorni abbiamo la possibilità di sperimentarci in un approccio sistemico; pur essendo fisicamente fuori dalle case, siamo incredibilmente “dentro” le famiglie e tutti gli attori sono presenti, diventa imprescindibile lavorare con i diversi soggetti, per andare a incidere sulle diverse dinamiche.

L'incontro si chiude con la proposta di ritrovarci nuovamente, dividendoci in due gruppi in base all'età dei minori seguiti (infanzia e scuola primaria/scuole secondarie di primo e secondo grado).

La mattina seguente, sulla chat degli educatori prende vita uno scambio di informazioni/segnalazioni per attività varie: didattica on line, giochi con immagini, proposte di laboratori, articoli, siti.

Penso che siamo comunque giunti ad attivarci per il “fare”, ma in modo spontaneo a partire dai diretti interessati. È frutto di quello spazio di pensiero, di confronto, di protagonismo che abbiamo generato attraverso il nostro incontro.

Per gli incontri successivi miglioro la disposizione del setting virtuale con l'uso di una piattaforma più agile e dalle maggiori potenzialità comunicative, e con la divisione in due sottogruppi secondo le fasce d'età dell'utenza.

Strutturo gli incontri intorno ad attivazioni e temi generativi sui quali sviluppare pensieri e apprendimento.

### **3.3 Gruppo educatori scuola primaria**

Vengono effettuati tre incontri con gli educatori che seguono minori della scuola primaria. I temi esplorati riguardano le nuove modalità di rapporto con i bambini, gli aspetti della professionalità sollecitati, l'agire educativo da remoto.

### 3.3.1 Rapporto con la modalità on line

Buona parte dei partecipanti ha avviato il servizio; alcuni hanno già svolto diversi incontri, altri stanno prendendo i primi contatti e organizzando il lavoro. Con le attività di questo incontro tendo a favorire uno scambio di idee sulla percezione di questa esperienza, sui vissuti individuali, le potenzialità e i limiti della modalità on line.

#### 1) *brainstorming e discussione*

Chiedo ai presenti di usare la chat per indicare un aggettivo che descriva la nuova relazione con l'utenza. Dopo un breve momento di concentrazione appaiono le seguenti scritte:

*asincrona, difficile, strana, interrotta, surreale, complessa, essenziale, stressante, inaspettata, faticosa, impegnativa.*

Riordino gli aggettivi in tre cluster, che mi paiono indicativi delle diverse percezioni nel gruppo. Restituisco la molteplicità del "sentire" in una formula riorganizzata, dalla quale emergono somiglianze e differenze. La varietà di punti di vista arricchisce il gruppo, mette in luce come esistano delle criticità, ma anche delle potenzialità in questo assetto completamente inedito. Le dimensioni emergenti sono:

**straordinarietà:** strano, surreale, asincrono

**impegno:** difficile, interrotto, complesso, stressante impegnativo, faticoso

**possibilità:** stimolante, essenziale, inaspettato

Pongo qualche domanda aperta, chiedendo di spiegare meglio alcuni termini che più di altri potrebbero avere diversi significati, per favorire una migliore esplicitazione. Si apre una breve discussione. Di seguito le osservazioni emerse:

*Asincrona*= in questa relazione più che in altre è necessario fare attenzione a non sovrapporsi, ascoltare prima di parlare, aspettare che l'altro si esprima. C'è un tempo in cui il messaggio arriva, ed è un tempo di attesa. È una buona cosa, ci insegna a fare silenzio, aspettando che l'altro si manifesti.

*Essenziale*= togliamo fronzoli, "riempitivi"; dobbiamo attivare una comunicazione di qualità. Ci concentriamo su aspetti come il non verbale, le espressioni del volto che

ci svelano l'altro e fanno in modo che noi stessi ci sveliamo. Essenziale: in questo momento è essenziale esserci; ce lo chiedono i minori e le famiglie, molte delle quali sono in difficoltà per la gestione del tempo, dei figli, delle varie preoccupazioni.

*Interrotta, complessa*: spesso le connessioni sono precarie, il segnale cade, i giga finiscono, l'attenzione dei bambini è intermittente, ci sono tante emozioni: la curiosità, l'ansia di fare tante cose, le facili distrazioni. Serve concentrazione da parte nostra, un attento controllo, una buona organizzazione, insieme alla capacità di rivedere tutto in fretta, adattandosi a quanto accade in maniera euristica.

Riformulo e riorganizzo gli elementi salienti di questa prima discussione di gruppo, focalizzandomi su due punti:

1. siamo chiamati ancora più di prima, per le peculiarità del mezzo tecnico, a esercitare un accompagnamento, che a volte richiede silenzio, fare spazio: non necessariamente un agire, un prendere parola, un "riempire i vuoti". Abbandonare quindi un certo interventismo, l'ansia di fare. Qui c'è invece la necessità di fermarci.
2. Le nostre abilità di educatori sono chiamate a raccolta per fronteggiare la complessità: ci è richiesto di potenziarle, amplificarle, ridefinirle: l'ascolto, la capacità di sostare, di attendere, scegliere le azioni, scegliere le parole, organizzare i tempi. Nulla può essere fatto per abitudine. Tutto va valutato e ponderato.

## **2) condivisione di alcune esperienze**

Approfitto della presenza di chi da qualche settimana è operativo e apro uno spazio di confronto per condividere alcune pratiche, individuandone le principali tendenze.

Vengono messi in comune questi concetti:

1. Necessità che l'organizzazione passi attraverso gli adulti, per pianificare la chiamata, creare postazione di lavoro adeguata, individuazione tempi e attività, dare valore a questo momento.
2. Richiesta da parte dei genitori di confronto sugli stili educativi, sulla gestione di routine quotidiane, soprattutto per i disabili.

3. Importanza di ridurre e rivedere il nostro atteggiamento interventistico volto a risolvere, sostituirsi, fare. Scoperta del valore dell'attesa.
4. Emersione di interessi e abilità dei minori, non facilmente rintracciabili nell'ambiente scolastico.
5. Bisogno di normalità, di relazione, di vivacità da parte dei bambini
6. Percezione da parte delle famiglie della nostra presenza come elemento di sicurezza e continuità.
7. Pregiudizio/timore di alcuni educatori nei confronti della tecnologia. Preoccupazione che non sia lo strumento adeguato per sostituire la relazione di persona, vs scoperta dello strumento informatico come ausilio facilitante il dialogo e il lavoro didattico in alcuni casi
8. Necessità di essere flessibili, usare molti linguaggi (musica, immagini, parole, movimento, attività laboratoriali e pratiche)
9. Rilevanza di qualità e costanza della relazione costruita precedentemente al fine di mantenere vivo il rapporto ora ed essere riconosciuti come validi interlocutori.

### **3) Swot analysis e strade che si aprono**

Presento lo schema per la SWOT analysis introducendo brevemente il modello: punti di forza e di debolezza interni al nostro gruppo di educatori, opportunità e rischi provenienti dall'esterno, dai fattori ambientali e situazionali che si vengono generando.

A partire da quanto emerso nella attivazione 2), ricollochiamo i concetti nei diversi quadranti e proviamo a pensare insieme alle strategie da adottare globalmente.

	<b>ANALISI INTERNA</b>	
	<b>FORZE</b> - competenza educativa -capacità di adattarsi alla situazione -capacità di usare una	<b>DEBOLEZZE</b> -pregiudizi, fantasie negative, prefigurazioni -poca dimestichezza con le tecnologie

		pluralità di linguaggi - essere il nuovo	-problemi con le risorse (connessione, strumenti) -percezione di solitudine
<b>A N A L I S I E S T E R N A</b>	<b>OPPORTUNITA'</b> -bisogno delle famiglie -mandato dei servizi -relazioni consolidate -utilizzo di strumenti nuovi -nuovo contesto -riconoscimento delle competenze degli educatori da parte dei genitori	(AREA DI SVILUPPO) -Organizzazione delle attività con modalità innovative, strutturazione educativa del tempo - lavorare in rete da professionista a professionista -sperimentazione di modelli nuovi -agire una qualità della relazione percepibile da tutti gli attori -	(AZIONI DI CONTRASTO ALLE DEBOLEZZE) -sperimentare gradualmente - Flessibilità nella progettazione degli interventi e nell'uso di materiali e stimoli -Confronto con la rete, con i servizi, con i coordinatori
	<b>RISCHI</b> -difficoltà nel fare concretamente -scarsità di mezzi delle famiglie -attenzione labile -assuefazione al mezzo	(CONTRASTO AL RISCHIO) - non si può mettere il focus sul fare occorre potenziare l'ascolto -dosare e valutare i tempi e adeguarsi delle famiglie -	(AZIONI DI CONTRASTO ALLE DEBOLEZZE) -organizzare gli interventi educativi secondo un calendario -condivisione di materiali audio-video, di strumenti, di idee per attività ricreative -momenti di formazione, confronto e condivisione tra colleghi

Ne esce un quadro organico della situazione: una mappa che descrive il nuovo territorio dove ci troviamo e le possibili rotte da percorrere. È stata tracciata insieme, raccogliendo le osservazioni di tutti e ricomponendole in modo armonico.

Al gruppo rimando come i punti di forza interni siano strettamente riconducibili alla professionalità educativa:

1. La competenza educativa e relazionale

La flessibilità e la capacità di adattarsi alla situazione preservando una mission educativa

2. Il ricorso a una pluralità di linguaggi e strumenti
3. La capacità di “essere il nuovo”, condurre verso nuovi passaggi, accompagnare alla scoperta.

L'incontro, caratterizzato dalla viva e attenta partecipazione dei colleghi è durato due ore. Un tempo di lavoro sfruttato a pieno grazie a un confronto dinamico e ricco.

In fase di rielaborazione personale dell'evento, noto quanto i colleghi abbiano attinto a materiale esperienziale e vissuti individuali, aprendosi sulle loro emozioni, timori e perplessità. Si sono lasciati stupire dalle potenzialità dello strumento virtuale, dimostrando un'apertura alla ricerca, alla sperimentazione.

### **3.3.2 Tratti distintivi della professionalità educativa**

Il servizio da remoto è ormai in fase di regolare erogazione: le prefigurazioni, i timori, le azioni di ideazione hanno lasciato il posto a fatti concreti, a eventi.

Da qui voglio prendere spunto per allargare il campo della riflessione ricollocando le prassi in una cornice di senso che racchiuda e valorizzi il lavoro degli educatori. Il focus è sulle abilità professionali sollecitate.

Imposto le attività intorno ai capisaldi del gruppo di incontro: primato dell'esperienza e libertà di espressione, corroborati da valutatività e partecipazione attiva<sup>60</sup>. Stiamo svolgendo tutti insieme una ricerca per ritrovare la nostra interezza di professionisti nel contesto emergenziale.

L'utilizzo della modalità “a distanza” limita la possibilità di pluralità di linguaggi e dovrò basarmi principalmente sulla parola. L'orientamento che mi dispongo a seguire è narrativo. Si ripercorrono le varie situazioni educative, i vissuti, le emozioni, i pensieri sviluppati, si confrontano le visioni, si sedimentano apprendimenti.

#### **1) Attivazione**

Chiedo ai partecipanti di concentrarsi sulle azioni che stanno svolgendo e di identificarne tre.

---

<sup>60</sup> L. Regoliosi, Il counselling psicopedagogico, op. cit., pagg.112

Vengono condivise, qui sono raggruppate per tipologia:

1. *ascolto della mamma; supporto alla mamma su competenze genitoriali concertando le risposte da dare al bambino; creazione di una agenda visiva con la mamma*
2. *giochi visivi, giochi in scatola, giochi enigmistici, letture, laboratori manuali, di cucina, di cartonaggio, con bambini e con bambini e genitori.*
3. *giochi di potenziamento cognitivo e percettivo su piattaforme dedicate*
4. *aiuto compiti, studio, produzione di testi scritti*
5. *lavoro di rete e mediazione per facilitare il contatto tra famiglia e scuola, accesso a didattica a distanza, ponte tra servizi, facilitazione dell'intervento di altre figure educative e professionali*

Il panorama che si apre è molto variegato, coinvolge diversi soggetti, include varie funzioni.

## **2) Attivazione**

Per entrare più in profondità, ripropongo lo schema della swot analysis con le quattro caselle: forza, debolezza, opportunità e rischi e chiedo di collocare le azioni svolte nei diversi quadranti. Si tratta in sostanza di valutare se le azioni intraprese tendono a lavorare sulle opportunità esterne o a ridurre i rischi, se sfruttano punti di forza per promuovere sviluppo oppure tendono a contrastare debolezze interne.

Apro la discussione con alcune domande stimolo: è stato semplice o c'era qualche attività di difficile collocazione? Si lavora concentrandosi prevalentemente in una direzione o si è generato equilibrio? Come mai vengono fatte alcune scelte operative?

Viene ripresa l'attività di *"concertare con la mamma le risposte da dare al bambino"*: S. ci spiega che di fronte al minore che non vuole collegarsi, non vuole lavorare, si sente minacciata da qualcosa di esterno: il bambino è così, fa così... Il rischio è che il collegamento venga chiuso e il servizio quel giorno non si svolga. Per contrastare ciò, S. si aggancia alla mamma, ragionano insieme, scelgono una linea. Il collegamento continua, la mamma si rinforza, e alla fine anche il bambino accetta di partecipare. S. afferma: *"Io con l'attività di dialogo e supporto alla mamma mi sposto dal quadrante "rischio" al quadrante "punto di forza"*.

Riformulo: S. introduce un suo punto di forza (la capacità di concertare la risposta) e ciò la ripara dal rischio.

F. si ritrova nel racconto di S. e condivide: *“Anche per me lavorare con la mamma è il vettore che mi mette in condizione di agire con il bambino; faccio l’agenda visiva con la mamma, le offro uno strumento per l’autismo, e io posso, tramite lei, strutturare e poi andare a concentrarmi sul bambino “.*

R. riporta come elemento di debolezza, quindi interno, un senso di preoccupata solitudine, di fronte alla nuova sfida. L’azione di rete, fare squadra con le insegnanti, le fa superare questo vissuto, la pone in posizione di maggiore sicurezza e serenità, al punto che ora è lei stessa un elemento di facilitazione tra scuola e famiglia.

V. ci parla di quanto influiscano i fattori esterni: finché il minore è stato a casa dalla mamma, i contatti erano intermittenti e irregolari. Da quando sta dal papà, si sono fatti passi avanti, c’è maggiore ordine, maggiore stabilità del setting che ha favorito la relazione. I fattori di contesto hanno giocato un ruolo importante, ora rimane da vedere se la relazione si manterrà salda una volta che il bambino tornerà dalla mamma.

A questo punto, si verifica un cambio di piano: la riflessione si sposta spontaneamente dal racconto di esperienze a un piano meta progettuale, di pensiero, sui processi che sottendono la preparazione degli interventi con i ragazzi: S. sottolinea come il quadro della swot analysis abbia favorito in lei una diversa capacità di lettura delle situazioni: come mai questa cosa sta andando così? Che fattori giocano in me? quali sono i fattori esterni? Dove posso operare per favorire cambiamenti?

Seguo il suo ragionamento, do valore a questa linea di pensiero che trovo particolarmente arricchente. L’utilizzo della swot analysis ci mostra come siano sempre interagenti tra loro una pluralità di fattori. Molteplicità, multidimensionalità, situazionalità sono elementi da tenere ben presenti per rimanere lucidi e lavorare fuori da un quadro autoreferenziale, con possibili eccessi tra vittimismo e senso di onnipotenza. Favorisce visioni non ideologiche, ci fa riflettere su risorse e limiti e su come si possano spostare gli equilibri.

Non lo dico esplicitamente, ma mentre espongo questo pensiero ho in mente i fondamenti dell’Analisi Transazionale, in modo particolare il modello degli stati

dell'io e come questi possano riverberarsi anche nell'azione lavorativa dell'educatore. Cerco con questo mio intervento di stimolare lo stato dell'io adulto, che pondera, che attinge alle sue risorse, che cerca soluzioni valutando il qui e ora<sup>61</sup>.

D. interviene sottolineando come l'emergenza stia generando un migliore riconoscimento della figura educativa. Considerata spesso un ibrido, assistente alla comunicazione, supporto disabili, figura sfumata e mai chiara a scuola e a volte anche nella rete, quella dell'educatore, ora, ha un ruolo chiave. La definisce un "collante", il fulcro di una serie di relazioni. Ruolo nevralgico che permette di connettere le parti, di arrivare alle famiglie difficili, con cui la scuola non riesce a comunicare. Un avamposto in certi luoghi di disagio, di marginalità, un presidio di normalità in alcune situazioni che virano verso il ritiro sociale, la depressione, il rischio.

Gli educatori concordano, evidenziando come in questo periodo gli insegnanti e gli operatori dei servizi facciano affidamento sulla costanza della loro presenza, sulla duttilità delle risposte che sanno dare e degli strumenti che introducono. In un attimo si sono riscoperti "animatori digitali", hanno assunto ruolo di orientamento e informazione per le famiglie, ascoltano i genitori, supportano emotivamente, forniscono aiuto compiti.

Realizzo che il gruppo degli operatori, nello sviluppare liberamente i propri pensieri è giunto a toccare un punto cruciale, offrendomi la possibilità di fare un affondo sulla professionalità educativa, che in fase di progettazione avevo individuato come il nodo centrale dell'incontro. Posso quindi introdurre questo tema molto fluidamente, e proporre la

### **3) Attivazione**

Pongo una domanda agli educatori: *"cosa ci dice di noi questo fatto? Cosa c'è in noi educatori che ci ha fatto diventare punto di riferimento?"*

Dalla discussione emergono tre principali filoni:

1. L'educatore come figura flessibile, pronto a cambiare, a adattarsi, a *"fare con quello che c'è"*.

---

<sup>61</sup> G. Piccinino, Le Buone pratiche del counseling: l'apporto dell'Analisi Transazionale per promuovere il benessere nelle relazioni d'aiuto, op. cit. pagg. 45 e ss.

Accolgo, faccio eco alla parola flessibile ripetendola, e allargo il concetto: si può intensificare con una parola che la contiene: **riflessività**. L'educatore è un professionista riflessivo: non fa solo pratica, pensa alla pratica, pratica la riflessione, è questo che favorisce in lui la duttilità.

2. La **connettività**: l'educatore è un professionista della relazione, sta in relazione, agisce la relazione, collega le parti, i soggetti.

Nell'era del distanziamento sociale c'è richiesta di relazione, di "collante", riformulo usando il termine scelto dal collega D.

3. Il **rispetto dell'altro**: entriamo in casa di queste famiglie in punta di piedi, con gradualità.

Riformulo: entriamo con un senso di accettazione non condizionata, non giudicante, ci spogliamo dei nostri filtri, basilare per costruire la relazione d'aiuto.

Anche questo incontro è stato denso di contenuti e, per chiudere, mi affido ad alcune righe di un articolo apparso sulla rivista Vita<sup>62</sup> che sembra proprio descrivere quanto si è discusso nel gruppo oggi:

*“Nell'emergenza della gestione pandemica l'attenzione si è messa sulla tutela della salute pubblica, per noi educatori si è posto da subito il tema del “limite”, del “confine” fisico, ma anche delle proprie competenze e della propria identità professionale. Non potevamo più esercitare il nostro ruolo come prima ...Il limite, il confine può essere letto come ciò che frena, ed impedisce...ma al tempo stesso come il segno che definisce un campo, la cornice che mette in risalto il proprio agire professionale e la riflessione teorica.”*

### **3.3.3. Pensare professionalmente l'azione**

In questo incontro ci concentriamo su un caso, una situazione specifica ricavata dalla reportistica prodotta nel periodo. Viene letto il diario di una videochiamata recentemente effettuata:

*“La videochiamata inizia con una discussione tra G. e il padre perché il bambino non vuole fare i compiti ed è stato molto irrequieto tutta la mattinata. Così, avviene un*

---

<sup>62</sup> [www.vita.it](http://www.vita.it) -F. Ruta, A. Rossi, l'educatore professionale prima e dopo il Coronavirus

*cambio tra genitori nell'affiancamento a G. e la madre lo sprona tranquillamente ad iniziare il lavoro con me.*

*Rientrata la situazione, ci salutiamo, ci raccontiamo come stiamo e facciamo insieme i compiti di matematica, incentrati sulle sottrazioni. Frustrato da un esercizio per lui complesso, G. inizia a lanciare il materiale scolastico, così, anche in presenza del genitore, riflettiamo insieme su quello che è un obiettivo ancora da raggiungere per il bambino: la cura e il rispetto delle proprie cose, soprattutto oggetti scolastici.*

*Proseguiamo gli esercizi e lavoriamo con la linea dei numeri che risulta molto laboriosa per G., tanto che la valuta, nel box apposito, come difficile.*

*Dopo una piccola pausa di gioco, affrontiamo un nuovo argomento insieme: gli insiemi.*

*Al termine ci salutiamo in vista della merenda “.*

### **1) Le sequenze**

Viene effettuata una seconda lettura del testo, interrompendola sette volte. Ogni interruzione definisce una sequenza a cui è chiesto di fornire un titolo appuntandoselo su un foglio.

Si procede con la 3° lettura. Al termine una domanda: “Sei l'educatrice. Come ti senti? Quali emozioni?”

4° lettura: “Sei il bambino, come ti senti? Quali emozioni?”

A turno, vengono letti i titoli assegnati e scritti nella chat.

Con il mio intervento evidenzio, raggruppandole tematicamente, le tre principali tendenze:

1. Il **senso di difficoltà**: “conflitto, inizio caotico, iniziamo male, la difficoltà, segnali di crisi, è troppo difficile, che fatica!, compito difficile”
2. La linea **didascalica, descrittiva**: “la situazione della famiglia, esordio, il confronto, la riflessione, gli obiettivi, Boom!”
3. La focalizzazione su **azioni educative**: “ingaggio e coinvolgimento, feedback, cura e rispetto delle cose, sfida costruttiva, proseguiamo insieme...”

Porto l'attenzione su come gli stessi eventi siano stati colti secondo aspetti molto diversi. Perché alcuni di noi notano certi aspetti ed altri meno?

Rimarco come di fronte ad ogni evento ci poniamo con la nostra interezza, nella dimensione professionale e quella personale. Siamo presenti con il nostro io, che è unico, il frutto della nostra storia, della nostra educazione, delle esperienze avute e rielaborate, della nostra cultura e formazione. Ciò crea un filtro, dei personalissimi occhiali con cui guardiamo il mondo, le relazioni, le interazioni con gli altri. Il mio riferimento qui è l'Analisi Transazionale, in particolare quei processi di "passivizzazione" secondo i quali il nostro sguardo va a posarsi prevalentemente su quegli elementi della realtà che sono congruenti con il nostro copione e fanno sì che ci chiudiamo passivamente in meccanismi di interazione con gli altri e con il mondo derivati dalle nostre posizioni<sup>63</sup>.

La consapevolezza di questa dimensione personale, la capacità di individuarne i limiti e le risorse, di decentrare lo sguardo e cogliere elementi oltre questa relatività sono già delle azioni che possono avere effetto sul nostro agire educativo. Apprendere a riconoscere i nostri pensieri, i nostri sentimenti e i modi in cui si legano, può modificare profondamente le nostre modalità di relazione e di intervento.

L. introduce questa osservazione: *"In queste videochiamate è tutto molto complesso, c'è come un'ansia che devi fare, fare, fare"*.

V. *"Sì! succedono tantissime cose nel corso delle videochiamate"*

F. *"Anche in questo diario, le sequenze sono tante, tante situazioni, eventi"*

V. *"Le videochiamate sono anche affollate: ci sono i genitori, il bambino, i fratelli, io ho parlato persino con il vicino...!"*

Offro questa riformulazione unendo tra loro contenuto e sentimento: nella concentrazione del tempo e del piccolo spazio dello schermo avviene una saturazione; di eventi, di parole, di compiti da eseguire. Ci si sente un po' sotto esame, esposti allo sguardo dei genitori che presidiano l'evento, ci si sente di dover in qualche modo mostrare che stiamo usando proficuamente il tempo, ci sentiamo valutati.

---

<sup>63</sup> Stewart I, Joines V., L'analisi Transazionale-guida alla psicologia dei rapporti umani, Garzanti, Milano, 1990, pagg. 223 e ss.

E. conferma questi vissuti, in modo particolare con la famiglia cui il diario si riferisce. Dice di sentire questa pressione a svolgere il lavoro scolastico, a produrre, mentre a scuola il lavoro seguiva altri ritmi, più fisiologici, e poteva prendere spunto da quanto accadeva nel contesto classe per azioni educative mirate.

Rimando come in effetti, dopo due mesi di lavoro on line si avverte la carenza di socializzazione. Il gruppo classe per noi educatori è un importante elemento: il suo potere regolativo, i feed back che il gruppo sa dare, la distensione dei tempi, il sintonizzarsi sulla classe, sfruttare gli eventi collettivi per ragionare con il minore. Ora, non ci rimane che lo spazio di quello schermo e lo sguardo, che a volte avvertiamo come giudicante, dei genitori.

In classe E. si sente in squadra con le insegnanti, si sente apprezzata e valorizzata, qui meno, aggiunge.

F. osserva che lo schermo ci fa sentire sotto la lente d'ingrandimento, ma è anche una finestra da cui noi operatori guardiamo loro, famiglia: *“In questo diario, io come educatrice osservo dalla finestra che con il papà il bambino non lavora, entra in conflitto, con la mamma si dispone a lavorare allora posso ragionare su questo fatto, prendendolo così, senza giudicare, come un dato per lavorarci”*.

Raccolgo subito questo punto perché ci riporta al tema con cui abbiamo aperto l'incontro: quale etichetta metto su ciò che mi sta accadendo? Quali posizioni assumo? Quali pensieri formulo? Posso entrare in una posizione più timorosa, sentirmi giudicato, cercare approvazione, consenso; oppure posso pormi in una posizione di professionista che assume quanto sta accadendo come un dato, lo considera, si fa delle domande, si dispone ad occuparsene. C'è il tema dello sguardo degli altri...che cosa ci dice di noi? In che rapporto siamo con lo sguardo degli altri? Fa parte di quelle autoconsapevolezze che possono sostenerci nel lavoro di relazione.

Sottesa a questo mio discorso, ancora una volta, l'Analisi Transazionale e in particolare il modello degli stati dell'io e come essi si manifestino anche nella dimensione professionale<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> G. Piccinino, Le buone pratiche del counseling, l'apporto della A.T. per promuovere il benessere nelle relazioni d'aiuto, op. cit., pag. 125

Non dimentichiamo (mi suggerisce Silvia T. via wa perché il collegamento è ballerino) che anche i genitori vivono queste tensioni: la finestra del pc probabilmente fa sentire anche loro sotto esame, guardati e valutati.

Si nota come in questo affollamento della videochiamata venga meno una certa riservatezza del rapporto Bambino/educatore; uno spazio privato in cui il minore si separa dalla famiglia, entra in una dimensione sociale e può modulare nuovi comportamenti.

V. evidenzia come durante le videochiamate ci sia anche la possibilità di far vedere ai genitori nuovi aspetti dei bambini: come si rapportano con l'educatore, come si lavora sugli apprendimenti, come si gioca, come si struttura il tempo. Capita che i genitori si meravigliano dei figli, vedendoli sotto una nuova luce.

S. afferma: *“Si scoprono anche cose belle...non so, forse è una visione romantica...”*

*“Romanticismo, in educazione, sempre!”* esclama V.

È una posizione etica: sperare, pensare il positivo, mettere in luce, portare fuori, sottolineo.

*“Noi apriamo gli occhi dei genitori”* prosegue V. *“gli facciamo vedere il possibile, parti dei bambini che non avevano ancora praticato”.*

A questo proposito mi concentro sull'importanza di saper dare valore a quanto e come si è lavorato: ripercorrere, con figli e genitori, cosa si è fatto, sperimentato, processato. L'azione di riordinare, ricapitolando, agisce a livello cognitivo: si mentalizzano i processi, si ripercorrono i passaggi, si formula parola e pensiero sull'azione. Siamo di fronte a un'azione di cura educativa: non sostituirsi, non insegnare, non fare al posto di, ma sostenere processi di apprendimento. Duplicando il pensiero del bambino, accompagnandolo.

Questa prospettiva del ricapitolare al termine della videochiamata il lavoro svolto può diventare per noi la possibilità di fare il punto e abbandonare alcuni vissuti spiacevoli come quello di “non aver fatto abbastanza”, “non essere stati incisivi”, separando le nostre voci interne dai dati.

Forse per una magia, o forse perché la mente tende a cogliere nessi e stabilire correlazioni, questo discorso mi riporta a un brano di Calvino, letto pochi giorni prima

e lo condivido con i colleghi, a proposito di quel “romanticismo” dell’educazione, che forse, è qualcosa di più:

*“Per questi porti non saprei tracciare la rotta sulla carta, rispose Marco Polo, né fissare la data dell’approdo. Alle volte mi basta uno scorcio che si apre nel bel mezzo di un paesaggio incongruo, un affiorare di luci nella nebbia, il dialogo di due passanti che si incontrano nel via vai, per pensare che partendo da lì metterò assieme pezzo a pezzo la città perfetta, fatta di frammenti mescolati col resto, d’istanti separati da intervalli, di segnali che uno manda e non sa chi li raccoglie. Se ti dico che la città cui tende il mio viaggio è discontinua nello spazio e nel tempo, ora più rada ora più densa, tu non devi credere che si possa smettere di cercarla<sup>65</sup>”.*

### **3.4 Gruppo educatori scuola secondaria**

Anche per questo gruppo vengono effettuati 3 incontri della durata di 2 ore l’uno.

Gli argomenti trattati riguardano la sfida dell’educazione in uno straniante non-luogo, la lettura intensiva del diario di un intervento, apprendimenti professionali e personali acquisiti.

#### **3.4.1 Luoghi e non luoghi di educazione**

Utilizzo il linguaggio video come primo stimolo, sfruttando una delle potenzialità della piattaforma. Scelgo questa provocazione, non fine a sé stessa o con semplice scopo “rompi-ghiaccio”, ma per introdurre stimoli che “siano legati alle persone, e agli obiettivi che il gruppo di prefigge<sup>66</sup>”.

Sto assolvendo alla funzione di animare il gruppo, utilizzare linguaggi non convenzionali, facilitare l’espressione di sentimenti e di pensieri, cercando di mantenere un equilibrio e generare una connessione tra piano emotivo e piano cognitivo.

---

<sup>65</sup> I. Calvino, Le città invisibili, "Opere di Italo Calvino" n. 9, Arnoldo Mondadori Editore, 1983, XLVII pag 164

<sup>66</sup> R. Mastromarino, La Gestione dei gruppi, op. cit., pag. 53

### **1) 4 minuti e 33'**

Proiezione del video (in versione ridotta) in cui un'orchestra esegue il brano "4 minuti e 33" di John Cage. Il brano, composto nel 1952, consiste in 3 movimenti identici tra loro: tacet. Dunque, dopo il cenno d'avvio del direttore, non si sente nessuna musica. Al termine, uno scrosciante applauso del pubblico. Percepito per lo più come "4 minuti di silenzio" nelle intenzioni dell'autore, 4'33" è un brano in cui ad esprimersi è l'ambiente, il contesto, il contingente.

I colleghi sono perplessi, si domandano cosa non abbia funzionato, alcuni segnalano sulla chat della piattaforma che manca l'audio.

Una volta spiegato che il video era proprio così, niente di malfunzionante, chiedo di nominare nella chat quali emozioni si sono provate durante questa esperienza.

Vengono elencate: frustrazione, preoccupazione, smarrimento, sorpresa, stupore, suspense, perplessità.

Invito a questo punto gli educatori a ricercare possibili analogie tra le emozioni suscitate dal video e i nostri vissuti nell'educativa a distanza.

Raccolgo, riformulo e riordino questi elementi, prevalentemente rimanendo sui vissuti emotivi espressi:

1. La frustrazione di non riuscire a dire e fare tutto ciò che si era progettato: per la discontinuità dei collegamenti, per la breve attenzione/concentrazione dei minori, per il loro bisogno di evadere, di parlare.

La necessità, dunque, di rivedere i contenuti, di adattarli da un lato, dall'altro di fronteggiare un sentimento di "inefficacia" che potrebbe insorgere in questa situazione.

2. La preoccupazione prima di attivare il servizio, dovuta al fatto di trovarsi a sperimentare qualcosa di nuovo, ad alcuni pregiudizi e timori rispetto all'uso delle tecnologie. Una volta attivato il servizio e superata la fase dell'iniziale entusiasmo, il piacere di rivedersi, il segnalare la nostra vicinanza, insorge la preoccupazione di come proseguire...il pensiero di dover incominciare a "mettere sostanza" nel nostro intervento...

Un'ansia di "riempire" quegli spazi di contatto e comunicazione con contenuti "utili e formativi". Ritorna anche qui il tema dell'essere efficaci, di rendere visibile il valore del nostro lavoro.

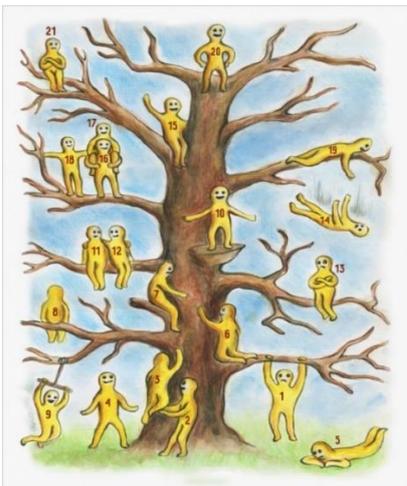
3 Lo smarrimento di fronte all'esibizione ha mosso in qualcuno il desiderio di intervenire, di segnalare che la cosa non stava funzionando. Di agire sull'audio, sulla connessione, fare qualcosa per riparare, rimediare.

Una tendenza che si verifica anche nella relazione educativa, dove a volte prevale un certo interventismo, che si accentua in situazione di insicurezza come quella che stiamo vivendo.

L. fa una precisazione: *"Smarrimento è la sensazione iniziale, poi l'esibizione si chiude con un forte applauso...dunque...un successo! Quel silenzio allora ha comunicato qualcosa, era carico di senso, ha assunto per chi ha assistito alla esibizione un valore e un significato perché non era casuale, non era frutto di un errore, ma era stato pensato così, progettato e ciò lo ha reso comprensibile".*

Rimango su questo ultimo concetto e lo corroboro ampliandolo. Noto come il gruppo stia muovendosi dal piano emotivo a quello rielaborativo. Sviluppo in modo più approfondito l'idea che le azioni prendano senso in una cornice: l'educazione assume significato e valore in un quadro di progettazione, di pensiero, di riflessività da attivare intorno a quello che si agisce. La chiave è la condivisione, il lavoro di rete, ma anche una sorta di operazione culturale, di effusione di senso: nel video, gli spettatori trovano un significato all'esibizione perché sono in un determinato contesto, conoscono il brano, l'autore, la sua storia. C'è allora un lavoro di testimonianza dell'educativo, cui noi educatori siamo chiamati.

## 2) *La mia posizione*



Condividendo lo schermo chiedo di individuare nel disegno una figura che rappresenti la propria posizione rispetto al processo di educativa da remoto avviato in cooperativa. *“Io dove mi colloco? Con quale posizione?”*

Rimando nel gruppo come le risposte esprimano una sensazione di agio, di impegno e di soddisfazione.

Rilevo che le figure scelte maggiormente sono in terzetti o in coppia e danno un'idea di collaborazione, dialogo, sostegno.

I colleghi spiegano che ciò si riferisce sia al lavoro di confronto avviato in cooperativa, che alla possibilità di fare squadra con le famiglie, gli insegnanti. Gli stessi utenti del servizio (adolescenti) sono ingaggiati come parte attiva, interlocutori. Molto tempo con loro è dedicato al verbale: le chiamate sono uno strumento di dialogo, di reciproco autosvelamento e vanno a sollecitare un lavoro di maturazione delle capacità di pensiero e parola che in questa fase evolutiva sono importantissime.

## 4) *Azioni di riepilogo*

A valle di tutte le considerazioni svolte provo a sistematizzarle facendole fluire attraverso la domanda: *“Cosa c'è nel mio essere educatore che mi permette di abitare questa situazione?”* L'intento è individuare quegli elementi chiave della

nostra professionalità maggiormente sollecitati per rinforzare consapevolezza e pratica.

Il gruppo si esprime facendo emergere aspetti inerenti alla riflessività, all'eticità e alle capacità di lettura e adattamento alla realtà; più in specifico:

1. Stare in silenzio, fare spazio, accogliere. È questa una capacità di sostare senza agire immediatamente, sospendere la parola e l'azione, un darsi tempo, ma in modo operoso, dove l'operosità consiste nell'accogliere l'altro, stare sul suo pensiero, decentrarsi.
2. Fare entrare l'altro. Farlo entrare nelle nostre case, con la videochiamata, ma anche farlo entrare dentro di noi, questo significa scoprirci "capaci", in grado di contenere, tenere dentro, tenere con noi, essere con...
3. Autenticità. Farli entrare nelle nostre case, basare l'intervento su un contatto visivo, ci conduce a una maggiore apertura: dobbiamo rinforzare la capacità di mostrarci autentici, colti nelle nostre abitazioni, nella nostra intimità. Ciò fa sì che anche i ragazzi si aprano molto di più e si mostrino per come sono.
4. Consapevolezza di noi, delle nostre modalità di interazione. Nelle videochiamate vediamo l'altro, ma vediamo nel monitor anche noi stessi, le nostre espressioni, i nostri modi di fare, di interagire, di parlare. Vedo come appaio all'altro e ci devo riflettere, capire come mi mostro, che reazioni ho.
5. Metterci il cuore: Tutte le dimensioni della persona educatore entrano in gioco, la tecnica, il saper fare, il saper comunicare, ma è attivata potentemente anche la dimensione emotiva insieme a quella etica, valoriale, di testimonianza.
6. Flessibilità, adattabilità, creatività continuamente sollecitate e indispensabili per un'azione resiliente.

Chiudo questo denso incontro con la lettura di un brano sulla pedagogia dell'ascolto<sup>67</sup>:

*“Non ci sono luoghi non educativi. Qualunque luogo è educativo, ma perché lo sia dobbiamo dargli sostanza attraverso la riflessione pedagogica e il conseguente impegno educativo...”*

---

<sup>67</sup> D.Resico, A.Scaffidi, Le professioni educative, riflessioni e prospettive occupazionali, op. cit., pag.130

*A dare il tono alla qualità dell'atto educativo è l'esprit della professionalità dell'educatore, dell'animatore e di tutti coloro che sono coinvolti nell'affascinante mondo dell'educare. Nei più disparati contesti, dalle favelas alle aule dei centri più sofisticati, dalle sale di degenza degli ospedali ai bracci delle nostre carceri...*

*Già Marshall mc Luhan negli anni 60 ci spingeva a considerare le problematiche e le tematiche della nascente civiltà mass mediologica e basata sulla comunicazione...con la necessità di preservare quel rapporto io+tu che sappiamo essere indispensabile per capire e entrare in relazione con il circostante....Per essere in comunione con gli altri c'è necessità di un ricco rapporto razionale, sentimentale, emozionale che spinga all'accettazione, all'accoglienza, alla disponibilità, all'apertura autentica verso l'altro."*

### **3.4.2 Attivarsi o attivare?**

#### **1) Una cosa bella**

Apriamo il nostro secondo incontro con un semplice rito per esprimere il gusto di ritrovarci. È richiesto di fare dono, semplicemente raccontandola, di una cosa bella accaduta nei giorni intercorsi dal nostro ultimo incontro ad oggi.

Dopo qualche iniziale titubanza, le prime condivisioni: gesti quotidiani, momenti di cura di sé, piccole soddisfazioni personali, scene di vita familiare, la gioia per un traguardo evolutivo dei figli. Ci si racconta, in poche semplici parole, di cosa è fatto la nostra quotidianità ai tempi del Covid.

Qualcuno tace.

Abito con serenità il silenzio. In attesa che qualcuno si esprima. Lascio tempo e spazio. Parto dalla fiducia nei presenti, nel fatto che qualcuno parlerà. Se ciò non avverrà, avrà comunque un senso.

Qualcuno non si esprime. Riformulo: *"Il dono del silenzio. Comunque importante in questi giorni in cui si tende a riempire tempo e spazio di parole: alla tv, sui social, al telefono, in videochiamata...grazie"*.

## **2) Un diario**

Ci concentriamo su un caso concreto, una situazione reale e documentata da una collega. Diamo una prima lettura al report:

*L'educatrice è d'accordo con la mamma S. e la figlia M. che avrebbero fatto insieme i compiti al telefono. Quando l'operatrice chiama, risponde la signora S. e dice che M. sta parlando al telefono con un'amica e che si era portata i compiti da fare.*

*Mentre aspettano che la ragazza appenda, l'educatrice chiede alla signora come stanno andando le cose coi ragazzi.*

*La signora si lamenta del fatto che L. (il figlio maggiore) non sta facendo niente né con la scuola a cui è iscritto né per quanto riguarda la ricerca con le altre scuole. Dice che l'educatrice, le assistenti sociali e la Tutela Minori non hanno fatto niente per aiutare il figlio, che lo hanno lasciato da solo, non gli hanno cercato la scuola mentre lei continuava a ripetere ai servizi che bisognava aiutare il ragazzo e trovargli un altro istituto e che ora il figlio non è iscritto a nessuna scuola per colpa dei servizi, inoltre secondo lei l'educatrice va lì a casa loro e non fa niente.*

*L'educatrice fa presente alla signora che il compito dei servizi non è quello di sostituirsi ai genitori o ai ragazzi in questi aspetti pratici della vita quotidiana ma di sostenerli nel loro progetto di vita e che se per lei è una questione importante da affrontare alla presenza di un operatore esterno alla famiglia ha la possibilità di usare il tempo con l'educatrice stessa per chiedere a L. di mettersi al computer insieme per mandare via mail le richieste di ammissione ai diversi istituti. Le chiede se a tal proposito vogliono stabilire un appuntamento telefonico in un giorno in cui il ragazzo visita la madre e usarlo appositamente per mandare qualche richiesta.*

*La signora interrompe il discorso e dice che è inutile, perché il ragazzo ha trovato la scuola, ma non ha preso contatto coi professori.*

*L'educatrice allora propone di usare un'ADM da remoto per aiutare Lorenzo a prendere contatto coi professori. Invita anche la madre a prendere lei stessa l'iniziativa per risolvere e questioni pratiche di questo genere e di essere propositiva e attiva in questo senso.*

*Lei risponde che ormai è tardi, che non è stata aiutata, e che come ha già detto diverse volte vedrà i suoi figli cadere nel baratro e lei sarà sul balcone a vederli e non potrà fare niente.*

*L'educatrice sostiene che la signora può avere una parte attiva nel non far cadere i figli nel baratro attivandosi per risolvere le necessità dei ragazzi momento per momento e se la necessità nell'oggi di Lorenzo è quella di prendere i contatti coi professori nella nuova scuola si può iniziare fin da ora ad assistere il ragazzo nell'intraprendere questa iniziativa. La madre sostiene che ormai è troppo tardi.*

Dopo la prima lettura divido gli educatori in due sottogruppi: il primo gruppo rappresenta la madre, il secondo l'educatrice.

Mentre si effettua una seconda lettura a voce alta del testo, ci si annota una emozione (sostantivo) e uno stato d'animo (aggettivo) relativo ai personaggi rappresentati.

Questi gli elementi individuati:

mamma: rabbia, delusione, rassegnazione, abbattimento- rassegnata, scocciata, sola, incompresa, sfiduciata, bisognosa di aiuto

educatrice: inquietudine, incredulità, ansia, preoccupazione, dispiacere, frustrazione - colpevolizzata, dispiaciuta, sorpresa, competente, attivata

Riassumo, riorganizzo e confronto tra loro i termini che sono stati scelti dagli educatori: in questa ampia gamma di emozioni e di vissuti c'è un prevalere di quelli dalle tonalità più forti ed accese, ed è possibile individuare due tendenze: da un lato sentimenti dello stesso tipo, speculari (entrambe arrabbiate, dispiaciute/deluse, vissuti negativi che ondeggiavano tra la rabbia e la frustrazione) dall'altro aspetti complementari tra loro, in modo particolare il grido d'aiuto della mamma e il sentirsi "attivata" dell'educatrice.

Non c'è quindi solo uno scontro, un anteporsi, un criticare, ma anche una richiesta di aiuto cui l'educatrice sente di dover rispondere.

In questo modo intendo dare valore alle parole degli educatori, favorire uno sguardo sulla complessità, cogliere sfumature differenti.

### **3) I pensieri**

Viene effettuata una terza lettura. Durante la lettura vengono dati degli stop e si chiede agli educatori di esprimere i pensieri che formulano nel ruolo di mamma o di figlia:

*E : ecco, non sono mai pronti!*

*M: come vuole che vadano i miei figli??? Vanno male!!!*

*E: sfogati, sfogati, ho capito che oggi è un giorno no/ possibile che vadano sempre male? / non ha capito il mio ruolo, devo proporre una alternativa*

*M: non ho chiesto di essere sostituita!!!/ tanto nessuno fa niente!*

*E: ...e fallo un tentativo! Impegnati anche tu! / cosa mi stai dicendo? Andiamo con ordine: prima ti ascolto, poi ti spiego il mio ruolo, e cosa posso fare, poi ti aiuto, ma tu ascoltami*

*M: io non ho nessuna intenzione di comunicare con i professori! / faccio o non faccio, non cambia nulla!!!*

*E: sei la mamma, accidenti! Non deve andare così per forza, datti una mossa!/ oggi è un giorno no, questa cosa va ripresa, meglio, e con il tempo giusto*

*M: io non posso, non ho voglia/ tutte belle parole, ma non fanno nulla!!!*

*E: lo sapevo dall'inizio che oggi, la ragazzina, non me l'avrebbe passata!!!/ sto cercando una soluzione, tu vienimi dietro!*

Per lavorare su questo ricchissimo materiale, esplicito il percorso fatto fin qui, lo ricapitolo per accompagnare la riflessione dei partecipanti: prima abbiamo acceso il registratore e registrato l'evento, poi ci siamo immedesimati nei vissuti e nelle emozioni dei protagonisti, ora scriviamo il fumetto dei loro pensieri. Tre livelli di indagine, di pensiero. Tre livelli che agiscono sempre: Comportamenti, pensieri, emozioni, tutti strettamente in relazione tra loro<sup>68</sup> in nessi che si possono tra loro modificare.

Rileggo tutte le espressioni che sono state formulate e pongo qualche domanda stimolo: Che cosa ci viene in mente? Quali pensieri?

I presenti rilevano che:

1. Le due protagoniste sembrano su un palcoscenico, e sono simili a due caratteriste, due macchiette.

---

<sup>68</sup> M. Di Pietro, L'educazione razionale- emotiva, Erickson, Trento, 2017

2. Sempre immaginando la cosa come azione scenica, la mamma risulta ferma, immobile, granitica. L'educatrice è attivata, in movimento, si agita, è percorsa da energia, quasi frenesia.
3. L'educatrice è impegnata nel "cercare una soluzione", "darsi da fare", "suggerire"
4. Nell'educatrice si affaccia qualche giudizio e qualche precomprensione (non sono mai pronti, ma non deve andare per forza tutto male, datti da fare, accidenti!)

Metto in evidenza, invertendo il piano di osservazione<sup>69</sup>, andando a ricercare ciò che si nota poco, come tra i vari pensieri dell'educatrice se ne affacciano due meno centrati sul fare e sono:

1. *io ti ascolto, ti spiego il mio ruolo, poi possiamo vedere cosa fare,*
2. *oggi è un giorno no, questa cosa è da riprendere.*

Li definisco due pensieri di sospensione. Contengono una idea di attesa, di ascolto.

È sufficiente questa mia sottolineatura, che disloca il punto di vista, per portare il gruppo a riflettere su come non si sia dato spazio all'ascolto della madre. Gli educatori riconoscono che sia appena accennato, mentre prevale un agitarsi per suggerire, consigliare, proporre, dimostrare che si po' ancora cambiare.

Si nota che ad ognuna di queste proposte la madre ribatte piuttosto scocciata. Forse la mamma non chiede soluzioni, forse chiede ascolto.

Proseguo sottolineando come in questo momento di rarefazione del contatto e della presenza, solo un ascolto mirato è in grado di accogliere, aprire la relazione e farla progredire, promuovere l'altro, attivarlo. Per farlo serve "invertire la polarità", passare da mamma ferma/educatrice superattiva, super proponente a educatrice calma in ascolto/ mamma che trova lo spunto per agire, fare.

V. racconta a questo proposito una sua esperienza: dopo aver raccolto uno sfogo e una serie di osservazioni da parte di una mamma, ha risposto: *"mamma, queste cose che hai espresso sono importanti e delicate, degne di attenzione e pensiero. Io mi*

---

<sup>69</sup> G. Mastromarino, La gestione dei gruppi, op. cit. pag. 106

*prendo un tempo per pensarci su e ne riparlamo la prossima volta*". La cosa è stata molto ben accolta dalla mamma che ha avvertito come al suo pensiero sia stato dato valore. È stato accolto, ci si riflette.

Riassumo e riformulo: "Sospendersi per stare in ascolto. Accogliere il pensiero dell'altro per come si presenta, farne oggetto di pensiero a nostra volta."

V. prosegue sottolineando come, in questo periodo, si trovi a lavorare molto di più in rete. E dunque di tutto ciò che la mamma le ha detto: *"una parte l'ho presa con me e ci ho lavorato; un'altra l'ho rimandata ai servizi di tutela e psicologici, perché quella è la loro area"*.

Faccio una sintesi dell'ultimo concetto espresso da V. perché lo voglio avvalorare, convalidare: "Confini chiari, nella collaborazione."

### **3.4.3. Lost and Found**

È il nostro ultimo incontro e desidero favorire nel gruppo una rilettura dell'esperienza educativa da remoto confrontandola con le pratiche precedenti al lockdown per coglierne continuità e differenze.

#### **1) *L'ultimo giorno in presenza***

Chiedo ai partecipanti di riportare alla mente l'ultimo giorno di lavoro prima della chiusura delle scuole, 21/22 febbraio, individuando un preciso momento della giornata.

Pongo queste domande: "Dove mi trovo? Cosa sto facendo? Che posizione ho assunto? Dove mi colloco rispetto all'utente?"

Lascio un momento per ricordare, e a turno i colleghi descrivono questa istantanea scattata nei momenti precedenti la quarantena.

Sono scene di quotidiana vita educativa, immagini sospese, lavori da completare, progetti appena abbozzati a cui non si è poi dato corso, un senso di rincrescimento e di malinconia:

*Sono in classe, osservo il ragazzo per capire se riesce a portare a termine il compito da solo – Sono nel cerchio delle mamme, stiamo lavorando con carta e colla, sto al centro e stimolo le attività- Sto facendo merenda con A., siamo seduti di fronte,*

*parliamo dei compagni- Tranquillizzo la ragazza, parliamo messe di fronte e guardandoci negli occhi- Sto giocando a “Uno” con il gruppo del doposcuola e ridiamo di qualche battuta- E’ il mio primo accesso in casa di un utente, sono al tavolo rotondo con lei e i famigliari- Sto terminando i laboratori in classe, guardo i ragazzi completare la pittura-Sto uscendo di fretta da scuola, devo andare di corsa dai miei genitori e lascio i bambini con un saluto frettoloso...come mi dispiace ora a pensarci!!!*

Elenco i tratti che mi sembrano evocare aspetti peculiari dell’educatore in azione. I quadri descritti sono vivaci e l’operatore occupa prevalentemente due posizioni:

1. Al centro, per favorire la comunicazione, l’attivazione, il fluire di energia creativa. Un senso di fluidità, collegamento, circolarità
2. Frontale, colto in atto di cura, sostegno: dialoga, racconta, tranquillizza. Un porsi frontalmente, non come colui che insegna e ha un sapere da trasferire da emittente a ricevente, ma come chi rivolge sull’altro uno sguardo di attenzione, uno sguardo che attende che l’altro si manifesti.

Dedico un po’ di tempo al tema dello sguardo che definisco uno spazio educativo: ti guardo crescere, prendere la tua forma. Nello sguardo di un adulto che si dedica a un minore c’è quella sospensione, quello spazio di possibile in cui l’altro si esprime, si convalida. È una posizione accettante, non giudicante, non condizionata che favorisce lo sviluppo dell’altro. Gli riconosce un suo senso, un suo percorso.

Il gruppo segue attento, li vedo prendere degli appunti.

## **2) Attivazione**

Chiedo quali sono le posizioni e le azioni ora che c’è uno schermo e una inevitabile frontalità a dividerci. È diverso? È analogo?

O. racconta di una sua esperienza recente: quell’assistenza domiciliare avviata il 21 febbraio, e mai svolta di persona per gli effetti del lockdown, si è sviluppata tramite il lavoro da remoto: *“E’ stato molto difficile, perché la relazione non era consolidata, era all’inizio. La ragazza fa molta fatica ad esprimersi nelle video chiamate, ma ha*

*iniziato a mandarmi dei filmati e io poi li commento, ragioniamo su quello che fa. Mi ha detto: gli altri non immaginano nemmeno che io faccia questo”*

Provo a riformulare: lei fa fatica a stare in una relazione fatta di parole, ma sta cercando il tuo sguardo, chiede di essere vista, come gli altri non la vedono. Mi sembra in ricerca di uno spazio di convalida, ti sta dicendo: io sono così...Mi vedi? Un bisogno di riconoscimento, così forte negli adolescenti, che sono alla ricerca di un io. Mentre parlo ho in mente il concetto di okness dell'Analisi Transazionale, e quanto sia debole e insicuro nel bambino<sup>70</sup>. Che importanza ha il nostro sguardo!

O. riprende osservando che ultimamente sta utilizzando molto il linguaggio visivo, foto, immagini. Ai ragazzi con cui lavora da remoto ha chiesto di fare un diario fotografico di questo periodo, per tenere il filo, tracciare una mappa, tessere trame.

Evidenzio come fino ad oggi avevamo riflettuto molto sulla forza della parola nel dispositivo della videochiamata, oggi stiamo invece considerando un altro canale comunicativo di cui scopriamo la forza e la rilevanza.

Riprendo poi quella idea di tessere trame come azione nel lavoro on line, rilevando come anche questa sia in continuità con quella funzione di collegamento, di circolarità, di infusione di energia e legami che si era evidenziata dalle loro “istantanee“ dell'attivazione uno.

N. riporta come sia importante per lui, in questo momento rendersi reperibile telefonicamente per le famiglie: *”Cerco di esserci sempre, e di segnalare questa disponibilità. Sono presente, anche se lontano, sanno che possono sentirmi”*.

Riformulo: Ti fai trovare, sei in collegamento. Ci rimandi all'altra funzione dell'operatore, collegare, creare legami, tenere insieme.

La discussione fluisce molto liberamente ed emerge come, in questo tempo, il nostro rapporto con i genitori degli utenti e con le insegnanti si sia intensificato, siamo diventati un collegamento indispensabile. Facciamo coesione e questo permette di portare avanti il progetto educativo anche in situazioni così imprevedute, nuove e complesse.

---

<sup>70</sup> T. Harris, Io sono Ok tu sei Ok, guida all'analisi transazionale, Rizzoli, Milano, 1974

### 3) Attivazione

Lancio sulla piattaforma il video di una compagnia aerea: fiutando le loro tracce, un piccolo segugio riconsegna ai passeggeri scesi dall'aereo gli oggetti smarriti: un anziano si vede restituire il cellulare, una bimba il peluche, un giovane le cuffiette...tutti si aprono a un sorriso meravigliato e felice.

Uso questa simpatica suggestione per introdurre il tema del "perso e ritrovato". Anche noi abbiamo fatto un viaggio, da quel 21 febbraio 2020 ad oggi, e come sempre accade abbiamo perso qualcosa, trovato qualcos'altro. Ci siamo accorti che una cosa persa non era così importante, o che ciò che abbiamo trovato non è male. Chiedo di elencare i nostri oggetti smarriti e ritrovati.

Sempre tramite la piattaforma diffondo due minuti di musica lasciando il tempo per pensare e appuntare le idee.

Ciò che si è perso è il contatto fisico, gli abbracci, i gesti di prossimità, la libertà, il piacere di intraprendere e portare a termine una azione, un progetto.

Si è invece trovato:

Nuovi talenti, sguardi attenti e diversi, colleghi, rete, creatività, le risorse degli utenti, orizzonti, migliore gestione del tempo, tempo, fiducia nelle cose nuove, nuove forme, nuove relazioni.

Trovo così potente e generativa questa visione che emerge dal gruppo che non aggiungo alcun commento. Mi limito a leggere alcune righe di P. Giordano che mi hanno accompagnato in questo percorso. Mi sembra racchiudano il senso del nostro cammino:

*"L'epidemia ci incoraggia a pensarci come appartenenti a una collettività. Ci obbliga ad uno sforzo di fantasia che in un regime normale non siamo abituati a compiere: vederci inestricabilmente connessi agli altri e tenere in conto la loro presenza nelle nostre scelte individuali. Nel contagio siamo un organismo unico. Nel contagio torniamo ad essere una comunità<sup>71</sup>".*

---

<sup>71</sup> P. Giordano, Nel Contagio, Einaudi, Torino, 2020 p. 4

## **Quarto capitolo**

#### **4. Verso la fase due**

Mentre scrivo, il Paese entra nella “fase due”. Si riprendono gradualmente le attività commerciali, produttive, professionali. Per noi educatori la strada è ancora lunga e complessa, si attendono linee guida per reimpostare i servizi in presenza.

Eppure, ci sentiamo traghettati in quel “dopo” che, si è detto tante volte in questi mesi, “non sarà più come prima”. Anche noi di Cooperativa LEONARDO siamo inevitabilmente cambiati: abbiamo sperimentato, condiviso sentimenti, addensato pensieri. Sono maturati apprendimenti che diventeranno le fondamenta su cui costruire la nostra ripartenza.

Riflettere su domanda, processo ed esiti del percorso formativo descritto in queste pagine può riassumere le acquisizioni sviluppate.

##### **4.1 Respirare**

Fin da subito, confrontandomi con i singoli operatori, di fronte alla necessità di dover riorganizzare completamente il servizio, colgo un iniziale smarrimento e il contemporaneo desiderio di rimanere in contatto con le famiglie, tenendo viva l'attenzione educativa verso i minori. Pur tra mille dubbi, nessuno si sottrae a questo compito. C'è anzi una forte attivazione. Non viene formulata una esplicita domanda, nessuno fa richieste direttamente, ma li vedo darsi da fare e mandare avanti il lavoro, quasi in apnea, impegnandosi per riadattare strumenti e processi, dopo che ritualità e prassi quotidiane si sono dissolte.

Quando formulo la proposta di un percorso formativo e di confronto, ho in mente il modello della consulenza come supporto alla riorganizzazione e accompagnamento lungo una transizione imprevista e necessaria. Stiamo fronteggiando una difficoltà che ha originato un nuovo assetto del servizio per cui intendo seguire le prassi emergenti rileggendole costantemente per risignificarle, preservandone la dimensione pedagogica.

La chiave di ricerca, la lente attraverso cui guardo, è la categoria della professionalità, intesa come costruzione di un'identità di ruolo sempre attraversata

da processi di ripensamento, di ridefinizione e di riqualificazione<sup>72</sup>, considerando l'educatore un professionista riflessivo e "senziente" in aperto dinamismo con la contemporaneità, i mutamenti sociali, gli eventi critici.

La domanda generativa sullo sfondo dell'intero processo è "come la nostra professionalità ci permette di attraversare questo evento?". Da qui si sviluppano importanti consapevolezze sul piano della crescita lavorativa e personale, con ricadute positive sulle visioni sottese al servizio educativo.

Mentre fluiscono i giorni e le date del lockdown si prolungano, i nostri incontri si fanno sempre più ricchi e partecipati. Comprendo che sono di sollievo, offrono un tempo di "respiro", una pausa dall'ansia del fare e dal fingere che "andrà tutto bene". Uno spazio esclusivo per gli educatori, in cui esprimere pensieri ed emozioni, rispecchiarsi nei vissuti degli altri, sostenersi a vicenda. Quello a cui diamo vita è un gruppo etero centrato, focalizzato su questioni espressamente lavorative. Tuttavia, in educazione, gli elementi relativi all'identità professionale e personale sono embricati e quindi si aprono spazi autocentrati, nell'ambito dei quali ci si interroga su se stessi e sull'esperienza che sta attraversando.

#### **4.2 Il processo attivato**

Nel ciclo dei sei incontri proposti agli operatori cerco di agire su tre assi di processo:

- 1) Co-costruzione di senso e corresponsabilità: coinvolgendo gli educatori come parte attiva, quanto accade dipende anche dal loro contributo, dai feedback che offrono, dai pensieri che condividono<sup>73</sup>
- 2) Specificità pedagogica: declinando gli interventi verso il riconoscimento e il rispetto della peculiarità educativa<sup>74</sup>
- 3) Concretezza: connettendo le riflessioni, le osservazioni con gli aspetti di elaborazione dell'esperienza e la dimensione organizzativa del servizio.

Ci si ritrova, dunque, per "imparare a pensare su di sé e sul proprio lavoro<sup>75</sup>": apprendere è una costruzione, progressiva e generativa. In questo terreno, il

---

<sup>72</sup> F. Oggioni in La supervisione pedagogica. Quadri concettuali, pratiche e criticità [www.boa.unimib.it](http://www.boa.unimib.it)

<sup>73</sup> R. Mastromarino, La gestione dei gruppi, Op. Cit. pag. 33

<sup>74</sup> F. Oggioni in La supervisione pedagogica. Quadri concettuali, pratiche e criticità, op. cit.

processo si fa olistico e complesso, unisce emozioni, pratica e intelletto, sfruttando una pluralità di linguaggi. Si svolge socialmente, in dimensione gruppale, ed è azione relazionale e dialogica tramite l'esperienza dell'altro e l'abbandono del mondo individuale per aprirsi a nuovi significati validati collettivamente<sup>76</sup>.

L'espressione verbale assume un ruolo centrale. Non potrebbe essere altrimenti dato il setting in cui ci troviamo: una piattaforma virtuale dove è possibile, principalmente, dialogare. Parliamo per descrivere e interpretare stimoli visivi, narrativi, reportistica dei casi. Una quantità impressionante di parole, una matassa che si districa gradualmente attraverso la mia funzione di conduttore-facilitatore: riavvolgo il gomitolo tramite riformulazioni di vario tipo, sottolineature; metto il focus sui significati, e traggio il filo del nostro discorso concentrandomi sulla transizione che stiamo vivendo e la necessaria espansione delle nostre competenze in tre direzioni per rigenerare continuamente le azioni educative:

- 1) Riflessività: sospendersi dal bisogno di fare, abitare l'incertezza, aprirsi a una dimensione di pensiero.
- 2) Competenze per la relazione di aiuto: capacità di ascolto, azione reticolare, sostegno ai genitori
- 3) Consapevolezza di sé, delle proprie voci interne, capacità di discernimento, autenticità

Il processo messo in atto fa affidamento sul gruppo come un vero e proprio dispositivo della formazione: permette decentramento dei punti di vista, contenimento affettivo, pluralità di voci e stimoli<sup>77</sup>. Il fatto di appartenere a un'unica organizzazione e allo stesso tipo di servizio, condividendone il linguaggio e i riferimenti in modo armonico, agevola gli operatori nel processo di riflessione e favorisce la possibilità di scendere in profondità traendone un apprendimento unico, legato alla specifica situazione e agli attori coinvolti.

Nel ruolo di conduttore mi trovo a gestire mie personalissime fatiche, attivando un continuo monologo interiore per vigilare contemporaneamente su quanto accade fuori, nel gruppo, e quanto, invece, dentro di me. Come agiscono le mie spinte/ingiunzioni? Sto interpretando? Come sto intervenendo? Perché?

---

<sup>75</sup> ibidem

<sup>76</sup> P. Reggio, Il quarto sapere, op. cit. pag. 61.

<sup>77</sup> C. Marzotto, G. Digrandi, La conduzione di gruppi: metodologie ed esperienze, Erickson, Trento, 2016. Pagg152 e ss.

In fase di avvio sono colta da una sorta di horror vacui, per cui imposto l'incontro in modo piuttosto strutturato e fitto. Rifletto a lungo, poi, sulla necessità della rinuncia a un ruolo direttamente pedagogico in favore di uno più maieutico e mi impegno, per gli incontri a venire, ad alleggerire maggiormente.

Gradualmente mi legittimo nel ruolo, avverto che gli apprendimenti sviluppati negli anni di scuola stanno arrivando a una loro maturazione e cerco di coniugarli in modo personale. Sento di aver intrapreso un percorso professionale in cui è necessario esplorare più vie, saggiare diverse possibilità e linguaggi, una strada tutta da tracciare.

Imparo ad introdurre stimoli più diversificati e a fare spazio ai colleghi, a concentrarmi prevalentemente sull'ascolto e sulla riformulazione. Apprendo a non fornire consigli e soluzioni ma a ridistribuire le questioni aperte tra i presenti, favorendo la circolarità dei saperi: il gruppo è composito, include educatori più esperti e con una certa anzianità di servizio e altri più giovani, provenienti da diverse scuole, da percorsi formativi e lavorativi vari. Questa eterogeneità è una ricchezza su cui faccio progressivamente sempre più affidamento.

Noto che questa modalità porta presto i suoi frutti; molte volte i partecipanti conducono da soli il discorso sugli aspetti più rilevanti dal punto di vista professionale ed educativo, per cui io mi limito a fare eco o a "ricucire" tra loro gli interventi.

Mi ritrovo ad accompagnare i pensieri dei colleghi affiancandoli con interesse, come un esploratore di mondi, che non conosce tutto, ma di tutto è curioso. Mi aiutano moltissimo le letture più disparate: articoli di riviste specializzate, letteratura, musica, video: mi servono a mettere una cornice di senso intorno ai contributi degli educatori, valorizzandoli, facendoli spiccare nella loro pregnanza.

Trovo così uno stile personale, calato in quella situazione, in quel gruppo.

Cerco quindi di trasfondere le abilità di counselling in questa azione di accompagnamento del gruppo e mi concentro su alcune azioni<sup>78</sup> in particolare:

---

<sup>78</sup> G. Piccinino, Le buone pratiche del counseling -L'apporto dell'Analisi Transazionale per promuovere il benessere nelle relazioni d'aiuto, Op.cit. pag. 19

- 1)*cercare e selezionare*: estrarre l'essenziale, il nocciolo, il significato dei ricchissimi materiali esperienziali degli educatori
- 2)*gustare*: stare nel qui e ora, presenti a se stessi, con il pensiero aperto a ciò che stiamo vivendo, assaporando quello che si manifesta
- 3)*sostare*: rallentare, uscire dall'urgenza della soluzione, dalla fretta di capire, volgere lo sguardo tutto intorno
- 4)*sorridere*: usare una certa leggerezza, essere aperta, incoraggiante.

Abbiamo fatto direttamente esperienza dello stesso nostro oggetto di ricerca: noi per primi ci siamo sperimentati in una formazione a distanza, nello sforzo di rimanere in contatto quando tutto sembrava sfilacciarsi e perdere di senso.

Per farlo, abbiamo sfruttato a pieno le potenzialità della piattaforma: la parola, la chat per i brainstorming, la condivisione di schermo, la possibilità di diffondere musica e video.

Il potersi vedere bene in viso, mi ha permesso di cogliere facilmente la mimica dei partecipanti: i sorrisi, gli sguardi attenti, le espressioni liberate quando una riformulazione "va a segno".

L'assenza di corpo nella relazione, un tratto caratteristico di tutto il lockdown, ha in questo caso facilitato la concentrazione su parola, scrittura e pensiero, tre grandi protagonisti del momento.

### **4.3 Ciò che rimane**

Abbiamo dato vita in questi mesi a un processo di trasmissione della cultura professionale con occasioni di scambio e di confronto sulle attività, sull'identità professionale, sulla filosofia dell'intervento, sul senso dell'azione professionale.

All'interno di questo flusso, intelligenza, passione e dedizione si sono moltiplicate grazie alla forza del gruppo, creando un'importante esperienza di resilienza. Il lavoro ha modificato i nostri interventi, senza snaturarli: in alcuni casi li abbiamo addirittura raffinati, perfezionati, ampliati per utenza e obiettivi.

È emersa con grande evidenza la duttilità degli operatori, e al tempo stesso la collaborazione delle persone con cui e per cui lavoriamo. Nel far fronte al rischio di una dissoluzione del legame educativo, ci si è trovati alleati alle famiglie nel gestire

una emergenza inedita. Ci si è scoperti connessi, e si è potuto sperimentare e apprendere che *“nessun professionista, nessuna organizzazione basta a se stessa. Siamo parte di un ecosistema, da cui traiamo le risorse per vivere, lavorare, rendere possibili i diritti delle persone. Questo ecosistema è il fattore protettivo. Lo è tutte le volte che ci misuriamo con domande più grandi della capacità di ogni singolo attore di darvi risposta: oggi l'epidemia, ma in generale tutti i problemi con cui da sempre ci confrontiamo: minori a rischio, disabili, adulti fragili<sup>79</sup>”*.

Riscoperta e rivalutazione dell'assetto reticolare dunque non solo come elemento strategico, ma come garanzia, sicurezza.

Il potenziale trasformativo di questo evento formativo si evidenzia in alcuni cambiamenti concreti e rilevabili nel team:

- 1) Migliore integrazione degli aspetti personali con quelli professionali riscontrabile nelle reportistiche (per lo più diari settimanali) degli interventi in atto. In particolare:
  - Maggiore attenzione agli aspetti relazionali
  - Minore centratura sul fare, sull'eseguire
  - Capacità di risposte empatiche
  - Oggettività nel riportare eventi sui diari sospendendo formule di giudizio
  - Ampliata capacità di ascolto
  
- 2) Collaborazione tra educatori visibile in uno scambio di materiali di lavoro tramite chat e mailing list, attivatosi spontaneamente e in modo circolare. Una forma di aiuto, di condivisione di strumenti, che contribuisce a creare uno stile uniforme di conduzione degli incontri con i minori, una cultura comune e un archivio di informazioni da usare anche in futuro.
  
- 3) Senso di appartenenza all'organizzazione, manifestato con interessamenti e proposte riguardo alle attività future, disponibilità a partecipare a gruppi di progettazione.

Anche per me questa esperienza è di crescita: percepisco un maggiore distanziamento da alcune dinamiche personali e copionali che inevitabilmente si

---

<sup>79</sup> Animazione sociale n. 334/20 in [www.animazione sociale.it](http://www.animazione sociale.it)

riverberavano nell'organizzazione, una migliore apertura al confronto e al nuovo, lo sviluppo della capacità di fare affidamento sul gruppo, abbandonando alcune idee precostituite e una concezione della formazione "Educazione Depositaria", come la definisce Freire, dove chi sa riempie sino all'orlo il vaso vuoto di chi impara.

Avverto progressivamente un senso di rigenerazione, di cambiamento. Ciò accade non per il "fare", ma per il "sospendermi". Abitare la situazione "gruppo" rimanendo in attesa, centrandomi su di essa, vivendo l'esperienza, senza rifuggirla, rifugiandomi in un itinerario prestabilito e messo a punto completamente da sola e a priori. Mi metto invece "in pausa". In questa posizione è possibile accogliere, "capire" in senso etimologico, prendere dentro, catturare la conoscenza<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> P. Reggio, Il quarto sapere, op. cit pag 88

## Bibliografia

A. Ascenzi, M. Corsi a cura di ; Professione Educatori, Formatori, Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche, Vita e Pensiero, Milano, 2005

AA. VV., Le professioni educative, Riflessioni e prospettive occupazionali ... Franco Angeli, Milano, 2011

Bernaudo JL, Lhotellier L. Sovet L., Arnoux-Nicolas C. Pelayo F, Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale, Erickson Trento 2016

Borgato R. *Un'arancia per due*, Franco Angeli, Milano, 2004

Bion W, Esperienze nei gruppi, Armando , Roma, 1971

Colamonico, Perna , Il gruppo: apprendere mediante l'esperienza, Carocci Faber, Roma 2017

Di Pietro M., L'educazione razionale- emotiva, Erickson, Trento, 2017

Harris T. A., Io sono ok, tu sei ok, guida all'analisi transazionale, Rizzoli, Milano, 1974

Lisimberti C., L'identità professionale come progetto, Vita e Pensiero, Roma, 2006

Kaneklin C., Scaratti G., Formazione e Narrazione, Raffaello Cortina, Milano, 1998

Manes S., Giochi per crescere insieme: manuale di tecniche creative, Franco Angeli, Milano, 2017

Marzotto, Di grandi, La conduzione di gruppi: metodologie ed esperienze; Erickson, Trento, 2016

Mastromarino R. La gestione dei gruppi-le competenze per gestire e facilitare i processi di gruppo. Franco Angeli, Milano 2013

May R., L'arte del Counseling, il consiglio, la guida, la supervisione, Astrolabio, Roma, 1989

Morin E., Educare gli educatori, Edup, Roma, 2005

Nugnes, G., *Counseling organizzativo Un approccio integrato, di gruppo e individuale*, Erickson, Trento 2015

Orlic M. L., *Educazione Gestuale*, Armando editore, Roma, 2013

Palmieri C., *La cura educativa*, F. Angeli, Milano, 2000

Patrizi P., *Professionalità competenti: lo sviluppo del sé nei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005

Piccinino G., *Le buone pratiche del counseling, l'apporto dell'Analisi Transazionale per promuovere il benessere nelle relazioni d'aiuto*, Franco Angeli Milano 2015

Reggio P., *Il quarto sapere, guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma, 2010

Regoliosi L., Scaratti G., *Il consulente del lavoro socioeducativo, Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002

Regoliosi L., a cura di, *Il counseling psicopedagogico, modelli teorici ed esperienze operative*, Carocci Faber, Roma, 2013

Rogers C., *I gruppi di Incontro*, Astrolabio, Roma, 1978

Rogers C., *Psicoterapia di Consultazione*, Astrolabio, Roma, 1971

Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Giunti, Firenze, 2013

Schützenberger A. A., Sauret M. J., *Il corpo e il gruppo*, Astrolabio, Roma, 1978

Simeone, D., *La consulenza educativa, dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano, 2002

Stewart I., Joines V., *L'analisi Transazionale-guida alla psicologia dei rapporti umani*, Garzanti, Milano, 1990

Ulivieri Stiozzi S., *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*, Franco Angeli 2016

Venza G., *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*; Franco Angeli 2007

## **Sitografia**

[www.animazionesociale.it](http://www.animazionesociale.it)

[www.vita.it](http://www.vita.it)

[www.cncp.it](http://www.cncp.it)

[www.retemetodi.it](http://www.retemetodi.it)

[www.associazioneitalianaformatori.it](http://www.associazioneitalianaformatori.it)

[www.boa.unimib.it](http://www.boa.unimib.it)