

ne si fa a portare bellezza in situazioni che si presentano caotiche, frammentarie, di sofferenza e di violenza? Come lavora concretamente il/la pedagogico in questi ruoli di coordinatrice, supervisore, consulente, formatrice, promotrice, valutatore... con soggetti, famiglie, comunità, territori, equipe messe alla prova dalla complessità delle vite? Ci vuole metodo: la ricerca della bellezza ha le sue regole e la pratica pedagogica ha bisogno oggi più che mai di punti di riferimento.

Questo testo è rivolto a chi desidera sviluppare il proprio "pollice verde" relazionale, come scriveva Gregory Bateson: "A me sembra che ... certe persone siano in grado di riconoscere le azioni che produrrebbero bruttezza e che esistano persone col "pollice verde" nelle loro relazioni con gli altri sistemi viventi. Sono incline ad associare questo fenomeno a una sorta di giudizio estetico, a una consapevolezza dell'eleganza e di certe combinazioni dei processi che portano all'eleganza e alla bruttezza" (1991: 388).

La sensibilità estetica è l'esercizio consapevole della capacità umana di risuonare con il mondo e il corpo, con un sistema biologico, umano, sociale, organizzativo, aprendone la tendenza alla cura, alla ricerca dell'armonia, del senso, della forma. Nonostante tutto, e di posizionarsi in modo responsivo, creativo e riflessivo bilanciando la composizione tra gli opposti e la moltiplicazione degli sguardi.

Il libro è un manuale per i professionisti\* esperti\* di servizi per bambini e famiglie vulnerabili mostrando diversi capitoli del libro, come si può agire per onorare la responsabilità e l'importanza del ruolo apicale in pedagogia, e il potere a esso inerente, attraverso le immagini, il gioco, il dialogo e la capacità di conversare in modo aperto, attivo, partecipativo.

Contributi di: Antonella Cuppari, Marcella Lisi, Silvia Luraschi, Sonia Marzulli, Mara Pirotta, Andrea Prandin, Alessandra Rigamonti.

**Laura Formenti**, professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale all'Università di Milano Bicocca, insegna Pedagogia della famiglia e Pedagogia della comunità familiare: teorie e pratiche. Per FrancoAngeli ha pubblicato, insieme a Davide Cino, *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia* (2023).

**FrancoAngeli**  
passione per le conoscenze

ISBN 978-88-351-6231-5



9 788835 162315

449.30

L. FORMENTI (a cura di)

LE REGOLE DELLA BELLEZZA



Educazione e politiche della bellezza

# LE REGOLE DELLA BELLEZZA

Pedagogia sistemica in azione

A cura di Laura Formenti



**FrancoAngeli**

# Educazione e politiche della bellezza

collana diretta da Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino e Maria Grazia Riva

## Comitato scientifico

Jurij Alschitz, *European Association for Theatre Culture, Berlin (Deutschland)*

Maja Antonietti, *Università di Parma*

Maresa Bertolo, *Politecnico di Milano*

Cheryl Charles, *Children & Nature Network, Minnesota (USA)*

Mariagrazia Contini, *Università di Bologna*

César Donizetti Pereira Leite, *Universidade Estadual de São Paulo (Brasil)*

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Nicoletta Ferri, *Università di Milano-Bicocca*

Andrea Galimberti, *Università di Milano-Bicocca*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

Ana Lucia Goulart de Faria, *Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Susanna Mantovani, *Università di Milano-Bicocca*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paolo Mottana, *Università di Milano-Bicocca*

Marisa Musaito, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Silvia Nogueira Chaves, *Universidade Federal do Pará (Brasil)*

Lola Ottolini, *Politecnico di Milano*

Chiara Panciroli, *Università di Bologna*

Núria Rajadell-Puiggrós, *Universitat de Barcelona*

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña, *Universidad de Vigo (España)*

Franca Zuccoli, *Università di Milano-Bicocca*

L'educazione è espressione di una sensibilità politica capace di trasformare il mondo a partire dalle sue molteplici possibilità. La bellezza è intesa come apertura di responsabilità, non solo teoretica ma soprattutto espressiva, di quelle parti che fuori o dentro al soggetto ancora possono nascere o mutare, producendo cambiamento, senza incorrere in pretese di gradevolezza, completezza o modellizzazione.

Al fine di intercettare e promuovere pensieri e pratiche che testimoniano l'interdipendenza delle dimensioni etica ed estetica, la collana accoglie studi e ricerche che esplorano le questioni e gli eventi educativi come espressioni di quella vitalità creativa e poetica capace di far affiorare nel mondo le connessioni tra i singoli, le comunità e i contesti.

Educazione e politiche della bellezza percorre itinerari metodologici, ermeneutici e teorico-filosofici lungo i quali il pensiero e la prassi possano essere sempre più capaci di progettarsi e progettare trasformazioni sensibili come orizzonti dell'educare.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, formatori, studiosi, professionisti della relazione e a quanti vivano e intendano proporre, per sé e per gli altri, la bellezza come forma vivente dell'apprendimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.

# LE REGOLE DELLA BELLEZZA

Pedagogia sistemica in azione

A cura di Laura Formenti

Educazione e politiche della bellezza

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

**FrancoAngeli**

*La foto di copertina è di Carmela Lovero.  
Si ringrazia per la cortese concessione.*

Isbn 9788835162315

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
1 2 3 4 5 6 7 8 9	2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Geca - Divisione Libri di Cisra Spa, via Belvedere, 42 - 20862 Arcore (MB)

A me sembra che, pur senza alcuna analisi esauriente dei relativi fattori cibernetici, certe persone si astengano dalle azioni che produrrebbero bruttezza, e che esistono persone col "pollice verde" nelle loro relazioni con gli altri sistemi viventi. Sono incline ad associare questo fenomeno a una sorta di giudizio estetico, a una consapevolezza dei criteri dell'eleganza e di certe combinazioni dei processi che portano all'eleganza anziché alla bruttezza.

(Bateson, 1997, p. 388)

## Indice

Introduzione – Esperti di incertezza, di *Laura Formenti* pag. 9

### Parte prima Cornici, parole, azioni

1. **Agire e comunicare: pragmatismo e teorie sistemiche,**  
di *Laura Formenti* » 23
2. **Scrivere, immaginare, inter-agire: 8 esercizi meta-  
riflessivi,** di *Laura Formenti* e *Alessandra Rigamonti* » 45
3. **Zaino in spalla e pedalare: professione educativa tra  
presenza e invisibilità,** di *Antonella Cuppari* e *Silvia  
Luraschi* » 80

### Parte seconda Coordinamento sistemico

4. **In presa diretta: coordinare un servizio domiciliare,** di  
*Silvia Luraschi* » 93
5. **Posizionamenti e contestazioni nella rete di servizi  
per la disabilità,** di *Antonella Cuppari* » 109
6. **La pedagoga nella rete territoriale: creare ponti e  
ammorbidire confini,** di *Sonia Mastroeni* » 122

### Parte terza

#### Consulenza trasformativa e metodi partecipativi

7. **Famiglie in gioco a Spazio Neutro, dall'educazione alla consulenza pedagogica**, di *Mara Pirotta* pag. 141
8. **Elogio del malinteso: la supervisione pedagogica partecipata come pratica antropo-poietica**, di *Andrea Prandin e Laura Formenti* » 158
9. **Valutare e progettare: pratiche partecipative in un centro diurno multifamiliare**, di *Marcella Lisi* » 192
10. **Senso e benessere nel lavoro di tutela: esempi di ricerca partecipata**, di *Laura Formenti* » 216
- Bibliografia** » 239
- Biografie delle autrici/autore** » 253

### Introduzione – Esperti di incertezza

di *Laura Formenti*

*Il caso fa bene le cose. Ieri Silvia [Luraschi, ndr] aveva lezione a Bergamo e non poteva accompagnarci nel consueto esercizio di Feldenkrais per Grass<sup>1</sup>. Titolo del laboratorio: Ecologie della relazione con l'ambiente. Come mantenere l'apertura dell'incontro (di cui in genere si prende cura lei) convocando il corpo? Così, ho deciso di improvvisare, con un esercizio ispirato ai lavori della Abramović (2022). Una vocina dentro di me istigava dubbi – Davvero vuoi fare questo? – mentre dicevo ai partecipanti "Potete decidere se fare o non fare, se farlo sdraiati a terra, seduti o in movimento. Anche immaginare è fare. L'azione consiste nel percorrere l'ambiente in cui vi trovate, all'indietro, in slow motion per 10 minuti. Tutto qui. Mantenete l'attenzione, come al solito, al respiro, ai sensi, a tutto quello che arriva". Nessuno ha protestato. Nessuno, neanche dei nuovi, ha chiesto chiarimenti. Telecamere spente, e via a sperimentare! (Ah sì, eravamo online).*

L'improvvisazione pedagogica potrebbe essere il motivo conduttore di questo libro dedicato al ricercare la bellezza del/nel lavoro del/la pedagogo-sta<sup>2</sup>. Improvvisare è celebrare il collegamento tra regole e libertà, alla ricerca di un'armonia rischiosa, come rischioso è ogni tentativo di costruire un "mo-

1. *Grass. Circolo di ricreazione di sguardi e pratiche educative*, a cura di Laura Formenti, Andrea Prandin e Silvia Luraschi, è un laboratorio a cadenza mensile presso Philo (Milano), dal 2013. Il laboratorio pedagogico, ispirato al lavoro di Bateson e alle teorie della complessità, propone incontri dedicati alla relazione educativa, al lavoro di cura e all'esplorazione delle premesse attraverso il metodo cooperativo, per favorire il dialogo, la cura di sé, dell'altro e del mondo.

2. Nel libro usiamo pronomi e desinenze maschili e femminili, il maschile e il femminile sovra estesi o gli asterischi per rappresentare la varietà di possibilità linguistiche e sostenere la sensibilità verso le premesse implicite nelle parole (Ghenò, 2021). Ringrazio Silvia Luraschi di questa proposta che consente di sollecitare chi legge a tenere costantemente aperta la mente e riflettere sul ruolo del genere, oltre che della classe sociale e di altre determinanti, nel lavoro educativo.

dello d'intervento pedagogico" (terminologia che già ci porta verso la pesantezza). Per evitare la cristallizzazione, è bene ricordare che anche dentro un modello consolidato, esplicito, rigoroso c'è tanto spazio per improvvisare.

Coordinamento, formazione, consulenza, leadership, supervisione, valutazione sono parole che contengono un'aspettativa di regole e pratiche definite, istituzionalizzate, standardizzate. Può sembrare allora difficile scrivere un libro che prova a comporre la teoria sistemica con l'azione pedagogica senza cadere nella pedanteria. Coniugare concetti complessi e azioni leggere – o concetti leggeri e azioni complesse – è il lavoro dell'artista, del bambino che gioca, dell'umorista che riesce a sciogliere la tensione con una battuta. È anche il lavoro di noi pedagogisti e pedagogiste sistemiche, che cerchiamo la trasformazione mettendo all'opera noi stesse, il nostro corpo, la nostra capacità di comunicare, pensare, immaginare, come strumenti di lavoro. Ci guideranno le parole di Gregory Bateson, nume tutelare di tutte le nostre imprese:

A me sembra che, pur senza alcuna analisi esauriente dei relativi fattori cibernetici, certe persone si astengano dalle azioni che produrrebbero bruttezza, e che esistono persone col "pollice verde" nelle loro relazioni con gli altri sistemi viventi. Sono incline ad associare questo fenomeno a una sorta di giudizio estetico, a una consapevolezza dei criteri dell'eleganza e di certe combinazioni dei processi che portano all'eleganza anziché alla bruttezza (Bateson, 1997, p. 388).

La ricerca della bellezza nel rispetto delle regole richiede un posizionamento attivo e creativo, a noi che scriviamo ma anche a te che leggi. La sistemica è ancora una danza nuova alla quale forse non saremo mai abbastanza preparati. Vorremmo diventare esperti d'incertezza, capaci di stare nel flusso della relazionalità, ma come persone cresciute in un Paese occidentale, con alle spalle una millenaria cultura fondata sul dominio (dell'uomo sulla donna, degli adulti sui bambini, dei potenti sui deboli, dell'umano sull'animale, sul vegetale, sul mondo stesso, della ragione sulle emozioni e sul corpo: la lista è infinita), comprendere e abbracciare una visione del mondo che ci toglie il (presunto) potere e controllo della ragione sul corpo e sulle emozioni significa sfidare il nostro *habitus* (Bourdieu, 1980), accogliendo un'(im)possibile trasformazione del nostro sé, della cultura interiorizzata, delle pratiche e del modo in cui ci rappresentiamo il ruolo educativo e pedagogico. Può riuscirci un libro?

Il primo ostacolo all'apprendimento – è bene ricordarlo sempre – siamo noi stessi: Bateson (1972) ci ha mostrato che la base di ogni processo trasformativo è il livello zero dell'apprendere, quella capacità propria di ogni sistema vivente di preservare la propria struttura e organizzazione.

Come specie e come singoli individui siamo prevedibili, rispondiamo in un modo atteso, rassicurante, alle informazioni in ingresso, confermando così la nostra identità, l'appartenenza a una famiglia, cultura, professione. Dopo una fase di vita, l'infanzia, nella quale eravamo partiti aperti all'esperienza, creativi, curiosi, capaci di giocare e adattare rapidamente le nostre nascenti strutture cognitive agli esiti del nostro agire (Piaget, 1967; 1970), crescendo siamo diventati/e più prevedibili.

Nella nostra biografia si sono fissate le strutture, i significati delle parole, gli automatismi, le regole sociali. Questo fa l'educazione. Ed è per questo che diventa importante ricostruire la propria storia di formazione e rifletterci sopra. Come pedagogisti/e ci è utile saper riconoscere in noi e negli altri gli esiti di apprendimenti precedenti, che ci fanno vivere ma possono bloccare l'evoluzione, generare sofferenza in noi e intorno a noi. Il pollice verde delle relazioni diventa marrone quando siamo alienati e disattenti.

Il modo di vita occidentale è sostenuto da un'educazione che può diventare oppressiva, falsamente razionalista, omologante, quindi ingiusta verso tutti i "divergenti", "disobbedienti", "alieni" che abitano questo mondo. Anche quelli che portiamo, ciascuno, dentro di noi. Non dimentichiamo però che lo stesso mondo ha generato anche gli antidoti all'oppressione: idee di libertà, fraternità e uguaglianza, rispetto, diritti e partecipazione. Ritrovare allora un pensiero critico fondato sulla consapevolezza delle interconnessioni tra noi e il mondo, tra ragione ed emozione, regole e bellezza, diventa un'operazione di cura, un correttivo verso una società più giusta e armonica, a partire da noi, da come pensiamo e ci muoviamo nei nostri panni. In questo testo, caro lettore/lettrice, ti chiederemo di interrogarti sul tuo percorso formativo, sui tuoi modelli interiorizzati, dai quali potrai partire per trasformare la tua azione. È un passaggio inevitabile per chi vuole chiamarsi pedagogista sistemico.

I problemi dell'ecologia, della politica, della società, sono per Bateson l'espressione di un'epistemologia malata che separa invece di unire. I problemi delle famiglie, dei bambini, delle persone con disabilità derivano tutti dalle stesse premesse. La sistemica è la ricerca delle interconnessioni: si affida alla saggezza del sapere organico, alla capacità del vivente di apprendere per tutta la vita in accoppiamento strutturale con il proprio ambiente (Maturana e Varela, 1984).

La sperimentazione corporea-sensoriale può essere una via (Luraschi, 2021) verso la riflessività e la responsività. Altre vie sono l'arte, l'umorismo, il sogno, la poesia. C'è molta poesia in queste vie<sup>3</sup>.

3. Ringrazio Antonella Cuppari che ci ha fatto dono dei poetici contrappunti posti all'inizio di ogni sezione del libro.

*Cerco di trovare un ritmo più tranquillo prima di iniziare. Ecco, ora vado. Il tallone si alza, già mi sento strana. Nell'indietreggiare a occhi aperti, la foto di mia figlia sulla mensola si allontana, diventa sempre più piccola. Sto facendo un viaggio nel tempo?*

*Devo impormi di rallentare, stare nel sentire, la mente come d'abitudine continua a richiamare la mia attenzione. Giudicare, spiegare, creare connessioni... è questo il mio rapporto con il mondo? Provo a lasciar andare i pensieri. [...] Fare le scale all'indietro è destabilizzante, tutto il mio corpo – caviglie, anche, torace, collo, testa, respiro – si trova costretto a riorganizzarsi – come nel Feldenkrais, dopo qualche gradino il gesto diventa più fluido se non proprio elegante. E la magia si compie, i pensieri rallentano, per qualche secondo c'è solo la consapevolezza del gesto.*

*Il mondo è diverso se lo percorri all'indietro lentamente. Stranamente, i dettagli sembrano più a fuoco, meno scelti, come se gli occhi avessero perso quel loro bisogno di controllare tutto. Come vedere per la prima volta. Comincio a divertirmi. Mi viene un vago ricordo di giochi infantili senza scopo, sulle scale della vecchia casa dei miei, per il puro piacere di esplorare possibilità. La sveglia suona. Dieci minuti sono volati!*

Il nostro apprendere implica sempre interazioni e conversazioni con gli oggetti del mondo, lo spazio, l'ambiente, gli altri e noi stessi. Questo è pragmatismo: facciamo qualcosa e il mondo ci risponde. La regola del *learning by doing* è nota in pedagogia, ma ancora molto raramente applicata. Oppure viene trasformata in una mortifera “didattica per obiettivi”: c'è qualcuno che ha il potere di dirti che cosa dovrai fare per *acquisire* una certa conoscenza o competenza. La parola *acquisire* richiama un modello economico, quella che Paulo Freire (1970) chiamava la pedagogia del *banking*, dell'accumulo. Senza volere, senza nemmeno accorgercene, siamo immersi in questa epistemologia da mane a sera.

In questo testo, tutto ruota attorno al fare inteso come una costante domanda che l'essere umano pone al mondo. Posso? Puoi/vuoi danzare con me? Ogni capitolo racconta di gesti, pensieri, scelte e azioni che manifestano un costante interrogativo: chi sei, che cosa sei, che cosa siamo? Nell'agire, il mondo si divide in due parti: “io” che faccio la domanda e l'altro, l'oggetto, il pavimento, il paesaggio, che mi risponde. Il mio agire genera un confine tra quella parte del mondo che risponde alla mia azione e quella che non è coinvolta, che non risponde; quella che dice sì, il tuo gesto mi piace, ha senso, e quella che dice no; quella che mi respinge (non esisti) e quella che mi accoglie (ti vedo)... l'elenco potrebbe continuare all'infinito, come infinite sono le conversazioni e i loro significati, e le differenze che possono generare informazione (Bateson, 1979).

L'improvvisazione (Cappa e Negro, 2006) e il gioco (Antonacci e Schiavone, 2021) sono una cifra costante di ogni professione che si misura

con l'altro e con la complessità del vivere e dell'apprendere. Rispondere a un imprevisto, invitare qualcuno a sperimentare una possibilità che non ha mai provato, è un'azione che di solito i novellini non amano, perché espone all'incertezza, al rischio, alla perdita di potere e di controllo. Avere una buona teoria e una pratica pedagogica convinta e convincente è la base per poter correre questo rischio.

Vorrei allora invitarti, cara lettrice o lettore, non a una lettura neutrale e distaccata, alla ricerca di informazioni, ma all'assunzione di un rischio, alla messa in gioco personale, riflessiva, che ti accompagni in un cambiamento di postura. Come camminare all'indietro per un tempo definito, magari con uno specchietto tra le mani. Le lenti della sistemica cercano il *pattern che connette* (Bateson, 1979), il senso di appartenenza e interdipendenza tra gli umani e con il mondo più-che-umano, come correttivi delle divisioni, dei dualismi, delle oppressioni e degli accumuli che infestano le nostre menti e azioni. Unire la visione sistemica alle pratiche riflessive e comunicative di stampo pragmatista, centrate sull'azione, è un modo per costruire l'azione pedagogica nei sistemi complessi fondati sulla comunicazione, l'interazione, la ricorsività, l'auto-organizzazione (Formenti, 2017; Formenti e Cino, 2023). La pedagogia sistemica fa leva sul posizionamento dinamico del pedagogo in relazione ai contesti e ai processi di cui entra a far parte, per prendersene cura. Non un agire *sui* sistemi (famiglia, équipe, organizzazione), ma *con* essi.

Il lavoro pedagogico è un *saper divenire* dentro le relazioni, partecipare a movimenti d'insieme e prendersene cura. Il libro racconta di relazioni che i professionisti intrecciano con vari soggetti e i loro *altri significativi*, con le educatrici che lavorano in prima linea, a stretto contatto con le persone e le situazioni, con tanti e diversi professionisti: assistenti sociali, insegnanti, psicologhe, neuropsichiatri infantili, counselors, figure sanitarie, decisori, amministratori... L'elenco è infinito: la pedagoga può lavorare con tutti, in tutti i contesti dove c'è vita.

Figura di secondo livello, il pedagogo interviene direttamente con le persone (ad esempio nella consulenza familiare o nelle supervisioni individuali), con gli operatori (nella formazione o nella supervisione d'équipe), con le organizzazioni (nella consulenza pedagogica ai servizi, nel coordinamento) e con le reti (nella progettazione, nel coordinamento di terzo livello e nella supervisione partecipata). Il suo focus cambia continuamente: ora è sul soggetto (microlivello), ora sulle interazioni e sugli schemi che queste creano (mesolivello), ora sul sistema più ampio (macrolivello). Pratica costantemente lo *zoom-in* e *zoom-out*: porta l'attenzione su un dettaglio e poi fa un passo indietro per guardare dall'alto, da fuori, in una prospet-

tiva storica oppure obliqua – poetica, metaforica. Lo sguardo è sempre spiazzato e spiazzante, sempre in movimento.

Le studentesse della laurea magistrale mi chiedono spesso di chiarire che cosa significhi definire il pedagogista “un professionista di secondo livello”. Nella sistemica, la logica dei livelli è molto presente (v. Bateson, 1972, pp. 303-338): questa locuzione indica che la materia di cui si occupa la pedagogia sistemica non è l’educare in sé, ma il ragionare sui processi educativi, sulle cornici culturali e sulle premesse epistemologiche che danno senso al lavoro educativo. Risalire alle premesse dell’educazione, della relazione, della cura, interrogarle, de-costruirle e trasformarle è il lavoro di secondo livello. La professionista cerca una posizione “meta” (meta-comunicazione, meta-analisi, meta-discorso), crea luoghi fisici e simbolici nei quali è possibile ai partecipanti guardare alla propria esperienza in modo riflessivo. Sempre attraverso il fare.

Secondo livello vuol dire anche avere un ruolo di responsabilità (umana, civile e penale), un potere deontico verso altri, verso i sistemi d’intervento e i processi: lasciare agli educatori il compito di prendersi cura delle relazioni significative per le persone che accompagnano e invece prendersi cura dei processi – comunicativi, organizzativi, trasformativi – secondo il proprio ruolo e mandato, che va interpretato dentro un contesto e un paesaggio. Questo non significa abbandonare l’educativo (il pedagogista è anche educatore), ma reinterpretarlo in una cornice più complessa.

Parliamo dunque delle relazioni che il pedagogista propone e intrattiene con il mondo, con gli altri e con se stesso/a, con “la metafora che noi siamo” (Bateson, 1997, pp. 351-357), con le storie e la Storia, con le battaglie di ciascuno per tirare avanti, sbarcare il lunario e diventare pienamente umani. Vedremo che dentro ogni storia, ogni “caso”, non c’è nulla di casuale, ma una rete di relazioni e interazioni che generano circuiti riverberanti, ripetitivi, interdipendenti, in una circolarità tra messaggi, reazioni e interpretazioni. Le interazioni comunicative sono la materia viva del lavoro pedagogico sistemico: chi fa o dice che cosa, con chi, in quali circostanze, con quali effetti? Ti racconteremo le storie di queste interazioni e ti inviteremo a coglierle nel loro evolvere. Le interazioni comunicative sono complesse e hanno tante interpretazioni possibili, ma siamo abituati a darne una sola, di senso comune, giudicante e categorizzante. Vediamo una scena e immediatamente etichettiamo i protagonisti secondo un cliché. La sistemica invece premia la curiosità (Cecchin, 1987), uno sguardo aperto sulle interazioni e la capacità di chiedere agli altri che cosa vedono per comprenderle un po’ meglio.

## Contestualizzare la professione pedagogica

La prima regola della sistemica è che ogni azione, informazione o storia prende senso dentro il contesto che l’ha generata. Interrogarsi sui “paesaggi” e sui “luoghi” del lavoro pedagogico è un passaggio cruciale per definirsi e posizionarsi, seppur in termini provvisori. I paesaggi della pedagogia sono vari e stratificati, cangianti, legati alla filosofia dell’intervento (non c’è pedagogia o educazione senza una filosofia, spesso inconsapevole), alle prospettive di significato dei protagonisti, ai modelli d’intervento e al ruolo assegnato al/alla pedagogista dalla società. Lo sfondo del lavoro pedagogico è sempre un certo territorio con le sue reti di servizi, istituzioni, enti e professionisti. I paesaggi comprendono il sistema di tutela delle persone vulnerabili, i servizi sociali, sanitari, carcerari, dell’istruzione degli adulti, delle agenzie del lavoro, dell’associazionismo e tutte le organizzazioni del terzo settore che gestiscono servizi per rispondere ai bisogni differenziati dei cittadini. Anche un libero professionista che assume un ruolo più personale e privatizzato di consulente, formatore, supervisore, dovrà posizionarsi inevitabilmente nella tensione tra le richieste di un committente e del sistema con cui lavorerà.

Questa varietà di paesaggi e la complessità intrinseca al lavoro pedagogico richiamano un’attenzione per il macrosistema: conoscere la dimensione storica, sociale e culturale del lavoro socio-educativo, riflettere sulla progressiva professionalizzazione, dai primi corsi degli anni ’70 del Novecento ai corsi di laurea, mentre cresceva la consapevolezza della complessità di un profilo professionale chiamato a progettare, monitorare, accompagnare, valutare interventi delicati e fragili. Gli educatori che fino agli anni ’80 erano soprattutto armati di buona volontà, intrisi di valori positivi – solidarietà, amore per il prossimo, collettivismo – sono stati via via richiamati a un apprendimento più corposo e approfondito che solo la formazione universitaria poteva dare. Questo ha conferito dignità al lavoro educativo, alla pari con le altre professioni del sociale. Il processo è stato lento e dibattuto, la legge 55/2024 che istituisce l’Ordine delle professioni pedagogiche ed educative offre oggi una risposta istituzionale, ma la cultura professionale è ancora incerta.

La storia è recente. Fino alla riforma di Bologna, il corso di laurea in Scienze dell’Educazione era la via: i laureati erano destinati a fare lavoro educativo, poi qualcuno diventava coordinatore per competenze acquisite sul campo oppure (come diversi autori di questo libro) sceglieva coraggiosamente di inventarsi una professione, formandosi a spese proprie e dedicandosi ad attività di consulenza, formazione e supervisione pedagogica.

La distinzione tra educazione e pedagogia, troppo a lungo connotata come una polarizzazione tra il braccio operativo e quello pensante-teorico, è diventata strutturale con la riforma dell'università: se il corso di laurea triennale forma educatori socio-pedagogici, cosa fa il corso di laurea magistrale, se non formare un profilo con conoscenze e competenze aggiuntive che dovrebbero metterlo in condizioni di saper coordinare, progettare interventi complessi, interfacciarsi con il sistema più ampio? La riforma, però, prevede anche che si possa accedere alla laurea magistrale con altri titoli triennali, compensando i crediti pedagogici mancanti. Viene interrotta la continuità tra i due profili, e così decade, almeno sulla carta, la premessa che per fare il/la pedagogista sia necessario essere prima di tutto un educatore.

Non ci interessa in questa sede prendere posizione, ma ribadire una regola dei sistemi complessi, ovvero l'equifinalità (Bertalanffy, 1978): si può arrivare allo stesso risultato per vie diverse. La differenza la fa il percorso. La tesi del libro è che per lavorare in un sistema complesso sia utile esercitare la riflessività sistemica (collaborativa, creativa, critica, curiosa), senza abbracciare posizioni ideologiche, sapendosi posizionare alternativamente tra primo e secondo livello. Il lavoro di primo livello si gioca nell'interazione, comunicazione e ascolto delle e con persone di età diverse, con disabilità certificate, disturbi e fragilità varie, con i loro familiari (tra cui, ma non solo, i genitori), con gli altri educatori come gli insegnanti o l'allenatore o il mediatore culturale, per citarne solo tre. Il lavoro di secondo livello si effettua invece in un'interazione costante con il sistema più ampio: i servizi, le reti di servizi e gli altri professionisti coinvolti. Si tratta in effetti di abitare contemporaneamente i due livelli e di cercare/creare ponti.

Una coordinatrice interagisce con gli educatori e talvolta con gli utenti del servizio, ma anche con l'organizzazione e con altri coordinatori e responsabili d'area. Partecipa a incontri di rete dove gli interlocutori variano. Le competenze richieste sono molte e diverse: dalla conoscenza approfondita del sistema (norme, diritti e doveri, regolamenti, procedure) all'analisi del contesto (chi fa cosa, come e perché), anche sul piano della comunicazione (leadership, conflitto, cura delle relazioni, negoziazione, mediazione) e della progettualità (responsabilità, visione, monitoraggio, valutazione). Se le conoscenze e competenze maturate al primo livello consentono di entrare nel sistema e farne parte (*zoom-in*), è il secondo livello che offre la meta-prospettiva, la visione dall'alto o da fuori (*zoom-out*). L'intervento pedagogico è carico di premesse esplicite e implicite, dentro un sistema di relazioni a livello *micro*, *meso* e *macro* caratterizzato da dilemmi e dinamiche che mettono alla prova la capacità del/la professionista di sostenere la complessità per agire in modo trasformativo. Ecco perché abbiamo iden-

tificato la *riflessività sistemica* come competenza indispensabile alla crescita professionale.

La logica della professionalizzazione ha anche risvolti meno luminosi. Riflettere criticamente ci aiuta. Se la formazione universitaria offre, almeno nelle intenzioni, conoscenze e competenze approfondite e aggiornate, d'altra parte corre il rischio di enfatizzare la razionalità tecnico strumentale (Chello, 2015). La prospettiva critica ci mette al riparo dall'aderire automaticamente a una definizione di professionalità che appiattisce l'intervento pedagogico sulle tecniche, sul *problem solving*, sul "si fa così", un rischio antico di tutte le forme di intervento sociale, psicologico ed educativo-pedagogico, non di rado volte a normalizzare e ridurre le "devianze", conformandosi a un "dover essere" (Formenti e Cino, 2023) e riproducendo in tal modo proprio le condizioni di vita che mantengono lo stato di oppressione e marginalità delle persone, confermando il potere e la violenza istituzionale.

Non crediamo che la professionalizzazione o il riconoscimento formale della professione elimineranno le incertezze costitutive che accompagnano il lavoro pedagogico e che sono intrinseche al vivere, oggi acuite dalle incertezze strutturali proprie della tarda modernità. In molti capitoli di questo libro l'incertezza, il malinteso, le incongruenze, l'errore sono celebrati come necessari e utili alla vita, alla comunicazione e alla trasformazione. Come posizionarsi nell'incertezza diventa allora la questione centrale della formazione. La professionista si rivela come colei che prova a (de)costruire gli schemi d'azione e le premesse tacite rinunciando alle verità assodate e alle pratiche consolidate.

### **Le tre parti del libro: cornici, coordinamenti, trasformazioni**

Il libro è organizzato idealmente in tre parti. Nei primi tre capitoli sono presentate le cornici dell'approccio sistemico in pedagogia: la cornice teorico-epistemologica del pragmatismo e delle teorie della complessità è proposta nel primo capitolo (Laura Formenti) dedicato alle azioni e comunicazioni come fondamento del vivere e dunque anche dell'educazione, dell'apprendimento e dell'intervento pedagogico. La seconda cornice è quella della formazione alla riflessività sistemica: come si può diventare più curiosi, creativi, critici e collaborativi? Laura Formenti e Alessandra Rigamonti ti inviteranno, caro lettore o lettrice, a sperimentare otto esercizi volti a suggerire movimenti riflessivi attraverso pratiche di scrittura, immaginazione, narrazione e interazione. Silvia Luraschi e Antonella Cuppari, nel terzo capitolo, offrono una terza cornice, che interpreta l'esperienza

pedagogica in relazione a luoghi, oggetti, attraverso i sensi, in una lettura disincantata dei contesti.

Inizia poi una sezione sulle azioni di coordinamento pedagogico-sistemico. Tre coordinatrici raccontano le proprie esperienze, scelte e valori nel giocare questo ruolo. Nel capitolo 4, Silvia Luraschi si racconta nei panni e nel corpo di neofita coordinatrice di un servizio educativo domiciliare caratterizzato dalla complessità sociale del territorio e delle storie dei beneficiari, dall'imprevedibilità dei processi e dal turnover degli operatori. Silvia cerca il suo modo di abitare un ruolo che la richiama alla responsabilità del prendersi cura. Antonella Cuppari, danzatrice e poetessa, oltre che ricercatrice, racconta nel capitolo 5 la sua esperienza di coordinatrice "di terzo livello" come responsabile d'area di un sistema di servizi per adulti con disabilità, mostrando il potere generativo delle storie e delle metafore incorporate nel nutrire un immaginario che apre e fa evolvere persone e sistemi. Infine, Sonia Mastroeni racconta nel capitolo 6 il coordinamento come snodo di connessione nelle reti territoriali di cura integrata domiciliare, tra sistema sanitario e sociale. L'uso di strumenti propri della consulenza sistemica diventa una via per far dialogare professionisti con linguaggi e priorità diverse e facilitare la presa di decisioni condivise.

La terza sezione del libro è centrata sull'azione trasformativa e partecipativa. I pedagogisti/consulenti sistemici non si muovono come esperti, ma come catalizzatori di processi evolutivi in situazioni complesse, talvolta esplosive, spesso scomposte o preoccupanti. Partecipazione è tessere insieme le voci dei soggetti, le risorse delle famiglie e delle équipes, nel tentativo di generare qualcosa di nuovo che vada oltre il già pensato, il già detto, gli interventi già fatti. E così, nel settimo capitolo Mara Pirotta mostra come la sua passione per il gioco si sia trasformata negli anni in una competenza di accompagnamento delle famiglie in un servizio per il diritto di visita e di relazione. Andrea Prandin e Laura Formenti intrecciano un dialogo nel capitolo 8 sulla supervisione pedagogica partecipata, che Andrea interpreta come una pratica antropo-poietica, alimentata dalla lettura di autori di area antropologica e filosofica, poesie, immagini e albi illustrati. La conversazione li porta a riflettere sui posizionamenti reciproci intorno alla partecipazione, le sue luci e ombre, e le (im)possibilità legate al filo sottile del malinteso e dell'umana fragilità. Nel capitolo 9, Marcella Lisi, coordinatrice formata al metodo multifamiliare (Asen, Dawson e McHugh, 2001), riflette sulla lettura pedagogica e generativa della valutazione, come processo trasformativo strettamente intrecciato alla progettazione, che consente all'équipe di evolvere, di riflettere sugli esiti del proprio lavoro e sulla tenuta del modello d'intervento. Nell'ultimo capitolo, Laura Formenti racconta due percorsi formativi volti ad accompagnare le équipes verso la

(ri)costruzione concertata del senso, delle pratiche e del benessere degli operatori, prerequisito imprescindibile del lavoro di tutela.

Ogni capitolo presenta idee, suggerimenti operativi e storie: storie strane o di ordinaria amministrazione, storie dal significato indeterminato, indeciso, aperto, storie di fatiche, di intuizioni estemporanee, di emozioni forti, di passi avanti e indietro, di vulnerabilità e impotenza. C'è anche molta bellezza, o almeno una pervicace ostinata volontà a riequilibrare la bruttezza con piccoli gesti di grazia. Che è già molto.

*Parte prima*  
*Cornici, parole, azioni*

A che servono le parole  
se non è loro concesso di vivere  
il qui e ora dell'esistere  
se abitano solo il tempo  
del prima e del dopo  
mentre i corpi son già rapiti  
dalla frenesia di un nuovo istante  
la sento la fatica dello scrivere  
il suo andare sempre controttempo  
al passato quando si è già oltre  
al futuro quando non si sa come fare  
a lasciare andare  
quando una parola di troppo è già violenza  
e quella che manca è un filo a piombo  
nel cuore dell'umano abisso.

(A. Cuppari)

# 1. Agire e comunicare: pragmatismo e teorie sistemiche

di Laura Formenti

*Lo chiamo "il mio loculo". La gente ride, ma di un riso nervoso per l'implicito riferimento alla morte. Quando Laura è nel suo loculo è come sparita, assente. Dentro, pile di libri, quaderni e fogli sparsi sulla scrivania e su ogni superficie orizzontale: sedie tappeto la chaise longue per improbabili pisolini; ci sono anche fotografie di famiglia, oggetti trovati in qualche viaggio o usati per una formazione e poi rimasti lì.*

*Ecco, la mia mente funziona così: il mio rapporto con la teoria è vorace, cumulativo e disordinato. Eppure riesco a trovare quasi sempre quello che mi serve. Mi alzo spesso, giro per la stanza, salgo in bilico su una sedia per raggiungere lo scaffale più alto: il mio corpo partecipa, ospite inascoltato ma fondamentale. Ogni tanto il mio angelo custode fa capolino: "Vai a fare un giro", "è ora di pranzo", "vuoi un caffè d'orzo?".*

*Dovrei scrivere della sistemica in azione, ma io sono una donna di parole. Mi piace moltissimo combinare le idee, leggere e rileggere gli autori che amo, celebrare il loro pensiero facendolo mio. Quando però esco dal mio amato loculo e prendo il treno per andare a incontrare altra gente, non sempre trovo tanto amore per le parole, soprattutto per la parola "teoria". "Basta con la teoria! Ci vuole più pratica, soprattutto all'università". Che assurdità.*

*Non avere una teoria significa avere una cattiva teoria, l'ho imparato da Bateson. Ogni azione contiene una teoria dell'oggetto e del soggetto che inter-agiscono, l'ho imparato da Piaget. Il nostro rapporto con il sapere è un misto di teoria, azione, valori, emozioni, relazioni, l'ho imparato da Fabbri e Munari. Separare teoria e pratica è un errore epistemologico nato dal dualismo razionalista. Quindi ragionare di azioni pedagogiche significa posizionarsi, fare ricorso a idee e concetti da misurare con l'azione. Non potremmo interpretarla, se così non fosse. E noi siamo esseri interpretanti.*

*Quando lavoro con un'équipe o con gli studenti provo a chiedere: qual è la vostra teoria? Per saperlo basta osservarsi: che cosa faccio quotidianamente? Come affronto l'errore? Come mi racconto? Le risposte a queste domande contengono tantissima teoria. Nel momento in cui la esplicitiamo, ci apriamo alla*

*possibilità della sua trasformazione. Le teorie implicite sono rigide, diventano gabbie. La nostra capacità di interpretare si impoverisce, si isterilisce. Per me, esplicitare la mia cornice epistemico-filosofica-pedagogica è un atto di libertà, una domanda aperta perché anche tu mi racconti la tua. È dare una direzione innanzitutto a me stessa per poter riflettere sulla (in)coerenza tra quello che dico e quello che faccio.*

In questo capitolo propongo una (la mia, in questo momento) cornice interpretativa della sistemica, introducendo un vocabolario e alcuni autori/idee/teorie che ho molto amato e che torneranno ricorsivamente nel libro intrecciate con altre, con le letture e le idee dei miei co-autori. La tesi principale di tutta l'opera è che, per coltivare la bellezza, ci vuole un cambio di paradigma. Bisogna guardare con lucidità il paradigma dominante, studiarlo e avere il coraggio di dire che non funziona. Ma perché – e come – non funziona? Vogliamo imparare ad argomentarlo, a dirlo bene, anche per essere convincenti. Le idee della sistemica aiutano a indagare intorno ai rapporti complessi, aggrovigliati, tra azioni, interpretazioni, relazioni e comunicazioni. Come definiamo questi termini? Come ci posizioniamo verso questi processi così fondamentali per un essere umano? Qual è la nostra storia in relazione a essi? Quale pratica? Quale teoria?

### **Essere/divenire in ricerca**

Come pedagoga sistemica sono una professionista delle relazioni e dunque cerco di essere responsiva (Burnham, 2005; Jude, 2018; Sutherland *et al.*, 2013a, b), cioè di stare in relazione a ciò che accade, all'erta ma rilassata, in una situazione in movimento che vede agire insieme sia attori umani sia spazi, oggetti, animali, artefatti, strutture... L'idea che guida l'azione educativa e pedagogica *in relazione* non è cercare di controllare, prevedere, indurre comportamenti o pensieri, ma provare a “danzare con il sistema”, metafora che racconta di una presenza attiva, attenta a ciò che fa l'altro. Cerco di *astenermi* dal bisogno di dirigere, dominare ed essere nel giusto, che ho ereditato dalla mia cultura e dalla mia biografia. Prendo le distanze anche dall'illusione di poter sospendere il giudizio, come sarà chiaro più avanti.

Di questo posizionamento sento un grande bisogno, un'urgenza perfino. Nonostante ci sia da tempo nella pedagogia italiana un deciso richiamo alla complessità dei sistemi formativi ed educativi (vedi ad es. Tolomelli, 2007; Annacontini, 2008; Demozzi, 2011; Scardicchio, 2012, 2020; Formenti, 2017; Ferrante, Galimberti e Gambacorti-Passerini, 2022; Galimberti, 2024)

e nonostante l'insistenza sul pragmatismo come paradigma di ricerca pedagogica (Margiotta, 2014; Sità, 2014), mi sembra ancora balbettante l'unione di questi due sguardi nel fondare l'intervento pedagogico come pratica. La teoria sistemica mi appare spesso dichiarata a livello verbale ma poco “applicata”. Nel capitolo 10 racconto di un'équipe: “Da anni diciamo di usare il modello sistemico, ma sarà proprio così? Come facciamo a sapere che la nostra azione è coerente con le premesse dichiarate?”. Bella domanda.

Se diciamo di “applicare” una teoria, in effetti, stiamo già pensando fuori dalla cornice sistemica. È più coerente provare a vedere e sentire che in ogni azione è già contenuta una teoria, che l'agire contiene e rivela le idee e gli schemi auto-organizzativi ai quali ci affidiamo nel percepire, nel comunicare e nell'apprendere. Non coincidono con le idee dichiarate, con l'ideologia, perché si situano a un livello logico diverso. L'azione mette costantemente alla prova le nostre idee incorporate sul mondo, sugli oggetti di cui ci occupiamo, su di noi come agenti, sul contesto e sul processo al quale stiamo contribuendo, proprio con la nostra azione (che comprende anche l'attesa, la sospensione). Quindi, ogni azione implicitamente e ricorsivamente definisce anche se stessa, che cosa è possibile o non è possibile fare in quelle circostanze.

C'è tantissima teoria dentro l'agire umano; a volte – e solo parzialmente – viene esposta, messa in parole (sapere proposizionale), ma più spesso resta implicita, mostrata (sapere presentazionale, rap-presentazione). Comunque sia, ogni azione sarà sempre intrisa di teorie, emozioni, relazioni e valori (Fabbri e Munari, 2005), al di là delle parole e di ciò che è nominabile.

Mi convince incorniciare l'azione pedagogica come una costante ricerca volta a generare nuove idee e possibilità attraverso le attività che facciamo e che proponiamo, le narrazioni e la riflessione sull'esperienza in compagnia di altri. La pedagogia è generare azioni che producono nuove esperienze. Fare qualcosa di inaspettato svela nuove possibilità. Mi trovo spesso a proporre *esercit-azioni*, *inter-azioni*, *speriment-azioni* che intenzionalmente avviano processi esplorativi e *convers-azioni* generative. Anche parlare o scrivere è un fare che genera effetti. La ricerca in fondo questo è: una costante *esplor-azione* del mondo, con molte più domande che risposte.

Devo riconoscere, però, che talvolta il nostro rapporto con l'azione è ambivalente, intriso di desiderio e paura di sbagliare. Chi si avvicina al mondo educativo è spesso spinto dal bisogno di sapere che cosa *deve* fare e come farlo (Kearns e McArdle, 2012). La prerogativa dei novellini è cercare risposte per sentirsi “a posto” o per “non fare danni”, come molti studenti mi dicono, chiedendomi di dare loro certezze. Insegno consulenza sistemica in una laurea magistrale: la spinta verso la professionalizzazione

ha contribuito a rafforzare una domanda pressante di indicazioni operative e una simile aspettativa è presente anche nel mondo esterno all'università. La richiesta di indicatori concreti è legittima, giustificabile, ma troppo spesso sminuita in termini di ricette. Nessun manuale serio di pedagogia (anche a prescindere dalla sistemica) dovrebbe offrire ricette, perché la nostra disciplina è – fortunatamente – molto ancorata a un pensiero filosofico e critico (per quanto ancora?) che esclude le semplificazioni, ma questo non significa restare nell'astrazione e frustrare il bisogno di concretezza. Come coniugare allora concretezza e incertezza, regole e responsabilità? Come sviluppare il pollice verde del pedagogo sistemico? Ognuno dovrà cercare la propria risposta a questa domanda, e non una sola volta, ma in ogni situazione professionale.

La mia risposta a questo bisogno è la composizione: riconoscere l'ambivalenza, le polarità, i dilemmi e provare a unire gli opposti. Cogliere il suggerimento di Mason (2015) verso la *safe uncertainty*: allestire spazi di relazione (relativamente, sufficientemente) sicura che ci aiutano ad abbracciare l'incertezza, a superare la paura dell'ignoto. Il pragmatismo ci consente di ripensare le pratiche e i loro effetti, attivando un pensare in azione, complesso. "Che cosa devo fare?" La risposta è "danza con il sistema". La responsabilità è la capacità di afferrare il ritmo dell'azione in corso (Mayer, 1992; Sutherland *et al.*, 2013a, b; v. anche cap. 2), affinando i sensi, l'intuizione, la risonanza, il pensiero fluttuante per interagire in modo sensibile, saggio, non violento, con gli altri, con il mondo e con noi stessi.

### I luoghi comuni della relazione d'aiuto

Molte persone, molte donne, scelgono una professione educativa o di cura perché pensano di avere delle abilità particolari nell'ambito della relazione. Io no. Forse per questo mi interrogo costantemente sulla costruzione di questa idea. Come faccio a sapere di essere una buona ascoltatrice, di avere empatia, di riuscire a prendermi cura efficacemente di un'altra persona? Non penso di avere abilità particolari in questo ambito, forse sono al di sotto di una prestazione umanamente accettabile. Questo significa che non dovrei fare la pedagoga o che non posso capire la pedagogia? Sì. No. Dipende.

Con tanti luoghi comuni sulla relazione, sull'educazione, su cosa è utile per una buona relazione, un po' di riflessione critica non guasta. C'è però un problema: ragionare sulla relazione in astratto è ragionare sul nulla. La relazione si fa vivendola, la si comprende e la si interpreta mentre si fa, si trasforma per prove ed errori cambiando qualche dettaglio e capiamo che

cosa è successo solo a posteriori. Navighiamo a vista, senza essere mai sicuri se quell'ombra all'orizzonte è la terraferma, un capodoglio o il nostro riflesso.

Nel più puro spirito pragmatista, qui esploro alcune idee che mi sono state d'aiuto nello svelamento dei luoghi comuni sulla comunicazione umana. Proverò a de-costruirli (Mariani, 2008) cercandone le origini nell'epistemologia dominante (post-illuminista, razionalista, economicista). A volte per brevità e in omaggio a Bateson la chiamo "occidentale", ma anche questo linguaggio andrebbe decostruito. Tracciare nuovi confini e definizioni di concetti noti è una delle pratiche più generative nel lavoro pedagogico sistemico, il cui obiettivo primario è generare il nuovo. Provo ad astenermi dal "dover essere", postura piuttosto diffusa nel mondo educativo. So che non sempre ci riuscirò, ma la teoria pedagogica pragmatica non serve a dire come *dovrebbe agire* un pedagogo; serve a permettergli/le di prestare attenzione al proprio agire.

Vale la pena, forse, di precisare i motivi di questa astensione dalla normatività. L'educativo è inevitabilmente intriso di valori e ideologie, non si può educare senza avere in mente un traguardo, una società migliore, un essere umano più felice o più responsabile. Giusto, ma una cosa è sapere di avere dei riferimenti culturali, etici, teorici, esistenziali, altra cosa è imporli in un mondo che, ormai lo abbiamo capito, ha moltiplicato i suoi riferimenti e le occasioni di contatto inter e trans-culturale. In un mondo pluralista possiamo ancora pensare che c'è un unico modo di educare? Un'unica soluzione ai problemi? Una sola direzione da assumere senz'altro, senza contraddizioni, tensioni o dubbi? Il linguaggio di tanti professionisti è fondamentalista: "L'educatore, il genitore, l'insegnante deve... non deve...", "è necessario che...", "è fondamentale...". Anche in questo libro ci scapperà scritto, ne sono sicura. Ma per evitare il paradosso "non *devi* usare il verbo *dovere*", suggerisco di riflettere: quali sono le premesse? Come posso fare per renderle più esplicite?

Il pragmatismo non ci dice che cosa *dobbiamo* fare, ma ci dice qualcosa di così evidente che non ce ne rendiamo conto, ovvero che stiamo già facendo. Attivare la nostra curiosità, osservare e auto-osservarci con lenti diverse è più utile di dire che avremmo dovuto comportarci diversamente. Astenerci dal giudicare ed etichettare, e quando non possiamo esimerci dall'esprimere giudizi e valutazioni dichiarare che cosa abbiamo fatto per costruirli, quali criteri abbiamo seguito. Quando uniamo al pragmatismo lo sguardo sistemico e l'interesse per le relazioni si apre la possibilità etica e politica di riconoscere che siamo agenti – implicati, responsabili – fin dal principio nelle relazioni alle quali contribuiamo. Come?

Partiamo dall'ascolto, forse il più diffuso dei luoghi comuni sulla relazione di cura. L'ascolto è un paradosso, come nella poesia che segue:

Maria      Sono ridicola  
Giovanni    No non lo sei  
Maria      Sono ridicola a sentirmi ridicola quando non lo sono.  
Devi  
              riderti di me  
              per sentire che ti ridi di me  
              se non ti stai ridendo di me.

(Laing, 1970, p. 26)

Nella raccolta *Nodi*, lo psichiatra e poeta Ronald Laing ci mostra che l'ascolto puro, scevro da aspettative, non è cosa umana. Le storie "stranamente familiari" di conversazioni di cui è stato testimone nella sua pratica clinica sono "nodi, grovigli, garbugli, *impasses*, sconnessioni, circoli viziosi, vincoli" (p. 1) di grande bellezza, pur nel dolore e nell'impotenza che ci comunicano. Metterle in poesia, riconoscere la loro "eleganza formale", cercare la bellezza di questo atto disperante che è il comunicare, è un dono che Laing ci ha fatto e che rivela l'essenza del comunicare: è *maya* – un'illusione.

Crediamo di sapere a che cosa ci riferiamo quando parliamo di ascolto. Eppure, ho scoperto solo tardi e nel modo più doloroso possibile quanto lontana sia stata, per anni, da un reale ascolto in una delle relazioni più importanti della mia vita. Come è stato possibile? Come faccio a sapere che sto *davvero* ascoltando? Ma poi: è una capacità *posseduta* dall'individuo, una performance che si realizza solo con una certa audience o una qualità emergente da un sistema di relazioni aggrovigliate, come suggerisce Laing?

In uno scritto di vent'anni fa sull'ascolto *che cura* (Formenti, 2003), dicevo che praticare la biografia e l'autobiografia mi aveva cambiato la vita, insegnandomi tra le altre cose che

l'ascolto non nasce, come qualcuno potrebbe credere illusoriamente, da un'operatività spontanea, ma dalla costruzione paziente e coerente di relazioni specifiche, concrete, nelle quali mettiamo alla prova e raffiniamo le nostre conoscenze e competenze esistenziali, prima ancora che professionali e sociali. Quello che viene esercitato nell'ascolto è il nostro *saper-vivere* (p. 257).

Oggi guardo alla Laura di allora e mi interrogo su queste "competenze esistenziali": davvero si può imparare ad ascoltare? Le competenze relazionali delle quali parlavo allora erano centrate sul fare insieme, sul creare dei pattern di interconnessione e di dono reciproco: chi ascolta è anche ascol-

tato, la costruzione della fiducia nasce dall'equilibrio instabile tra vicinanza e distanza, dal contatto con le priorità dell'altro, dall'accettazione dell'altro per come è, "o meglio come appare e si mostra nello scenario di questa relazione" (p. 261), dalla capacità di riconoscere le risorse, le strategie adattive, astenendosi dal discorso delle patologie, delle carenze e dei problemi. Oggi riscriverei quell'articolo con più dubbi e domande senza risposta, con più attenzione ai conflitti generativi, a ciò che resta in ombra.

Significa che l'ascolto non esiste? Che non è utile parlare di ascolto? No, penso che in una conversazione la frase "ho la sensazione che non mi stai ascoltando" sia un richiamo potente nella relazione. Il suo significato però dipenderà da come l'altro reagirà, dalla danza che si crea. *It takes two to tango*.

Questa teoria nasce dalla mia biografia: avendo sperimentato un mondo relazionale nel quale non avevo controllo né la sensazione di essere ascoltata, mi sono costruita un'idea di ascolto come qualcosa che (forse) si può fare insieme. E se tutte le teorie psicologiche non fossero altro che un tentativo di dare senso alle nostre biografie?

Lo stesso metodo può essere usato per esaminare un altro mito, quello dell'empatia, un concetto che facilmente diventa *buzzword*, cibo per chiacchiere, in un mondo che mercifica e banalizza ogni conoscenza. Oggi, non c'è pedagogista che, parlando di empatia, non faccia riferimento ai neuroni specchio, individuati nel 1992 nei macachi (Pellegrino *et al.*, 1992) e chiamati poi con questa intrigante metafora (Gallese *et al.*, 1996) dall'équipe di Gallese e Rizzolatti, i più famosi neuroscienziati italiani. Questa scoperta viene ricondotta spesso all'empatia. Non si sottolinea mai abbastanza, però, che l'essenza del funzionamento dei neuroni specchio è motoria, mette a fuoco come le azioni nostre e altrui vengono percepite, generate e interpretate – non dalla corteccia cerebrale ma da un sistema senso-motorio che coincide con l'intero corpo. La teoria evidenzia le interconnessioni tra eseguire, osservare e interpretare un'azione: siamo in grado di comprendere le azioni degli altri (solo) coinvolgendo nel processo il nostro sistema sensomotorio. L'empatia smette di essere una funzione astratta della mente o un sentimento e diventa una funzione psicomotoria, legata al fare e alle inter-azioni, non alla comunicazione verbale o all'ascolto. È un cambio di paradigma che il senso comune ancora non ha fatto proprio.

### Posizionarsi in un sistema complesso

Come pedagogista interagisco con sistemi complessi che possono essere osservati a livelli diversi. Sono anch'io un sistema complesso. Quando

incontro altri esseri umani cerco di ricordare che si tratta innanzitutto di un'interazione tra viventi. A un livello molto basilico, siamo organismi pluricellulari, aggregati di cellule, organi e sistemi (circolatorio, digestivo, percettivo, motorio...) in accoppiamento strutturale interno ed esterno. Siamo simbiotici, comunità viaggianti di milioni di microrganismi che abitano le nostre viscere e la pelle, digeriscono per noi, producono energia, catalizzano processi. Non potremmo vivere senza di loro (N. Bateson, 2016).

La nostra biologia ci forma, ci struttura. Abbiamo in comune con gli altri esseri molto più di quanto siamo soliti pensare. La nostra biologia ci rende *autonomi* (Varela, 1979): la nostra organizzazione vivente è quella di un'identità che innanzitutto vuole vivere. Siamo capaci di autocura non perché siamo umani, ma in quanto organismi. Siamo parti di un sistema più ampio – la biosfera – e costituiti da processi dinamici che non si arrestano mai. Siamo quello che siamo. Esseri viventi in costante divenire, pensiamo con ogni cellula del nostro corpo anche se ci illudiamo di pensare con una mente separata dal corpo, o al massimo con il cervello. Dalla nascita alla morte siamo ininterrottamente collegati con l'ambiente dal quale dipendiamo e che è co-evoluto insieme a noi. Questo ha delle conseguenze per la nostra identità umana.

“Chi sono io?”, domanda che contiene un insidioso errore: presume che sono indipendente.

È una domanda persa, solitaria. Posso immaginare di essere solo la persona nella mia testa e la sacca di pelle in cui vivo, fingendo di *non* essere:

mia madre e mio padre,

i miei figli e i miei amici,

il cibo che ho mangiato e i pensieri che ho pensato,

il calore del sole e la muffa nel terreno,

l'acqua che scorre,

sono le braci nel fuoco,

un microbioma di 10.000 miliardi di creature.

la terra, le idee e i nomi della mia nazione,

l'attuale incarnazione di 200.000 anni di homo sapiens in movimento sul globo terrestre,

una viaggiatrice, una cineasta, una madre, una ricercatrice, un'amica, un'artista,

una cuoca, una fotografa, una poetessa,

70% acqua,

il resto per lo più muscoli e tessuti, ossa e roba molliccia.

(N. Bateson, 2016, pp. 27-28, traduzione mia)

Nel suo autoritratto poetico, Nora Bateson raccoglie l'eredità paterna. Bateson (1972) suggeriva di considerare come unità minima di studio l'individuo-più-ambiente, inscindibili. Nostro compito su questa Terra è mantenerci vivi e proteggere la nostra integrità in condizioni ambientali

che cambiano continuamente. Siamo fatti per adattarci, auto-guarirci ed evolvere. Sembra banale ribadirlo, ma tendiamo a dimenticarlo. La biologia ci insegna che l'identità non è fissità, ma stare in un flusso. Humberto Maturana, neurobiologo di fama mondiale, ha dedicato l'ultima parte della sua vita alle radici biologiche delle emozioni, della comunicazione e dell'educazione (Maturana e Dávila, 2006). Parlando di amore e collaborazione come caratteristiche biologiche ha sfidato i luoghi comuni fondati su interpretazioni culturali distorte, al servizio del potere. Ci è stato insegnato che la competizione per la sopravvivenza è la regola dello stare al mondo. Maturana mostra che il fenomeno della competizione non è naturale, ma “avviene nell'ambito culturale umano e [...] implica contraddizione e negazione dell'altro” (ivi, p. 23). Invece,

gli esseri viventi non umani non competono, si spostano gli uni accanto agli altri in reciproca congruenza, conservando la loro autopoiesi e la conformità a un ambiente che include la presenza di altri e non li nega.

Se due animali si scontrano di fronte a un cibo e uno lo mangia e l'altro no, questa non è competizione. Non lo è perché non è fondamentale per l'esistenza di quello che mangia che l'altro non mangi. [...] La vittoria è un fenomeno culturale che si costituisce nella sconfitta dell'altro [...] e si costituisce quando il fatto che ciò accada è culturalmente desiderabile (*ibidem*).

Partire da questo livello di relazione ci aiuta a mettere a fuoco in modo nuovo le interazioni con l'ambiente e con gli altri, a prendere le distanze dal senso comune secondo cui la “sana competizione” è un valore da inculcare nei bambini e negli adulti. L'interpretazione riduttivista e individualista dello stare al mondo è diventata dominante perché nutrita dal razionalismo, da premesse illuministe e oggi dalle politiche neoliberiste. *Mors tua vita mea*. Consumare, godere, sfruttare. La tua morte, la tua sconfitta, è la mia vita. Tutto ruota intorno all'individuo, al suo successo.

In natura, invece, si celebra l'interconnessione. Una cellula isolata muore. Un membro del branco dipende dagli altri. Perfino un albero nel bosco sente la presenza degli altri e si organizza per prendersi cura della salute dell'insieme. Il paradigma sistemico ci invita a ripensare le premesse in base a cui costruiamo come normale e naturale ciò che invece è appreso.

### Natura e cultura: il linguaggio umano

Nella specie umana, a un certo punto della filogenesi e dell'ontogenesi c'è un salto di livello che avviene con il linguaggio, con la possibilità

dell'agire e inter-agire tramite simboli. Tutti i sistemi viventi generano informazione, scambiano significati. La teoria dei sistemi complessi (Telfener e Casadio, 2003) mostra che la comunicazione entra in gioco nel generare processi auto-organizzati di primo, secondo e terzo livello. All'inizio della sistemica, Wiener (1948) aveva denominato la cibernetica "scienza del controllo e della comunicazione nell'animale e nella macchina". L'idea di conoscere il funzionamento dei sistemi per poterli controllare era ed è ancora molto forte. In seguito, grazie ai lavori di Bateson, Mead, von Foerster, Maturana, e poi Morin e altri, verrà approfondita quella proprietà ricorsiva che ci fa vedere la macchina sistemica come un *organismo*, un sistema vivente autonomo, auto-organizzato, auto-poietico (Maturana e Varela, 1984).

La comunicazione intesa come un processo generativo ricorsivo non vede più il linguaggio come *strumento*, ma come un modo di agire – *languageing* – specie specifico (che accomuna tutti i membri della specie umana) che genera un *medium*, un *altro* ambiente parallelo, un *dominio* nel quale sono possibili l'interazione e il coordinamento al di là del biologico. Come dirà Maturana:

Noi esseri umani siamo sistemi viventi che esistono nel linguaggio. Questo significa che benché esistiamo come esseri umani nel linguaggio e dunque i nostri domini cognitivi (domini di azioni adeguate) hanno luogo nel dominio dell'agire linguistico, questo agire linguistico si attua attraverso il nostro funzionamento come sistemi viventi (1990, p. 81).

Un dualismo costitutivo caratterizza la nostra specie: siamo esseri viventi che esistono nel linguaggio, una proprietà che accresce in numero e qualità le nostre possibilità d'azione, ma è anche alla base di tutti i nostri problemi. Bateson aveva indicato la perdita che questo comporta:

Aldous Huxley era solito dire che il problema fondamentale dell'umanità è la ricerca della *grazia*. [...] Egli sosteneva (come Walt Whitman) che gli animali si comportano e comunicano con una naturalezza, una semplicità che l'uomo ha perduto. Il comportamento dell'uomo è corrotto dall'inganno – perfino contro se stesso – dalla finalità e dall'autocoscienza. Secondo l'opinione di Aldous, l'uomo ha perso la 'grazia' che gli animali ancora possiedono (Bateson, 1972, p. 161).

Comprendere che siamo esseri capaci di vivere contemporaneamente in due domini d'esistenza, quello biologico e quello sociale, fu per me una folgorazione all'epoca. Uno dei motivi per cui questa teoria mi commuove e mi convince è che dà conto dell'ambivalenza costitutiva dell'esistenza umana. Spiega perché sento così forte il bisogno di mantenere la mia coe-

renza e allo stesso tempo coordinarmi con gli altri, perché dalle relazioni sociali dipende la mia vita e la vita delle organizzazioni a cui partecipo e contribuisco: famiglia, gruppo, coro, squadra, comunità.

Viviamo in un flusso di interazioni ricorrenti e ricorsive che "appare a un osservatore come dominio di coordinazioni consensuali di azioni o di distinzioni in un ambiente" (Maturana, 1990, p. 81). Tradotto: siamo un sistema biologico al cento per cento ma siamo anche al cento per cento parti di sistemi sociali. Quando vediamo interazioni coordinate – ad esempio, una coppia di amici che conversano, una partita di calcio, un cantiere edile – vediamo "comunicazione". Quando parla di "coordinazioni consensuali", Maturana non dice che "siamo d'accordo": anche il conflitto è una coordinazione consensuale, perché comporta l'interdipendenza. Questo per me fu molto chiaro fin da subito: i miei genitori (coppia ad alta espressione emotiva) erano bravissimi nella danza del conflitto, non sbagliavano un passo, la loro coordinazione era davvero magistrale.

Per chi lavora con le relazioni è utile pensare al conflitto come un processo di coordinamento sistemico (Galimberti, 2023). Umani che comunicano. Questo dominio consensuale dal quale non usciamo mai,

nasce come una maniera particolare di vivere insieme, che è contingente alla storia unica delle interazioni ricorrenti tra i partecipanti nel corso della loro co-ontogenesi. Inoltre, poiché un osservatore può descrivere un simile dominio di interazioni ricorrenti in termini semantici, anche un dominio linguistico è per me un dominio consensuale di interazioni (Maturana, 1990, p. 82).

Ci dice Maturana: il divenire insieme viene prima, concettualmente, del linguaggio. Siamo così abituati a dare importanza alle parole che dimentichiamo qual è la priorità: abbiamo bisogno gli uni degli altri per vivere, per costruire interazioni ricorrenti, ovvero mondi nei quali esistere. Alla base del linguaggio c'è l'accoppiamento strutturale con il mondo, quella *perduta grazia* a cui accenna Bateson. Per ritrovare una parziale armonia, facciamo ricorso all'arte, al sogno, al gioco, all'umorismo. Momenti nei quali si ricompono la nostra integrità.

La comunicazione è il pilastro centrale delle teorie sistemiche (v. Watzlawick, Beavin e Jackson, 1967; Ronchi, 2003; Madonna, 2010), ma come si costruisce il significato? Tutti i viventi comunicano, cioè ricevono e danno informazioni a livello chimico, fisico e talvolta anche simbolico (vedi le danze delle api o il gioco dei mammiferi e dei tursiopi). Questi processi si fondano sull'*abduzione*, la capacità degli organismi di interpretare qualcosa come un "segno" che sta per qualcos'altro (Bateson, 1979).

Quello *sta per* è l'essenza della costruzione del significato. Bateson riprende l'idea da Peirce (2003), fondatore della semiotica che ha offerto

una base ontologica ed epistemologica alla pragmatica del comunicare. La semiotica studia fenomeni che appartengono alla biologia, alla fisiologia, alla zoologia, alle scienze umane e sociali, alla tecnologia. Conoscerla e praticarla mi è utile per me, come pedagogo, per ricordarmi che siamo immersi in un mondo di segni. La nostra quotidianità è fatta di processi che costantemente coinvolgono l'uso di segni: percezione, comunicazione, interpretazione, codifica, linguaggi, media... Usiamo codici per dare e ricevere informazioni (molte inconsapevoli). Come scrive Brier (2008), la semiotica studia

come è possibile che qualcosa *stia per* qualcos'altro per qualcuno in certe situazioni in un certo modo:

1. Come può essere che la parola "blue" *sta per* una certa tonalità di colore, ma sia anche diventata uno stato emozionale.
2. Come la bandiera *sta per* la nazione (un simbolo).
3. Come un pugno agitato *può essere* un segno di rabbia.
4. Come i puntini rossi sulla pelle *possono essere* un segno di varicella.
5. Come agitare la coda *può essere* un segno di amichevolezza sia per i cani sia per gli umani.
6. Come i feromoni *possono essere* un segno di calore per l'altro sesso della specie.
7. Come l'ormone ossitocina emesso dalla ghiandola pituitaria *può essere* un segno alle cellule delle ghiandole mammarie perché secernano il latte (nella bocca del bebè). (p. 31, *corsivi miei*)

Tutti questi fenomeni, segni intenzionali, segni che nascono dal corpo, segni naturali o generati dall'uomo, sono accomunati dallo stesso schema, il "triangolo semiotico della significazione". In questo modo Peirce cerca di superare il dualismo delle nostre idee sul comunicare. Non vale più l'idea "io comunico a te", basata sulla metafora trasmissiva secondo la quale qualcuno "ha qualcosa da dire", dunque impacchetta/codifica questa informazione in un messaggio che poi "invia" a qualcun altro, il quale possedendo lo stesso codice è in grado di decifrarlo. Questa sequenza contiene un errore epistemologico, perché la comunicazione è un processo al quale *si partecipa*. Il significato nasce da una composizione tra la "cosa in quanto tale" (il *ground* o Qualità), la "cosa in quanto reagisce con un'altra" (la Relazione) e "la cosa che rappresenta l'altra a una terza" (la Rappresentazione). Non pienamente soddisfatto di queste parole, Peirce rinominerà i tre concetti in termini più astratti, Primità, Secondità e Terzità. Mi sembra che mantenere i termini originari – Qualità, Relazione e Rappresentazione – sia più interessante, pur sapendo che non li usiamo nell'accezione di senso comune.

La Qualità (cosa in sé) è conoscibile solo come sensazione che emerge da un contrasto, dalla distinzione che si dà solo in relazione a un secondo soggetto. Ecco perché la Relazione è Secondità. La conoscenza, quindi, nasce dallo scontro Qualità e Relazione, nel quale scontro si crea la Terzità: la Rappresentazione. È una sintesi, una forma che nasce dalla relazione tra le prime due. Provo a tradurla così: se camminando inciampo in un sasso, provo una sensazione che era già lì nel camminare, ma dall'inciampo nascono contemporaneamente il sasso e la relazione. Divento attento a dove metto i piedi: questa è la Terzità, una rappresentazione che anche in futuro mi aiuterà a fare attenzione. Nasce così la mia idea di mondo: tutti gli oggetti, tutti gli inciampi con cui entro in relazione con la mia sensibilità possono generare Terzità.

L'interpretazione è dunque un processo di costante significazione che nasce dalle interazioni e da relazioni basate sulla generazione di differenze, assenze e scarti. Possiamo leggere la Primità anche in una parola, suono, in qualsiasi fenomeno che incontriamo e che pertanto entra in questo processo triadico, diventa segno. Qualcosa che *sta per* qualcos'altro. La Secondità indica ciò a cui il segno si riferisce, passando per la Rappresentazione/Terzità, cioè l'interpretante. I tre elementi sono inseparabili, si costituiscono nel loro essere compositi. Il sasso nel quale sono inciampato viene illuminato (connotato) dall'evento (e ricordiamo che per inciampare ho dovuto innanzitutto camminare) e prende un significato di pericolo attraverso l'interpretante.

La mia (parziale e limitata) lettura del pragmatismo di Peirce mi ha aiutato a vedere l'azione comunicativa e interpretativa come un evento nel quale i comunicanti sono contemporaneamente parte in gioco e interpretante. Qui, intuisco una saldatura tra la pragmatica di Peirce e la sistemica di Bateson e Maturana: comunicare è costruire mondi, non semplicemente descriverli.

In ogni nostro gesto sono contenute "descrizioni" di noi stessi e del mondo in cui viviamo: l'azione umana genera distinzioni/differenze, comandi, proposte, inviti. Non è mai solo quello che sembra. Se prendiamo la comunicazione "solo per uso ordinario" perdiamo l'occasione di interrogare i processi interpretativi e di significazione, ripetendo fino allo sfinimento la domanda: Per te *questo* che cosa significa?

Secondo Maturana, la produzione di coordinazioni consensuali tramite l'agire linguistico avviene in modi ricorrenti e ricorsivi, in un processo ininterrotto di azioni e distinzioni che generano ulteriori coordinazioni.

Proprio questa coordinazione consensuale ricorsiva delle coordinazioni consensuali di azioni o distinzioni in un qualsiasi dominio è il fenomeno del linguaggio.

Inoltre, gli oggetti sorgono nel linguaggio come coordinazioni consensuali di azioni, che occultano operativamente a ulteriori coordinazioni consensuali ricorsive da parte degli osservatori le coordinazioni consensuali di azioni (distinzioni) che esse coordinano (Maturana, 1990, p. 83).

Lo so, Maturana è ostico. Sembra uno scioglilingua (non dirlo a me che l'ho tradotto). Leggo e rileggo questo paragrafo e mi chiedo come dipanarne il senso, al di là del significato delle singole parole. Provo a parafrasare, sperando di non tradire troppo le intenzioni dell'autore, che scriveva così perché cercava forse un'impossibile chiarezza. Mi sembra che voglia offrirci un punto di vista altro, spiazzante per chi è cresciuto in una cultura rappresentazionista: gli oggetti che trattiamo nel comunicare non sono "là fuori". Non sono essenze, dati permanenti, ma "oggetti epistemici" (Formenti e Cino, 2023, p. 29 e sgg.) che si trasfigurano continuamente poiché interpretati. Il linguaggio non è denotativo, ma connotativo: dice qualcosa del parlante, dove sta, e come, più che del mondo in sé. Il sasso, prima di incontrare il piede, non ha una connotazione. Il pericolo non è intrinseco alla sua essenza. Così come una famiglia non è "bisognosa" o un anziano "vulnerabile", se non dentro contesti interattivi che tali li costruiscono. Se l'amico con cui sto camminando mi dice "Attenta al sasso", se la sua frase diventa parte del gioco, potremmo accordarci nel costruire insieme il senso del sasso come pericolo, confermarci reciprocamente nella nostra teoria di un mondo nel quale ogni sasso è pericolo, e l'inciampo una iattura, ma potremmo fare molte altre cose, molto diverse. Potrebbe anche diventare una coordinazione più ampia nella quale gli "amici" (non) ti proteggono dai "pericoli".

### La comunicazione e le premesse illuministe

Non è facile agire in modo coerente con queste idee. Il pensiero dominante ci spinge a leggere gli eventi in termini lineari, cercando nell'individuo la causa dei problemi comunicativi (Cronen, 2016). Siamo culturalmente portati a pensare in termini di stimolo-risposta-rinforzo e ad attribuire le azioni nostre e altrui a una causa mentale. Quanti pedagogisti, insegnanti, genitori hanno fatto ricorso almeno una volta all'ipotesi "Pippo fa così per attirare l'attenzione, basta non prestare attenzione e smetterà"? Questa lettura lineare del comportamento, alla base di molti interventi cosiddetti "educativi", è comoda. Ci evita di esaminare più attentamente la complessità delle interazioni, i loro effetti pragmatici. Forse per questo è diventata dominante nella nostra società, dove l'economicismo diventa cri-

terio unico e fondante delle relazioni. E se Pippo stesse prendendosi cura di qualcuno o di qualcosa?

Voler risolvere i problemi il prima possibile ci rende distratti e frettolosi. Alienati. Se tutto è comunicazione, invece, l'attenzione si sposta sui processi di significazione che nella loro circolarità costruiscono schemi ripetitivi (pattern) nei quali si impara e si insegna gli uni agli altri, co-creando copioni interattivi che rendono più prevedibili i comportamenti di tutti (coordinamento consensuale). I copioni sono difficili da modificare e a ragion veduta, perché costruiscono senso, identità, prevedibilità, organizzazione (Byng-Hall, 1995). Dovremmo quindi, come educatrici, stare molto attente ai copioni che costruiamo e che ci costituiscono.

La teoria sistemica della "gestione coordinata dei significati" (*Coordinated Management of Meaning*, CMM), inventata negli anni '70 da Cronen, Pearce, Johnson e Lannaman (Cronen, Johnson e Lannaman, 1983; Pearce, 2004; Cronen, 2016), offre un modello d'interpretazione delle interazioni comunicative. A molti appare inutilmente analitica, io la trovo illuminante, soprattutto per analizzare situazioni ambigue.

La teoria dice che la risposta a un messaggio non dipende dal messaggio in sé (spiegazione causale: "ho reagito così perché tu mi ha detto che..."), ma dagli incroci complessi e spesso aggrovigliati tra diversi livelli interpretativi (Cronen, 2016): l'interpretazione del *contenuto* del messaggio ("che cosa mi stai dicendo?"), la dimensione di *comando* contenuta in esso ("che cosa penso che tu voglia da me?"), l'*episodio* ("che cosa stiamo facendo qui?"), la *relazione* tra i comunicanti ("chi sono io per te, chi sei tu per me?"), l'*identità/il sé biografico* ("chi sono io, qui, oggi, con la mia storia?") e il *sistema più ampio* ("che cosa prevedono le cornici familiari, culturali e sociali, in queste circostanze?").

La parola *aggrovigliato* (traduzione di *entangled*) indica processi nei quali la gerarchia logica e l'ordine razionale delle informazioni sono scompigliati. Nella comunicazione umana non c'è chiarezza: comporre tutti questi livelli interpretativi in tempo reale significa danzare una danza con regole almeno parzialmente ignote. Nella sequenza di livelli sopra descritta – contenuto, comando, episodio, relazione, identità, sistema – c'è, almeno apparentemente, un ordine logico, una gerarchia ascendente: il contenuto viene intuitivamente prima del comando (per capire che cosa vuoi da me devo comprendere il significato delle parole che stai usando), la relazione viene prima dell'identità, e così via.

Nella CMM, ogni livello rappresenta la base che rende possibile il successivo (forza implicativa, dal basso verso l'alto), ma ogni livello è anche il contesto che dà senso al livello precedente (forza contestuale, dall'alto verso il basso). Ad esempio, si può capire il senso di un messaggio verbale

solo nel contesto del “comando”, ovvero di un’interpretazione di cosa vuole da noi l’altro nel dire quella cosa. Se dico “fa freddo”, è perché voglio mantenere la conversazione su un piano fatico, di chiacchiera superficiale, o ti sto chiedendo di chiudere la finestra? Similmente, si può capire la relazione tra due persone solo nel contesto della cultura di cui fanno parte. La lettura sistemica ci aiuta a comprendere che i conflitti relazionali possono nascere dal fatto che le persone stanno usando cornici culturali diverse per interpretare quello che sta succedendo (Sclavi, 2003).

Questo ordine apparente non è però la normalità: nella comunicazione reale succede spesso che tutto si rimescoli, quello che era contesto diventa contenuto e viceversa. Cronen, Johnson e Lannaman (1983) li chiamano “Strani Anelli”: eventi comunicativi nei quali le regole logiche sono sovvertite, come in un quadro di Escher, e i partecipanti alla comunicazione possono manifestare disorientamento, imbarazzo, irritazione, sintomi fisici, ma anche umorismo e mosse creative, impreviste. Si tratta di una revisione della teoria batesoniana del doppio legame (Bateson, 1972) in chiave costruzionista: il paradosso, la confusione, non sono “problemi”, ma la materia stessa della vita relazionale umana.

Il contesto, quindi, non è dato a priori come se fosse un palcoscenico sul quale avvengono le interazioni, ma viene costruito e interpretato di volta in volta attraverso la comunicazione. La CMM è una teoria interpretativa e pratica, cioè volta ad aprire possibilità; il primo passo è accettare che la confusione è inevitabile e c’è sempre un altro livello possibile, una prospettiva dalla quale rileggere gli eventi comunicativi. Avere una “teoria pratica” (Pearce, 2005) che legittima la confusione ci offre nuove possibilità per interpretare l’errore e lo scarto.

Normalmente, quando un’interazione non va nella direzione desiderata, è altamente probabile che qualcuno inizi a cercare le cause (Cronen, 2016). Nella ricerca delle cause è altamente probabile che qualcuno (mai scelto a caso!) sia etichettato come cattivo, malato o stupido. La persona identificata come “portatrice del problema” diventa il capro espiatorio, il paziente designato da curare, il deviante da rieducare. La sistemica rifiuta questa logica, non è interessata alle intenzioni, alle caratteristiche personali, ma agli effetti delle azioni. Che effetto mi/ti/ci fa questa storia, questo comportamento? Quali risposte ha ricevuto, in quanto comunicazione? Come si è riequilibrato il sistema dopo l’episodio?

Del paradigma illuminista non mi libererò mai completamente, non so nemmeno se sia desiderabile, ma so che riconoscerlo e prendere le distanze mi ha aiutato in molti casi ad aprire possibilità. È questo che cerco, nell’azione pedagogica: generare conversazioni, esplorare relazioni, nella speranza che questo renda il mondo un po’ più vivibile, giusto, sensato.

## Tornare al corpo

“Gli oggetti non pre-esistono al linguaggio” (Maturana, 1990, p. 84) e tutti i fenomeni sono generati nella comunicazione come fenomeni di conoscenza, oggetti e processi epistemici. Il mondo umano è costruito così, in modo diverso dal mondo di una peonia, di un verme o di un formicaio.

L’agire linguistico ha luogo nella prassi del vivere [...] nasce come una forma di coesistenza tra sistemi viventi. Se è così, il linguaggio si attua come effetto di una deriva strutturale co-ontogenetica in cui si verificano interazioni consensuali ricorrenti. [...] un dominio di accoppiamento strutturale. Le interazioni linguistiche non avvengono quindi in un dominio di astrazioni; al contrario, avvengono nella corporeità dei partecipanti: sono cioè interazioni strutturali (ivi, p. 84).

Questo passaggio di Maturana, oggi confermato e ampliato dalle conoscenze sulla *Embodied Cognition* (Luraschi, 2021), non è scontato in una cultura ancorata all’epistemologia razionalista. Stiamo parlando della capacità delle parole di toccarci nei corpi, di cambiare il battito cardiaco, il ritmo del respiro, di farci fare qualcosa che non avremmo mai immaginato di poter fare. Stiamo parlando di una teoria della comunicazione che da almeno 60 anni ci ha messo davanti alla potenza dei codici paraverbali, gestuali, mimici. Che cosa ce ne facciamo di questa conoscenza? Come entra nel nostro agire comunicativo di pedagogisti, nel nostro interpretare le situazioni e gli eventi?

A me sembra che ci sia ancora molta strada da fare, anche se alcuni suggerimenti importanti vengono dalla pedagogia del corpo (Gamelli, 2016; Gamelli e Mirabelli, 2019) dalle ricerche estetico-narrative (Scardicchio e Prandin, 2017), dalle pratiche laboratoriali (Pasini, 2016), solo per indicare alcune vie pedagogico-sistemiche, ma anche artistiche, performative, sensibili. Rivedere il linguaggio è un primo passo per cambiare le nostre lenti. Maturana consiglia di lasciar perdere parole come trasmissione di informazioni, simbolizzazione, denotazione, significato o sintassi, per diventare invece curiosi di come il fenomeno del linguaggio si costituisce “nella vita dei sistemi viventi che lo vivono” (1990, p. 84). Il nostro agire comunicativo genera effetti nel corpo, cambia la percezione degli eventi: “Il linguaggio appartiene alla prassi dell’osservare e genera la prassi dell’osservare” (ivi, p. 85).

## Osservare

*Tutto ciò che è detto è detto da un osservatore* (Maturana, in von Foerster, 1974, p. 401). La sistemica mi ha insegnato a uscire dalla modali-

tà predatoria dell'osservare categorizzante, del "raccoliere informazioni", del giudicare e valutare da una posizione esperta. Grazie al linguaggio, dice Maturana, gli esseri umani diventano "osservatori", in quanto

esistono in un dominio di oggetti realizzato attraverso l'agire linguistico. Nello stesso tempo, esistendo come osservatori in quel dominio, esistono in un dominio che permette loro di spiegare linguisticamente le circostanze delle loro vite facendo riferimento al loro stesso agire entro un dominio di accoppiamento strutturale dinamico reciproco (1990, p. 90).

Ancora una volta, il suo linguaggio specifico ci costringe a fermarci, a pensare. Che cosa vorrà dire? L'osservatore per la sistemica non è chi guarda attentamente e intenzionalmente un fenomeno, magari con lenti microscopiche e strumenti documentali, ma è qualcuno che genera distinzioni, differenze che fanno la differenza (Bateson, 1979). Osservare è agire sul mondo, per questo diventa cruciale educare lo sguardo dell'educatrice, della pedagoga, che sappia cosa accade nel suo corpomente mentre osserva. Nomino un oggetto mentre "nasce" alla coscienza, sullo sfondo di tutto ciò che "non è" tale oggetto. L'atto del nominare opera una distinzione tra figura e sfondo, tra i milioni di distinzioni possibili in ogni atto percettivo. Sceglie. Genera. Non è un raccogliere, ma un creare, un inventare, e in quanto tale ci richiama a una grande responsabilità, della quale ogni pedagoga dovrebbe essere consapevole. Che mondo stai creando con le tue distinzioni?

Inoltre, dice Maturana, l'osservatore rimuove se stesso dall'universo della distinzione, ovvero opera come se l'oggetto potesse esistere indipendentemente dall'esistenza dell'osservatore stesso. Il paradigma rappresentazionista ha inventato l'oggettività, che possiamo considerare come il vero grande e persistente mito della nostra cultura, al quale viene contrapposto l'altro grande mito, quello della soggettività.

Siamo in un paradosso: l'osservatore è contemporaneamente dentro e fuori dal sistema osservato. "Il soggetto e l'oggetto sono inseparabilmente mescolati" (Varela, 1984, p. 270). Il dilemma tra soggettività e oggettività non è risolvibile: nelle teorie della complessità (ma anche nella fisica quantistica), osservare significa riconoscere il groviglio tra questi termini. La domanda diventa allora: Come osserviamo le relazioni? Come si connettono l'osservare e il partecipare alla comunicazione? Come possiamo dare nome ai processi interattivi ai quali partecipiamo senza cadere nell'oggettivazione dell'altro o di noi stessi? Il motto di Maturana (vedi sopra) è stato riscritto da Heinz von Foerster così:

*Tutto ciò che è detto è detto a un osservatore* (1974, p. 401).

Se tutto ciò che è detto "è detto da e a" un osservatore, allora la relazione c'è già. Prima dell'osservare, inestricabilmente intrecciata a esso, c'è già una danza in atto. Torniamo a Peirce e al suo triangolo. Solo che qui il triangolo comporta l'Altro, con e per il quale osservo, mentre lo sto costruendo e sto costruendo me stessa in questa complessa interazione. A chi sto parlando? Chi sono io per te, chi sei tu per me? Non sono domande alle quali esista una risposta definitiva. La sistemica è la sfida di accettare che la (mia) mente non è in grado di contenere la relazione, le relazioni plurime che in questo istante mi definiscono e alle quali contribuisco anch'io in un gioco dalle regole ignote. C'è un mistero invalicabile del quale tenere conto con rispetto e con un senso di sacralità (Bateson e Bateson, 1989).

### *Riflettere*

Negli ultimi anni ho fondato la mia didattica universitaria e il lavoro pedagogico fuori dall'università sulla costruzione delle meta-competenze riflessive sistemiche (Formenti e Rigamonti, 2020; Rigamonti e Formenti, 2020). Queste competenze sembrano davvero difficili da insegnare e da imparare. Un dottorando mi chiese un giorno: "Prof, come si impara il pensiero critico?". Rimasi senza parole. Le competenze riflessive non sono progettabili a tavolino, nascono nelle e dalle relazioni e vengono nutrite da una buona narrazione seguita dalla riflessione sulle premesse. Narrazione e riflessione sono alleate nel circolo ermeneutico.

Una "buona narrazione", come ogni scrittore sa, è quella che ci fa vedere e sentire la situazione narrata rimanendo aperta a interpretazioni multiple. L'opera narrativa non mira a convincere, a illustrare, ma a generare emozioni, risonanze, sensazioni. Potremmo dire che attiva i neuroni specchio, ma solo se c'è stata un'esperienza precedente alla quale fare riferimento. Le storie ci attivano perché parlano di noi anche quando parlano d'altro. Il racconto diventa comprensibile perché lo sentiamo nel corpo. Alberto Munari mi raccontò che Piaget aveva osservato una bambina la quale, mentre faceva il gesto di aprire e chiudere una scatola di fiammiferi, apriva e chiudeva contemporaneamente la bocca allo stesso ritmo. Stava danzando con l'oggetto. Lo stava incorporando. A me succede la stessa cosa quando uso un paio di forbici o leggo un romanzo. Il corpo, già attivo, è chiamato alla relazione.

Il primo passaggio per imparare le meta-competenze riflessive è dunque imparare a raccontare e ascoltare storie con il corpomente, riconoscere quando un racconto è sufficientemente buono da generare differenze che fanno la differenza, ovvero un invito a sentire e a pensare con tutto il no-

stro apparato bio-psico-cardio-spirituale. Secondo Bateson (1979), la Mente pensa per storie, cioè entra in funzione quando individua una differenza che produce una catena di interazioni dentro e fuori di noi. Non è un pensiero razionale, paradigmatico, categorizzante, ma narrativo, estensivo, analogico. La Mente batesoniana non è solo umana: Mente è sinonimo di sistema, dunque potrebbe essere un ecosistema, una foresta o un campo di grano, un'ameba, una galassia. Come e che cosa pensano, questi sistemi?

Quando una narrazione ci muove, solo allora diventa possibile anche riflettere sulle premesse. Nelle storie sono contenute diverse premesse stratificate; alcune molto antiche che appartengono alla specie. Premesse strutturali, biologiche. Bateson diceva che siamo condizionati dall'interpretare il mondo come ciò che sta "davanti" a noi, avendo gli occhi in questa posizione. Quello che non vediamo, letteralmente non esiste. Similmente, la postura eretta crea un mondo organizzato verticalmente, diviso tra alto e basso. Una divisione che troviamo in molte culture: cielo e terra, paradiso e inferno. La forza di gravità condiziona e costruisce il nostro stare su questo pianeta. La nostra percezione dello spazio è legata al corpo e alla sua relazione con l'ambiente, che fonda queste quattro coordinate elementari: davanti/dietro, alto/basso. Non riusciamo a prescindere da questa struttura interiorizzata, a meno di fare esperimenti che la mettano in discussione. Secondo Lakoff e Johnson (1980), il nostro linguaggio nasce come metafora di azioni e sensazioni incorporate, perfino nell'uso di particelle come su e giù (ad esempio nell'espressione "sono giù di morale").

Ci sono poi le premesse culturali e sociali apprese attraverso l'educazione, l'apprendimento della lingua, dei modi e delle relazioni del nostro sistema di appartenenza. Bateson e Mead, nei loro studi antropologici, hanno mostrato come la cultura insegna fin da piccolissimi (ad esempio, come un adulto maneggia un neonato) che cosa significa in quel gruppo umano essere/divenire una persona. Le premesse culturali sono difficilissime da cambiare e anche da riconoscere, perché sono come l'acqua per i pesci: costanti, incorporate e dunque invisibili. La riflessività sistemica è una via per provare a riconoscere l'azione di queste premesse nel quotidiano, nelle interazioni con gli altri, il mondo e noi stessi, nel nostro modo di agirle, interpretarle, modificarle. L'incontro con l'Altro è disvelamento di queste premesse, a patto che siamo abbastanza aperti, curiosi e riflessivi.

Sia le premesse biologiche/strutturali sia quelle culturali diventano visibili solo nell'inter-azione, nel triangolo relazionale-pragmatico. Il mio sistema corporeo rivela allora qualcosa di sé, del proprio funzionamento. Per questo diventa interessante esplorare possibilità inedite, che sia partecipare a una sessione di Feldenkrais, camminare all'indietro in uno spazio conosciuto o sconosciuto, scrivere una poesia o chiedere a qualcuno

di raccontare la sua storia. Improvvisare un'azione imprevista è già sfidare le premesse.

Riflettere è un passo ulteriore: generare conversazioni, provare a dare nome a ciò che si è sperimentato, chiedersi reciprocamente dove ci porta l'esercizio fatto, la storia ascoltata. Nel metodo della ricerca cooperativa (Heron, 1996), il gruppo diventa mente collettiva, per andare oltre il già pensato. Collaborazione e cooperazione non sono solo forme di operatività condivisa o, come abbiamo visto, coordinamenti consensuali nell'agire, ma costruzione di possibilità inedite attraverso le parole-azioni. In effetti, il fulcro del metodo cooperativo è l'azione deliberata, decidere insieme che cosa fare.

### Ricadute pedagogiche

Concludendo questo capitolo, portare l'attenzione sulle inter-azioni e su come funzioniamo quando comunichiamo ha molto da offrire alla pedagogia, anche per riportarla a terra dai suoi bellissimi ed emozionanti, ma talvolta troppo lontani dalla realtà, voli filosofici. La pedagogia sistemica non è "lavorare con la famiglia" o "in rete". Non è nemmeno aderire alla filosofia della complessità o al costruttivismo, ma è costruire bellezza e perché questo accada dobbiamo creare ponti tra il dichiarato e l'agito, praticare la sistemica invece di parlarne e basta. L'enfasi sull'esperienza e sulla filosofia pragmatica, in particolare quella di Dewey (1933, 1938), è uno dei pilastri delle teorie educative contemporanee, eppure mi sembra che siamo ancora molto lontani da una concreta realizzazione del sogno deweyano, che – non dimentichiamolo – era il sogno di una società di persone libere, autenticamente democratica. Chi si prende cura di questo, oggi? Costruire bellezza significa contrastare la cultura dominante che permea il nostro agire e pensare ovunque ci giriamo, le organizzazioni nelle quali lavoriamo.

L'azione educativa e pedagogica è sempre politica. Che cosa *facciamo* quando chiediamo aiuto? Quando progettiamo? Quando facilitiamo un incontro? In che modo l'azione entra al servizio dell'educazione? Interazione, comunic-azione, inform-azione... quando vogliamo trasformare un verbo in un sostantivo, aggiungiamo questo suffisso. E se invece fosse proprio il contrario quello che più ci è utile? Ovvero: trasformare i sostantivi in verbi. Andare alla radice e cercare di comprendere, alla base di un'idea, di una percezione, di una question, quale azione è implicata. Lo aveva capito Piaget, che nella sua teoria strutturalista-costruttivista dello sviluppo cognitivo umano ci ha raccontato come il bambino costruisce un intero sistema mentale a partire da azioni, inizialmente molto semplici e frutto

dell'evoluzione della specie, poi via via più raffinate e combinate tra loro, e infine mentalizzate, cioè solo immaginate.

Ci basta immaginare, evocare un'azione, collegarla mentalmente ad altre, al contesto, ai loro effetti, per generare tutte le catene cognitive-emotive-valoriali-pratiche che si sono costruite nella nostra ontogenesi, e anche quelle nuove, non ancora generate. Nella genesi del pensiero c'è sempre un'azione (o più d'una) e queste non sono infinite, ma la nostra capacità combinatoria e adattativa le rende tali. L'evoluzione della specie (filogenesi), lo sviluppo del singolo individuo (ontogenesi) e la risposta situazionale a un'informazione seguono le stesse leggi. Quando non abbiamo una risposta pronta, torniamo a manipolare le cose, come facevamo da bambini e come facevano i primi Homo Sapiens.

Per portare la bellezza nei contesti quotidiani, in università, nel lavoro sociale ed educativo, c'è bisogno di squilibrarsi, di mettersi in ricerca e rimettere in questione le pratiche e le storie che ci raccontiamo. Immagino un/una pedagogista "dal pollice verde", capace di sognare l'altro e il mondo come ancora non è, di andare oltre il livello micro – il bambino, l'anziano, la persona con disabilità, il cittadino che ha davanti – per comprendere il contesto nel quale l'intervento pedagogico viene portato avanti. Un contesto non è "dato": si genera, si modifica e si trasforma attraverso l'azione comunicativa. Interrogare il contesto – svelare l'ovvio, fare domande ingenuie – è una delle azioni più generative che possa fare un supervisore, coordinatore o formatore sistemico. La bellezza ha le sue regole, come vedremo: ognuno dei professionisti che ha contribuito al libro ci propone, nella concretezza del suo racconto, le proprie. Tutti accomunati da un agire in relazione seppur con accenti e sensibilità molto diverse.

Tutti accomunati, anche, dall'impegno pedagogico ad andare oltre la dimensione personale ed emotiva dell'ascolto, dell'empatia, che rischia di colludere con una società individualista, consumista e alienata, nella quale rischiamo molto concretamente di agire come normalizzatori al servizio del potere e ingenui perpetratori di violenze istituzionali, ma anche – forse più spesso – di benevoli interventi rassicuranti, riparatori, consolatori e paternalistici. Rivolgersi al singolo senza tenere conto di ciò che lo fa esistere – la sua famiglia, l'ambiente fisico e sociale, paesaggi e atmosfere, linguaggi, abitudini interiorizzate – significa operare un riduzionismo lineare e inefficace. Intorno all'individuo c'è il "sistema prossimale" (Formenti, 2012), un'entità dai confini incerti, fatta di tutte le relazioni con coloro che fanno, che agiscono, che hanno qualcosa a che fare con la sua vita, nel bene e nel male. Gli altri significativi, i gruppi, le strutture, le istituzioni... nessun percorso educativo o formativo può evitare di interagire con un ventaglio di attori e situazioni, lo vedremo molto chiaramente in tutti i capitoli del libro.

## 2. Scrivere, immaginare, inter-agire: 8 esercizi meta-riflessivi

di Laura Formenti e Alessandra Rigamonti

### *Esercizio n. 1 – Autovalutazione riflessiva in ingresso*

Per iniziare a prendere confidenza con la riflessività, ti proponiamo un esercizio di scrittura.

- a. Che cosa significa per te "prenderti cura" dal punto di vista educativo? Scrivi il racconto di un'esperienza professionale: descrivi il contesto, i personaggi implicati, le azioni e i loro effetti. È stato un episodio soddisfacente oppure insoddisfacente? Su cosa basi questo giudizio? Che cosa hai imparato da quell'esperienza? Che cosa ti resta da imparare?
- b. Come ti prendi cura di te stesso nella vita di tutti i giorni? Descrivi una pratica, le azioni che comporta, il contesto nel quale avviene, se pratici in solitudine o con qualcuno. Come hai imparato questa pratica? Quali effetti genera su di te? E sul mondo intorno a te?

Rifletti con la tua équipe sulla relazione tra cura dell'altro e cura di sé: condividete i racconti e poi discutete sulle premesse esplicite e implicite. Analizzando gli schemi d'azione e interazione, quali sono le cornici di significato agite dai diversi protagonisti?

Caro lettore o lettrice, le storie che raccontiamo contengono preziosi indizi sul nostro modo di pensare e agire. In questo capitolo ti proporremo otto esercizi, perché c'è un solo modo di formare alla riflessività: esercitarla. Ci interrogheremo su come si possa formare e formarsi alle competenze riflessive nel lavoro educativo e pedagogico. Trarremo ampi spunti da due articoli (Formenti e Rigamonti, 2020; Rigamonti e Formenti, 2020) e da un progetto internazionale<sup>1</sup> sulla formazione interdisciplinare degli opera-

1. Il Progetto Erasmus Plus 2018-2021 *Empowering Residential Child Care through Interprofessional Training* ha generato un MOOC (Massive Online Open Course) inter-

tori delle comunità residenziali per persone di età minore nel quale erano coinvolte studiosa e professionisti di cinque Paesi e diverse discipline, dalla psicologia clinica all'infermieristica alle scienze sociali. Questo gruppo di lavoro ha individuato lo sviluppo della riflessività e della capacità di calibrazione come una delle aree formative più rilevanti nel lavorare in contesti complessi. La riflessività collega ragione, cuore, corpo, pratica e immaginazione in un processo di calibrazione volto a sintonizzare le azioni dei partecipanti, tra loro e con il contesto. L'obiettivo è aprire possibilità attraverso la partecipazione a interazioni circolari nelle quali gioca un ruolo cruciale la consapevolezza della propria postura relazionale ed emozionale.

Come pedagogiste, abbiamo sviluppato una proposta formativa costruita in modo partecipato con un gruppo di 15 operatori e operatrici iscritti alla laurea magistrale in Scienze Pedagogiche<sup>2</sup>. Da essa sono nate diverse attività formative, pubblicazioni (Formenti, 2022; Formenti e Rigamonti, 2020; James *et al.*, 2021; Palareti *et al.*, 2023; Rigamonti e Formenti, 2020), un metodo partecipativo per la progettazione, conduzione e valutazione degli apprendimenti e un modulo composto da 5 unità formative centrate sulle meta-competenze riflessive sistemiche:

1. *Responsività e potere*, per imparare a calibrare l'azione educativa in situazioni complesse attraverso la consapevolezza e l'attenzione per le relazioni, l'azione incorporata, la sintonizzazione emotiva, la lettura del contesto e l'intelligenza interpersonale.
2. *Reciprocità e circolarità*, per promuovere la consapevolezza del posizionamento reciproco tra professionisti e con gli utenti in una danza di posizioni (attesa, rifugio, intenzionalità e gioco) complementari e in evoluzione, per favorire la trasformazione.
3. *Gestione creativa dei conflitti*, grazie all'autoconsapevolezza emotiva e all'ascolto attivo, che trasformano ogni situazione conflittuale in un incontro interculturale nel quale tutto hanno ragione e tutto possono imparare (Sclavi, 2003).

nazionale fondato sulle competenze degli operatori di comunità. Il gruppo italiano ha progettato uno dei sei moduli, dedicato alle competenze riflessive sistemiche. Le attività sono state usate nei corsi di Pedagogia della famiglia (Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione) e Consulenza Familiare: teorie e pratiche (Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche) e nel Master per educatori di comunità, oggi Corso di perfezionamento "La comunità minori e i suoi paesaggi: un modello educativo sistemico".

2. Hanno collaborato: Davide Bertini, Monica Dosa, Giada Costa, Gaia Kasseroler, Marcella Lisi, Martina Marziani, Giorgia Mazza, Martina Paoli, Ida Parrotta, Chiara Pollacchi, Marcella Radi, Ramona Ravizza, Margherita Ronconi, Matteo Tiraboschi. Un ringraziamento speciale a Ludovica Sebastiano, che ha coordinato il gruppo nella fase di produzione finale.

4. *Moltiplicazione delle storie*, per elaborare ipotesi sistemiche nel lavoro con gli utenti e con altri professionisti sviluppando fiducia reciproca e autorità condivisa, superando le verità ideologiche e cercando insieme storie utili e risultati desiderabili per tutti.
5. *Ciclo dell'intervento*, per trovare le connessioni tra la progettazione educativa individualizzata e un approccio partecipativo, immaginativo e creativo, usando la valutazione come leva per la trasformazione degli interventi e dei servizi.

Ritroverai, dopo un affondo sul concetto di riflessività dal punto di vista sistemico, queste cinque aree nei paragrafi del capitolo. L'obiettivo è rafforzare quattro competenze-chiave (le 4C): Collaborazione, Curiosità, Creatività e Criticità, che sono emerse dalle discussioni con gli operatori/studenti nel progetto ERCCI, nei corsi universitari e nel master. Abbiamo distribuito nel capitolo gli esercizi che accompagnano ogni unità formativa, ideati per un uso individuale in auto-apprendimento: ti invitiamo a metterti in gioco e – se possibile – a condividere e discutere con altri colleghi per costruire riflessività collettiva.

### Riflessività e riflessione: qualche precisazione

Anche se sono spesso usati come sinonimi, riflessione e riflessività (*reflection* e *reflexivity* in inglese) non hanno lo stesso significato. La riflessione è la capacità umana di (ri)pensare e adattare l'azione confrontando i risultati con gli obiettivi e usando l'informazione di ritorno (feed-back) per correggere gli errori. La riflessione nella e sulla pratica (Schön, 1983) è universalmente considerata una caratteristica fondante del lavoro professionale, mentre la riflessività, pur presente da tempo nella letteratura (D'Cruz *et al.*, 2007), è meno chiaramente definita e meno riconosciuta come dimensione specifica del lavoro sociale. È più complessa della riflessione: fa leva sul potenziale generativo della narrazione e sul ruolo dello spiazzamento, dei dilemmi e del conflitto nell'innescare apprendimenti trasformativi (Formenti e West, 2018; Mezirow, 1991). La *riflessività sistemica*, in particolare, si sviluppa attraverso l'esercizio e il dialogo sulle "differenze che generano differenze" e attraverso una relazione complessa tra pensare e agire (la calibrazione) guidata dal "pensare in storie" (Bateson, 1979).

Bateson (1979) distingue tra adattamento e calibrazione, due modi diversi di ottimizzare l'azione. Nel caso dell'adattamento, il feed-back viene usato per correggere l'azione e avvicinarla al risultato voluto, ma molte azioni umane e fenomeni ecologici sono costruiti su catene di azioni

complesse e aggrovigliate (entangled) dove tutto è in movimento e l'adattamento risulta impossibile. A volte, l'ottimizzazione dell'azione richiede un cambiamento di contesto, oppure si tratta di abbandonare quell'azione per fare tutt'altro. La riflessione è funzionale all'adattamento e può essere utile quando si tratta di una singola azione o di una situazione molto circoscritta. Quando ci troviamo a calibrare l'azione senza poterci affidare a parametri fissi, allora è necessario fare riferimento a competenze riflessive più complesse, come un equilibrista sul filo.

La riflessività può essere vista come una forma di saggezza sistemica fondata sulla consapevolezza di non poter/voler controllare un sistema. Mira ad aprire possibilità in situazioni di grande incertezza. Se la riflessione mantiene una certa razionalità e ricerca di coerenza, la riflessività cambia e sposta costantemente i punti di riferimento. In uno dei suoi metaloghi, Bateson (1972) richiama la partita di cricket raccontata da Lewis Carroll in Alice nel Paese delle Meraviglie, nella quale le mazze sono fenicotteri, le palle porcospini e gli archetti i soldati della Regina di Cuori. Tutti si muovono e l'esito della partita resta incerto.

La riflessività sistemica nasce dall'interdipendenza tra osservatore e sistema, tra ciò che l'osservatore fa, pensa e comunica, e ciò che accade nel sistema in cui sta agendo, in tempo reale. L'autoconsapevolezza e il pensiero critico, propri della riflessione, si uniscono alla capacità di integrare cognizioni, emozioni e azioni sapendo che sono plasmate dalla biografia, dai valori e presupposti appresi in precedenti contesti di apprendimento. Qualcosa che va oltre la nostra capacità di controllo. Particolarmente importante è interrogarsi sul curriculum nascosto, ovvero ciò che è stato appreso implicitamente nel vivere.

In un luogo o servizio educativo, questa forma di riflessività contempla l'azione del dispositivo: relazioni, comunicazioni, modelli organizzativi, spazi e tempi, aspetti materiali e immateriali. I presupposti, le teorie e le metafore plasmano le pratiche educative, e viceversa le pratiche confermano premesse che forse possono essere cambiate, ampliate, riorientate. Un gruppo umano (famiglia, équipe, rete) tende a stabilizzarsi nel tempo e a sviluppare copioni fissi, miti, regole, identità; forma una cultura e un senso di appartenenza, circoli che possono (e forse devono) evolvere. La riflessività allora rivela i giochi e le dinamiche (non da ultime, di potere) insiti nel linguaggio e nelle pratiche, mostrando che ruoli e copioni non sono dati, ma costruiti nell'interazione e rafforzati dalle interpretazioni, a loro volta legate ai discorsi dominanti.

Anche la decostruzione dei discorsi egemoni, degli stereotipi legati al genere, alla religione, all'età, alla provenienza geografica (Burnham, 2012), apre nuove possibilità attraverso il racconto di storie utili, trasformative

ed evolutive, in una postura di ricerca e di consapevolezza etica e politica. Tutto questo qualifica la riflessività come una meta-competenza complessa: relazionale, emozionale e immaginativa, di secondo ordine, individuale e collettiva, epistemica, critica e incorporata. Compone livelli diversi ma interdipendenti (micro, meso e macro) e sguardi diversi, che contemplano aspetti consci e inconsci. Krause (2012) la definisce una *meta-competenza integrata* che implementa la ricorsività del processo interpretativo (circolo ermeneutico), incoraggia l'auto-riflessività dei professionisti e anche degli utenti, favorisce l'analisi critica dei contesti e dei loro presupposti nascosti e in questo modo sostiene la trasformazione.

La riflessività sistemica non rappresenta una novità assoluta nel lavoro sociale (Jude, 2018), ma è ancora marginale nel lavoro educativo e pedagogico. Si tratta dunque di individuare modi concreti per usarla e distinguerla dalla riflessione, che pure è utile ma si ferma sul piano cognitivo e adattativo, come abbiamo detto. Nella nostra proposta formativa, per nutrire questa saggezza sistemica abbiamo valorizzato le dimensioni estetiche, immaginative, intuitive e corporee, i linguaggi abduktivivi e creativi, come vie della riflessività relazionali (Luraschi, 2021) più che razionali.

#### *Riflessività come narratività: il potere delle storie*

Nella letteratura sistemica c'è una profonda connessione tra narrazione e riflessività, fin dal "pensare per storie" di Bateson (1979). White (1992) usa metafore, linguaggi letterari e artistici e comunicazione non verbale per mettere a fuoco le costruzioni narrative dell'esperienza, da parte dei professionisti e degli utenti. L'approccio narrativo suggerisce che una certa situazione possa essere raccontata e interpretata in modi diversi. Compito dei professionisti è allora cercare attivamente le storie di speranza e di aiuto (Pocock, 1995), storie "più utili" in quanto aprono, in quanto sono dinamiche e disponibili alla revisione, un "come se", niente di certo. Le storie raccontate nel lavoro socio-educativo possono essere estremamente impoverite e chiuse, "brutte", saturate dai problemi, egemoniche e disperanti. Nell'ottica sistemica agisce la curiosità; per esempio, se un bambino piange tanto, si chiede Pocock (1995), non è più saggio chiedersi che cosa sta accadendo nel contesto complessivo, invece di puntare sull'incapacità della madre di prendersene cura? Nella ricerca di storie utili, anche le teorie e i modelli scientifici consolidati possono essere intesi come storie da usare nella comprensione di una situazione, ma evitando il ricorso unico alla diagnosi o alla colpevolizzazione dei genitori per le loro difficoltà con i figli, una prassi che aumenta il senso di impotenza e disperazione. Le narrazioni che escludono i punti di vista, le risorse e le bellezze delle relazioni convincono le persone di essere sole, inutili, colpevoli e non meritevoli d'amore (Pocock, 1995).

## I tre livelli della riflessività sistemica

Nella letteratura sulla riflessività troviamo tre livelli (Formenti e Rigamonti, 2020): a livello *micro*, si parla della riflessività dell'individuo su se stesso come sistema vivente, cognitivo, emotivo, umano; a livello *meso*, diventa una caratteristica dei sistemi interattivi e comunicativi, ad esempio una famiglia o un'équipe può essere definita "riflessiva"; a livello *macro*, si parla invece di "società riflessiva" come una caratteristica propria della contemporaneità.

### *L'auto-riflessività come competenza individuale*

Diventare consapevoli delle interconnessioni circolari tra ciò che facciamo e pensiamo e degli effetti che produce è un pilastro dell'azione sistemica. Le azioni che mettiamo in campo confermano e spesso rafforzano le premesse; l'auto-riflessività ci consente di ricostruirle ed esplicitarle almeno in parte, al di là del dichiarato (Bingle e Middleton, 2019). Decostruire il linguaggio è una via: secondo Roets e colleghi (2017), ad esempio, quando definiamo un bambino "a rischio" e quindi agiamo in una direzione protettiva istituiamo un circolo che conferma le nostre percezioni (ciò che rileviamo con i sensi), interpretazioni (il significato che attribuiamo) e comunicazioni (come costruiamo la situazione attraverso il linguaggio). Questa circolarità porta a confermare la premessa che il bambino "effettivamente è/era a rischio". Che cosa potremmo vedere, pensare, fare e comunicare partendo da altre premesse?

Darci il tempo per rispondere a questa domanda nutre una consapevolezza che modifica le posture e le pratiche dei professionisti e costituisce un fattore protettivo e di resilienza dello stesso operatore (Papp e Rác, 2016; Kearns e McArdle, 2012). Scrivere una relazione per il servizio sociale sapendo che si tratta di una pratica narrativa, di una storia, è molto diverso dal pensare che sto rendicontando fatti (*report*). Nel primo caso, uso la riflessività: riconoscendomi come osservatore/narratore e assumendone la responsabilità, mi interrogo sul mio punto di vista e su come plasma ciò che ho osservato; posso incorporare nella mia scrittura altri punti di vista e fornire a chi leggerà la storia indizi e strumenti per interpretarla e contestualizzarla. Nel *report*, i fatti sono decontestualizzati e trattati come verità autoevidenti, l'unica verità possibile, senza rivelare che sono intrisi e colorati da interpretazioni implicite.

Questo principio di circolarità si applica a tutte le interazioni sistemiche. Ad esempio, la definizione di un problema contiene sia le percezioni che la precedono sia le prefigurazioni di soluzioni possibili e impossibili. Se tutti gli attori coinvolti partecipano alla definizione del "problema" (che

comprende anche la possibilità di non considerarlo tale) e sono invitati a portare nella discussione la loro auto-riflessività, ovvero riconoscere di avere un punto di vista, di partire da certe premesse, emozioni o valori, si può correggere l'effetto lineare e potenzialmente dannoso di una storia unica, oggettiva, chiusa. Più storie sono meglio di una (Adichie, 2020).

L'auto-riflessività, dunque, porta il singolo a interrogarsi e a negoziare i significati e le pratiche con gli altri professionisti (Magnuson, Patten e Looyen, 2012), offrendo la propria idea come una delle tante possibili e mostrando sempre da dove è nata, ovvero che cosa è stato fatto per arrivare a quella interpretazione. Si tratta di riconoscere la presenza inevitabile del giudizio, con le sue implicazioni morali ed emotive (Taylor e White, 2000). La sistemica ci invita a riconoscere la presenza di giudizi e pregiudizi, come forme limitate e limitanti di costruzione del senso. L'auto-riflessività porta anche a riconoscere la relazione tra cura, sensi ed emozioni (Ferguson, 2018). Le nostre percezioni, conoscenze e interpretazioni sono costruite, ricostruite e completate laddove presentano dei vuoti. Riempiamo ciò che non sappiamo con ciò che crediamo di sapere: l'esperienza biografica, fonte primaria di sentimenti, immagini, miti, valori, teorie. Il lavoro su di sé diventa quindi uno strumento indispensabile di crescita professionale.

### *La riflessività condivisa nell'équipe*

La riflessività nei contesti di lavoro (Bingle e Middleton, 2019; Dugmore *et al.*, 2018; Partridge *et al.*, 2019; Watson, 2019) implementa il feedback e la circolarità dentro l'organizzazione (Monson, 2020) come dimensioni strutturali e progettuali dell'intervento. A questo livello (meso), si tratta di generare automatismi che aumentino complessivamente la quantità e qualità del feed-back circolante. Ad esempio, nel lavoro d'équipe si possono alimentare le posture di curiosità e irriverenza (Cecchin, 1987; Cecchin, Lay e Ray, 1992) con la pratica del *reflecting team* (Anderson, 1987), un modello operativo che genera riflessività facendo leva sulla materialità del setting, ovvero spostando/invertendo le direzioni dei corpi e degli sguardi. Il dispositivo prevede un'alternanza tra due fasi: mentre gli operatori parlano con la famiglia, un gruppo "esterno" osserva; a un certo punto il facilitatore chiede agli osservatori di discutere tra loro ed è allora la famiglia a osservare. Questa inversione materializza una reciprocità di sguardi tra i partecipanti. I membri della famiglia, invitati a posizionarsi rispetto alle idee ascoltate, diverse dalle loro e tra loro, anche contrastanti, restituiscono a tutti il senso di quello che hanno ascoltato dal loro punto di vista. Questo non è solo illuminante per i professionisti, ma può portare – se accompagnato con un'attività concertata – a nuovi corsi d'azione, imprevisi. Il potere del cambiamento è condiviso e diffuso in tutto il sistema.

La riflessività a livello meso è implementata nell'organizzazione del servizio, nell'interazione tra gli operatori e con gli altri, nel setting dove avviene l'intervento. I due livelli micro e meso si co-determinano: ciascuno degli individui coinvolti può portare nel processo la sua auto-riflessività, ma questa viene sollecitata dall'ascolto di altre prospettive. Le interazioni riflessive-dialogiche all'interno di queste pratiche condivise nutrono la capacità auto-riflessiva dei partecipanti mentre creano un circolo virtuoso tra lavoro su di sé e lavoro con gli altri. Nascono da queste conversazioni descrizioni multiple della realtà, provvisorie e aperte alla revisione. Sul principio di *multiverso*, ovvero l'accesso a molteplici versioni interpretative della realtà, anche Bingle e Middleton (2019) hanno elaborato un modello di *supervisione riflessiva* di gruppo. Facendo leva sulla postura di curiosità (Cecchin, 1987) e sulla *Mente Collettiva* (Bateson, 1979), queste autrici introducono nel modo di lavorare dell'équipe sistemica una prospettiva di secondo ordine che favorisce la co-creazione di nuove idee da esplorare.

La riflessività condivisa permette anche di mettere a fuoco le dinamiche di potere insite nel lavoro socio-educativo, un tema spesso misconosciuto. Ad esempio, riflettere insieme sull'uso di parole come "minore", "bambino a rischio" (Roets *et al.*, 2017) o "genitore incompetente" (Formenti, 2008a) aiuta l'équipe a chiedersi come un certo uso del linguaggio posiziona l'altro come inferiore, bisognoso, impotente. La riflessività aiuta ad aggirare la mistificazione, forse non a guarirla, ma certo a prendersene cura.

Il tema della partecipazione (Guerra e Luciano, 2014), che torna in più capitoli di questo libro, sollecita la riflessività critica degli operatori. Se chiediamo ai genitori di aderire a una proposta sotto la minaccia di un eventuale allontanamento del figlio, oppure condizionando il possibile rientro del bambino in famiglia, non possiamo considerare questa adesione "libera" (Watson, 2019). Una pratica riflessiva che coinvolga i bambini e le famiglie potrebbe aiutare a svelare l'ovvio, ad accogliere e legittimare ambivalenze e resistenze, a sciogliere doppi legami, sostenendo una comunicazione più trasparente, evolutiva e costruttiva. Tutti possono diventare "cittadini riflessivi creativi" (Ferguson, 2003), ma solo se creiamo le occasioni e le condizioni di questa possibilità.

Un aspetto interessante della riflessività condivisa è anche rilevare i possibili rispecchiamenti/risonanze tra le dinamiche di una famiglia-utente e quelle dell'équipe: riflettendo sul sistema, l'équipe scopre le proprie premesse come sistema e non di rado, sorprendentemente, "gli stessi problemi" che ha rilevato nell'altro.

*La cultura della riflessività: modello epistemico della contemporaneità?*

A livello macro, viviamo nella "società riflessiva", dove ogni azione è monitorata, valutata e sottoposta a interventi migliorativi. Più si parla di *best practices*, di qualità e di controllo, più cresce l'ansia degli operatori e dei servizi, la burocratizzazione, la sorveglianza reciproca e interiorizzata. La riflessività, quindi, potrebbe essere un'arma a doppio taglio: positiva in quanto genera movimento, negativa se porta a istanze di controllo e razionalizzazione. Ci si può chiedere quale sia il ruolo del sistema più ampio nel favorire trasformazioni generative all'interno dei servizi oppure nel rinforzare i discorsi dominanti impliciti nel lavoro sociale e le pratiche oppressive, mortificanti. C'è una relazione circolare riflessiva tra le strutture e i discorsi istituzionali, giuridici, sociali e storici, e le pratiche o i discorsi che vengono messi in atto nei servizi: quando questa relazione è generativa, quando è paradossale, e quando è decisamente anti-ecologica?

La *riflessività epistemica* (Maton, 2003) mette in evidenza il ruolo delle conoscenze dominanti (senso comune, teorie egemoni, prescrizioni normative) nella costruzione professionale della pratica. Se ci fermiamo alla mera auto-riflessione rischiamo di vedere solo il livello micro, l'individuo con la sua storia e con le sue emozioni. Gli eccessi di individualismo e le derive narcisistiche proprie della società tardo-moderna sono anche alimentati da pratiche riflessive troppo autocentrate. Io, io, io. Quello che potrebbe aiutarci ad acquisire un po' di prospettiva è la riflessività critica (Fook, 2012), riconoscere che ogni conoscenza, anche la più accreditata, la più raffinata, nasce sempre da un contesto, da situazioni concrete dettate e plasmate da vicende culturali, sociali e storiche. La cultura dei servizi, del welfare, il discorso pubblico sui migranti, sul genere, sulla famiglia, gli stereotipi della buona madre, del bambino felice, dell'adolescente patologico, dell'anziano vulnerabile, solo per fare alcuni esempi, mostrano l'incidenza del macro-contesto sul meso e sul micro.

Taylor e White (2000) esaminano la consapevolezza epistemologica degli operatori e dei servizi. Come si arriva a descrivere e interpretare un certo evento? Sulla base di quali teorie e riferimenti autorevoli viene rivendicata una conoscenza o comprensione delle situazioni? La costruzione di un "caso" è un classico esempio di trasformazione di una storia – complessa, contestuale, dinamica – in un prototipo. Non ci sono più persone, ma ruoli. Non azioni, ma "agiti". Non processi evolutivi, ma fotografie statiche. Il lavoro sociale dipende dal contesto socio-storico: secondo gli autori, oggi ci si aspetta che un operatore o équipe prenda decisioni in base a modelli consolidati di lettura delle vite dei bambini e delle famiglie: la teoria dell'attaccamento, le teorie dello sviluppo infantile, del trauma, i modelli diagnostici della psichiatria biologica, e così via. Conoscenze e teorie che

non sono “verità”, ma ipotesi che si sono venute a costituire storicamente in luoghi specifici: la maggior parte di queste idee sono importate dai paesi anglofoni, sperimentate e validate sui gruppi sociali dominanti, con metodi costruiti sull’epistemologia positivista, che implicitamente confermano il modello della società razionalista e del controllo. Tali teorie vengono generalizzate per diventare i pilastri della pratica e utilizzate per comprendere, interpretare e valutare le azioni e le reazioni di tutti gli utenti, appartenenti a tutti i gruppi sociali, nonché per giustificare a priori le scelte operative dei professionisti.

Qui è in gioco una dimensione di potere legata al sapere, alla colonizzazione dell’altro attraverso la propria visione culturale e all’*othering* di cui parleremo nel prossimo paragrafo, oltre che di violenza istituzionale. La riflessività epistemica ha invece una funzione emancipatrice, sia per gli operatori sia per gli utenti, quando ri-contestualizza e relativizza le teorie, ne de-costruisce i presupposti, rendendo possibili letture alternative. Non si tratta di rinunciare al sapere scientifico, ma di rimmetterlo in gioco riconoscendone i limiti, come ogni vero scienziato, del resto, sa. Uscire dal gergo specialistico e rinunciare al potere che questo dà ai professionisti significa aprirsi all’esperienza, all’immaginazione e all’inclusione di modelli culturali e interpretativi diversi.

### **Responsività, adattamento, calibrazione e potere: conquistare la presenza**

La prima cosa che ho fatto durante quelle otto traversate improvvisate è stata proprio improvvisare. Non ho pianificato... cioè ho pianificato la traversata, ma poi avrei visto cosa sarebbe successo. [...] Era [un’impresa] pericolosa, devi prendere la tua vita molto seriamente, non voglio rischiare la mia vita, non l’ho mai fatto e non lo farò mai. Quindi mi preparo per una traversata ad alta quota, mi sono preparato per tutta la mia vita, sapete, provando e riprovando, ma quello che direi a qualcuno che vuole imparare è: “segui la tua intuizione, non ci sono scuole per camminare sul filo, è l’arte più difficile del mondo, ed è l’arte più facile del mondo, è l’arte del camminare, non lo insegnano all’università come camminare... la gente lo fa naturalmente, deve esserci una chimica molto misteriosa e personale che si sviluppa per intuizione, per passione, e provando e allenandosi tutto il tempo. Io ho il mio modo, non per dimenticare il mondo intorno a me, ma di filtrare il mondo intorno a me per essere semplicemente sulla fune nel migliore dei modi<sup>3</sup>.

3. Video “Philippe Petit Looks Back on Historic Twin Towers Walk 44 Years Later” – traduzione nostra; fonte: [www.youtube.com/watch?v=tyNHJqQFXMQ](http://www.youtube.com/watch?v=tyNHJqQFXMQ).

Intervistato a 44 anni di distanza dalla sua impresa, il funambolo Philippe Petit racconta l’esperienza di camminare su una fune sospesa tra le Torri Gemelle. Il suo racconto parla di improvvisazione, preparazione, rischio, responsabilità, responsività, allenamento, passione. Ci restituisce una qualità della presenza, un modo di “filtrare il mondo” che consente di essere in situazione “nel migliore dei modi”. Non è una postura facile, e non si impara all’università, ma “camminando” sul filo (ad altezze meno vertiginose, soprattutto nelle prime fasi). Questa presenza è frutto di una conquista che fa leva sulla responsività: ogni micromovimento del filo è percepito dal corpo e ogni micromovimento del corpo sollecita il filo, in una relazione circolare che avviene sotto la soglia di coscienza.

La responsività (Sutherland *et al.*, 2013a, b) è una postura relazionale di tutte le professioni di cura, che accomuna educatori e pedagogisti. Implica presenza e capacità di attenzione, azione incorporata, sintonizzazione emotiva, lettura del contesto e intelligenza interpersonale. Prevede anche la cura di sé come pratica costante che aiuta a sviluppare un’attenzione non giudicante verso le proprie e altrui azioni o emozioni, a sostenere l’ansia dell’incertezza e dell’errore, addestrando tutti i sensi, i linguaggi estetico-narrativi, l’immaginazione, oltre alla capacità di riflettere criticamente sul processo, sia durante l’azione, sia a posteriori. Questa cura porta, nel tempo e con l’esperienza, alla calibrazione delle azioni e al posizionamento etico responsabile. Come conquistare e mantenere “il pollice verde”, quella capacità relazionale di stare e insieme divenire “in situazione”, presenti all’altro e al mondo per aprire possibilità laddove esse si presentano?

### *Esercizio n. 2 – La mia lunga giornata con Andrea - Storia di Maria*

Per riflettere sulla responsività e la calibrazione dell’intervento educativo, leggi la storia che ci ha raccontato Maria, educatrice in una comunità tutelare<sup>4</sup>. Poi rispondi per iscritto alle nostre indicazioni.

*Vado a prendere Andrea al campo estivo e gli ricordo che dobbiamo andare alla seduta settimanale con Chiara, la sua psicoterapeuta. “Io non vengo”. Gli rispondo che questo impegno è importante, ci andremo comunque, se proprio gli costa così tanto lo possiamo dire a Chiara e capire insieme come fare. Per tutto il tragitto ripete che non ha voglia di vederla, ma non mi sembra particolarmente nervoso o agitato. Appena arrivati ribadisce che non*

4. Comunità dedicate a bambino che hanno vissuto gravi esperienze di maltrattamento e abuso. Per comprendere meglio le specificità di questi servizi, leggi i requisiti minimi di qualità del servizio nelle Linee d’Indirizzo elaborate dal Cismai: <https://cismai.it/documento/requisiti-minimi-degli-interventi-nei-casi-di-violenza-assistita>.

ha voglia di entrare nella stanza, né di parlare con Chiara. Insieme a lei lo convinciamo almeno a salutarla, a sedersi e a capire da dove nasce questo rifiuto. Entra e si siede sulle mie ginocchia appoggiando la testa sulla mia spalla.

Chiara gli chiede come sta, come mai oggi è così faticoso stare da lei. "Lo so che a volte dici che ti diverti a venire qui e altre volte mi dici non ho voglia, non mi piace". Sembra non sentirla affatto, mantiene il suo atteggiamento. Chiara mi chiede come sia andata la settimana, ma lui insiste nel voler andare via e si alza. Esce dalla stanza dirigendosi verso la strada. Lo seguo e lo riporto indietro, mentre ripete: "Voglio tornare a casa (si riferisce alla comunità) e se non mi porti prendo l'autobus da solo".

Ci fermiamo nell'atrio e lui inizia a toccare tutto, prova ad aprire con delle chiavi una cassetta. Non sembra ascoltare nulla di ciò che gli diciamo, nemmeno quando Chiara dice: "Va bene, salutiamoci, anche qui fuori se per te è meglio, ma ridammi le chiavi e dimmi almeno ciao". Lui non fa quanto richiesto e accenna ad andarsene. Gli blocco l'uscita mettendomi davanti alla porta e ribadendo che non è quello il modo di reagire. "Restituisci a Chiara le chiavi e comunque in questo stato non mi prendo la responsabilità di portarti né in strada, né in auto". Inizia a darmi dei calci, cerca di uscire dalla porta, ripeto più volte quanto ho detto prima, abbassandomi per guardarlo negli occhi.

Chiara rimane sempre accanto a noi, gli spiega che lo vede molto affaticato, che non aveva mai visto tanta rabbia. Aggiunge: "Ci sono cose che decidono i grandi, come stiamo facendo ora. Ti stiamo bloccando ma non perché siamo arrabbiate. Non perderemo la pazienza e non ti lasceremo da solo".

Andrea urla e inizia a darmi calci e pugni per un tempo che mi sembra infinito; decido di bloccarlo e di portarlo nella stanza di Chiara. Mi siedo sulla sedia, lo tengo stretto tra le braccia e quando prova a mordermi gli blocco anche la testa, appoggiandola sulla mia spalla. Chiara si siede di fronte a lui e insieme stiamo così qualche minuto. Si lascia poi "agganciare" scherzando con me e parlando di cose che non c'entrano.

Chiara dice: "Maria ti conosce proprio bene". Lui sorride e chiede di poter andare via. Vedendolo abbastanza sereno, decido di riportarlo in comunità. Durante il tragitto mi tiene la mano e gli dico che vorrei tanto che lui scegliesse un modo diverso di reagire per non stare male, anche con il nostro aiuto. Andrea rimane in silenzio. Appena parcheggio mi dice: "Inizia a correre" e prova a scappare. Lo blocco e lo accompagno direttamente in stanza. Lo tengo fermo, abbracciandolo, sedendomi sul letto e dicendogli che se questa è la strada che ha scelto, posso tranquillamente stare così con lui, fino a quando non lo sentirò più tranquillo e capace di fermarsi. Rimaniamo così circa mezz'ora, fino a quando non lo vedo più rilassato. Dopo poco decidiamo insieme di andare a fare una passeggiata per il paese.

Passeggiamo, tenendomi sempre la mano saluta gli amici che incontra e il suo viso appare completamente differente rispetto a poco prima. Domando come mai oggi ha reagito in quel modo. "Non ho un motivo, sto male e basta". Decido di non andare oltre ma mi sento di restituirgli che non l'avevo

mai visto in quel modo con Chiara. Mi dice di sentirsi diverso dagli altri suoi amici, che non hanno lo psicologo. Mi siedo con Andrea sul marciapiede, dicendogli che in realtà anche altri, che vivono a casa con la mamma e il papà, e alcuni adulti, tra cui anche gli educatori, possono scegliere di andare dallo psicologo. Non perché è obbligatorio o perché si è diversi dagli altri, ma perché a volte è utile poter parlare con qualcuno di tante cose, che possono essere faticose ma anche piacevoli, e questo non lo fa essere più bello o più brutto. Lui sembra in ascolto e sorride.

Al rientro si fa il bagno chiedendo la mia vicinanza e giocando con la maschera, mette il pigiama e si mette a giocare accanto a Daniele. Poco dopo sento Daniele lamentarsi perché Andrea gli sta dando fastidio. Mi siedo sul divano accanto ad Andrea e cerco di capire cosa sia successo, ma lui inizia a dire parolacce all'indirizzo di Daniele. "Orfano di merda, sia tu che Maria". Lo porto in stanza. Dato che è molto agitato, rischia di fare e farsi male, lo abbraccio di nuovo seduta sul letto. Gli dico in modo fermo e convinto che non si deve assolutamente permettere di dire delle cose del genere. Andrea continua a imprecare.

Poi si nasconde sotto il letto con il suo cuscino, un pupazzo che gli ho regalato e la coperta. Gli dico "vado a prendere due bicchieri d'acqua, so che hai bisogno di vicinanza, torno subito". Al mio ritorno appare scuro in volto e prova a colpirmi e lanciarmi oggetti. Lo blocco nuovamente, mettendogli questa volta un braccio dietro la schiena per evitare che continui a colpirmi e perché non riesco, data la sua agitazione, ad abbracciarlo. Dice che sono cattiva, che gli faccio male, che mi diverto a farlo, che lo dirà a sua mamma e mi farà denunciare. Gli spiego che non sarei voluta arrivare a questo, ma forse oggi la rabbia è talmente grande che è necessario che lui esploda un po' di più per stare bene. Continuo dicendogli che un semplice abbraccio, come ho fatto le volte precedenti durante la giornata, non basta. Lo tengo fermo per un po', ma dato che si muove moltissimo e fa molto caldo, decido di chiamare la mia collega per aiutarmi a girarlo sul letto in modo da non fargli male. Dal momento che, anche in quella posizione, prova a darmi dei calci, lo metto a pancia in giù tenendogli le due braccia dietro la schiena e bloccandogli le gambe con le mie. Rimaniamo così per circa venti minuti, mentre lui mi insulta. Io non dico nulla, non penso ci sia alcuno spazio di parola. Lascio la presa solo quando noto che lui non oppone più resistenza. Lui mi dice di sparire, che non vuole vedermi, che non vuole stare con me, che gli do fastidio.

Decido comunque di rimanere lì e dopo vari tentativi si lascia abbracciare e prendere in braccio. Gli spiego che non era mia intenzione fargli male. Spiego nuovamente il motivo del mettergli le braccia dietro la schiena, sapendo che può sentire dolore. Spiego che gli voglio bene e non voglio (come lui pensa e dice) il suo male o fargli sentire dolore. Spiego che vorrei solo aiutarlo a stare un po' meglio e a trovare soluzioni alternative al suo malessere e a come, a volte, decide di sfogarlo.

Lo accompagno poi a sciacquarsi la faccia in bagno e nel frattempo vado a prendergli dell'acqua. Quando torno, due minuti dopo, lo trovo con la testa contro il vetro dello specchio con lo sguardo fisso su di esso. Appena

mi avvicino scoppia a piangere come un bimbo piccolo. Mi siedo in bagno e lo prendo in braccio, cullandolo, dicendogli che può piangere quanto vuole, che siamo arrivati al punto in cui la rabbia ha lasciato posto alla tristezza e può sfogarsi e sfogarla tutta. Aggiungo che sarei rimasta lì con lui. Piange in braccio a me per qualche minuto. Andiamo poi a cena, durante la quale appare silenzioso. Al termine, mi chiede di poter mandare un messaggio a Chiara per farle sapere che stiamo bene e che stavamo bevendo il latte. Andrea mi chiede di aiutarlo a trovare un'attività per sfogarsi quando sta male, come ad esempio tirare dei pugni contro un sacco. Gli spiego che ne avrei parlato con Chiara e con gli altri educatori e avremmo fatto delle prove. Guardiamo poi insieme un po' di tv e si addormenta velocemente.

Ora, segui le indicazioni:

- Scrivi la tua prima reazione "di pancia" alla storia di Maria.
- Immagina una rappresentazione estetica della storia: *Se fosse un fenomeno atmosferico, quale sarebbe?* Disegnalo. Puoi esplorare altri linguaggi estetici, se lo desideri.
- Sottolinea nel testo 5-7 parole o brevi frasi che esprimono la tua idea di relazione educativa; trascrivile; usale per comporre un breve testo o una poesia.
- Quali azioni dell'educatrice ritieni responsive? Sottolinea, dai un nome a ogni azione e indica quali effetti ha prodotto.
- Come agiresti tu in una situazione simile da educatrice o educatore?
- E da coordinatrice/coordinatore pedagogico del servizio, quali riflessioni puoi fare?

Condividi le tue risposte con i colleghi, discutete somiglianze e differenze. Evitate il giudizio, accogliete tutte le posizioni che emergono. Usando tutte le idee emerse, generate una definizione soddisfacente, di gruppo, della responsabilità.

Nel lavoro educativo e pedagogico si insiste molto sulle competenze relazionali. Ad esempio, nelle comunità per minorenni si parla di "modello relazionale" (Gharabaghi, 2020; Mattingly, Stuart e Vanderven, 2012), ispirato alla *Social Pedagogy* (Timonen-Kallio, Hämäläinen, 2019), che mette al centro la capacità di interagire nella vita quotidiana per garantire il più possibile il benessere e la partecipazione degli utenti. Diversi autori (James, 2017) sottolineano anche la necessità di una solida conoscenza scientifica fondata su un approccio *evidence-based* e costantemente aggiornata. Sapere, ad esempio, quali sono le conseguenze a livello emotivo, comportamentale, di sviluppo del sé, dovute a traumi infantili, alla violenza assistita, alle esperienze avverse, aiuta a dare senso a comportamenti violenti, sbalzi dell'umore, forme di attaccamento insicuro o ambivalente, come mostra Andrea nella sua relazione con Maria, Chiara e Daniele. Conoscere

significa poter prendere decisioni in tempo reale con la "sicurezza dell'incertezza" (Mason, 2015) e saper motivare le ragioni delle proprie scelte.

Nel racconto di Maria non c'è solo il suo posizionamento personale e soggettivo, ma il modo di costruire le relazioni che è stato adottato nel suo servizio: la scrittura del diario così dettagliata da rendere possibile una ricostruzione in équipe degli eventi e dei loro effetti; la collaborazione tra educatrice e psicoterapeuta, che non si può improvvisare, ma nasce da una pratica sperimentata; il contenimento fisico di un bambino, operazione estremamente delicata, rischiosa e ampiamente dibattuta a livello etico, giuridico e tecnico, qui presentata in una gamma di azioni molto diverse, dall'"abbraccio" al "placcaggio" (in due, come i poliziotti nei film americani!) e il tema dello "spiegare" (nota bene quante volte questo verbo è usato nella storia) per accompagnare l'altro verso un dialogo, che in certi momenti sembra impossibile ma poi apre spiragli sull'orlo di un marciapiede o nella stanchezza di fine giornata.

Unire le competenze relazionali con le conoscenze scientifiche, tecniche, di altre discipline, ma anche umanistiche, artistiche, *altre*, non significa promuovere il paradigma positivista e un'interpretazione riduttiva dell'*evidence*. La prospettiva sistemica usa in modo compositivo, riflessivo e critico tutte le conoscenze a disposizione, sempre in relazione alla situazione concreta, alle persone e ai contesti nei quali si opera. Dati quantitativi e qualitativi, ricerche narrative e partecipative, grandi survey su ampie popolazioni per conoscere le tendenze, articoli di ricerca empirica e saggi teorici, romanzi e poesie: tutte le conoscenze a disposizione della pedagogia sono utili ad alimentare la riflessività critica.

L'unione tra le competenze relazionali – comunicazione, ascolto, autoconsapevolezza emotiva – e le conoscenze generali e specifiche è altamente desiderabile anche nell'ottica della collaborazione tra professionisti, che portano nel lavoro di rete esperienze, pratiche, linguaggi e priorità diverse. Come mostrano Chiara e Maria lavorando insieme, un modello d'intervento integrato, capace di coniugare prospettive ed epistemologie differenti, è alla base del dialogo interprofessionale e ha maggiori probabilità di generare interventi ecologici e rispettosi della complessità delle vite umane.

Ogni servizio educativo è un sistema complesso, compone l'agire razionale e relazionale, diversi modi di lavorare, il linguaggio degli esperti e quello quotidiano dei bambini, delle famiglie, delle persone. La competenza riflessiva diventa allora l'aspetto più rilevante dello sviluppo professionale, che poniamo al centro della formazione, della supervisione, della valutazione e del coordinamento. Consente di collegare le diverse forme di conoscenza all'interno di un quadro più ampio e connettere tra loro le soggettività di tutte le persone coinvolte.

La riflessione critica è anche *empowering* per i/le professionisti, sostiene il posizionamento verso utenti e colleghi in un modo che coniuga la dimensione personale e professionale. Il professionista *responsivo* è anche *responsabile* (Manghi, 1997), capace di riconoscere il proprio potere deontico (Maria è chiara nel dire ad Andrea “sono io a occuparmi di te, l’adulto responsabile”), ma anche di condividere il più possibile con l’altro l’autorità epistemica ed emozionale. Rachel Watson (2019) mostra come una conversazione trasformativa tra professionista e utente contenga diversi momenti di comunicazione verbale e non verbale nei quali la prima cede all’altra “quote” di autorevolezza: epistemica (ti dico cosa so e cosa vedo, ma c’è anche quello che sai solo tu e solo tu puoi dirmi) ed emozionale/relazionale (un po’ “vinco io”, un po’ accetto che “vinci tu”). Una danza che si può intravedere in alcuni passaggi della storia di Maria, grazie al livello di dettaglio che lei stessa ci ha regalato.

Gwyn Daniel (2012), terapeuta familiare sistemica, formatrice e femminista, ci invita anche a una riflessione sull’*othering* e alla *responsività culturale*, che può essere consolidata da quello che lei chiama “lo sguardo da esule”. Nelle interazioni sociali, lo sguardo dell’altro organizza il nostro modo di parlare e agire, ma crea anche perturbazioni da cui possiamo apprendere. Costruiamo le nostre e altrui identità attraverso interazioni che non sono mai neutre, ma fondate su significati e pratiche culturalmente e socialmente determinati. Identificare l’altro come “diverso” si traduce in pratiche oppressive e non responsive. C’è una linea sottile tra l’intenzione di connettersi con il sistema di significati dell’altro e il rispetto della sua alterità. Il rischio di colonizzazione è sempre molto alto nei nostri servizi. Non viene riconosciuta, ad esempio, la *double consciousness*, quella competenza che nasce dalle avversità e che migliora la riflessività culturale dei nostri utenti, molto più abili di noi nel leggere le situazioni. Quindi, scrive la Daniel, quando si parla di riflessività culturale non si tratta solo di “imparare a lavorare con clienti o famiglie di culture diverse”, ma di avere

la curiosità di imparare da chi è cresciuto in contesti ibridi, da chi colloca la sua identità in diversi spazi geografici, linguistici, culturali, da chi ha un’identità culturale di mezzo. Quali capacità in più hanno sviluppato questi soggetti, che mancano invece a chi vive un’esperienza unitaria in un unico contesto culturale, linguistico? (Daniel, 2012, p. 109)

L’autrice suggerisce che dovremmo tutti fare esperienza di *othering*, essere noi quelli diversi (*being othered*) e in questo modo ricevere un feedback rispetto ai nostri punti ciechi. Vivere l’esperienza di essere una minoranza culturale o razziale, conoscere l’imbarazzo di aver trasgredito

inconsapevolmente una norma culturale, non saper parlare la lingua sono esperienze formative se le usiamo per riflettere sulle nostre cornici, su tutto quello che diamo per scontato. Gli utenti ci restituiscono il loro sguardo sul nostro sesso/genere, colore della pelle, religione, linguaggio, abbigliamento: dobbiamo smettere di pensare che sono “le loro proiezioni” e iniziare a imparare, usando il dialogo e la riflessione condivisa.

La Daniel racconta di una seduta con una coppia mista (lei palestinese, lui gallese) in cui la signora, parlando della propria emotività, a un certo punto dice al marito e alla terapeuta: “Non mi aspetto che voi due capiate, siete inglesi”. Per la prima volta, questa donna condivide con qualcuno il suo profondo senso di perdita per una terra, un paese, un modo di vivere, una lingua. Dopo aver accolto questa emozione, la terapeuta porta il discorso su come ci si sente a essere categorizzati in modi riduttivi, che non rendono giustizia alla nostra complessità. Definendo gli altri due in base alla cultura (“siete inglesi”), la signora ha esercitato inconsapevolmente una forma di *othering*. Come possiamo, insieme, superare questa abitudine così inveterata da essere invisibile?

### Reciprocità e circolarità: imparare a danzare con il sistema

*Esercizio n. 3 – La mia prima volta in un incontro protetto - Storia di Enrica*

Per riflettere sul concetto di circolarità in un sistema educativo, ti invitiamo a leggere la storia di Enrica, educatrice in comunità, e a rispondere per iscritto alle nostre indicazioni.

Enrica lavorava qualche anno fa in una comunità minori. Ci ha raccontato un episodio che si è scolpito nella sua memoria. Leggi e poi rispondi alle indicazioni di lavoro.

*Verso la fine della riunione d’équipe, la signora Pina, coordinatrice della comunità dove lavoro, mi dice senza mezzi termini che tocca a me accompagnare i due “fratellastri” all’incontro con i genitori.*

*In passato, ha assegnato questo compito ogni volta a educatori diversi. Nella stanza, che è anche sala da pranzo della comunità, cala il silenzio. La tensione è palpabile. Devo dire che la signora Pina non gode di una grande reputazione tra noi operatori: non le importa chiedere la nostra opinione né come ci sentiamo, arriva sempre tardi alle riunioni d’équipe, affannata su per le scale, pesante e sciatta, sempre con un borzone pieno di faldoni e documenti, si siede a capotavola e inizia subito a parlare come se il potere della verità e di gestire i destini di tante persone fosse tutto nelle sue mani.*

*Sciocchezze – ma soltanto quelle che lei ritiene di voler comunicare – e dà istruzioni molto precise a ciascuno su cosa fare in ogni situazione.*

In verità, i "fratellastri" non hanno nessun genitore in comune – la storia è complicata, non la racconterò qui. Comunque, loro si erano definiti così, il giorno del mio arrivo in servizio: "Ciao, io sono Tom e lui è il mio fratellastro Dimitri". Undicenni entrambi, frequentavano la stessa scuola, vicina ai nonni di Tom; la segnalazione al servizio sociale era partita dalla scuola, dopo che Dimitri aveva detto a un insegnante di essere stato picchiato due volte dalla mamma Irina.

La signora Pina mi dice: "Attenta, la madre è una psicopatica sotto trattamento farmacologico, fatti rispettare!". Chiedo: "In che senso? Che cosa potrebbe fare o dire?". Lei risponde che probabilmente Irina ci accuserà di non prenderci cura di suo figlio adeguatamente; inoltre, potrebbe cercare di parlare in russo, per impedirmi di capire che cosa gli dice, ma non è permesso, così come è vietato portare dolcetti o giocattoli.

Con queste istruzioni e molti dubbi in mente, osservo i due bambini nella mezz'ora successiva; sembrano calmi, ma qualche gesto brusco rivela una tensione. In macchina, mi chiedono di mettere della musica, lo faccio volentieri per ammorbidire l'atmosfera. Arriviamo intorno alle 16:30 e prendiamo il vialetto della comunità per adolescenti dove la mia cooperativa fa gli incontri protetti.

I bambini mi guidano verso la stanza. Non so che cosa aspettarmi. Cerco di sospendere nella mia mente le parole della coordinatrice e di assumere una postura positiva non giudicante. I bambini mostrano ora grande eccitazione nell'andare all'incontro con i genitori.

Scendiamo nel seminterrato e attraversiamo una mensa con molti tavoli: l'odore di cibo satura l'aria e un'inserviente lava il pavimento. Alla fine di un lungo e stretto corridoio, in un'angusta stanzetta, i genitori aspettano seduti in un minuscolo divano. Ho una sensazione immediata di costrizione fisica: le finestre sono bocche di lupo; i mobili sono tutti in miniatura: una piccola scrivania, una libreria stretta con pochi libri e giochi, 3 sedie e un divano rosso a 2 posti. Mi guardo intorno rapidamente mentre loro si baciano e abbracciano.

La madre mi lancia un'occhiata indagatrice, chiedendo a Dimitri chi sono. Lui risponde: "Una educatrice!", faccio un passo avanti, sorrido e allungando la mano per stringerle a entrambi mi presento: "Buonasera, sono Enrica". Poi mi siedo vicino alla scrivania, ma mi manca l'aria. Li guardo, resto in attesa. La madre di Dimitri, Irina, è bellissima con la sua lunga chioma bionda, abiti eleganti e ordinati. Sa di buono; non si può non notarlo, in uno spazio così piccolo. Il padre di Tom è un uomo bruno di media altezza e vestito casual. Molto gentile. Restituisce i miei sorrisi e racconta spontaneamente dello stile di vita familiare, a casa e nelle vacanze. Vorrei proporre un gioco, ma hanno portato dei doni: per Dimitri, un gioco scientifico per creare cristalli; per Tom, Trivial Pursuit. I bambini esplodono in grida di gioia e iniziano a esplorare i giochi con i genitori. Quando si quietano, Irina chiede a Dimitri come stai, come va la scuola e la vita nella comunità. Gli alza la maglietta e il pantalone per esaminare la pelle. Mentre gli parla, lo tira a sé molte volte, abbracciandolo e baciandolo. Gli occhi le si inumidiscono e la

voce trema mentre, sforzandosi di parlare in inglese, ripete più volte "I love you".

Durante le coccole, il russo emerge spontaneamente, ma non me la sento di interrompere, nonostante l'avvertimento della signora Pina sull'obbligo di usare l'inglese per comunicare. So che i sentimenti e le emozioni si esprimono meglio nella lingua madre, e riesco a capire che è proprio questo che sta succedendo, basandomi sugli occhi, la voce e l'interazione. Nel frattempo, Tom sta parlando della scuola e di altri episodi con il padre, che gli ha detto del suo lavoro e dei nonni. Anche Giorgio dimostra tenerezza verso Tom, gli accarezza il viso e i capelli; cerca di coinvolgermi nella conversazione

[...] Ascolto e osservo, cercando di mantenere un'apertura: mi chiedo quale sia il "vero problema" in quella famiglia "mescolata" che mi appare, in quel momento, così sintonizzata nel parlare, raccontare e abbracciarsi... percepisco un ritmo, una musica nella quale ciascuno suona il suo pezzo.

Il momento dei saluti si avvicina e il padre incoraggia i ragazzi a tenere duro: stanno facendo un buon lavoro con l'avvocato e il giudice, presto torneranno a casa. Chiede loro di avere fiducia e pazienza, riconoscendo che è difficile vivere lontani e sentire la mancanza della quotidianità. Il tempo scorre in fretta, la nostra ora sta per finire. Dico che in 15 minuti dovremo partire, è ora di raccogliere tutto. Irina ha gli occhi lucidi, si soffia il naso, abbraccia il figlio dicendogli "I love you so much", lo abbraccia ancora e ancora, baciandolo e ripetendo che lei c'è, ci sarà sempre per lui, al che anche Dimitri inizia a piangere e si stringe forte a lei. Esco un attimo dalla stanza e mi accorgo che non c'è più nessuno nella struttura.

Mi immaginavo come potesse sentirsi quella madre, sull'orlo di una crisi di nervi: io stessa avevo mal di stomaco e mi resi conto di risuonare con l'intera situazione. Scattò un campanello d'allarme. Cercai di mettere in parole quanto fosse difficile, per loro, ma dovevamo ritornare in comunità... cercavo con le mie parole di aiutare la signora a immaginare: avremmo preparato le cartelle, poi la doccia prima di cena... Anche il padre cercò di aiutare [...] ma a quel punto lei crollò, portando con sé Dimitri. Non sapevo cosa fare, non c'era nessuno che potessi chiamare. Avevamo già un ritardo di 15 minuti, ma madre e figlio erano inamovibili; entro pochi minuti si sarebbe chiuso anche il cancello. Mi sentivo debole e incapace di gestire la situazione. Non ero abbastanza lucida... vedere tutta quella fragilità mi aveva scosso.

Intanto, il papà e Tom si erano vestiti e il papà prese in pugno la situazione: "Tesoro, dobbiamo andare, ci sono io, su, finirà, vedrai", e ancora "Vieni cara, mettiti il cappotto". Lei accettò il suo aiuto e io ne approfittai per aiutare Dimitri. Con grande difficoltà guadagnammo l'uscita. [...] Non c'era nessuno a cui chiedere aiuto, nessun educatore, nessun coordinatore. Ancora una volta, il padre di Tom si fece carico e separò con la forza le mani dei due, entrambi in lacrime. Io aiutai un Dimitri singhiozzante ad allacciare la cintura, mentre lei era trattenuta dal proprio compagno che la teneva stretta da dietro con le braccia intorno alla vita.

Lei mi guardò e mi disse: "Guida piano, stai attenta". Risposi: "Promesso, mi ha fatto piacere incontrarvi", e partii con il cuore tremante.

Ora, segui le indicazioni:

- a. Scrivi la tua prima reazione alla storia, "di pancia".
- b. Disegna su un foglio una mappa di tutte le persone/relazioni presenti in questa storia.
- c. Rappresenta con un segno grafico o un colore la qualità di ciascuna relazione.
- d. Dai un nome alle posture reciproche dei diversi personaggi. Cambiano nel tempo?
- e. Da pedagogo, quali riflessioni ti suscita questa storia? Come potresti aiutare a far evolvere le diverse relazioni rappresentate?

Condividete con i colleghi, sempre in modo curioso astenendovi dall'esprimere giudizi, accogliete tutte le posizioni. Scrivete insieme una sintesi in poche righe, discutendo sulle parole e sui loro significati.

Per sviluppare consapevolezza della circolarità e della responsabilità nella relazione educativa, è utile imparare a riconoscere le danze relazionali, riflettere sugli aspetti materiali, strutturali e organizzativi che le facilitano o ostacolano. Siamo immersi in relazioni circolari (Ingrassia, 2013; Krause, 2012) il cui andamento dipende da come evolvono i posizionamenti reciproci, avendo in mente che la posizione non è mai neutra e ciascuno si muoverà in base alle proprie prospettive, legate al genere, all'età, alla classe sociale, alla cultura... in una parola, alla biografia personale.

Come la pensiamo, questa danza? Per dare nome alle diverse posizioni e provare a modificarle, può essere utile pensarle come posture, metafore di relazione. Formenti (2017) ne identifica 4:

1. *Attesa*, quando il soggetto non prende l'iniziativa, ma sta in ascolto, lascia all'altro il potere e l'autorevolezza per condurre le danze. Riconosciamo una postura di attesa nel pubblico a una conferenza, nel paziente davanti alla diagnosi, nell'accusato davanti al giudice. È anche la posizione iniziale di Enrica davanti alla coordinatrice.
2. *Rifugio*, quando il soggetto segue le indicazioni offerte da un esperto, che lo accompagna verso un risultato. Riconosciamo la postura di rifugio nel tipico "bravo studente" che fa i compiti, nell'atleta davanti all'allenatore, nel bambino che ubbidisce al genitore. Per stare sull'esempio di Enrica, si rifugia nelle indicazioni di Giorgio.
3. *Intenzionalità*, quando il soggetto ha delle idee abbastanza precise di cosa vuole fare ed esprime chiaramente desideri e bisogni. Riconosciamo la postura di intenzionalità in un uomo o donna adulti che fanno una richiesta o portano un problema in un gruppo di formazione, in un'équipe, ma anche in un giovane che protesta, in una donna che dice

no al proprio maltrattatore, in un bambino che chiede di essere rispettato. Giorgio esprime intenzionalità in questo racconto (almeno, per come lo rappresenta Enrica).

4. *Gioco*, quando il soggetto è disponibile a esplorare nella relazione diverse possibilità. Riconosciamo la postura di gioco in una relazione rilassata tra due o più persone che si divertono insieme, che creano qualcosa, che partecipano a un movimento improvvisato. È difficile riconoscere questa postura nel racconto di Enrica.

Se pensiamo in termini circolari, è evidente che la postura non può essere una scelta unilaterale, ma ha bisogno del suo complementare. *It takes two to tango*, e dunque all'*attesa* corrisponde un interlocutore autorevole, portatore di un sapere relativamente certo e inoppugnabile, un protagonista della scena: il medico, il giudice, l'attore, il conferenziere. Se è bravo, riconosciuto, brillante, accattivante, la danza può andare avanti a lungo ed essere soddisfacente per entrambi. Se la sua autorevolezza è minata, la danza si inceppa. I pericoli/derivate della prima postura sono l'autoreferenzialità, il dominio, la mancanza di ascolto e reciprocità, la passivizzazione dell'audience. Ci si può chiedere se una relazione così possa essere autenticamente pedagogica.

Per il rifugio, abbiamo bisogno invece di un esperto che sappia cosa fare, quali indicazioni dare per raggiungere un obiettivo desiderato: l'allenatore, insegnante, consulente deve conoscere molto bene la materia e anche la persona (o gruppo) che ha davanti. Due atleti, due studenti, due famiglie, non avranno mai gli stessi bisogni né potranno realizzare esattamente lo stesso percorso, che quindi va calibrato sulle loro caratteristiche e sulla situazione in atto. Chiaramente, per arrivare all'obiettivo, il soggetto a cui vengono consegnate le indicazioni dovrà impegnarsi attivamente. Anche qui ci sono dei rischi: la motivazione e l'ubbidienza possono venir meno e allora tutto il piano crolla, oppure è il progetto a mostrare delle falle, o sono cambiate le condizioni di partenza, ma per modificarlo bisogna uscire dalla postura di rifugio e passare a quella successiva, ovvero l'intenzionalità.

Nell'educazione degli adulti, si tende a valorizzare molto questa postura: Malcolm Knowles (1973) si è inventato una parola, *andragogia*, per sottolineare che gli adulti non vanno infantilizzati o accompagnati passo passo, ma sollecitati a riconoscere la propria intenzionalità: aspettative, bisogni, desideri, obiettivi, valori e interessi. Un adulto competente ha una postura determinata, respons-abile. La danza armonica, in questo caso, prevede un interlocutore in ascolto, capace di sospendere le proprie conoscenze e priorità, ad assecondare, a incoraggiare. Uno dei riferimenti cari a Knowles è Carl Rogers, padre della consulenza centrata sul cliente.

Anche la postura di intenzionalità ha le sue zone d'ombra: non è detto che l'adulto/a in questione sia pronto a danzare, che sappia che cosa vuole, né che il professionista sia davvero in grado di sospendere il giudizio e cedere all'altro quote di potere. L'ascolto incondizionato è un'utopia: siamo tutti e tutte immersi in contesti che ci pongono dei vincoli, la libertà è una conquista sempre provvisoria. E così, quando parliamo di partecipazione, dovremmo chiederci se le persone sono pronte ad assumere l'onore e l'onere dell'intenzionalità, e se i facilitatori sanno assumere una postura che sostiene questo tipo di danza.

Arriviamo così alla quarta postura, il (mettersi in) gioco, che consente di partecipare con fiducia, ma anche di rimettere tutto in discussione, se si presenta l'occasione. Qui, la danza si fa reciproca: ognuno ha bisogno dell'altro per mettersi in gioco e improvvisare. Tuttavia, se parliamo di contesti di lavoro, rimane un'asimmetria di ruolo, dunque un potere deontico e una responsabilità diversa tra il/i partecipanti e il professionista che propone questo tipo di danza e che può essere definito un facilitatore, una guida creativa capace di attivare processi e di prendersene cura offrendo un contenitore protetto, responsivo e generativo. Nel gioco possono essere presenti tutte le posture, anche scambiate. Giocare è anche una resa, un riconoscere la circolarità e reciprocità delle relazioni, l'umanità dell'altro e la propria. Mettersi in gioco non è facile: richiede tempo, per costruire la fiducia ed esplorare le possibilità, prendersi cura delle inevitabili ambivalenze e dilemmi. L'uso dei linguaggi estetici nell'intervento pedagogico può facilitare questo passaggio: è molto più facile mettersi in gioco dopo aver cantato o danzato insieme, condiviso storie emozionanti o una passeggiata nel bosco. Raccontarsi in una relazione a due o in gruppo è un'azione delicatissima, che suscita emozioni positive e negative e richiede una presenza attenta da parte del facilitatore. Si tratta di creare uno spazio relazionale sufficientemente buono, anche riconoscendo, talvolta, l'impossibilità temporanea di danzare questo tipo di danza.

Queste posture sono raramente presenti allo stato puro, ma si alternano nella relazione pedagogica. Quando sono armoniose, abbiamo una sensazione di sicurezza e soddisfazione, di fiducia e di crescita personale. Quando confliggono, e ognuno vuole danzare una danza diversa da quella dell'altro, nasce un problema relazionale, che tendiamo ad attribuire all'altro ("è incompetente, non collabora, non è capace"), ma in realtà nasce dal processo relazionale e se siamo capaci di leggerlo, di dare nome alle differenti aspettative, possiamo far evolvere la danza in direzioni nuove, inaspettate. In fondo, ogni apprendimento comporta qualche cambiamento nelle posture; prima che cognitivo, affettivo o comportamentale, l'apprendimento è relazionale.

Le danze relazionali possono essere indotte, favorite o ostacolate dal contesto istituzionale, sociale, culturale, che definisce a volte in modi prescrittivi e rigidi i ruoli reciproci, i copioni professionali, le aspettative su cosa può o non può essere detto, fatto, deciso insieme. Sono previste anche sanzioni per chi non danza la danza prescritta. Anche queste regole possono essere esplicitate, in modo da rendere tutti un po' più liberi. Infine, la danza dipenderà anche dalla storia specifica di quella relazione: una relazione con storia tende a fissarsi in un copione reciproca confermato, una danza nota, con tutti i rischi che ciò comporta, ma con indubbi vantaggi economici.

#### *Esercizio n. 4 – Le mie posture*

Per ciascuna delle posture (attesa, rifugio, intenzionalità, gioco) scrivi un'esperienza formativa o professionale, con poche parole ma che rendano comprensibile a chi legge quale danza hai danzato. Si è trasformata? Fai una riflessione.

### **La gestione creativa del conflitto: quando le emozioni ci informano**

#### *Esercizio n. 5 – Storia di Mike, tra Ali e Ahmed*

Per riflettere sulla gestione del conflitto nell'intervento educativo, leggi la storia raccontata da Mike, educatore in una comunità per adolescenti non accompagnati. Poi rispondi per iscritto alle nostre indicazioni.

*Dopo un lungo litigio riesco a far entrare in macchina i due ragazzi egiziani: Ali e Ahmed. Insultarsi duramente per il posto davanti in auto è un classico, ma arrivare a nominare madri e sorelle l'ho trovato eccessivo. Il viaggio di rientro a casa è breve e silenzioso. È l'ultima serata di una vacanza emotivamente molto intensa, ogni giorno si è arrivati alle mani. Ho i nervi a fior di pelle: ho passato le due serate precedenti a sedare, fino alle 2 di notte, gli animi di ragazzi che costantemente si mettono le mani addosso. La macchina non è ancora ferma che Ali, seduto sul sedile dietro, scatta fuori, apre lo sportello davanti e inizia con una scarica di pugni su Ahmed seduto di fianco a me. Quello reagisce e Ali ripiega scappando su per la scalinata della casa vacanze. Scendo e lo inseguo gridandogli qualunque cosa, con la coda dell'occhio vedo che prende la via della cucina. Ahmed da dietro mi spinge, imbufalito e voglioso di vendetta.*

*La cucina è chiusa, ma all'esterno c'è lo scaffale con pentole e padelle. Dopo pochi secondi, ecco Ali arrivare con una padella in mano. L'idea che volesse prendere un coltello mi fa perdere ogni tipo di funzionalità razionale,*

*il mio cervello rettile prende il sopravvento e il pugno parte più veloce del pensiero. Sono 20 cm. più alto di lui, la mia mano colpisce la sua bocca, cade a terra immobile. Mi giro verso Ahmed che vuole inferire, ma reagisco ancora con poca razionalità. Gli blocco il braccio, lo colpisco più volte sulla schiena e lo porto via per le scale. Gli altri ragazzi che erano in macchina vanno da Ali mentre io caccio per la strada Ahmed, gridandogli di andare in spiaggia a calmarsi. Arriva anche il furgone con i miei due colleghi e il resto del gruppo. Li mando a vedere le condizioni del ragazzo che ho lasciato a terra nel corridoio.*

*La mia testa è in un vortice che non riesce a fermarsi. Non riesco neanche a parlare con i colleghi che mi chiedono di raccontare cos'è successo. Il fuoco si abbassa, vedo Ahmed seduto su una panchina nella piazza davanti alla casa. Vado da lui, la mia mente razionale ha ripreso il controllo. Non lo lascio parlare, non mi interessa nulla di ciò che ha da dirmi. Parlo io, senza pensare e senza censura, esprimo tutta la mia delusione per il loro comportamento e su come questa vacanza sia stata impossibile da sopportare.*

*Gli chiedo una sigaretta per calmarmi. Non fumo dalla maturità, cioè da più di 10 anni. Da lontano Salah, un altro ragazzo, mi vede fumare. Mi corre incontro mi strappa la sigaretta e la butta in terra. Quel gesto è per me come uno schiaffo, il turbine emotivo si placa. Mi siedo sulla panchina con Salah e Ahmed e iniziamo a parlar d'altro per qualche minuto ancora. Il fuoco si è spento, rientro con i due ragazzi. Sulle scale chiedo a Laura, la mia collega, dov'è Ali, dice che è subito andato a letto. Anche gli altri due vanno a letto, mentre io rimango ad aggiornare i colleghi sull'accaduto.*

*Il mattino dopo, Ali ha un labbro gonfio come un canotto. Gli chiedo scusa e gli do del ghiaccio da mettere sulla bocca. Quello è l'unico scambio che avrò con lui per tutto il resto della giornata. Alle 17.00 rientriamo a Milano, il labbro è sgonfio ed esteticamente non ci sono più segni. Nel mio turno successivo, dopo un paio di giorni, riusciamo tutti e tre a scherzarci sopra.*

Ora segui le indicazioni:

- a. Racconta questa storia in 5 righe al tuo barista.
- b. Individua una canzone che esprima l'esperienza dal punto di vista di Mike. Trascrivila.
- c. Sottolinea 5-6 parole delle tue risposte alle domande a e b, usale per scrivere una frase di senso compiuto sul conflitto.
- d. Pensa a concetti sistemici che conosci (ad es. escalation, relazioni simmetriche e complementari, feed-back positivo e negativo, o altri). Individuali nella storia, prova a scriverne un'analisi usando questi concetti.
- e. Che ruolo hanno le emozioni in questa storia?

Condividi con i colleghi le vostre risposte e discutete sulle premesse che avete usato. Create insieme una lista di suggerimenti operativi sulla gestione del conflitto.

In tutti gli esercizi sono presenti i linguaggi estetici (poesie, canzoni, disegni, fotografie...); nel caso delle emozioni, diventano davvero imprescindibili perché la parola tende a separare l'esperienza dell'emozione (che è incorporata) dal contesto nel quale nasce. Ad esempio, uno dei nostri partecipanti ha risposto alla domanda b con Thunderstruck (folgorato), una canzone degli AC/DC, gruppo hard rock:

*Rimasi intrappolato in una tempesta di fulmini, mi guardai attorno e capii che non c'era modo di tornare indietro. La mia mente pensava freneticamente cercando di decidere cosa avrei potuto fare e sapevo che non mi avresti dato aiuto, nessun aiuto da parte tua. Un ritmo di tamburi sta battendo nel mio cuore. Il rimbombo dei cannoni mi sta facendo a pezzi. Sei stato fulminato.*

Nell'approccio sistemico, le emozioni non sono solo eventi intrapsichici, o cause/effetti di comportamenti (Cronen, 2016), ma un'espressione delle relazioni in corso, parte integrante delle comunicazioni umane, anzi la principale fonte informativa sulla relazione in atto e sul contesto. L'emozione ci collega alla realtà, ma innanzitutto dobbiamo essere capaci di sentirla e questo non è per niente scontato. Secondo Marianella Sclavi (2003), l'autoconsapevolezza emotiva è una chiave determinante nella lettura e nella trasformazione dei conflitti. Accorgersi dell'emozione che si prova, sentirla nel corpomente, ascoltarla per come ci si manifesta e darle una forma attraverso la parola, il gesto, il colore, sono passaggi che ci aiutano a ritrovare la relazione tra quanto sta accadendo dentro e fuori di noi. È una capacità da allenare, perché mediamente siamo alienati dalle nostre emozioni e nel nostro rapporto con il mondo. Per connetterci alla nostra coscienza affettiva non basta pensare e riflettere, in quanto non è una capacità cognitiva corticale e proposizionale, ma nasce dal corpo e dalla parte più antica del nostro cervello (Panksepp e Biven, 2014).

La qualità di questa presenza ci consente di attivare, in una seconda battuta, la riflessione e il dialogo, per comprendere insieme all'altro che cosa sta succedendo anche nelle sue emozioni e agire in un modo che sia utile a entrambi. Mike racconta di aver agito impulsivamente e attribuisce il suo errore a una "mancanza di razionalità". Questo perché siamo abituati al paradigma dominante che separa la ragione e l'emozione, la mente e il corpo, l'individuo e il contesto. Superare la concezione dominante delle emozioni significa connettere ciò che si sente nel corpo, ciò che sta succedendo nella relazione con l'altro e il contesto più ampio. L'alienazione impedisce la risonanza e anche la razionalità.

All'autoconsapevolezza emotiva, Sclavi (2003) aggiunge altri due ingredienti che formano "il triangolo magico dell'arte di ascoltare": l'ascolto

attivo e la gestione creativa del conflitto. Per trasformare il conflitto dobbiamo ingaggiarci con l'altro, comprendere il suo punto di vista e le premesse di significato (cornici culturali) che sta mettendo in atto. Il conflitto nasce dalla differenza delle prospettive culturali, per farlo evolvere verso il dialogo è indispensabile ascoltare, non in modo passivo, falsamente neutrale e distaccato, ma in modo attivo, interpretante, interrogante. L'ascoltatore è *attivo* quando cerca di comprendere l'epistemologia dell'altro, come l'altro vede il mondo. Assume un atteggiamento esplorativo nei confronti dell'altro. L'altro se ne accorge dal tipo di domande che fa. Ad esempio, non "come ti sei sentito?", ma "quando e da chi hai imparato a sentirti in questo modo?". Non "che cosa hai fatto?", ma "quale idea c'era dentro la tua azione?".

Quando abbiamo portato la storia di Mike in un incontro del progetto ERCCI, una collega si è indignata: "Questo educatore non dovrebbe fare questo lavoro, andrebbe subito licenziato!". Una risposta ingenua, di senso comune. Un pedagogista sistemico vede altro: vede la capacità di Mike di raccontare pubblicamente una storia che lo espone e che dopo tanti anni è per lui ancora dolorosa; vede una storia che ha bisogno di cura perché non è stata trattata, non c'è stato uno spazio per trasformarla; vede un processo di escalation contagioso, prima tra i ragazzi, poi con l'educatore, che forse poteva essere interrotto per tempo attraverso l'azione comunicativa; vede una possibilità molto interessante per interrogare le premesse di tutti: i protagonisti della storia, le autrici di questo libro, i lettori e lettrici. Non per dare la soluzione al problema, ma per allenarci a vederne la complessità.

Tutti noi abbiamo vissuto conflitti. Raccontarli in una cornice sistemica è un allenamento alla totalità, alla relazione tra dentro e fuori, tra le nostre cornici culturali e professionali e le cornici proposte dagli altri – utenti, colleghi, committenti – non sempre in linea con le nostre. Sono sbagliate? Sono semplicemente diverse? Questo ci porta verso la prossima competenza meta-riflessiva.

### La moltiplicazione degli sguardi e delle storie: verso l'ipotizzazione sistemica

Nel suo famoso talk "I pericoli di una storia unica"<sup>5</sup>, la scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2020) racconta quanto sia dannoso

5. [www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=it](http://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=it).

crescere con la convinzione che esista un solo modo di vivere, di guardare la realtà, di pensare. La più caratteristica competenza riflessiva sistemica è la moltiplicazione degli sguardi e delle storie. Quando si lavora con diversi utenti, gruppi e professionisti, la capacità di riconoscere, legittimare e combinare diverse versioni della realtà e di creare ipotesi sistemiche è la base per la collaborazione, la fiducia reciproca, il superamento di posizioni ideologiche e quindi la co-progettazione, volta a raggiungere risultati desiderabili per tutti. Come si possono riconoscere le molteplici verità e i punti di vista di persone diverse? Come superare la tendenza ad aggrapparci a una sola versione della realtà? Come comporre visioni diverse in modi creativi e utili per sostenere l'azione collaborativa?

### Esercizio n. 6 – Il dilemma di Matteo

Per riflettere su come moltiplicare e comporre punti di vista ti invitiamo a leggere la storia di Matteo, educatore domiciliare<sup>6</sup>. Poi rispondi per iscritto alle nostre indicazioni.

*Lunedì sera alle 20 mi arriva una telefonata poco gradita. La signora Gianna, mamma di Luca, mi avvisa che domani dovrò accompagnare il ragazzo agli allenamenti di calcio alle 18. Il mio intervento era programmato dalle 17 alle 19, perciò la sua richiesta è di anticipare alle 16. Purtroppo non posso accontentarla: prima ho un altro intervento domiciliare, posso al massimo anticipare di una mezz'ora. La signora mi tiene al telefono a lungo, come sua abitudine, insiste sulle difficoltà dei figli e soprattutto sulle mancanze del padre.*

*Lo scoglio più duro però è avvisare il padre, ex compagno della signora. Il mio progetto con Luca infatti consiste nell'accompagnare gli incontri protetti con il padre, il martedì e il giovedì dalle 17 alle 19. I due genitori, separati da qualche anno, sono immersi in un conflitto perenne fatto di mille sgarbi da entrambe le parti. Il padre ha perso la possibilità di tenere i figli qualche anno fa, quando la sorella maggiore di Luca si è rifiutata di andare da lui raccontando all'assistente sociale e alla psicologa dei continui sfoghi del padre e del suo timore di farlo arrabbiare. Le due professioniste del servizio sociale, visto lo storico delle reazioni del signor Severo, che hanno subito anche loro in prima persona, hanno deciso di sospendere gli incontri del padre con i figli e di istituire degli incontri protetti. Severo ha grandi difficoltà a contenere la propria rabbia, rivolta soprattutto contro il nuovo compagno della signora Gianna, con il quale ci sono stati episodi di violenza fisica e*

6. Storia ed esercitazione sono un adattamento da Tiraboschi, M. *Cieli in movimento. Composizione di sguardi sulla famiglia*, Tesi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, a.a. 2022-2023.

verbale. Con me non ha mai reagito in maniera eccessiva, si è sempre mostrato adeguato.

Questa telefonata mi spiazza maggiormente perché Luca fino al giovedì precedente aveva più volte negato di volersi iscrivere a calcio, manifestando invece il desiderio di cominciare uno sport di combattimento. Quindi il lunedì sera la mamma mi chiede di anticipare l'incontro o di farlo di un'ora sola e non ha la minima intenzione di far saltare l'allenamento al ragazzo. A mia domanda, risponde che gli sport di lotta purtroppo non li può fare per due motivi: un grave problema a un orecchio e la grande distanza dalla palestra (lei non guida).

Ora, segui le indicazioni:

- a. Che cosa diresti o faresti se fossi nei panni di Matteo? Specifica a chi ti rivolgeresti: mamma, padre, figlio, allenatore, o altri. Scrivi esattamente le azioni e le parole che potresti pronunciare.
- b. Che cosa diresti o faresti nei panni di un supervisore o consulente che lavora con l'équipe di Matteo? Immagina concretamente azioni e parole.
- c. Fai una lista dei bisogni (almeno 3-4) che ritieni di intravedere in questa famiglia, scrivili in ordine di priorità.
- d. Fai una lista di almeno 3-4 altri bisogni, che sono presenti ma secondo te secondari.

Condividi con i colleghi. Discutete sulle premesse che sono contenute nelle vostre risposte. Evitate di cercare la soluzione al problema, ma cercate un'azione che apre: che cosa proporre, e a chi, per aprire possibilità. Quali sono gli ostacoli alla moltiplicazione degli sguardi?

L'esercizio non è finalizzato a dare risposte, ma a esplorare il processo che porta alla costruzione di una conoscenza complessa rispetto a un evento, sfidando la tendenza al *problem solving*, atteggiamento comune tra persone cresciute in una cultura funzionalista. La sistemica parte dal principio che un sistema autoregolato genera risposte di carattere adattivo cercando di ri-equilibrare le relazioni interne ed esterne. Nell'incontrare la famiglia di Luca, Matteo incontra un mondo di storie, una rete di narrazioni e significati, come affermano Anderson e Goolishian.

Viviamo con gli altri in un mondo di narrativa conversazionale e comprendiamo noi stessi e gli altri attraverso storie in cambiamento e auto-descrizioni [...] il significato (le narrazioni co-create e le reti tematiche attraverso le quali organizziamo e definiamo noi stessi e gli altri) deriva dagli usi intersoggettivi e comunicativi ai quali tale significato è indirizzato. Significati e problemi non sono semplici derivati della struttura formale o delle definizioni che diamo. [...]. I problemi sono nelle menti intersoggettive di tutti coloro che sono coinvolti in uno scambio comunicativo attivo e, come tali, sono essi stessi in continua evoluzione (1988, p. 6).

Comprendiamo il mondo attraverso le storie e le connessioni tra le storie, immersi in continui scambi comunicativi dai quali possono nascere nuove narrazioni che fanno evolvere i significati e le auto-descrizioni delle persone in dialogo. Matteo racconta il suo punto di vista, costruisce un mondo nel quale Luca, Gianna, Severo, la sorella, le professioniste della tutela, gli allenatori prendono forma. Anche ciascuno di loro ha le sue narrazioni, descrizioni di sé e degli altri, modi di leggere il mondo e questo banale episodio. Interrogarsi su come comporre queste narrazioni e auto-etero-eco-rappresentazioni significa poterle trasformare. Impariamo a dare importanza alle diverse voci e a non semplificare dando per scontata una e una sola storia. Non c'è una gerarchia di verità, nell'intervento sistemico tutte le storie sono legittime.

Le descrizioni uniche (Bingle e Middleton, 2019), le diagnosi, le prescrizioni portano alla cristallizzazione. Intorno a una storia ci sono molti punti di vista, ma il desiderio di semplificazione, di controllo, porta a chiudere su una versione unica, su una verità rassicurante. Ciò produce effetti a catena, a breve e lungo termine, sulle vite di tutte le persone coinvolte. A volte, la cristallizzazione è favorita dalla scrittura. I servizi chiedono infatti ai professionisti di generare documenti (relazioni, PEI, schede di valutazione) che diventano la base per la presa di decisioni. L'operatore e l'équipe si trovano a scegliere come lavorare: se il testo è scritto da una sola persona è probabile che non esprima una ricchezza di prospettive. Le modalità di compilazione di questi documenti e il tipo di condivisione con le persone coinvolte dipendono dalle premesse implicite del servizio; se l'attenzione è centrata sul singolo, sui comportamenti disfunzionali, sulla diagnosi sarà difficile lavorare in ottica partecipativa e aumenterà il rischio di un intervento oppressivo, normativo e normalizzante.

La moltiplicazione delle storie aiuta a prendere le distanze dal linguaggio definitorio (Roets *et al.*, 2017). "La necessità di definire nasce dal dovere di intervenire" (Bingle e Middleton, 2019, p. 399) e l'obbligo morale e legale diventa una cornice unica di carattere normativo su cui gli operatori costruiscono tutti i significati per intervenire "sulle" invece che "con" le persone e le famiglie. Se un intervento è valutato solo in termini di sicurezza è comprensibile "che ciò conduca a un'enfasi sul problem-solving e, a sua volta, alla ricerca della risposta giusta" (ibidem).

Un servizio che si chiama "Tutela minori" contiene già nel nome cornici, obiettivi e priorità, ma questo non è un problema, se riconosciamo gli effetti di questo lessico e proviamo a rimmetterli in gioco. Non si tratta di negare il disagio o la problematicità di certi comportamenti, ma di allargare lo sguardo a ulteriori punti di vista e riconoscere un paradosso: il mandato di lavorare sul "problema" impedisce di attivare un buon intervento

educativo. Esserne consapevoli aiuta gli operatori e le équipes a posizionarsi in modo più libero, a cercare la qualità, direbbe Bateson (1979), cioè la complessità del sistema, che contiene punti di forza e di fragilità, bruttezza ma anche bellezza e speranza.

Un servizio socio-educativo può allora essere pensato come un sistema che “organizza problemi” (Anderson e Goolishian, 1988): ci si sposta dalla fotografia della famiglia alla mappatura delle reti comunicative, in cui i professionisti cercano di raccontare il sistema in tutta la sua articolazione attraverso le connessioni tra le diverse dimensioni che lo caratterizzano. Posizionarsi in relazione alle reti comunicative permette di pensare il nuovo.

La capacità di moltiplicare le storie si sviluppa esercitandola in compagnia di altri, perché ciascuno può portare una lettura diversa. È una scelta scomoda, che interroga una postura abituale. Chiedere “tu che cosa ne pensi?”, “che cosa vedi?”, ascoltare in modo attivo, riconoscendo che la storia dell’altro è diversa dalla mia ma legittima, in quanto si inserisce in altri quadri interpretativi e sistemi di interazioni che le danno senso. Perfino quando sembra che la storia sia simile, esplorare i significati mostra che così non è.

I metodi e le tecniche inventati dai professionisti della sistemica per moltiplicare le storie sono tanti e si esprimono in pratiche di supervisione partecipata (Dugmore *et al.*, 2018; Bingle e Middleton, 2019), lettura del contesto (Telfener, 2015), *reflecting team* (Andersen, 1987), approcci multi-familiari (Asen *et al.*, 2001), pratiche discorsive in équipes (Everri, Fruggeri e Venturelli, 2015), anche attraverso l’uso di linguaggi estetici e narrativi che consentono di aprire nuovi orizzonti attraverso il “pensare per storie”.

Queste pratiche conducono all’ipotesi sistemica, un modo complesso di generare e organizzare le informazioni. In una prima formulazione (Selvini *et al.*, 1980), questo concetto era strettamente legato alla conduzione di una seduta di terapia familiare. Tuttavia, la sua lettura epistemologica suggerisce che è utile a tutti avere consapevolezza delle idee che si stanno sviluppando e aggregando intorno a un “caso” (molto meglio definirlo storia) in costruzione. L’ipotesi sistemica collega le informazioni, è provvisoria, esplicita, in costante cambiamento. La moltiplicazione delle storie ha bisogno di punti di convergenza e divergenza, di mappe, di composizioni temporanee, per arrivare a una presa di decisione condivisa, come mostrano diversi capitoli di questo libro e come vedremo nel prossimo paragrafo, dedicato alla progettazione.

## Il ciclo dell’intervento

### *Esercizio n. 7 – Progettare, monitorare, valutare l’intervento educativo*

Ti invitiamo a mettere a fuoco un intervento educativo al quale hai partecipato e la costruzione del relativo Progetto Educativo Individualizzato (PEI). Racconta brevemente l’iter del progetto mettendo in evidenza:

- i fatti di partenza, ciò che è stato osservato (come, da chi) e come si è arrivati alla decisione di intervenire;
- i cambiamenti auspicati all’inizio dell’intervento;
- le azioni concrete volte a realizzare tali cambiamenti;
- le modifiche al progetto e le loro ragioni;
- le modalità di valutazione utilizzate;
- il processo dell’intervento: evoluzioni, svolte significative e risultati.

Ora, lavora di immaginazione:

- scrivi un racconto fiction di questa vicenda in chiave tragica: dai ai personaggi ruoli e nomi adeguati a una storia dalle fosche tinte (ispirati a Shakespeare, all’opera lirica o a un manga giapponese), sottolinea gli effetti negativi delle azioni, il dramma, usa un linguaggio che esprime pessimismo e disperazione;
- scrivi un racconto fiction come se fosse una fiaba; adegua i personaggi e le situazioni, trasfigura i luoghi e i processi, inserisci un po’ di magia, oggetti e animali parlanti, immagina di voler divertire un pubblico di piccoli lettori;
- illustra i racconti con disegni tuoi oppure con immagini. Quali idee ti sono venute nel fare questo esercizio? Scrivi le tue reazioni e riflessioni.

Condividi con i colleghi. Se si tratta di una storia seguita nel vostro servizio, riflettete: cambiando la cornice narrativa cambia anche l’idea dell’intervento? L’esercizio può essere fatto (adattandolo) anche su una situazione immaginata o nella quale non c’è stata progettazione.

La progettazione educativo-pedagogica ha a che fare con la possibilità di immaginare e implementare azioni che sostengano la trasformazione. Il PEI è emblematico di come una buona idea (avere uno strumento collettivo e condiviso per descrivere una situazione, le azioni da mettere in campo e i modi di verificarle) possa diventare drammaticamente un ostacolo alla creatività, se interpretata in senso burocratico. La progettazione sistemica integra bisogno e desiderio nel definire obiettivi negoziati, condivisi, verificabili, ma che rispettano la complessità e la creatività dei sistemi umani.

La progettazione è l’elemento cardine del lavoro socio-educativo e pedagogico. La libertà, il dialogo, la relazione autentica e responsiva si

avvalgono di un progetto esplicito e articolato, che individua le direzioni di lavoro e le azioni da attivare (ricordando la circolarità) in relazione ai dati di realtà, con l'accortezza di coinvolgere tutte le persone interessate. Comprende l'osservazione e l'ascolto, l'implementazione di azioni deliberate che generano informazioni, la documentazione, il monitoraggio e la valutazione. Tutte queste parti sono in relazioni circolari e aggrovigliate. La visione lineare non è coerente con la cornice sistemica. Non ha senso dire: facciamo intanto 3 mesi di osservazione e poi decidiamo l'intervento. L'osservazione è già un intervento e i partecipanti rispondono alla presenza degli operatori fin dal primo incontro. Il progetto tiene conto dei posizionamenti reciproci tra i vari attori, della danza che si modifica progressivamente ben al di là dei "dati" (eventi, comportamenti, fatti, che possono essere registrati e documentati) e modifica il contesto, le cornici di significato, i vincoli e le possibilità. L'intervento comprende più soggetti, alcuni inclusi nel processo di progettazione, molti altri invisibili, impensati.

Questa complessità avviene nel flusso di un tempo ciclico, che coinvolge tutti in ogni passaggio, in ogni scelta, nei dilemmi e nei conflitti inevitabili. Non si tratta allora di convincere un genitore che le sue modalità educative sono disfunzionali rispetto ai bisogni del figlio, o di portare un insegnante a cambiare la sua pratica, o di accompagnare un'équipe verso una *best practice* formulata altrove. Quello che possiamo fare è continuare a condividere, con l'accortezza di non chiamare "co-progettazione" un processo nel quale molto (se non tutto) è stato già deciso altrove.

### **"Polifonie incorporate": una pratica per promuovere la riflessività condivisa**

Per concludere, presentiamo una pratica polifonica (Rigamonti e Formenti, 2020) che prevede la partecipazione di almeno 5 persone nei ruoli di narratore, consulente, osservatori e facilitatore. Come in una supervisione, parte dal racconto di una storia professionale che si vuole trasformare, ma è più propriamente un esercizio di inter-formazione nel quale tutti i ruoli possono essere coperti a turno dai membri del gruppo.

#### *Prima fase: la consulenza*

In questa fase interagiscono il narratore e il consulente; gli altri osservano. Il narratore presenta al consulente una situazione professionale aiutandosi con genogrammi, mappe relazionali, documenti, immagini o altro. Il consulente fa domande di chiarimento e domande riflessive che introducono punteggiature alternative (Burnham, 2005), ad esempio usando la tipologia proposta da Karl Tomm (1987a, b; 1988) per:

- mettere in evidenza il punto di vista del narratore – *Come hai reagito? Che significato hai dato? Come ti sei sentito?*
- dare voce ai diversi attori – *Che cosa avrà pensato Tizia? E Caio? Come la racconterebbe Sempronio?*
- esplorare possibilità ipotetiche/future – *Se dovesse accadere che... che cosa pensi che farà Tizio? Quando pensi che Caio potrebbe stancarsi di fare questo gioco? Se l'obiettivo fosse raggiunto, Sempronia se ne accorgerà, e come?*
- esplorare alternative nel passato – *Se aveste chiesto a Tizio che cosa voleva lui, come si sarebbe sviluppata la storia? Se Caia avesse rifiutato (o accettato) di fare quello che le è stato suggerito, come avrebbe reagito Sempronia? Se invece di avviare un percorso di... aveste proposto... come sarebbe andata?*
- sfidare le premesse/cambiare il contesto – *Qual è il superpotere di questo bambino? In quali aspetti questa famiglia funziona veramente bene? Chi c'è che li vede e li riconosce?*
- introdurre suggerimenti impliciti – *Se tu facessi... Se volessi sapere... come ti muoveresti? Se la tua équipe facesse...*

#### *Seconda fase: la moltiplicazione degli sguardi*

Dopo un tempo prefissato, o quando la conversazione inizia a girare in tondo, il facilitatore propone un cambio ispirato al *Reflecting Team* di Andersen (1987): narratore e consulente tacciono e si dispongono ad ascoltare gli osservatori, che sono invitati a pensare per storie, quindi non esprimere giudizi, ma comunicare le proprie risonanze, racconti, metafore, immagini attraverso un linguaggio presentazionale (Heron, 1996). Il facilitatore si assicura che ciascuno comunichi "a partire da sé"; non c'è dibattito, ognuno racconta/mostra e "una storia tira l'altra", come in una *Mente Collettiva* che proceda per libere associazioni. Si passa così dal "caso" ascoltato a un processo di costruzione di conoscenze radicato nelle esperienze e nell'immaginazione dei partecipanti. Il facilitatore può porre domande, ad esempio:

- sulla relazione tra narratore e consulente: *Se fosse una danza, che danza sarebbe? C'è un gesto, sguardo o postura che vi ha colpito? (invitare a rispondere mostrando con il corpo);*
- sulla vicenda raccontata: *Se ci fosse qui N. (uno dei protagonisti della storia), quale postura potrebbe assumere (invitare i presenti a incorporare la postura immaginata)?;*
- sull'esperienza personale di ascolto: *La mia postura durante l'ascolto (farla assumere); durante l'ascolto mi sono sentito "scomodo" quando...*

Dopo questa fase, si può chiedere a tutti individualmente di scrivere per dare forma alle sensazioni e idee emergenti. Queste scritture torneranno utili nella riflessione finale.

#### Terza fase: l'ipotizzazione sistemica

In questa parte del gioco si passa al linguaggio proposizionale (Heron, 1996); l'ipotesi sistemica o *teoria soddisfacente* (Formenti, 2017) interconnette la storia raccontata, la conversazione di consulenza e le nuove intuizioni portate dagli osservatori. Il facilitatore può proporre ulteriori domande:

- Che tipo di storia è stata proposta?
- Sono emersi conflitti o dilemmi?
- Quali versioni alternative della storia abbiamo evocato?
- Quali aspetti micro, meso e macro interagiscono in questa vicenda?
- Quali teorie e conoscenze professionali sono state usate nella prima fase? Se ne sono aggiunte altre in seguito?
- Che cosa abbiamo compreso?

#### Quarta fase: l'azione deliberata

Ciascuno è invitato a riflettere su cosa potrebbe fare nel proprio contesto di lavoro. L'intento della formazione alla riflessività non è dare risposte o offrire ricette, ma allenare gli sguardi e trasferire le competenze riflessive nell'operatività quotidiana. La formazione esige un ritorno sull'azione; come non basta leggere o raccontare una storia per generare riflessività, così non basta partecipare a un gioco, magari divertente o illuminante, per sviluppare le meta-competenze riflessive. Se vogliamo che la riflessività diventi uno stile di lavoro, la polifonia deve diventare abitudine, una modalità trasformativa del lavoro d'équipe.

Il lavoro socio-educativo è caratterizzato dall'immersione quotidiana, costante, nel flusso dell'azione. Questo esercizio nutre la riflessione e la responsabilità, favorisce le *descrizioni doppie* (Bateson, 1979), fa emergere premesse e posizionamenti relazionali diversi, stimola curiosità e irriverenza. Attraverso il pensare per storie, enfatizza il linguaggio del corpo, le emozioni e l'immaginazione, l'attenzione per il modo di esprimersi delle persone, al di là delle parole. Certo, porta nel sistema caos, indeterminazione e incertezza, il primo passo verso la speranza (Mason, 2015) poiché sblocca la stagnazione e il reiterarsi di stereotipi, protocolli e programmi decisi a tavolino. La pratica polifonica mostra come ammorbidire la rigidità di servizi e interventi attraverso la messa in gioco personale e il dialogo.

## Esercitare la riflessività nella quotidianità

Abbiamo parlato di riflessività come un invito a ingaggiarsi in un lavoro di cura di sé e della propria storia, mettendosi in ascolto delle proprie premesse epistemologiche e processi interpretativi. Il lavoro pedagogico si occupa di situazioni complesse, spesso travolgenti e disorientanti, nelle quali si è chiamati ad agire in modo etico, con intelligenza, cuore, immaginazione e un atteggiamento pragmatico in grado di sostenere la presa di decisioni tempestive, affrontare problemi e questioni inaspettati, trasformare i conflitti e le crisi in opportunità. La *riflessività sistemica* permette di *zigzagare* tra descrizioni e categorizzazioni avvertendoci che siamo sempre nell'interpretazione.

La rappresentazione corrente dell'educatore come professionista della relazione a due, fragile e isolato, viene superata con l'allestimento e l'evoluzione di contesti di lavoro di gruppo, che si prendono cura del mesosistema: équipe, servizio, ente, famiglia. L'apprendimento non è mai un fatto puramente individuale: la riflessività nasce da contesti inclusivi dove tutti hanno voce ed è possibile esplorare in modo collettivo e conversazionale le storie, le loro interpretazioni e le premesse tacite. La cura educativa è l'arte di partecipare a movimenti d'insieme (Pineau, 1998) e comporre saperi diversi.

Quando un gruppo di operatori diventa competente nell'uso dei linguaggi narrativi e abduktivivi in un'ottica riflessiva (v. cap. 10) diventa naturale proporre gli stessi metodi agli utenti, offrendo spazi nei quali abbiano voce e siano protagonisti del proprio apprendimento. L'esperienza di apprendere insieme relativizza le posizioni di potere, che finalmente può essere riconosciuto, nominato e condiviso. Così, anche gli obiettivi di partecipazione, personalizzazione e rispetto delle differenze culturali, oggi così fondamentali in un'ottica di giustizia sociale, possono finalmente trovare spazi d'azione deliberata.

#### Esercizio n. 8 - Verso un elaborato riflessivo

Per chiudere questo capitolo, rivedi i tuoi esercizi e scrivi: Che cosa mi ha messo più/meno in difficoltà? Che cosa mi è stato più utile? Che cosa ho imparato dalle storie narrate? E dal lavoro interpretativo che mi è stato suggerito? Quali connessioni ho fatto con la mia biografia, identità professionale, valori e miti? Quali idee, teorie, implicite, discorsi dominanti ho messo a fuoco? Che cosa ho imparato del mio modo di esercitare la riflessività? Come potrei sviluppare ulteriormente questa competenza, da solo/a o con i miei colleghi/e?

### 3. *Zaino in spalla e pedalare: professione educativa tra presenza e invisibilità*

di Antonella Cuppari e Silvia Luraschi

Questo capitolo nasce da alcune riflessioni sulla nostra partecipazione al convegno *Educazione professionale tra teoria e prassi. Verso uno statuto epistemologico per l'educazione professionale italiana*, organizzato dall'Università degli Studi di Trento a Rovereto il 23 gennaio 2024. L'evento, volto a generare scambi tra università, professionisti e luoghi di lavoro, è stato la prima occasione pubblica dove insieme ci siamo presentate nel doppio ruolo di ricercatrici e operatrici sociali. Coordiniamo infatti due diversi servizi in contesti differenti (vedi capitoli 4 e 5), ma dopo aver conseguito un dottorato continuiamo a fare ricerca. Come abbiamo fatto al convegno, per introdurre il tema e noi stesse partiamo dal raccontare un frammento di quotidianità professionale.

#### **Antonella: lavoro con**

*La scorsa settimana la libreria sociale gestita dalla mia cooperativa ha ospitato Max Bevilacqua, autore del libro *La cooperazione come possibile sistema di una comunità locale* (2023). Max è presidente del Consorzio SolCo di Sondrio e il suo libro è una piccola perla tascabile che, tra pratiche, riferimenti musicali (Max è anche musicista) e riflessioni personali, mette a tema il ruolo della cooperazione sociale dentro le comunità. "La comunità è prima di tutto un sentire", leggo a pagina 3 e subito la mia mente si disorienta. Reimmaginare la comunità attraverso il sentire è un esercizio che ri-configura il mio modo di pensare me stessa e la mia professionalità. Se non è più il vedere e l'essere vista la misura del mio lavoro, di che cosa stiamo parlando?*

*Durante l'incontro vengono letti alcuni stralci del libro, inframezzati da musica e riflessioni. Si parla di educare e cooperare, educatrici/ori e cooperative; ci soffermiamo sull'importanza delle parole e delle azioni che generano movimenti, spazi concreti e possibilità. Subito penso a quanto spesso si parli di identità pro-*

*fessionale nel mio ambito di lavoro e questo ribaltamento di prospettiva, dal vedere al sentire, dall'essere al muovere, mi interroga. Penso anche alla fatica dei miei figli nel rispondere alla domanda: "Che lavoro fa la tua mamma?". Negli anni hanno sperimentato diverse risposte, ultimamente sembrano preferire questa: "Lei lavora con". Ho sempre dato un'interpretazione negativa a questa loro difficoltà, collegandola alla fatica di dare sostanza a un lavoro così immateriale, ma oggi mi si palesano nuove possibili interpretazioni. E se fosse proprio la cifra distintiva dell'educare questo "lavorare con", un'interdipendenza ontologica, un principio di metodo che fa del sentire "il tutto che connette" (Bateson, 1972)? Mentre penso a questo, un'educatrice presente all'incontro dice: "A me capita spesso, mentre sono con gli utenti del mio servizio, che qualcuno di loro mi domandi: Ma tu che lavoro fai?". Parte una risata collettiva. Il paradosso è così evidente che la doppia cornice di senso (Sclavi, 2003) si palesa in tutta la sua forza: da un lato la scena educativa, dove l'educatrice "fa il suo lavoro" con le persone, e dall'altro lato la reciprocità della domanda: "Chi sono io per te? Chi sei tu per me? Cosa siamo qui a fare insieme?". Penso così al mio lavoro di progettazione sociale e coordinamento, penso al mio ufficio in uno zaino, alla mia sede formale di lavoro, luogo da me poco frequentato. Effettivamente hanno ragione i miei figli: "lavoro con" e la mia sede di lavoro è "tra". Sento anche la familiarità di quelle tre domande sistemiche che sono la costante delle mie lunghe giornate lavorative nel lavoro di comunità (Cuppari, diario di ricerca, aprile 2024).*

#### **Silvia: sentire la città**

*La precarietà lavorativa ha contraddistinto la mia carriera professionale e tutt'oggi, dopo 20 anni, la dimensione dell'incertezza continua a essere una costante imprescindibile. Vari stravolgimenti hanno coinvolto tutta la mia biografia, a partire dal piano lavorativo. Le mie origini contadine e operarie mi hanno infatti sempre portata a guardare al lavoro come un aspetto fondante non solo dell'identità ma anche della quotidianità. I miei genitori mi hanno insegnato con l'esempio che il lavoro veniva prima di tutto, anche degli impegni familiari. A partire da queste premesse è stato dunque molto faticoso orientarmi in uno scenario professionale – prima la posizione educativa nel privato sociale, poi quella di aspirante ricercatrice come dottoranda e assegnista di ricerca – fondato su contratti e incarichi di breve durata, assolutamente volatili, dove non riuscivo a rintracciare uno statuto minimo di riconoscimento sociale.*

*Immersa in quella volatilità mi sono sentita più volte incapace di ancorarmi e dispersa. Se il lavoro veniva prima di tutto, io non avevo niente, così pensavo. Avevo la sensazione di disperdermi nell'aria come uno di quei palloncini che, volato via dalle mani di un bambino, viene ritrovato tutto sgonfio chissà dove. Poi però ogni volta, come dicono gli inglesi, out of the blue una possibilità imprevedibile prendeva forma davanti ai miei occhi increduli. La penultima volta è stato durante la prima devastante fase della pandemia Covid-19. A onor di cronaca,*

*l'ultima volta che mi sono sentita così è stato poco più di un anno fa quando si è chiusa una convivenza e mi sono ritrovata a cercare casa per vivere da sola a Milano, con prezzi impossibili per un'operatrice sociale e collaboratrice esterna dell'università. Ma questa storia, anche se connessa, ci porta troppo lontano dal tema del capitolo, quindi la tralascio e riprendo il punto sulla penultima.*

*Scrivo di tutte le mie difficoltà di riconoscimento economico e sociale perché so che questo è un problema per tutta la nostra categoria e credo che sia fondamentale farci un ragionamento collettivo per immaginare una visione del futuro che possa favorire la salute psicofisica di noi operatrici e operatori che svolgiamo lavori di cura. Non racconto di me per narcisismo, ma per mettere sul piatto la mia storia e intrecciarla con quella di chi ci legge.*

*Il primo lockdown coincide con la fine del mio assegno di ricerca. Un lavoro post-dottorale dedicato a esplorare i movimenti nel territorio di giovani migranti e richiedenti asilo e le relazioni con gli abitanti. Una ricerca che in 18 mesi aveva coinvolto diversi operatori/trici dell'accoglienza, richiedenti asilo, rifugiati e giovani autoctoni. Avevo proposto un metodo di ricerca – le passeggiate sensobiografiche (Luraschi, 2022b; Luraschi e Formenti, 2018) – mutuato dall'etnografia, che mi aveva permesso di esplorare la valenza formativa del sentirsi connessi a livello percettivo e sensoriale con il paesaggio nel quale si vive.*

*Rimasta senza lavoro ero disperata. Mi disperava aver concluso un progetto nel quale avevo messo il cuore e non avere alcuna prospettiva per continuare a fare ricerca dentro l'università. Non sapevo cosa fare e stare chiusa in casa non mi permetteva di pensare in modo creativo. Tra le mura domestiche, lontana dalla natura, io non riesco a ragionare. Mi perdo nei miei loop e cado in un tunnel che mi porta verso il basso. Così, uscivo a camminare da sola anche se non era proprio consentito e poi, appena fu di nuovo possibile, iniziai a camminare con Sara (Puricelli) un'amica pedagoga che abitava vicino e lavorava come coordinatrice di servizi educativi domiciliari. Camminavamo e lei mi raccontava del suo lavoro, mi chiedeva a volte consigli, a volte l'ascoltavo e basta mentre pensavo: sai che non è male? Le ho chiesto se nella sua cooperativa cercassero qualcuno.*

*Ho iniziato con poche ore a partita iva, per conoscere il contesto prima di decidere che mi andava bene diventare una lavoratrice dipendente. Non è stato semplice ri-organizzare l'immagine che avevo di me e trasformare quello che mi appariva come un fallimento su tutta la linea – hai il dottorato e torni a fare l'educatrice – in un'occasione per continuare a imparare e per provare a divertirmi lavorando.*

*Due cose hanno fatto la differenza: la prima è la relazione con le colleghe e i colleghi che, con una sola eccezione, mi hanno fatta sentire accolta e incoraggiata, anche quando emergevano tutti i miei limiti – sono goffa e a volte risulterei irruenta quando mi scaldo per le questioni che mi stanno a cuore. La seconda è stata la possibilità di muovermi in bicicletta per Milano e di sentirmi immersa nello spazio aperto. La sensazione di avere spazio mi fa sentire libera e mi fa stare bene. Mi fa sentire con il corpo che sto partecipando attivamente alla vita della comunità umana e oltre-che-umana. Mi fa sentire non solo che sono viva ma che insieme – esseri umani, animali, vegetali – siamo vivi (Luraschi, diario di ricerca, maggio 2024).*

## Una prospettiva mobile

Come le nostre storie lasciano intuire, la nostra prospettiva sulla professione educativa è mobile: ogni giorno, in qualità di coordinatrici di servizi complessi, ci spostiamo anche fisicamente da un contesto a un altro, interagendo con attori sociali differenti. Antonella è coordinatrice di terzo livello di un sistema di servizi per adulti con disabilità intellettiva. Il suo ecosistema di relazioni include coordinatrici e coordinatori di servizi, dirigenti comunali, persone con disabilità e loro familiari, volontarie e volontari di associazioni e altri cittadini. Il suo ufficio sta in uno zaino contenente un computer con accesso al cloud aziendale, un'agenda degli appuntamenti, un quadernetto e un astuccio. Silvia coordina un servizio che realizza progetti domiciliari personalizzati e attività educative connesse a un doposcuola nei quartieri popolari. Pedalando per la città incontra famiglie, assistenti sociali e insegnanti, cittadini e cittadine, minori e adulti, che lì vivono.

Zaino e bicicletta sono oggetti simbolo, raccontano di un modo di lavorare "in movimento" che per certi versi esprime il nostro posizionamento epistemologico. Entrambe facciamo riferimento, come pedagogiste ricercatrici che lavorano nel Terzo Settore, a un approccio sistemico e incorporato (Cuppari, 2022a, b; Formenti, Luraschi e Cuppari, 2022; Luraschi, 2021) che considera il coordinamento come:

- *ricerca*, cioè un processo ricorsivo di costruzione di conoscenza che coinvolge corpi e menti in relazione in un determinato ambiente;
- *pratica*, cioè un insieme di azioni che prendono vita dal corpo, assumono senso in un contesto e alimentano/si nutrono di circuiti a feedback;
- *azione cooperativa e compositiva*, cioè le nostre azioni si orientano nel gesto del connettere, accogliendo differenze e complementarità.

Proprio in virtù di questa postura, connotata e rafforzata dalla nostra quotidianità mobile, ci è stato utile equipaggiare il nostro sguardo con lenti cangianti e interroganti, per aprire dilemmi sulla pratica, anche accogliendo senza paura punti di vista molto distanti dai nostri. Come coordinatrici di servizi viviamo quotidianamente le relazioni con educatrici ed educatori. Un tema specifico della professione educativa riguarda il bisogno di luoghi dove l'esperienza possa essere problematizzata, in un dialogo che invita a disequilibrare il rapporto con l'altro, "avventurandosi in terreni di vita e di conoscenza a lui non abituali" (Reggio, 2017, p. 62). La funzione educativa agisce non solo nel mondo ma con il mondo, stabilendo con le persone

e l'ambiente una relazione orientata alla conoscenza e al cambiamento. L'agire professionale implica la progressiva emancipazione della persona e dei contesti e quindi il progressivo venir meno della propria presenza.

La presenza educativa custodisce in sé il paradosso dell'“esserci per non esserci”, si fa portatrice di uno sguardo che sogna (Dolci, 1974), primo gesto di cura capace di vedere il potenziale e immaginare futuri possibili (Pellegrino, 2019). Tuttavia, il riconoscimento politico e sociale dell'educatrice/educatore professionale sembra penalizzato proprio dalla qualità particolare di questa presenza, a cui si aggiunge lo schiacciamento sulla dimensione operativa; non a caso l'educatrice e l'educatore sono spesso chiamati “operatori”. Un luogo comune confermato da politiche di welfare che riconoscono solo il fare, cancellando il tempo dedicato a pensare, progettare, monitorare, verificare e, più in generale, a nutrire la riflessività professionale. Come coordinatrici sentiamo di dovere/volere prenderci cura di questo pensare.

### **Presenza e visibilità del lavoro sociale professionale**

I temi della presenza e della visibilità del lavoro professionale possono essere esplorati a partire dall'evoluzione dei servizi. Conoscerla a fondo è essenziale per il lavoro di coordinamento. Ciò che oggi costituisce l'organizzazione nazionale e regionale dei servizi per la persona vede la sua genesi negli anni '80, quando nasce quello che diventerà poi il privato sociale (Berzacola, Galante, 2014). Le cooperative sociali nascono in quegli anni da reti di persone senza formazione specifica, con l'obiettivo di cercare soluzioni a bisogni e aspirazioni comuni. I servizi vennero inventati ancor prima che le norme nazionali e regionali li definissero; questa uscita dall'invisibilità era una risposta collettiva radicata nei territori, collegata sul piano ideale al lavoro di Basaglia e al processo di deistituzionalizzazione. Seguì un lungo lavoro legislativo volto a dare legittimità, forma, diffusione e sostenibilità ai servizi nascenti. La legge quadro 328/2000 “per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali” aveva lo scopo di promuovere interventi sociali, assistenziali e socio-sanitari che garantissero un aiuto concreto alle persone e alle famiglie in difficoltà. Tale legge sanciva la relazione tra enti locali ed enti no-profit, ai quali era riconosciuto un ruolo rilevante nella co-progettazione e realizzazione dei servizi. Con la riforma del Titolo V della Costituzione (legge costituzionale 3/2001) e il riconoscimento dell'autonomia legislativa alle Regioni, i servizi sono divenuti oggetto di accreditamento regionale.

Uscire dall'invisibilità aveva l'obiettivo di dare uniformità alle prestazioni sul territorio nazionale e garantire equità e accesso. Le norme hanno così sollecitato i servizi a raggiungere uno standard minimo di prestazioni e ciò ha richiesto notevoli energie e investimenti alle organizzazioni per adeguarsi alle richieste. La presenza dei servizi sui territori ha anche permesso alla domanda sociale di uscire allo scoperto e ha reso visibili non solo i professionisti ma le persone, che fino a quel momento erano state relegate all'invisibilità delle mura domestiche o delle strade di periferia.

La crescente professionalizzazione delle pratiche, d'altro canto, ha portato nel tempo i servizi a porre eccessiva enfasi sulla responsabilità tecnico-strumentale; ciò ha generato, da un lato, la possibilità di convalidare la saggezza della pratica (Fook, 1999; Parton e O'Byrne, 2000), dall'altro lato una crescente burocratizzazione che contiene rischi di oppressione. Di seguito, uno stralcio del diario di ricerca di Antonella durante il dottorato:

Nel contesto professionale entro cui opero, comunichiamo tra colleghi parlando in gergo di “operatori” e “utenti”. Mi interroga molto oggi l'uso di questi due termini. Il primo mi rimanda all'idea di una figura professionale quasi totalmente dedicata al “fare”, addirittura quasi dimentica della sua parte co-operativa, immaginativa, creativa e riflessiva. Il secondo termine mi evoca invece una persona che “riceve”, che usa, che prende. In questa relazione operatore-utente ciò che più mi preoccupa e mi opprime è quella sensazione di strumentalizzazione reciproca. Infatti, il primo elemento della coppia, attivo, esiste nella misura in cui il secondo rimane passivo e viceversa. Quali coreografie possono nascere a partire da questi posizionamenti reciproci? (Cuppari, 17 aprile 2021).

La standardizzazione delle pratiche mira alla ripetizione dell'identico (Colazzo, 2017) e limita la portata trasformativa del lavoro educativo/sociale, riducendolo a erogazione di servizi che risolvono, forniscono, sostituiscono (Tramma, 2015). Tutto questo non fa che confermare e incrementare il divario tra i professionisti, detentori del sapere tecnico ed erogatori di servizi, e gli utenti, sempre più privati di parola e di potere per affrontare le questioni importanti della propria vita (Reggio, 2017). Questo tipo di danza irrigidisce il gioco tra le parti e conferma le strutture e le relazioni di potere presenti nella società (Foucault, 1976). La burocratizzazione alimenta l'autoreferenzialità delle organizzazioni, che ribadiscono e confermano le proprie premesse culturali, creando un gap tra ciò che l'organizzazione è e ciò che dice di essere (Colazzo, 2017).

Negli ultimi anni sembra esserci una maggiore consapevolezza dei limiti di un lavoro sociale professionale così inteso. La rigidità dei servizi oggi fatica a incontrare la complessità dei bisogni e delle domande sociali. L'evoluzione dei servizi non ha aumentato la visibilità e il riconoscimento

dell'educatrice/ore, nonostante una presenza molto significativa. L'operatività educativa è una materia difficile da afferrare: siamo tutte e tutti educatrici/ori naturali di qualcuno e ciò porta a misconoscere l'educare in senso professionale. Nel tempo veloce del *problem-solving* e di una visione tecnocratica del lavoro sociale, la competenza teorico-pratica dell'educare rischia di passare in secondo piano. Linearità, produttività e accelerazione mettono a dura prova l'educatrice/ore professionale, allontanando la possibilità di ascoltarsi, di riconoscere il ritmo, di orientarsi nell'incontro con l'altro e con l'ambiente.

### **Inselvatichire lo zaino: per una meta-competenza poetica nel lavoro educativo**

Una prima proposta per uscire dall'impasse è quella di arricchire lo zaino dell'educatrice professionale di poesia. Lavorare poeticamente sembra quasi una contraddizione, un agire goffo, esitante, incerto, poco pragmatico, eppure può consentire la generazione di nuovi spazi d'azione e possibilità. Felice Di Lernia, nel libro *Potere e dominio nelle pratiche di cura* (2023), mette a confronto la parola scientifica, monosemica, tipica del linguaggio tecnico-specialistico che separa e domina, con la parola poetica, per sua natura polisemica, che libera la relazione di cura dalla tirannia del dominio.

La poesia, come ogni linguaggio artistico, è una forma di pensiero/azione obliqua, avanza indietreggiando, dice senza spiegare, anzi celebra le pieghe e quindi le zone d'ombra insite in ciò che afferma. In questo modo, la poesia non determina ma evoca e libera, responsabilizza chi la fa e chi la riceve. Il senso è co-costruito, co-determinato, vivo e in continuo mutamento. La poesia esce dalla dicotomia domanda-risposta, bisogno-offerta propria del *problem-solving*, è una terra di mezzo che emancipa. Jacques Rancière (2008) afferma che l'arte ha una funzione politica nel far uscire dal ruolo assegnato per esprimere dissenso, attivare i corpi, diventare costruttori di mondi. La poesia coinvolge i corpi e il loro essere in relazione, come scrive Bobin,

Abitare poeticamente il mondo si oppone ad abitarlo tecnicamente, è demolire tutto ciò che in noi assomiglia a un'avidità, o anche a un'attesa o a un progetto. [...] Abitare poeticamente il mondo sarebbe forse prima di tutto guardare senza l'intenzione di prendere (2019, pp. 23-35).

Il modo consueto di intendere la progettazione educativa e sociale espunge l'imprevisto e l'inedito. Nell'abitare ed educare poeticamente si

può cogliere una postura che è prima di tutto capacità negativa (come direbbe il poeta John Keats), capacità di accogliere l'incertezza, il mistero, il dubbio, la meraviglia e lo stupore per generare nuove idee e possibilità d'azione (Cepollaro e Varchetta, 2014). La progettazione poetica celebra la complessità, le emergenze, le connessioni e le differenze presenti in un contesto o processo e le ricomponi in provvisorie unità di senso. Lavorare poeticamente con le persone è in primo luogo un invito a fare pace con la propria molteplicità, rendere presenti e visibili le relazioni, decostruire il proprio paesaggio interiore per *inselvaticirlo, ma con metodo*.

### **Riflettere in azione, pensarsi in movimento**

Un'altra possibilità per/mettere le storie in movimento (Luraschi, 2017) è trasformare il proprio modo di sentire il corpo, compiendo un salto epistemologico che dalla dimensione individuale passa a una visione ecologica. Il primo passo è imparare a riconoscere e dare credibilità scientifica alle informazioni che il nostro corpo ci invia mentre lavoriamo come operatrici sociali per "focalizzare l'attenzione non sugli esseri, ma sulle relazioni" (Morizot, 2013, p. 13).

Recuperare il corpo con le sue emozioni, percezioni, pensieri e azioni significa elaborare e proporre una pratica organica di collegamento (Madonna e Piccolo, 2023) che unisce riflessività e azione e connette i livelli micro, meso e macro. Le sensazioni sono indizi rivelatori non solo, a livello micro, delle nostre abitudini di pensiero e d'azione, ma dei nostri posizionamenti nelle interazioni a cui prendiamo parte (livello meso) e più in generale dei modelli di riferimento della cultura (educativa) nella quale siamo immersi e che con il nostro lavoro contribuiamo a costruire. In linea con la teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991; 2016), sosteniamo che per svolgere con cura il lavoro educativo occorre imparare a riflettere sulle premesse.

La riflessione critica – o meglio, come suggerisce Mezirow, "la riflessione sulle premesse" (2016, p. 11) – interroga innanzitutto "quelle premesse in base alle quali i problemi vengono in prima istanza posti o definiti" (*ibidem*). Il nostro modo di definire i problemi dipende da prospettive di significato incorporate dentro le nostre azioni: sono diventate corpo, gesto, percezione. Lo stesso Mezirow, per mostrare come siano radicate dentro di noi e dunque difficili da riconoscere e mettere in discussione, porta come esempio la definizione di "brava" donna. Questa definizione tocca i corpi di tutte noi donne (e non solo). Può esserci la premessa che una donna "brava" debba lavorare più di un uomo per dimostrare il suo valore, o che debba essere sempre accondiscendente e disponibile, perché il maternage è la sua

inclinazione naturale in quanto donna. Trasformare queste premesse non implica solo la dimensione cognitiva, ma un intreccio di percezioni, emozioni e affetti. Racconta Mezirow allargando lo sguardo dal micro al macro:

la trasformazione di prospettiva può essere individuale, come in psicoterapia; di gruppo, come nei circoli culturali di Freire (1970) e nell'educazione popolare in America Latina; o collettiva, come nel movimento femminista, in quello dei diritti civili o contro la guerra in Vietnam. Una trasformazione di prospettiva consiste innanzitutto nel divenire criticamente consapevoli del perché e del per come i nostri presupposti abbiano finito per limitare il modo in cui percepiamo, comprendiamo e sentiamo il mondo. A questa fase segue la riformulazione di tali assunti, in modo da permettere una prospettiva più inclusiva, differenziata, permeabile e integrante (Mezirow, 2016, p. 13).

Partire dal corpo-soggetto significa incontrare gli altri attraverso azioni concrete che sono allo stesso tempo individuali, collettive e politiche. Nei mesi scorsi abbiamo ricordato i cento anni dalla nascita di Franco Basaglia (1924-1980): nel legame inscindibile tra democrazia e cura, la reciprocità tra medico e paziente da lui praticata e teorizzata (Basaglia, 2018) ha un valore dichiaratamente politico.

Proporre una teoria e una pratica del coordinamento in chiave di ecologia del corpomente (Luraschi, 2021) significa elaborarla sul campo adottando uno sguardo connettivo (Bateson e Bateson, 1989) e un pensare in movimento (Cuppari, 2022a, b) che promuove l'ingaggio sociale. Nelle *Conferenze brasiliane* (2018) leggiamo che Basaglia ebbe un confronto con il presidente dell'Associazione brasiliana di psichiatria, il quale sosteneva che tra i compiti della medicina non ci fosse quello di cambiare il mondo. Se è importante ricordare che in quegli anni il Brasile era governato da una dittatura militare, ancor più è rileggere oggi la risposta di Basaglia per trasporla nella nostra attualità di operatrici sociali:

Non è vero che lo psichiatra ha due possibilità, una come cittadino dello Stato e l'altra come psichiatra. Ne ha una sola: come uomo. E come uomo io voglio cambiare la vita che faccio, e per questo voglio cambiare l'organizzazione sociale, non con la rivoluzione ma semplicemente esercitando la mia professione di psichiatra. [...] Trasformando il campo istituzionale in cui lavoro io cambio la società (Basaglia, 2018, cit. in Daly 2023, p. 28).

In fondo, la sfida che accettiamo tutti i giorni al lavoro è proprio questa: permetterci di essere nel mondo in modo autentico, come persone intere, e interrogare continuamente quello che facciamo per andare oltre i luoghi comuni sull'educazione, "per aprire possibilità e trovare nuovi

equilibri vivibili, sostenibili e propizi all'apprendimento" (Formenti e Cino, 2023, p. 14). Equilibrio per noi non equivale a una condizione statica, ma all'essenza stessa del dinamismo, dove per fare un passo occorre perdere l'equilibrio assumendosi il rischio della caduta (Cuppari e Luraschi, 2023).

## Conclusioni

In questo capitolo abbiamo rilanciato l'idea della cura come dimensione fondativa dall'educazione. Entrambe, educazione e cura, partono primariamente dai corpi come soggetti organici, relazionali e sociali. L'educazione che cura è quindi una pratica di emancipazione dove un'educatrice è "brava" quando scopre che è diventata inutile. Per diventare inutili, la nostra proposta è quella del divenire autenticamente in relazione con l'altro e con il mondo, guardando alle interazioni con uno sguardo poetico ma anche capace di riflettere criticamente sulle premesse implicite, nostre e dell'altro, per trasformarsi e trasformare il contesto nel quale ci trasformiamo insieme. Durante il convegno che ha generato questa riflessione abbiamo ascoltato Marco Dallari, pedagogista che invita a utilizzare l'arte per imparare a muoverci con fluidità nei contesti educativi. Ci piace concludere trascrivendo qui le sue parole:

Educare è orientare e favorire il processo di formazione permanente dell'essere umano, come soggetto e come gruppo, verso la costruzione di una consapevolezza di sé (identità personale) e la capacità di condividere.

[...]

E va sottolineato che le pratiche di solidarietà e di cura, nell'incontro con quelle specificatamente e intenzionalmente educative non riguardano soltanto le relazioni tra esseri umani, ma anche il terreno della cura del territorio, dell'ambiente, del patrimonio naturale, del mondo animale, del patrimonio artistico e museale, e possono diventare una prospettiva di senso dell'esistere umano individuale e collettivo (Dallari, 2024, trascrizione a cura di S. Luraschi).

In conclusione, vediamo il nostro lavoro, che sia di primo, secondo o terzo livello, come composto da un andirivieni quotidiano di idee, contatti, attività, riflessioni che sfidano le separazioni illusorie e mortifere tra gli esseri umani e con il mondo. L'antropologia ci parla di "co-individuo" (Remotti, 2019): ciascuno di noi "è già di per sé una convivenza, organizzata da un punto di vista sociale, neurologico, immunologico, ecologico" (Borignino, 2022, pp. 15-16). Ci pare che la bellezza del nostro lavoro sia continuare a credere nella possibilità di sperimentare questo senso di connessione ecologica, nella piena e contemporaneamente imperfetta consapevolezza di vivere in un campo di relazioni visibili e invisibili.

*Parte seconda*  
*Coordinamento sistemico*

Come la faccia  
nascosta della luna  
nessuno la vede  
nessuno le crede  
nonostante la luce  
non la risparmi  
il suo ruotare sincrono  
la rende visibile solo  
allo sguardo di un  
universo cieco

Che della danza non resta nulla  
ma nei suoi resti io mi rinnovo

Guada il mio buio  
del tuo cono d'ombra  
e lascia ch'io mi vesta solo  
di una minima forma  
guardami senza pretesa  
di profondità  
come l'insonnia di notte  
senza mappe, a tentoni  
così che la mia pelle possa  
emergere piano dall'oscurità  
che non conosce confini.

(A. Cuppari)

#### *4. In presa diretta: coordinare un servizio domiciliare*

di *Silvia Luraschi*

“Pensate dunque alle pagine di questo libro come al terreno sul quale camminate, e alle righe come sentieri” (Ingold, 2021, p. 17). In questo capitolo, scritto lungo l’arco di un anno, racconto “in presa diretta” come, nel mio lavoro di coordinatrice, provo a dare consistenza sistemica ai progetti di educativa domiciliare. L’ho scritto avendo come riferimento l’idea di “corrispondenza” dell’antropologo sociale Tim Ingold (2021); nelle sue parole, la corrispondenza non è da intendersi come

un abbinamento esatto, o un simulacro, con le cose e con gli eventi, ma nel senso di un nostro rispondere a ciò che accade intervenendo, domandando e replicando, come se fossimo impegnati in una corrispondenza postale (Ingold, 2021, p. 218).

Colgo in questa definizione il suggerimento di considerare come referente della pratica educativa non solo la persona destinataria dell’intervento, ma tutta quella parte di mondo umano e non umano, fisico e metafisico nel quale ciascuno si immerge, per lo più inconsapevolmente, quando incontra “una persona”.

Il mio modo di scrivere in queste pagine – etnografico, narrativo, riflessivo – intende invitare chi legge a muoversi con me nei contesti dove svolgo la mia attività e stare al mio fianco mentre penso. Ti anticipo che ti porterò a spasso e che ci troveremo talvolta insieme dis-orientat\* (Luraschi 2021). Il mio pensiero non è lineare, assomiglia invece al filo di una collanina dove ogni frase, come una perlina colorata, costituisce la subordinata della precedente. Credo che questo modo di procedere racconti anche lo zigzagare tra le strade di Milano e le situazioni spesso inattese che attraverso in qualità di pedagoga coordinatrice di un servizio di educativa domiciliare.

## Muoversi in periferia: tra case popolari, alberi e cortili

*Lego la bicicletta al palo del lampione in un cortile del quartiere San Siro; il mio collega Lorenzo mi sta già aspettando, arrivato pochi minuti prima anche lui in bicicletta, e controlla gli ultimi messaggi perché lo scambio a distanza tra noi, con l'assistente sociale e la psichiatra del CPS di zona si è fatto ultimamente quotidiano per aggiornarci sulla situazione di Giorgio e coordinare le nostre azioni, sfociate nella visita domiciliare collettiva che ci apprestiamo a fare. Praticamente, un incontro di rete a casa dell'utente.*

*Accortosi del mio arrivo, Lorenzo alza gli occhi dal telefono e sorride, lui si muove con dimestichezza sul campo perché ci lavora da più di trent'anni. Grazie ai colleghi con esperienza come lui sto imparando che la domiciliarità è un campo d'intervento affascinante, fatto di incontri con le persone nei cortili delle case popolari e nei palazzi spesso senza ascensori, dove salendo le scale si fa il giro del mondo attraversando gli aromi delle pietanze sui fornelli.*

L'incontro con l'altro, fatto di atmosfere, sensazioni, percezioni, spiazamenti, conflitti, è la cifra dell'intervento domiciliare, un intervento ad alto contatto che vede l'educatore entrare nel mondo delle persone, delle famiglie, della vita quotidiana (Pirotta, 2012). Un mondo a me quasi sconosciuto fino a un anno fa, quando grazie al legame di amicizia con Sara, la precedente coordinatrice del servizio, mi sono trovata "giocoforza" a tornare a lavorare come educatrice domiciliare (Luraschi, 2022a; 2023) dopo diversi anni di attività di ricerca in ambito pedagogico. Porto con me le lenti della ricerca sistemica, che ho usato e continuo a usare per studiare temi come il ruolo del corpo nella relazione educativa, il disorientamento, attraverso le pratiche femministe e partecipative, l'autoetnografia e le passeggiate sensobiografiche (Luraschi, 2020; 2021; 2022b).

La mia scelta lavorativa, vincolata all'esame di realtà di non avere un altro assegno di ricerca e di voler sbarcare il lunario facendo un lavoro che mi corrispondesse, ha richiesto innanzitutto di accettare la sensazione dolorosissima del fallimento del progetto di lavorare in università. Una ferita che ci sta mettendo anni a cicatrizzare. Scrivere questo capitolo è un balsamo per questa cicatrice, perché mentre scrivo mi accorgo di quanto abbia incorporato la postura di ricerca nel mio lavoro di coordinatrice che porta l'epistemologia e la metodologia sistemica nelle relazioni con le persone e i contesti.

Ad esempio, nel cercare informazioni, dati e fonti scientifiche sui miei oggetti di lavoro. Per molto tempo ho pensato che le pratiche educative domiciliari rimanessero invisibili al mondo della ricerca. Non è così. Se inseriamo in Google Scholar le parole chiave "educazione domiciliare" tro-

viamo 14.000 voci, tra cui diversi libri e articoli pedagogici, non molti con un approccio sistemico (v. ad esempio D'Antone, 2017; Petrella e Serbati, 2017; Madriz, 2021).

Per ricostruire le origini dell'educativa domiciliare possiamo fare affidamento sul volume a cura di Elisa Salvadori e Vincenza Nastasi (2023) che a partire dal lavoro di una nota cooperativa milanese ripercorrono insieme a una decina di co-autori le origini e i contesti della cosiddetta ADM Assistenza Domiciliare Minori. Il testo di Andrea Prandin e Anna Di Nardo (2020), invece, adotta uno sguardo sistemico e centrato sull'esperienza degli operatori, essendo nato da un laboratorio di formazione. Fin dall'introduzione, definisce il lavoro educativo "a domicilio" come "un lavoro di soglia, coraggiosamente e ostinatamente vocato al dubbio e all'incertezza" (Prandin e Di Nardo, 2020, p. 16). Nella mia esperienza, questa incertezza prende tante forme diverse. Disegna paesaggi attraverso gli incontri nelle case, nei cortili e negli uffici dei servizi (sociali, sanitari, ecc.). L'incertezza è anche la cifra del mio primo incontro con Giorgio, uno dei beneficiari "storici" del nostro servizio.

## Una mattina, tutti intorno al letto

*Quella mattina Giorgio era sdraiato nel letto senza lenzuola, con materasso a vista e una coperta che gli scopriva i piedi. Sotto il letto, quello che restava di un cartone di vino bianco, sul comodino un posacenere stracolmo di sigarette e una scatola porta pastiglie settimanale piena di medicine che si era dimenticato di prendere.*

*"No, non mi sento bene in questi giorni. Ieri sono caduto dal letto, mi fa male dappertutto. È arrivata l'ambulanza, ma non lo so cosa è successo in ospedale, non mi ricordo...". Mentre racconta, il suo amico Franco ci prepara il caffè intervenendo dalla cucina: "Ieri ho chiamato io l'ambulanza, Giorgio urlava non riusciva a muoversi da terra, poi dopo che l'hanno portato via l'ho visto tornare a piedi nudi. Non stava bene, mi sembrava tutto rallentato. Poi si è messo nel letto e si è addormentato" (9 gennaio 2023, dai miei appunti dopo l'incontro).*

Una situazione difficile da decifrare quella di Giorgio, che da qualche settimana ha ripreso a bere con un'intensità maggiore rispetto al recente passato. Impossibile stabilire cosa sia successo nella sua vita, solo la non soddisfacente e banale ipotesi della tristezza spesso associata alle festività natalizie a far capolino nelle nostre menti.

“Giorgio, ma le è successo qualcosa in questi giorni? Come possiamo aiutarla?” gli chiede l’assistente sociale seduta su una sedia posizionata, insieme alla mia e a quelle di Lorenzo e della psichiatra, a semicerchio di fronte al suo letto. “Non so, non mi sento bene” risponderà più volte (e per molti giorni a seguire) Giorgio, sempre più accartocciato nel suo letto. Stabiliamo che io e Lorenzo avremmo continuato a fargli visita nei giorni seguenti, mentre l’assistente sociale si sarebbe attivata per valutare, insieme allo stesso Giorgio, l’intervento di un amministratore di sostegno per accompagnarlo nella gestione del denaro e la psichiatra avrebbe riattivato il collegamento con un centro per le dipendenze con il quale Giorgio era entrato in contatto per breve tempo in passato senza grande reciproco entusiasmo.

Nelle settimane seguenti ho continuato a far visita a Giorgio senza sapere bene cosa fare, provando a esserci con le parole e i gesti, a coltivare una corrispondenza. Finché un giorno, senza apparente motivo, ha accettato di uscire a fare una passeggiata con la scusa di andare in posta a stampare un documento importante e di comprare le ancora più fondamentali sigarette. Lì, un passo trascinato dietro l’altro, mi racconta di sua madre, poi delle sue sorelle e fratelli, con parole che escono come impastate dalla sua bocca. Ricordi d’infanzia, al profumo di pane pugliese appena sfornato e di taralli al finocchietto. Un viaggio in un universo sepolto nel secolo precedente, che torna la notte a fargli visita: “Senti mia madre è un’allucinazione, continua a chiedermi di andarla a trovare” (dai miei appunti, 23 gennaio 2023).

In questo racconto si palesa la “componente discrezionale” (De Ambrogio, Casartelli e Cinotti, 2020, p. 30) del lavoro di coordinamento nel suo svolgimento quotidiano, quella che mi fatto decidere, in questo caso, di attivarmi in prima persona per incontrare settimanalmente Giorgio, in attesa di individuare una nuova educatrice.

La settimana successiva, un messaggio di Lorenzo mi avvisa di non passare da Giorgio come stabilito, perché gli ha fatto sapere di aver deciso di andare a trovare la madre in Brianza. Durante la passeggiata mi aveva raccontato di non vederla da qualche mese, così gli avevo chiesto se gli sarebbe piaciuto andare a trovarla e qual era il tragitto per andarci con i mezzi pubblici. Lui aveva in testa tutta la mappa degli spostamenti con i relativi orari.

Avremmo poi scoperto dal racconto dell’amico Franco (prezioso caregiver informale) che quella mattina in realtà Giorgio era rimasto a letto, cosa che avrebbe continuato a fare nei giorni seguenti. La sua immobilità mi appare come una richiesta di aiuto e di vicinanza sempre più chiara.

## Corrispondenze: essere-in-tra contesto

In un campo  
io sono l’assenza  
del campo.  
È  
sempre così.  
Ovunque io sia  
io sono ciò che manca.  
Quando cammino  
Divido l’aria  
e sempre  
l’aria rifluisce  
a riempire gli spazi  
in cui era stato il mio corpo.  
Abbiamo tutti motivi  
per muoverci.  
Io mi muovo  
per tenere insieme le cose.

(Strand, 1964)

Muoverci. Tenere insieme le cose. Il coordinamento sistemico ci invita a ripensare la nostra relazione con il contesto, con il mondo. A una prima semplicistica lettura, il paragrafo precedente racconta un intervento di primo livello, attività appropriata per un’educatrice, non per una coordinatrice. Nelle rappresentazioni più comuni, l’intervento domiciliare è fatto di gesti quotidiani, di accompagnamenti, di interazioni tra educatore\* e beneficiario. E allora perché questa scelta? E perché definirla discrezionale? Il coordinamento sistemico, dal mio punto di vista, è primariamente un’esperienza conoscitiva dove “saggiare” il terreno, in accordo con il significato etimologico del termine “sperimentare, provare, assaggiare, testare/tastare” (Perullo, 2021, p. x). Il contesto, per la sistemica, non è mai dato, come una sorta di sfondo sul quale avvengono gli eventi, ma è generato dal nostro stesso movimento, dal nostro interagire con esso (*enactment*). Per una come me, che arriva da un contesto sociale e territoriale diverso, abito infatti a Milano solo da qualche anno, significa muovermi come farebbe un etnografo, prendermi del tempo per addentrarmi nel territorio, comprenderlo, sentirne l’atmosfera – fisica, sociale, culturale – e con-sentire con gli altri che lo abitano. Sarebbe altrimenti impossibile comprendere gli scenari nei quali le colleghe e i colleghi, oltre ai beneficiari, si muovono.

Dato che i contesti sono in continuo divenire, mi ispiro a quello che l’antropologo Tim Ingold definisce “essere in divenire” (2021, p. 8), che ritengo essere uno dei posizionamenti di base nella relazione sistemica

con il mondo, quindi anche nel coordinamento pedagogico. L'antropologo propone un cambio di prospettiva nell'osservare le relazioni tra le creature viventi e con le cose, poiché la cultura occidentale si è troppo impropriamente concentrata sulle interazioni sociali tralasciando le corrispondenze. Questo passaggio dalle interazioni alle corrispondenze significa passare "dall'essere-tra (*between-ness*) all'essere-in-tra (*in-between-ness*) di enti e cose" (Ingold, 2020, pp. 236-246).

La scelta di essere in-tra nasce anche da una ragione pratica, che interpreto come la trasformazione da vincolo a possibilità. Nel mese di novembre 2022, la collega che realizzava il progetto educativo insieme a Lorenzo e Giorgio, senza dimenticarci dell'amico Franco, aveva dato le dimissioni e salutato Giorgio senza che fossimo riusciti a trovare un sostituto. Nell'attesa della nuova nomina, avevo deciso di utilizzare quel tempo per conoscere meglio Giorgio, garantirgli una vicinanza necessaria in un momento di criticità e raccogliere informazioni e riflessioni utili per il futuro.

Tutto questo si inserisce in un discorso che va ben oltre il mio servizio e che, come coordinatrice e operatrice del sociale, non posso ignorare. L'anno da poco concluso è stato infatti caratterizzato dal riconoscimento pubblico della "crisi degli educatori", ovvero del drastico aumento su scala nazionale di posizioni scoperte nell'ambito dei servizi socioeducativi (De Carli, 2022; Premoli, 2022), una questione complessa tutta da esplorare e indagare, che tocca la nostra quotidianità e quella di molte altre professioni. Si parla infatti di *grandi dimissioni* (Coin, 2023), termine che deriva dall'inglese *great resignation*, coniato da Antony Klotz nel 2021 per descrivere l'aumento da record di licenziamenti volontari negli Stati Uniti dopo la pandemia.

Da dove è nata questa crisi? Come ci interpella? In una lettura pedagogica e sistemica, considerare l'essere umano e l'elemento naturale come *risorse*, ovvero "fonte o mezzo che valga a fornire aiuto, soccorso, appoggio, sostegno, spec. in situazioni di necessità" (dizionario Treccani) ostacola la percezione della dimensione soggettiva di esaurimento, finitezza e fragilità. I dimissionari sembrano volersi sottrarre dall'essere "risorsa" da sfruttare fino allo stremo. Nel caso delle professioni di cura, c'è un aggravio legato al mancato riconoscimento sociale ed economico del valore del lavoro svolto. Un lavoro fortemente femminilizzato (e quindi svalutato): quante educatrici hanno lasciato il lavoro per potersi prendere cura di membri della famiglia, piccoli o anziani? Lo stipendio dell'educatore è

il più basso tra le professioni che prevedono una laurea, a fronte di condizioni di lavoro potenzialmente usuranti: turni, notti, flessibilità oraria, frammentazione degli incarichi per comporre il monte ore, spostamenti in più scuole e/o famiglie, molti referenti a cui rendere conto (Biffi, 2022, p. 27).

Da coordinatrice, dunque, pensare ai colleghi e alle colleghe non più come mere risorse da sfruttare, da allocare, e. allargando il campo, pensare alle persone con le quali lavoriamo non più come utenti da soddisfare – in questo scritto preferisco usare il termine beneficiar\* – significa riconoscerci co-implicati. Corrispondere dunque, e non solo interagire (Ingold, 2021), significa abbracciare la complessità che coinvolge e intreccia le dimensioni biografiche, relazionali e sociali del con-vivere muovendoci nello stesso con-testo. Il nostro problema secondo Ingold è che siamo abituati a pensare all'interazione tra noi, gli altri e le cose solo in termini di *tra*, e così facendo ci dimentichiamo che stiamo vivendo in una dimensione comune, condivisa; in questo senso procediamo "in accordo" – *goes along* (Ingold, 2021, p. 10), tutti insieme nella corrente del tempo:

Pensate a un fiume e alle sue sponde. Potremmo parlare della relazione di una sponda con l'altra e, attraversando il ponte, ci ritroveremmo in mezzo alle due, ma le sponde si formano e si riformano continuamente, mentre le acque del fiume scorrono. Queste acque fluiscono in-tra (*in-between*) le sponde, in direzione ortogonale all'ampiezza del fiume. Dire che gli enti e le cose sono in-tra vuol dire allineare la nostra consapevolezza all'acqua; corrispondere con l'acqua vuol dire unire questa consapevolezza con il flusso (Ingold, 2021, p. 10).

Dedicare un tempo definito a mansioni educative di primo livello mi consente di imparare a sentirmi parte della corrente della temporalità educativa, di riconoscere il mio essere immersa nel fiume (impossibile non esserlo!). L'obiettivo è fluire con "il più vasto ambiente esterno (familiare, istituzionale, territoriale) dando ad esse una cornice di riferimento e d'insieme" (Palmieri e Prada, 2008, p. 159, nota 29).

Le parole poetiche di Mark Strand (1924-2014) possono restituire il senso del lavoro di coordinamento meglio di tante descrizioni: "Io mi muovo per tenere insieme le cose" (Strand, 1964). Se compito della coordinatrice è, come io credo, tenere il focus non sul singolo individuo, ma sui movimenti d'insieme, allora imparare a stare nel flusso e fare la manutenzione della capacità di sentire rientra perfettamente nel mio ruolo. In questo modo, il coordinamento pedagogico si esplica nello sviluppare e coltivare una cultura educativa rispettosa della complessità dei sistemi.

### Dilatare lo sguardo: mappare le assenze

*Cammino a passo spedito verso la scuola superiore di primo grado frequentata da Ibrahim con la testa immersa in altri pensieri: penso a Giorgio, sarà in viaggio verso la Brianza? Lo accompagno con l'immaginazione, seduto al finestrino*

*dell'autobus mentre la tangenziale si fa strada statale (la SS 36) e il paesaggio diventa collinare. All'orizzonte il profilo delle montagne lecchesi che hanno accompagnato la mia vita. Il mio respiro si fa più lento e i miei passi più distesi, c'è meno fretta. Ecco il profilo dei Corni di Canzo e del Resegone accanto all'immagine di Giorgio seduto sull'autobus. Anche se so che non è mai salito su quell'autobus, sarei ingenua se pensassi che un incontro non è avvenuto. L'incontro immaginato c'è stato, nei miei pensieri come in quelli di Giorgio, e ipotizzo anche in quelli della madre, con la quale il collega Lorenzo ha mantenuto contatti telefonici che lui definisce "sfilacciati".*

Questa parola – sfilacciati – mi intriga. Riconoscere i fili, ovvero uscire da un modello di pensiero lineare, che auspica relazioni costanti e continue, mi fa individuare nelle discontinuità e nelle fluttuazioni un'altra possibilità di organizzazione, forse più vivibile ed ecologica per noi sistemi viventi. Potrebbe essere utile pensare che le relazioni "immaginate" sono comunque relazioni. Riconoscerlo ci accompagnerebbe a dare un senso e un peso diverso alle assenze e alle presenze, nella rete di relazioni significative delle persone con le quali lavoriamo. Un'assenza si fa presenza attraverso conversazioni e risonanze che si creano nelle menti, anche di noi operatori. Pensare ed essere pensati è un modo di generare corrispondenze, anche senza interazioni materiali.

*Grazie a Giorgio e alla sua mamma ho avuto modo di pensare alle montagne del mio "luogo del cuore" (Luraschi e Formenti, 2018; Luraschi, 2020b), l'ambiente familiare nel quale sono cresciuta. Le Prealpi lombarde mi hanno protetto con la loro presenza perché in qualsiasi momento di dolore mi bastava alzare lo sguardo sulla loro bellezza per stare un po' meglio. Mi hanno anche dato la possibilità di vedere la mia vita dall'alto, arrampicandomi in vetta per guardare lontano, sentire l'aria fresca sul viso e il vento dare aria ai pensieri.*

Ripensare alle reti di servizi considerando il ruolo della materialità (Ferrante, 2016) e dei sistemi non-umani (Barad, 2017; St. Pierre, 2013) può renderci più sensibili come professionist\* all'influenza del paesaggio nel generare la possibilità di uscire da una visione individualistica ed eccessivamente umanistica. Come noi, anche i beneficiar\* con i quali lavoriamo "corrispondono" con le comunità e i paesaggi ai quali appartengono.

La pratica di osservare il paesaggio mentre ci muoviamo si fonda sul riconoscere che siamo parte di un tutto più ampio (Lingiardi, 2017; Morelli, 2011). È una pratica filosofica (Hadot 2008; Madera e Tarca, 2003) che, mutuata in ambito educativo, insegna che "solo la dimensione di mancanza e di presenza nell'assenza, propria del simbolico" (Madera, 2012, p. 87) può esprimere la nostra "dinamica desiderante" (*ibidem*), cioè la nostra

propensione all'azione. Le nostre azioni sono permeate da metafore (Lakoff e Johnson, 1980) e immagini; l'immaginazione ci apre a idee ed emozioni capaci di trasformarci e trasformare circolarmente le nostre azioni. Avere in mente che nell'immaginazione non esiste il negativo, e che quello che non c'è "in realtà" c'è, può modificare radicalmente il nostro rapporto con l'assenza, perché genera connessioni e presentifica a livello simbolico quello che immaginiamo e desideriamo.

D'altra parte, la visione sistemica non contrappone rigore e immaginazione. Nel coordinare un servizio, abbiamo bisogno anche di razionalità logica, di un linguaggio fatto di obiettivi, risorse e intenzionalità cosciente, come scrive Premoli in queste righe:

Il coordinatore non ragiona in astratto in merito alla dimensione territoriale e alla creazione di reti; piuttosto, a partire da identità, caratteristiche ed esigenze del servizio e della sua utenza, progetta le modalità più adeguate di interazione con il territorio e, di conseguenza, si inserisce in reti esistenti, attivandosi nella loro cura e promozione, o ne costruisce di nuove. Gli obiettivi sono: promuovere conoscenza e confronto tra servizio e territorio; favorire riconoscimento reciproco; consolidare un processo di scambio e una visione "allargata"; individuare risorse territoriali che agevolano le finalità del servizio; costituire il servizio stesso come risorsa per il territorio (Premoli, 2008, p. 209).

*È con questi pensieri che arrivo all'incontro con Noemi, educatrice che porta avanti da alcuni mesi il Progetto Individualizzato Domiciliare (PID) con Ibrahim. Abbiamo appuntamento a scuola con tre insegnanti e l'assistente sociale. L'orario proposto dalle docenti è l'unico, così hanno spiegato, in cui tutte hanno un'ora libera per incontrarci.*

*Il collaboratore scolastico ci accompagna in un'aula adibita a biblioteca dove ci attende l'assistente sociale che da due anni conosce la storia di Ibrahim, arrivato in Italia da due anni e mezzo per curare una grave forma di diabete. Vive con il padre, due fratelli più grandi e una sorella arrivata anche lei l'estate scorsa per motivi di salute. Il diabete, pur non essendo una malattia ereditaria, ha una forte predisposizione familiare, che nella vita di Ibrahim e della sorella prende forma dalla malattia del padre. Ho potuto incontrarlo una volta sola, in videochiamata perché fa l'autotrasportatore in tutta Europa; in quell'occasione ci ha raccontato di aver scelto di ricongiungere qui i figli, malati come lui, per offrire loro la possibilità di accedere a cure mediche non garantite in Senegal, dove vivono le sue due mogli con altri figli e figlie. Il progetto educativo si inserisce dunque in questo percorso verso la salute del ragazzo.*

La salute è un oggetto complesso, come ricorda Sergio Boria (2022) citando l'atto costitutivo dell'OMS (1946): "La salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non semplice assenza di malattia" e la

Carta di Ottawa (1986), che definisce “benessere” la capacità di un individuo o gruppo di realizzare aspirazioni, soddisfare bisogni, cambiare l'ambiente circostante o farvi fronte e la lega a condizioni quali: pace, abitazione, istruzione, cibo, reddito, ecosistema stabile, risorse sostenibili, giustizia sociale ed equità. La promozione della salute a ogni età della vita va oltre la mera assistenza sanitaria, ma richiede una comunità capace di

definire priorità, assumere decisioni, pianificare e realizzare le strategie che consentano di raggiungere un migliore livello di salute. Al cuore di tutto ciò vi è il processo che attribuisce un maggior potere alle comunità, vi è il possesso e il controllo da parte delle comunità stesse dei loro sforzi e dei loro destini (Carta di Ottawa, in Boria, 2022).

In un'ottica sistemica e complessa, dunque, la salute di Ibrahim si costruisce e si trasforma in relazione alla sua famiglia transnazionale (Silva e Silva de Oliveira, 2019) e al contesto nel quale vive da poco tempo, che insieme proviamo a ricostruire dopo una breve stretta di mano con le tre insegnanti: l'insegnante di lettere, la coordinatrice di classe e un'insegnante di sostegno presente in classe (Ibrahim non ha il sostegno, né un progetto di educativa scolastica).

*L'insegnante di lettere racconta che lo scorso anno il ragazzo “non solo non sapeva scrivere ma neanche riusciva a stare seduto al proprio posto”; pur non potendo contare su un progetto NAI (Nuovi Arrivati in Italia) aveva predisposto un Piano Educativo Individualizzato (PEI) e dedicato molte ore, anche oltre il suo orario di lavoro, ad “aiutare Ibrahim a imparare a leggere e scrivere in italiano”. Un ingaggio professionale che aveva condiviso con il Consiglio di Classe, l'educatore domiciliare e la coordinatrice del servizio PID, che avevano accompagnato Ibrahim lungo tutto l'anno scolastico. Su loro indicazione si era anche deciso di promuovere, con l'assenso del padre e l'accordo con il servizio sociale, la partecipazione del ragazzino al doposcuola gestito dalla nostra cooperativa, per sostenere il complicato processo di scolarizzazione in uno spazio informale.*

Scrivo “complicato” perché, ascoltando il racconto delle insegnanti, mi sono immaginata Ibrahim, con il quale mesi prima avevo giocato in un parco della città a saltare le pozzanghere, arrotolarsi sulla sedia mentre provava a leggere il libro di testo in un uggioso pomeriggio invernale, mentre altri ragazzini/e facevano di tutto per divertirsi tra loro con la scusa di ritrovarsi insieme a fare i compiti. La “scolarizzazione” è per lui un percorso di riconfigurazione identitaria ed esistenziale; l'apprendimento di una lingua estranea ristrutturata e risignifica l'insieme delle relazioni sociali,

familiari e affettive. Ibrahim alla fine dell'anno scolastico si era visto comunque bocciato.

La bocciatura aveva attivato e coinvolto padre e fratelli poiché la famiglia conferiva all'istruzione un valore formativo importante. Il fratello maggiore Bacary, giovane di 22 anni che in assenza del padre faceva le sue veci negli incontri formali con noi e il servizio sociale, si era attivato nel seguire personalmente Ibrahim nello svolgimento dei compiti al rientro della sua giornata di lavoro. Bacary è laureato in economia ma lavora come operaio per l'azienda dei servizi ambientali del Comune di Milano.

Forse avrei dovuto anticipare nel mio racconto che era proprio la relazione con Bacary a portarci a scuola quel giorno per confrontarci con l'assistente sociale e le insegnanti, mentre il padre, informato dell'incontro, non era riuscito a dare un orario di disponibilità perché in viaggio su tratte internazionali. Ibrahim aveva raccontato a Noemi di avere paura del fratello perché lo picchiava, ma non era entrato nei particolari. Questa comunicazione era nata nella fase di conoscenza con la collega, che aveva iniziato da poco a incontrarlo per cinque ore a settimana. Ibrahim le aveva chiesto se aveva figli e se li avesse educati “con le botte”; poi le aveva raccontato di aver paura di tornare a casa perché suo fratello maggiore “alzava le mani” e di voler andare a vivere in comunità come un suo amico. In quell'occasione Noemi aveva scelto di non fare domande e dargli tempo per tornare con calma sull'argomento.

Un confronto con l'équipe, e poi con l'assistente sociale, ci porta a decidere di scrivere una relazione che sarà poi inviata nei mesi seguenti dall'assistente sociale dopo un'indagine approfondita con la scuola, la pediatra e il padre. Negli stessi giorni, Noemi aveva ricevuto una telefonata preoccupata dall'insegnante referente di classe perché Ibrahim aveva avuto una crisi glicemica in aula ed era stato necessario chiamare l'ambulanza. Anche l'assistente sociale aveva ricevuto un'e-mail preoccupata dalla pediatra per lo stesso motivo. Queste comunicazioni facevano nascere in noi tante domande sulle competenze di Ibrahim nel gestire l'insulina, sull'efficacia del monitoraggio del padre rispetto alla salute del figlio e sulla delega di responsabilità genitoriale al fratello maggiore. Non era chiaro di chi fosse il problema dell'insulina: Della famiglia? Della scuola? Dell'ospedale? Del servizio sociale?

L'incontro di rete nasceva proprio per capire insieme come lavorare, anche con i medici (medico di base e specialisti) che lo seguivano fin dal suo arrivo in Italia. Si trattava anche di navigare l'incertezza dell'attesa delle indagini del Tribunale dei Minori, al quale l'assistente sociale si era rivolta dopo averci sentito e aver parlato con il padre e il fratello.

Durante l'incontro, l'insegnante di sostegno racconta con grande preoccupazione che proprio il giorno prima Ibrahim le ha mostrato un livido sul braccio, causato secondo il racconto del ragazzo dal fratello maggiore con un cavo elettrico. Ibrahim lo ha raccontato anche ai colleghi\* del doposcuola e telefonicamente al padre, che dall'estero avrebbe chiamato il figlio maggiore per intimargli di non alzare le mani su di lui. Cerchiamo di contattare il padre ma senza successo. Decidiamo allora di attendere il suo rientro in Italia per invitarlo a un colloquio con l'assistente sociale.

Da coordinatrice, la piega che sta prendendo questa storia mi preoccupa e mi disorienta. Le scelte della rete, volte primariamente alla tutela del ragazzo, validano la costruzione di un'immagine violenta del fratello, che stride con l'immagine che mi ero fatta di lui avendolo incontrato due volte insieme a Ibrahim. Bacary è (come me) il fratello maggiore e incontrandolo mi ci ero in parte rivista. Noi fratelli/sorelle maggiori abbiamo incorporato la responsabilità di essere quelli "bravi", mentre i più piccoli possono interpretare la parte di quelli "ribelli", in un gioco di posizionamenti reciproci (Davies e Harré, 1990). Alzare le mani è un atto educativo da fratello maggiore oppure una violenza? Dovremmo dare credito al racconto di Ibrahim e alla sua richiesta di essere allontanato (ma sa che cosa significa vivere in comunità?), oppure cercare altre verità?

Forse l'errore sta proprio nel cercare di ottenere una verità unica. Riconosco le mie resistenze a definire "violenza" l'agire di Bacary, soprattutto se il modello educativo familiare la considera una pratica legittima. Bisognerebbe confrontarsi con tutti i membri della famiglia per cavarne qualche idea e aprire altre possibilità. Usare il concetto di violenza non mi convince, mi suona molto occidentale, fuorviante, colonizzante. Sento che c'è un dilemma, il dilemma del coordinatore forse, che deve essere fedele al mandato di tutela e a quello educativo/trasformativo.

Nei mesi successivi, la segnalazione porta a vari incontri individuali della commissione d'indagine, che hanno coinvolto come persone informate sui fatti non solo noi e le insegnanti, ma anche i diretti protagonisti, Ibrahim, il padre e il fratello, ma ad oggi l'indagine non ha ancora prodotto un esito e il procedimento al Tribunale dei Minori risulta in corso. Un anno d'attesa nel quale siamo tornati più volte a confrontarci e a riflettere su come posizionarci rispetto a questa famiglia, che per metà vive altrove. Per le famiglie transnazionali,

Mantenere i legami familiari nonostante la distanza è un compito faticoso e talora non privo di dolore sia per i figli sia per i genitori e gli attori coinvolti possono provare sentimenti contrastanti di tristezza, risentimento, abbandono, ecc. (Silva e Silva de Oliveira, 2019, p. 6).

Non conosciamo le motivazioni che possono aver portato il fratello ad alzare le mani; non glielo abbiamo chiesto, quindi non siamo in grado di fare ipotesi sensate. Non sappiamo se anche lui sia affetto da diabete e se la sua agitazione abbia dei motivi medici. Possiamo immaginare che sia sotto stress: è laureato e deve fare il netturbino, forse occuparsi del fratello più piccolo non è la sua aspirazione. In realtà sappiamo pochissimo di questo giovane uomo. Bisognerebbe anche indagare meglio il modello educativo familiare: che cosa significa "alzare le mani" in questa famiglia? L'idea che le punizioni corporali siano uno strumento educativo è ancora molto diffusa. Potrebbe essere una scusante? O forse un aggancio per un intervento più sistemico, più rispettoso della complessità delle relazioni familiari? Ci sarebbe bisogno di investire di più nella conoscenza di questa situazione senza creare etichettamenti e tenendo conto della sua situazione specifica. Sono infatti convinta che

indagare le dinamiche di cura e di relazione proprie delle famiglie transnazionali, dei rapporti intergenerazionali che si producono tra i membri di queste famiglie, nonché delle problematiche dei figli che crescono lontano dai genitori sia uno dei compiti attuali della pedagogia della famiglia e dell'educazione familiare (Silva e Silva de Oliveira, 2019, p. 7).

Come coordinatrice vorrei muovermi attivamente nel cercare di costruire possibilità, in particolar modo quando le situazioni sono piene di incognite e connotate dall'intreccio di cornici di significato diverse o conflittuali, come accade spesso nell'intervento sociale. A tutto questo si aggiunge il fattore tempo: le indagini e i provvedimenti giudiziari espongono tutti (operatori e famiglie) a estenuanti tempi d'attesa, che destano grande preoccupazione poiché remano contro i tempi della vita e ne aumentano esponenzialmente l'incertezza provocando ulteriore stress e frustrazione. L'intervento educativo dovrebbe offrire a Ibrahim un contesto relazionale sufficientemente sicuro nel quale poter sentire che la sua voce viene accolta e ricevere un'adeguata protezione, ma allo stesso tempo costruire uno spazio nel quale possa imparare a leggere il suo contesto, riconoscere le incertezze che lo caratterizzano e orientarsi nel dilemma tra la sua famiglia d'origine e il nuovo luogo di vita. Come fare?

### Corrispondenze tra immaginazione e razionalità

La corrispondenza è "vibrante" in quanto genera risonanze nel nostro corpo e immagini nella nostra mente. Vorrei ribadire che non è compito

del coordinatore pedagogico né dell'educatore biasimare le persone per le loro azioni, giudicarle o condannarle. Se il fratello di Ibrahim ha delle colpe, se ci sarà un'ipotesi di reato, se ne occuperà la giustizia. Provare a "far stare tutti un po' meglio" (Formenti, 2012a) non è facile quando l'incertezza, la non conoscenza e l'impotenza ci attanagliano.

Davanti all'altro, mi sento come davanti all'ignoto. Un ignoto reale, che però mi incuriosisce e che cerco di affrontare in modi diversi, mettendo in campo linguaggi e forme di conoscenza molteplici. E così, per bilanciare l'eccesso di razionalità con l'immaginazione, cerco di riequilibrare il lavoro della mente e del corpo. Dopo un iniziale spiazzamento per dover scrivere la mia prima relazione per il Tribunale dei Minori, ho sentito il bisogno ecologico ed etico di nutrire la mia *corrispondenza* con Ibrahim e con le sue origini. Ho cercato la musica senegalese, che mentre sto scrivendo continuo ad ascoltare negli auricolari. "Dire musica in Senegal è come dire riso con pesce, il piatto nazionale. Qualcosa a cui ci si abitua fin da bambini" (Russo, 2020). La musica costituisce il tessuto connettivo della genealogia e della storia di questa famiglia, attraverso la figura dei Griot, i raccontatori di storie e musicisti che in Senegal performano celebrando le principali ricorrenze (Panzacchi, 1994). E così, ascoltando le sonorità senegalesi, mi sono apparse evidenti l'assenza della madre e delle sorelle di Ibrahim, non solo nella sua quotidianità (questo mi era già chiaro), ma nella mancanza di un rito di passaggio, di un modo per sancire il viaggio dal Senegal all'Italia, per prendersi cura/custodire la sua storia. Come coordinatrice sento che ci vuole un metodo per prendersi cura delle storie, di questa storia. Una forma di cura non definita a priori, ma intrecciata su misura in base al contesto e insieme alle persone.

Scrivere questo capitolo in tempo reale mi rimette in circolo le idee, mi rendo conto che potrebbe essere interessante creare un contatto in videochiamata con la madre. Una nuova pista percorribile emerge: Noemi e Ibrahim potrebbero provare, insieme, a creare un ponte, un collegamento simbolico. Ne parlerò con l'équipe.

### Pensieri circolari in équipe

La dimensione più influente nel dare consistenza sistemica al coordinamento è il lavoro in équipe. Se l'intervento domiciliare è ancora molto spesso considerato e gestito come un lavoro in solitaria, e per questo temuto ed evitato dagli educator\*, è possibile invece strutturarli e pensarli come un lavoro collettivo. Questo richiede un investimento economico (le istituzioni per le quali lavoriamo in accreditamento devono riconosce-

re queste ore come parti integranti del progetto) e una ridefinizione delle pratiche e del *mindset* degli educator\*, vittime per primi di un sistema che parcellizza e isola. In attesa di un impegno che mi/ci attende negli anni a venire, teso al rilancio dei contesti di rappresentanza collettivi per il pieno riconoscimento del lavoro educativo, oggi quest'ultimo richiede un attento coordinamento pedagogico, lavoro d'équipe e di rete, supervisione.

Nella mia quotidianità, oltre alla scelta discrezionale di non stare sempre dietro a una scrivania, ma di trascorrere molto tempo nei contesti educativi e nelle riunioni di rete, ho la possibilità di incontrare tutti insieme due volte al mese i/le colleg\* nelle riunioni, ad alternanza, di équipe e di supervisione (per un totale di quattro ore al mese, sostenute dalla nostra cooperativa sociale senza una reale copertura economica).

L'équipe PID è composta da quindici professionisti di età compresa tra i venti e i cinquantacinque anni: 3 student\* lavorator\* (magistrali) e 12 con il titolo di educatore. Alcuni come me hanno una formazione composita: c'è chi è anche psicoterapeuta, chi counselor, arte terapeuta, esperta in mindfulness, chi ha una laurea precedente in economia, servizio sociale o lingue. Dieci donne e cinque uomini suddivisi in due équipe che si sono strutturate nei vent'anni di attività domiciliari della cooperativa. In origine, divise tra chi lavorava con i minori e chi con gli adulti, mentre ora la composizione è più eterogenea, anche per rispondere a esigenze organizzative. Tutti lavoriamo su più servizi e progetti, quindi coordinare significa anche "incastare" i vari incarichi salvaguardando le ore dedicate alle équipe e alle supervisioni, che hanno la priorità.

Così, l'esistenza di due équipe che viaggiano parallele permette di garantire un'alternativa praticabile per gli spazi d'incontro e di pensiero. La maggior parte di noi sono anche soci lavoratrici e lavoratori. Cinque hanno un ruolo di coordinamento in un altro servizio o progetto della cooperativa; uno, Demetrio, coordina insieme a me le attività PID occupandosi dei progetti regolati da accordi con i privati (famiglie o soggetti che possono accedere a fondi per interventi di sostegno e supporto alla persona fragile per garantire la permanenza nel domicilio), mentre io mi occupo dei progetti in accreditamento con il Comune di Milano.

Per pensare insieme, interagire e corrispondere, come una mente collettiva (Bateson, 1979), contrastare le retoriche e le pratiche che continuano a escludere e marginalizzare, creare spazi in cui ciascuno possa esprimersi e divenire sé stesso, ci ritroviamo intorno a un tavolo che contempla di tutto, anche lo stura lavandini, oltre ai contenitori con il cibo per sopravvivere tutto il giorno al nostro girovagare, l'immane caffè per darci energia e il materiale che usiamo insieme ai/le nostri beneficiar\*. Settimanalmente incontriamo (mentre scrivo) 25 persone, 7 adulti e 18 minori, di cui 7 fra-

telli/sorelle appartenenti a 3 famiglie. La stragrande maggioranza (17) sono di sesso maschile; esiste una questione di genere in relazione al benessere bio-psico-sociale e all'intervento socio-educativo, se le donne ricevono meno attenzione diagnostica e terapeutica (Viola, 2022) è per il silenzio a cui sono state costrette da millenni in una società patriarcale (Lonzi, 1970), che sembra agire anche sulle segnalazioni e sull'attivazione dei servizi. Un aspetto da analizzare e studiare.

In conclusione, come coordinatrice provo a trasformare il ruolo "del capo", come alcuni ancora lo intendono, in una funzione epistemica, che ricerca modi per generare una comunità di pensiero (hooks, 2022), una mente collettiva capace di mettere insieme quello che sa e che sa fare per generare le migliori condizioni possibili per il lavoro educativo. Provo a nutrire il dialogo e il confronto, anche divergente, anche conflittuale, nell'incontro quotidiano tra e con le persone in carne e ossa che abitano territori troppo spesso definiti in chiave negativa come periferie, "ai margini", ma effettivamente luoghi di vita nei quali è possibile riconoscere le trasformazioni e le contraddizioni della nostra società. Come cittadini\* – e non solo professionisti – esse ci riguardano e devono continuare a interrogarci.

## 5. Posizionamenti e contestazioni nella rete di servizi per la disabilità

di Antonella Cuppari

*"Dai Antonella, proviamo a fare una conversazione autentica".*

*Questa frase di Laura (Formenti) è arrivata nel mio universo discorsivo come un fulmine. Stavo parlando alle studentesse di un nuovo progetto sull'autonomia abitativa della mia cooperativa e di come questa esperienza ci stava mettendo tutti in una situazione di apprendimento collettivo. Perché Laura mi ha detto questo? Le sue parole mi mettono in allerta, mi spiazzano. Cosa sta cercando di dirmi? Non sono stata autentica e non mi sono accorta? Non sono più così sicura di dove sto andando. Re-agisco prontamente parlando delle operatrici e degli operatori, di come avevano preparato il terreno per quella prima esperienza. Racconto della loro crisi quando le cose non erano andate come avevano immaginato, quando un'operatrice si era posta delle domande.*

*"Quali domande? Le parole usate sono molto importanti".*

*Di nuovo perdo il filo discorsivo che tentavo pian piano di rigenerare, quello che dà senso alle cose, mette ordine al caos, dà coerenza. Qual era la domanda specifica formulata dall'operatrice? Che responsabilità ricordare le giuste parole. Dove vuole condurmi Laura? Ci penso e rispondo: "L'operatrice si era chiesta se forse non avesse sbagliato a credere di poter stare fuori dalla situazione, lasciando agli utenti la responsabilità di organizzare il tempo libero che avevano a disposizione e la cena".*

*"Tempo libero? Se dovevano organizzarlo, non era libero".*

*Sono in difficoltà. Mi rendo conto che non è più tempo di dis-correre. Quando ti trovi s-piazzata, fuori dalla piazza che ti eri costruita, cambiano le direzioni, i riferimenti. Rimane il corpo. Ora che è passata qualche ora ripercorro con il ricordo (c'è questa bellissima parola: ri-membrare, ripercorrere con le membra un'esperienza) la mia postura, il mio respiro, i pensieri di fronte a quella domanda spiazzante. Sento attivarsi la memoria corporea di un laboratorio sul corpo poetico, condotto da un bravissimo coreografo di danza contemporanea (Giorgio Rossi dei Sosta Palmizi), in cui abbiamo dato corpo a parole come "ri-posare", "at-tendere", "com-prendere", "ac-cadere". Quando si perde il filo del discorso rimangono le dita vuote della mano. Quando qualcosa ci s-piazza, si perde la direzionalità orizzontale e rimane la "caducità" del corpo.*

*Ho ripensato alla fatica iniziale ad abitare il ri-poso, posare il peso. Ricordo le parole del formatore:*

*“Togliamoci di dosso l'Ego. C'è solo una direzione: cadere. E c'è il tentativo costante dei viventi di respingere la caduta. La vita si gioca tra cadute e spinte. Si organizza intorno a questa relazione. Tutto accade. Lo sguardo si apre all'orizzontalità perché i piedi spingono a terra nella verticalità. Ogni nostro gesto è tra. Rimembriamo questa cosa. Ricordiamoci di 'depositarci' e 'ri-posarci' di tanto in tanto. Questo solo apre possibilità”.*

*Provo ora a prestare attenzione: rimango in attesa e mi lascio depositare, torno a me, al corpo, tenendo viva la tensione a com-prendere. Come foglie e alberi in autunno, mi spoglio da ogni pretesa giustificazionale e discorsiva e mi ri-poso. Torno a sentire la mia caducità, i miei limiti conoscitivi. E a quel punto si apre qualcosa, respiro più profondamente, i muscoli del viso si distendono, torno a muovermi. Mi lascio incuriosire. Non ho da perdere niente anche se mi sono persa (Diario di ricerca dottorale, 2 dicembre 2021).*

Nelle organizzazioni lavorative grandi e complesse, come può essere una cooperativa sociale con centinaia di dipendenti e diversi servizi e progetti, c'è la necessità di funzioni di coordinamento di terzo livello, oltre il primo livello operativo, di lavoro con le persone che frequentano i servizi, e il secondo di coordinamento dei singoli servizi. Il coordinatore di terzo livello può essere anche definito “responsabile d'area”, per indicare che l'ambito di cui è responsabile si compone di servizi con alcuni elementi in comune, per esempio il fatto di rivolgersi principalmente a particolari categorie di beneficiari (in questo capitolo, persone con disabilità).

Il coordinamento pedagogico di terzo livello, già nella sua definizione, si trova a fare i conti con un posizionamento che può apparire statico, gerarchico e solitario, se ridotto a un mero controllo di gestione, in cui i flussi di comunicazioni vengono letti solo dall'alto verso il basso (top-down) o dal basso verso l'alto (bottom-up). Prendere consapevolezza della scomodità del mio posizionamento è stato per me il primo passo per incarnare questa funzione in modo nuovo.

In questo capitolo rifletterò sul coordinamento pedagogico di terzo livello a partire da un approccio sistemico, un'occasione preziosa per dare voce a un apprendimento che ho sentito compiersi negli ultimi anni, durante il percorso di dottorato con la supervisione di Laura Formenti. Il dottorato aziendale è uno strumento disciplinato dall'articolo 11 del DM 45/2013 che permette all'azienda di formare un proprio dipendente alla ricerca scientifica, per occuparsi di un bisogno o problema che per l'azienda è significativo. Nel mio caso, la cooperativa sociale per la quale lavoro mirava a rinnovare la capacità dei servizi di leggere e rispondere alle trasformazioni sociali e ai bisogni emergenti nel contesto territoriale, in particolare per l'inclusione sociale delle persone con disabilità.

Durante il dottorato ho continuato a svolgere la funzione di coordinamento, seppur con un monte ore ridotto. Attraverso la ricerca ho esplorato l'esperienza della crisi generata dalla pandemia Covid-19 e le sue potenzialità trasformative nei servizi che coordino (Cuppari, 2021a; 2021b; 2021c; 2022a; 2022b). La riflessività è stata la via scelta per portare avanti con rigore questo percorso e nutrire uno sguardo curioso e critico su me stessa e sul contesto. La riflessività è per me un'attività polifonica, dinamica e incarnata nel dialogo interiore (autoriflessività) ed esteriore (riflessività relazionale), un'azione più vicina a una danza che a un semplice esercizio della mente. Come afferma Simon (2014):

La riflessività [...] non è qualcosa che si può osservare solo con lo sguardo. Osservare solo i movimenti visibili significherebbe trascurare la ricchezza dei movimenti interiori di sé e degli altri coinvolti nella danza: risposte emotive, incarnate, cognitive e teoriche, fluenti o impulsive (p. 21).

Questo tipo di riflessività è stata guidata nel mio caso dal desiderio di coordinarmi in modo etico con le colleghe coinvolte nella ricerca attraverso un processo che non ha riguardato solo me, ma anche i servizi e l'epistemologia dominante. Da una prospettiva sistemica, la riflessività lavora sulla calibrazione dell'azione (Bateson, 1979) “in un contesto o relazione che cambia e sposta costantemente i punti di riferimento e che sottolinea l'embricazione tra ciò che l'osservatore fa/pensa e ciò che accade nella relazione” (Rigamonti e Formenti, 2020, p. 122). Ho provato allora a dare voce alla danza che interessa la funzione di coordinamento pedagogico di terzo livello, attingendo a:

- la mia esperienza autentica di coordinatrice e il corpo sintonico che emerge dalla mia formazione e ricerca nell'ambito della danza come disciplina artistica;
- le metafore e immagini evocative di un certo modo di intendere il coordinamento, insieme alla decostruzione e ricomposizione creativa di alcune parole di uso ordinario nell'ambito del lavoro educativo sociale;
- alcuni riferimenti teorici che ho sentito utili nella composizione di un'idea complessa e sistemica di coordinamento;
- le ricadute delle tre vie di conoscenza precedenti sulla dimensione pratica della mia funzione.

La spirale della conoscenza (Formenti, 2017) mi ha permesso di riflettere in modo incorporato, creativo, logico-razionale e pratico, da sola e con altr\*, misurandomi con l'esperienza e il qui e ora delle relazioni e

sviluppando «una teoria soddisfacente, riflessiva e complessa» (p. 55) del coordinamento pedagogico di terzo livello. Coordinare una rete di servizi è pensare in azione; non si tratta solo di guardare dall'alto (come nel mito della super-visione), gestire o “fare rete”, ma prima di tutto essere consapevole del mio posizionamento mobile in relazione a molteplici contesti: l'organizzazione aziendale, il sistema territoriale, le culture e normative di riferimento e altro ancora.

La video-performance “Arianna” (<https://vimeo.com/702328994>), parte del mio lavoro di ricerca dottorale, metteva in scena i livelli micro, meso e macro del coordinamento in una danza che si muoveva negli spazi generati dalla relazione tra i soggetti e con lo spazio. Un invito a spostare lo sguardo in un movimento continuo di zoom in e zoom out (Pristipino, 2018; Scardicchio, 2020). Considerare i livelli separatamente è un artificio, in quanto sono embricati, aggrovigliati. Nel focalizzarmi sulle cornici (macro), ad esempio, porterò esperienze personali (micro) che narrano di un contesto di relazioni (meso), nell'intento di mostrare i movimenti, le tensioni e le forze che caratterizzano il coordinamento di terzo livello.

### Tra quadri (normativi) e cornici (culturali)

Essere responsabile di un'area e coordinare un sistema di servizi implica conoscere, in primo luogo, le cornici che creano non solo lo spazio dell'azione possibile ma anche vincoli e possibilità. In altre parole, si tratta di contestualizzare la propria funzione e azione, facendo diventare questo un principio di metodo (Formenti, 2018a, b; Fruggeri, 1998). In *Verso un'ecologia della mente* (1972) Bateson mostra che cornici e inquadramenti generano messaggi e percezioni:

La cornice intorno a un quadro, se la si considera come un messaggio inteso a ordinare e organizzare la percezione dell'osservatore, dice: “Bada a ciò che è all'interno e non badare a ciò che è all'esterno”. [...] Un inquadramento è metacomunicativo, fornisce cioè a chi lo riceve istruzioni o assistenza nel suo tentativo di comprenderne i messaggi contenuti. Vale anche l'inverso: [...] ogni messaggio [...] è, o definisce, un inquadramento [...]. (Bateson 1972, pp. 229-230).

Nell'ambito del coordinamento dei servizi, esistono inquadramenti normativi che definiscono che cosa è un servizio e quali sono i requisiti d'accesso. Questi inquadramenti creano relazioni in cui alcune caratteristiche strutturali, organizzative, del personale e dell'utenza vengono messe in primo piano mentre altre rimangono sullo sfondo. Il sistema integrato di

interventi e servizi sociali, di cui i servizi per la disabilità fanno parte, fa riferimento alla legge quadro 328/2000. A livello nazionale, un Regolamento (GU Serie Generale n. 174/28.07.2001) definisce i “Requisiti minimi strutturali e organizzativi per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale” (ref. art. 11, L. 328/2000). In Lombardia i requisiti strutturali e gestionali dei servizi per la disabilità sono definiti da diverse normative specifiche: D.G.R. 18334/2004 per i Centri Diurni Disabili; D.G.R. 18333/2004 per le Comunità Socio-Sanitarie; D.G.R. 20763/2005 per i Centri Socio-Educativi; D.G.R. 7433/2008 per i Servizi di Formazione all'Autonomia.

Gli inquadramenti includono/escludono alcune informazioni (Bateson, 1972). Ad esempio, la normativa dei servizi per adulti con disabilità fa riferimento a un arco di vita molto ampio (18-65 anni), oltre il quale la persona esce dalla cornice normativa (movimento di esclusione) ed entra in una nuova cornice, quella dei servizi per anziani. Ciò determina un cambio repentino dei quadri normativi di riferimento, della tipologia di servizi, delle persone che vi operano, della rete a supporto. Inoltre, l'inquadramento 18-65 anni ha come effetto interno al servizio quello di appiattare (movimento di inclusione) le differenze d'età nella progettazione.

I quadri normativi determinano una strutturazione di campo in cui viene deciso che cosa è – o non è – informazione pertinente e quindi vincoli e possibilità entro i quali è consentito muoversi. Il coordinamento pedagogico di terzo livello si posiziona dinamicamente in relazione a servizi che hanno elementi comuni, ma riferimenti legislativi leggermente o sostanzialmente differenti. Norme spesso non note alle famiglie, che quindi si muovono ai confini dei campi generati da questi inquadramenti.

Ciò può far emergere dei paradossi, quando arrivano in primo piano elementi che, in origine, erano stati consegnati allo sfondo. È ciò che è accaduto, per esempio, quella volta che la mamma di una giovane adulta con disabilità intellettiva che aveva appena concluso la sua formazione scolastica scrisse al Comune titolare di un servizio da noi gestito una e-mail in cui esprimeva la sua preoccupazione a inserire la figlia nel “non mondo dei servizi”. Quella espressione generò non poco disappunto tra i colleghi/e. Che cosa voleva dire la mamma con quell'espressione? La possibilità di un colloquio a partire da quella e-mail permise ai presenti di prendere consapevolezza di alcuni aspetti poco considerati nella programmazione, ad esempio la mancanza di una differenziazione delle proposte in base all'età e alle fasi della vita e l'organizzazione di attività con obiettivi pressoché invariati negli anni, aspetti che restituivano la sensazione di servizi governati da un tempo asincrono rispetto a quello del resto del mondo.

Oltre agli inquadramenti normativi, anche le cornici culturali influenzano i processi di rappresentazione della disabilità, conducendo ad atteggiamenti e comportamenti differenti (Lepri, 2011). Le cornici culturali diverse, seppur riconducibili a momenti storici e politici del passato, o alle differenze tra famiglie, gruppi, territori, oggi coesistono nei nostri contesti e spesso sono alla base di conflitti latenti o agiti. Le cornici culturali, infatti, non sono quasi mai esplicite e dichiarate, ma spesso si incarnano nelle parole, nelle posture e nelle azioni.

Coordinare una rete di servizi, entrare in relazione con operatrici, operatori, coordinatrici, coordinatori, referenti pubblici, volontarie e volontari, familiari di persone con disabilità, ma anche parlare in famiglia del mio lavoro a casa o in compagnia di amici e amiche, mi ha offerto diverse occasioni per guardare con curiosità critica alle parole che io per prima abitualmente uso nella lingua professionale e che generano descrizioni fisse delle persone e delle loro relazioni (Urbistondo Cano e Simon, 2022).

A tal proposito, ho proposto un esercizio di decostruzione critica di alcune parole a diverse équipe e alle studentesse della laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. La proposta partiva da domanda: “La parola X che cosa ti fa venire in mente? Quali immagini, metafore, sensazioni corporee?”. La decostruzione del significato di una parola permette di superarne l’uso ordinario per aprire a nuove letture possibili, un gioco utile a illuminare i significati più in ombra ma anche il con-testo. Ad esempio, quando ho chiesto che cosa evocassero le parole “utente” e “operatore”, ho avuto in risposta:

- *Utente mi fa venire in mente l'essere anonimi nella rete, dinamiche di mercato in cui un utente sceglie un servizio tra tanti possibili, anche se in realtà non è così.*
- *A me operatore fa venire in mente tante formichine che offrono tutte la stessa cosa.*
- *Operatore mi rimanda a un ingranaggio che opera meccanicamente senza portare la propria persona.*
- *Io lavoro in un centro socio-educativo e abbiamo sempre chiamato le persone utenti. Un giorno arrivò un nuovo coordinatore che ci disse che 'utente' non andava bene e che era meglio chiamare le persone 'ospiti'. Io la parola 'ospiti' la sento lontanissima e fredda. Alla fine, avevamo entrambi in mente le persone ma a un certo punto dovevamo anche comunicare in qualche modo. Questa cosa mi ha interrogato molto.*

Quando le persone diventano utenti, le loro vite diventano merce di relazione, valutazione, intervista e studio di casi (Urbistondo Cano e Simon, 2022); il gergo professionale diventa l’unica lingua che definisce il progetto

di una persona e la sua storia. L’approccio sistemico invita a vedere i testi dei discorsi professionali dentro i con-testi. Tra professionisti con la stessa cultura di servizio, forse il linguaggio è condiviso, ma basta l’arrivo di un nuovo collega, come nell’esperienza raccontata dalla studentessa sopra, o di un familiare, o volontario, e le parole possono non essere più date per scontate.

Riflettere sulle parole non è un esercizio fine a sé stesso. Le parole sono portatrici di premesse, pregiudizi, rappresentazioni che orientano, a volte inconsapevolmente, pratiche educative e sociali, lo sguardo che si ha di una persona, di una situazione, il modo di progettare. Le parole sono fili che possono tessere relazioni o diventare divisori, creare nodi e talvolta anche strappi. Questo soprattutto accade quando le premesse culturali sono molto differenti, come nella relazione con persone non professioniste, come i volontari o i familiari.

### Contest-azioni e resistenze

Portare nel coordinamento di terzo livello uno sguardo sistemico mi ha aiutata non solo a divenire consapevole della coesistenza di cornici culturali differenti all’interno di uno stesso servizio e nelle relazioni tra i servizi, ma anche a riconoscere in queste differenze una funzione vitale importante. Se penso a come talvolta le famiglie vengono rappresentate nel linguaggio professionale, ad esempio come “oppositive”, “alleanze” o “resistenti”, questi termini mi rimandano a un linguaggio bellico, come se ci fosse una battaglia in corso, un nemico da combattere, un obiettivo militare da raggiungere. Dentro questa geografia relazionale mi immagino il servizio con i suoi operatori da un lato e degli alleati o degli avversari dall’altro, ognuno con i propri obiettivi strategici.

Quando mi capita di sentire un racconto organizzato secondo la metafora bellica invito l’équipe a cambiare codice. Secondo Sclavi (2003) vi sono due codici che possono essere utilizzati per interpretare una situazione, quello analitico e quello analogico:

Il codice analitico è quello tipico del linguaggio verbale. Opera in modo discreto ed è adatto per disporre le idee in modo lineare, secondo rapporti di causa ed effetto [...]. Invece il codice analogico è tipico del linguaggio non verbale ed è specializzato nel proporre configurazioni e contesti, nel ricostruire e riconoscere una totalità a partire da alcuni dettagli [...]. Corrisponde a un’abitudine di pensiero che mette in primo piano le relazioni e considera secondari i termini delle stesse (pp. 232-232).

Quelle che nel gergo professionale vengono definite “resistenze” possono essere lette da una prospettiva sistemica come contest-azioni, azioni che seguono un testo, un copione talvolta rigido, una punteggiatura. Riporto una storia che ho ascoltato durante una supervisione:

*Bollino è un utente con molte potenzialità. Non sa parlare ma mostra molti interessi quando è al servizio: gli piace ascoltare la musica e assaggiare cibi nuovi. Il servizio però è il suo unico contesto di vita oltre la sua famiglia. Quando chiamiamo settimanalmente la mamma proviamo a raccontarle gli interessi e le scoperte che lui fa al servizio, ma lei si irrigidisce, dice che a casa lui queste cose non le fa. È come se resistesse. A noi dispiace perché Bollino a casa mangia sempre le stesse cose e poi la mamma, pur essendo parte di un'associazione, non lo porta mai in paese perché si vergogna.*

“Come se resistesse”. Resistenza è una parola opaca. Se si interpreta la comunicazione della mamma secondo un codice analitico, essa appare come risposta (errata) all'azione del servizio. La premessa: “Noi équipe abbiamo un punto di vista su Bollino, vediamo delle cose di lui ma la mamma non le vuole accogliere”. Provando a usare un codice analogico, una metafora, mi viene in mente il gioco del tiro alla fune: su entrambi i lati ci sono persone che tirano e cercano di resistere alla forza che li trascine-rebbe dall'altra parte. Se le forze si equivalgono, tirare in direzioni opposte genera uno stallo, ma cosa succede se uno dei due capi allenta la resistenza? Tutti finiscono a terra. Cadere può essere l'occasione per ascoltare gli effetti della caduta, guardare dove si è e dove è l'altro, iniziare un nuovo gioco. Riflettere sull'eco-logica del resistere, come nel gioco della fune, permette di vedere la vitalità di tutte le forze, le tensioni e gli equilibri che esse generano e che talvolta è ciò che permette alla relazione di rimanere in piedi. Questa visione analogica della resistenza si sposta dall'elemento “che resiste” alla relazione di interdipendenza. Questo spostamento di sguardo può aprire a nuove possibilità come, per esempio, provare ad allentare la presa e seguire dove ci porta l'altro, usando la forza del legame in modo differente.

Quando l'équipe ha cambiato codice di lettura delle resistenze della mamma di Bollino è stato possibile far emergere ricordi che hanno ridato un nuovo senso al gioco di resistenza tra servizio e mamma:

*Qualche anno fa siamo andati in vacanza in montagna e l'albergatore ci disse con un certo imbarazzo che l'atteggiamento di Bollino verso gli altri clienti e il suo tono di voce risultavano fastidiosi e ci chiedeva di prestare più attenzione.*

La resistenza della mamma, non più percepita come un comportamento in opposizione al servizio ma come parte di una tensione vitale e dinami-

ca, è potuta diventare informazione utile alla relazione. Nella progettazione di attività ed esperienze di inclusione sociale, sapere che le potenzialità di una persona, che nel contesto tutelato del servizio emergono con maggiore facilità, comportano manifestazioni meno tollerate a livello sociale, è una conoscenza determinante per la buona riuscita dell'azione educativa.

Leggere le resistenze secondo un codice analogico permette quindi di spostarsi dall'elemento “che resiste” alle tensioni che si generano nella relazione per comprenderne la dinamica ed eventualmente provare a trasformarla. Questo riguarda anche le situazioni in cui la resistenza dell'altro può aiutare il/la professionista a prendere consapevolezza delle proprie resistenze. La coordinatrice di un Servizio di Formazione all'Autonomia (SFA) racconta un colloquio con i genitori di un ragazzo che frequenta il servizio:

*Padre: Noi vorremmo che nostro figlio facesse un'esperienza lavorativa.*

*Coordinatrice: Da quello che abbiamo visto in questi due anni, pur riconoscendo il desiderio di Timbro di sentirsi adulto e riconosciuto per le sue competenze, non crediamo che il lavoro possa essere il contesto giusto.*

*Madre: Perché? Se ci fosse accanto a lui una persona ad aiutarlo e dirgli cosa fare, lui sarebbe in grado di lavorare.*

*C: Capisco il vostro desiderio, ma avere a fianco costantemente una persona che ti dice cosa fare e ti supervisiona non può essere definito lavoro. Viceversa, si potrebbe pensare a un contesto occupazionale, sempre impostato su compiti operativi, ma dove non è richiesta una prestazione totalmente in autonomia.*

Nel riportare l'episodio, la coordinatrice sottolineò la resistenza della famiglia a riconoscere i limiti del figlio e l'ostinazione a voler chiamare “lavoro” qualcosa che lavoro non era. Il codice che aveva orientato questa lettura era di tipo analitico. Lo SFA prevede una progettazione organizzata per moduli: il primo modulo, formativo, ha una durata massima di tre anni e serve per osservare, formare e verificare il raggiungimento dei prerequisiti per l'inclusione socio-lavorativa; il secondo modulo avvia un tirocinio volto a verificare le competenze acquisite; il terzo modulo è di monitoraggio. Lo schema logico-lineare seguito dalla coordinatrice, visto il non raggiungimento dei prerequisiti per l'avvio di un tirocinio lavorativo, poneva resistenza alla richiesta portata dai genitori.

Quella volta, ancora poco avveza all'approccio sistemico, ricordo di aver in qualche modo compreso e appoggiato la visione della coordinatrice. Essere parte della stessa organizzazione mi ha permesso però, tempo dopo, iniziato il dottorato, di seguire l'evoluzione della storia di Timbro. Pochi mesi dopo quel colloquio, i genitori avevano scelto di dimettere il figlio dal servizio. Poco meno di un anno dopo, venni a sapere che Timbro, dopo

aver svolto un tirocinio come aiuto pasticciere in un laboratorio di pasticceria di una cooperativa sociale, era stato poi assunto.

Questo episodio mi è stato molto utile per mettere in discussione un atteggiamento culturale monologico e lineare di cui la coordinatrice e io stessa ci eravamo fatte portatrici. Urbistondo Cano e Simon (2022) suggeriscono, da una prospettiva sistemica, di mettere in campo un'apertura lenticolare, la disponibilità ad agire una testimonianza epistemica (Pillow, 2019) che mette in discussione ciò che pensiamo di sentire o vedere. Le lenti attraverso cui vediamo le persone e le famiglie spesso sono deformate da narrazioni patologizzanti e screditanti.

L'inclusione lavorativa non è solo determinata dai prerequisiti che una persona riesce a dimostrare di aver raggiunto. Ancora oggi sento parlare nel gergo professionale di "addestramento" al lavoro, che per certi versi mi richiama ancora una metafora bellica, come nel caso dell'addestramento militare. Sempre più spesso, tuttavia, mi capita di incontrare storie di imprenditrici e imprenditori che avviano un'attività commerciale (ristoranti, pizzerie, librerie) in cui formare e inserire lavorativamente persone con disabilità e di aziende che scelgono per svariati motivi di assumere persone con disabilità.

L'episodio sopra narrato mi ha permesso di guardare criticamente anche alle resistenze dei servizi, spesso guidate dall'arroganza di considerare il proprio punto di vista sulle cose come l'unico (o il migliore) possibile. Da un punto di vista sistemico, le resistenze e le contestazioni, quindi, sono movimenti vitali e potenzialmente trasformativi, se superiamo la polarizzazione e le leggiamo come relazioni tra le persone e nei contesti.

### Quando i casi accadono

Posizionamenti, inquadramenti, contestazioni e resistenze sono dinamiche sistemiche che possiamo trovare anche nella presentazione di un caso. Il caso viene spesso portato da un'équipe come una storia monolitica, quasi sempre colonizzata da una visione patologizzata della situazione e dell'altro.

*La Famiglia Palloncini è in carico al servizio da gennaio 1993. La loro unica figlia, Pippi, oggi ha 44 anni ed è affetta da una disabilità grave che comporta una parziale assenza di linguaggio, ritardo cognitivo medio-grave e presenza di comportamenti auto-eteroaggressivi importanti. Abitano in un piccolo comune nella provincia di Fantasia. Negli anni la famiglia si è chiusa a qualsiasi relazione: a livello familiare non hanno supporti né parenti che possano alleggerire le loro fatiche.*

*Nella cura di Pippi i genitori, in particolare la mamma, hanno comportamenti piuttosto ossessivi. Negli anni si sono interrotti anche i rapporti con i servizi sociali: per la famiglia, il servizio rappresenta l'unico interlocutore a cui affidano e portano tutte le loro fatiche anche a volte in modo contraddittorio. Nell'ultimo anno il servizio, al fine di condividere le fatiche e per avviare una forma di sostegno che possa andare oltre a quella del servizio stesso, ha ripreso e fatto ri-allacciare i rapporti con l'assistente sociale, che conosce la situazione ma non è ancora riuscita a essere interlocutore significativo per i genitori.*

*I genitori, lui 70 anni e lei 65 anni circa, sono borderline: da sempre soffrono di problemi emotivi la cui natura però non è mai stata diagnosticata. Tale condizione porta ripercussioni nella gestione della figlia. In particolare, il padre soffre di depressione ed esaurimento con momenti "down", a volte non riesce neanche ad alzarsi dal letto, mentre in altre fasi manifesta aggressività verbale sfociando anche in minacce, di fronte a scelte di servizio che non sembrano trovare il suo consenso.*

*Negli anni si è cercato di avviare un graduale progetto di distacco della figlia dalla famiglia, ma tutti i tentativi sono falliti. I genitori hanno anteposto problemi organizzativi ed economici compromettendo il graduale avvicinamento di Pippi a forme di sollievo in comunità. Anche durante la pandemia la famiglia ha rifiutato qualsiasi accesso presso il domicilio seppur dichiarando in tante circostanze molta stanchezza. Il loro malessere è riconducibile a una molteplicità di problemi personali/esistenziali: la mancata accettazione della disabilità della figlia, l'assenza di legami, la fatica fisica, i problemi di salute.*

*Date queste premesse, l'équipe si chiede come intervenire e lavorare con questa famiglia, che appare ed è riconosciuta anche da altri interlocutori come altamente patologica, evitando che le dinamiche faticose con la famiglia compromettano l'intervento con la figlia. Come supportarli? Quale linea tenere con una famiglia che presenta una tenuta emotiva così fragile? Ma soprattutto: l'équipe si sente competente a farlo?*

Ho proposto questa storia durante un'esercitazione in aula, chiedendo agli studenti divisi in piccoli gruppi di provare ad aprire nuove possibilità interpretative attraverso la ricerca di echi, immagini, metafore, l'immaginazione di scenari alternativi e la formulazione di domande riflessive e curiose. Le principali considerazioni sono state di due tipi: "Non è facile trovare una soluzione alla domanda dell'équipe" e "Non avevamo abbastanza informazioni per poter rispondere." Entrambe le restituzioni danno per scontata la premessa che la storia presenti una verità, che dica qualcosa della realtà. Non hanno usato la riflessività per andare oltre.

L'approccio sistemico considera in ogni storia almeno tre livelli: a) i contenuti testuali; b) la prospettiva di chi narra; c) la prospettiva di chi legge. Ciò suggerisce di non prendere le storie per uso ordinario, tanto meno di considerarle "casi" da risolvere o interpretare. Si propone invece di moltiplicarne le letture possibili. Irriverenza, curiosità, immaginazione e

creatività (Cecchin, 1987; Cecchin, Lane, Ray, 1992) sono utili al processo di messa in movimento delle storie.

Simon (2016) propone uno spostamento del focus dallo sguardo diagnostico in cerca del problema alla curiosità relazionale e riflessiva, volta a creare nuove relazioni e fondata sulla riflessività epistemica. Può essere utile, ad esempio, chiedersi: 1) Quali premesse uso per interpretare ciò che penso di sapere su Pippi e come guardo lei e la sua famiglia? (domanda epistemologica) 2) Quali voci sto ascoltando? In che modo la mia ipotesi apre o limita la relazione? (domande etiche). Similmente Shuttleworth (2018) ritiene che lo sguardo critico possa usare le domande per evidenziare e combattere l'oppressione strutturale e socioeconomica, ma temperato con quella che le femministe chiamano "etica della cura", ovvero una visione relazionale di interdipendenza e riconoscimento della fragilità dell'altro.

Spesso ci si avvicina a un "caso" come chi investiga in cerca della verità e di indizi che confermino le proprie ipotesi, per placare l'ansia di una situazione che non si lascia comprendere. Oppure si può fare un passo indietro. Quando una parola come "caso" vincola lo sguardo di chi la usa, come accaduto con gli studenti durante l'esercitazione, può essere d'aiuto fare un passo indietro e tornare alla sua radice etimologica. "Caso" deriva dal latino *casus*, caduta, derivazione di *cadere*, ossia cadere. Il caso, unità isolata dal flusso continuo degli eventi e incapsulata in una storia con dei confini, nasce spesso come conseguenza di un incidente critico o di una situazione di impasse. Da una prospettiva sistemica può essere utile vedere nelle storie di casi un groviglio di fili in movimento, di strati intrecciati, storie di relazioni intessute in modo invisibile nelle interazioni quotidiane (Pillow, 2019; Urbistondo Cano e Simon, 2022). La caduta di cui il caso si fa portatore è una breccia che si apre in una certa modalità di narrazione lineare, un'opportunità di fermarsi, prendere consapevolezza della propria goffaggine e rileggere il contesto della storia.

### Per non concludere

Il coordinamento pedagogico di terzo livello offre una prospettiva ulteriore dentro un sistema complesso di relazioni, per coordinare e connettere visioni che a prima vista possono apparire indipendenti, ma anche per portare perturbazioni all'interno di sguardi cristallizzati. Tale prospettiva non può esimersi dall'osservare sé stessa nell'atto di osservare, accettando di essere parte in gioco e riconoscendo le zone d'ombra di cui si fa portatrice.

Come coordinatrice pedagogica di terzo livello, la possibilità di riflettere in modo curioso e critico sulla scomodità del mio posizionamento (come

ho scritto nel cap. 3, la mia funzione non prevede una sede fissa né un ufficio e questo mi vincola a chiedere ospitalità nelle sedi dei diversi servizi) mi ha permesso di nutrire una sensibilità ecosistemica (Formenti, Luraschi e Cuppari, 2022) che promuove curiosità, preoccupazione verso l'Altro, superamento di confini rigidi, partecipazione generativa a una rete di idee interconnesse, percezioni che interrogano il "contesto del contesto" e le sue possibilità.

Ciò può voler dire che non tutto va spiegato. Le pieghe disegnano paesaggi, creano zone di luce e ombra, geografie entro cui l'azione educativa e sociale può compiersi senza l'urgenza di s-piegare e senza delineare da principio una conclusione. Piuttosto, agire in modo *corrispondente* al contesto (Ingold, 2021), accettando di contribuire con responsabilità alla vitalità del sistema è la qualità creativa che fa evolvere un progetto, un nodo, un groviglio, una relazione, in una "*living transformation*" (Lange, 2022, p. 733), a indicare un apprendimento che si genera in un pensare per relazioni, fondativo del continuo divenire umano.

## 6. La pedagoga nella rete territoriale: creare ponti e ammorbidire confini

di Sonia Mastroeni

A 40 anni, Bianca improvvisamente si trova a vivere da sola quando la madre, a seguito di una caduta, viene ricoverata e sarà presumibilmente spostata in una RSA. Il suo mondo, già basato su equilibri precari, rischia di implodere. I servizi sociali del Comune di residenza contattano il SID che coordino chiedendo l'intervento dell'educatore che, per scelta del Distretto e delle Cooperative che gestiscono il servizio, è parte integrante dell'équipe insieme alle figure professionali – OSS e ASA – che sono tradizionalmente impiegate nel SAD.

Il mandato per il servizio è di supportare Bianca in questo momento di transizione e affiancarla nella produzione dell'ISEE, che le serve per accedere a tutti i servizi pubblici con una retta agevolata. L'assistente sociale ci presenta Bianca come una donna fragile con ritardo mentale, che lavora seppur con qualche difficoltà e che aveva trovato un buon equilibrio grazie alla presenza della madre. Ci segnala anche che Bianca è in carico da diversi anni ai servizi psichiatrici territoriali (CPS). L'intervento che possiamo programmare, in base alle disponibilità del servizio, è di un'ora a settimana.

L'educatrice, dopo un breve incontro di presentazione al quale partecipano l'assistente sociale e Bianca, si reca al domicilio e trova una casa sporca, fatiscente, piena di cose, in una condizione che fa sospettare un disturbo di accumulo compulsivo. Inizia a lavorare con Bianca sulla preparazione dell'ISEE incontrandola tutte le settimane, inizialmente a domicilio, poi fuori per agevolare il lavoro di raccolta delle informazioni e per consentire un clima di maggior serenità (anche per l'educatrice, viste le condizioni igienico sanitarie).

Nel corso dell'intervento, l'educatrice scopre diverse informazioni sul mondo di Bianca: innanzitutto, la presenza dei volontari della Caritas che aiutano nella spesa, nell'acquisto delle medicine e del vestiario; si rivelano molto utili, ma quando vanno oltre il proprio ruolo, dice l'educatrice, risultano essere fonte di difficoltà. Ad esempio, faticano a definire con Bianca i limiti al punto che lei li chiama a ogni ora per farsi portare qualsiasi cosa le venga in mente, oppure procedono all'acquisto delle medicine senza verificare quando lei stessa ha effettuato l'ultimo acquisto.

Emerge inoltre che Bianca frequenta altri soggetti, conosciuti in paese come "poco raccomandabili"; sorge il sospetto che possano approfittarsi di lei quando, nel preparare i documenti per l'ISEE, l'educatrice accompagna Bianca in banca e si rende conto che, dopo l'uscita di casa della mamma, sono stati fatti dal conto corrente diversi prelievi con importi rilevanti.

Nel frattempo, la madre di Bianca è deceduta e sulla base delle informazioni raccolte l'assistente sociale del Comune decide di avviare la pratica di Amministratore di Sostegno. Non è semplice far accettare questa misura a Bianca; l'educatrice è, in questo momento, il suo punto di riferimento, l'unica che ha la possibilità di ridefinire con lei i confini dell'intervento. Insieme, l'educatrice e io ci interroghiamo su quali apprendimenti sta generando questo processo e quali sarebbero auspicabili, non solo per Bianca, ma per tutti gli altri attori della storia. Le nostre conversazioni sono orientate a ridefinire gli obiettivi e le azioni che possano tenere insieme le istanze di tutti.

Questa è una delle storie che ho incrociato nel mio lavoro di coordinatrice del Servizio Integrato alla Domiciliarità (SID) del Distretto 5 Melegnano Martesana, servizio distrettuale nato da un'evoluzione del Servizio di Assistenza Domiciliare (SAD) verso il lavoro di rete, per dare risposte personalizzate e più rispondenti alle esigenze dei cittadini. Il servizio si rivolge a tutti i "soggetti fragili", cioè che si trovano in una situazione momentanea o cronica di difficoltà per motivi diversi, ad esempio anziani, genitori di figli disabili, soggetti adulti con tratti psichiatrici.

Il progetto individualizzato, come strumento condiviso di cui parte integrante è il contesto familiare e la rete di servizi, ha permesso da un lato di ridefinire le risorse in maniera più adeguata alle diverse situazioni, dall'altro di aprire il servizio a fasce di cittadini che fino a quel momento non venivano intercettate (Basile, Corbetta e Mastroeni 2020). Nel rileggere la mia esperienza di 10 anni di coordinamento, vorrei partire dalle storie per riflettere sulla domanda: Che cosa ci fa una pedagoga sistemica a coordinare un servizio socio-assistenziale? Quale contributo specifico, e forse innovativo, può dare?

### Agire nella complessità: le domande sistemiche

La rete dei servizi in un territorio è un sistema complesso e la composizione tra parte socio-assistenziale e parte sanitaria è uno dei nodi cruciali di tale complessità. Non potrebbe che essere così, vista la diversità della matrice normativa e della cultura di servizio nei due sistemi. Un elemento di complessità è rappresentato senza dubbio dalla difficoltà di comunicare e collaborare tra professionisti che agiscono in base a presupposti e regole

profondamente diversi: mentre i servizi sociali e socio-assistenziali si focalizzano sulla prevenzione e sull'intervento globale, il sistema sanitario si muove ancora molto sulla cura del sintomo, nonostante i tentativi di promuovere una cultura della prevenzione e della medicina di prossimità.

Nelle storie incontrate, dunque, i protagonisti si muovono tra sistemi definiti da confini rigidi e linguaggi professionali diversi, ciascuno con la sensazione/presunzione di essere l'unico. Bianca, per esempio, è in carico ai servizi sociali, al SID (socio-sanitario) e al CPS (sanitario). Intercetta inoltre il mondo del volontariato, tassello fondamentale nel sistema territoriale di cura. Nella mia esperienza, era spesso delegato al SID il compito di garantire la collaborazione tra tutti questi mondi, per esempio nell'organizzare l'accompagnamento di Bianca alle visite presso il CPS. Saper comprendere come si muove ogni attore della rete e interfacciarsi in modo coerente con tutti è una prerogativa del coordinatore.

*A seguito di un malore di Bianca nasce il sospetto che non sappia gestire o forse abusi dei farmaci; l'assistente sociale del Comune chiede un incontro congiunto tra CPS, medico di medicina generale (MMG), SID e Caritas per capire insieme come affrontare la situazione. Il referente del CPS risponde che non riuscirà a partecipare ma si rende disponibile per una telefonata con l'AS prima dell'appuntamento. L'incontro si apre con il MMG che dichiara di avere poco tempo e di voler fare in fretta. L'AS relaziona rispetto alla telefonata con il medico del CPS, che sostiene di aver fatto tutto il possibile per Bianca, che il ricovero in una struttura protetta non è fattibile e che l'unica soluzione è monitorare da vicino Bianca e fare in modo che il MMG prescriva i farmaci nelle giuste dosi. Il MMG garantisce che la prescrizione viene fatta nel modo corretto, rimandando che il problema è del Comune, che deve controllare Bianca e fare in modo che assuma la terapia correttamente. L'AS sostiene che la somministrazione e il monitoraggio dei farmaci sono competenza sanitaria, quindi non in capo al Comune, che però se ne sta facendo carico in qualità di Amministratore di Sostegno, comunque in difficoltà se manca il supporto sanitario.*

*A questo punto della riunione, l'impasse è evidente: ognuno è arroccato sulla propria posizione. Provo a fare domande ipotetiche volte a generare nuove idee. Sarebbe possibile studiare insieme a Bianca un sistema di monitoraggio dell'assunzione dei farmaci in cui lei si senta protagonista e non sotto controllo? Provo a ipotizzare un intervento di MMG, volontari e Comune, insieme al SID, che coinvolga attivamente Bianca.*

*Dopo qualche minuto la tensione si scioglie. Concordiamo un intervento congiunto per spiegare a Bianca in modo chiaro le implicazioni e conseguenze dell'abuso farmacologico e decidiamo di fare un passaggio anche con la farmacia del paese per metterla in allerta ed evitare che Bianca possa accedere a farmaci senza la supervisione dei soggetti coinvolti nella sua cura.*

Questo episodio mette in luce uno dei vantaggi della mia formazione pedagogica sistemica. In quell'occasione avrei potuto defilarmi, rimanere nella posizione di chi coordina un servizio che per definizione non si occupa di farmaci. Ho provato invece a uscire dalla logica dei confini chiusi e delle competenze separate per lasciarmi incuriosire, interrogare e coinvolgere nella ricerca di risposte creative. Porre domande riflessive (Tomm, 1987a, b; 1988) è un modo per aiutare tutti ad assumere una posizione meno difensiva, più aperta e interrogante, riconoscere le esigenze di ciascuno e cercare strategie per tenerle insieme. Come sottolinea Gini,

*l'approccio sistemico evita di parcellizzare gli oggetti studiati, dà grande rilevanza al contesto nel quale i processi hanno luogo, ricerca i pattern ossia gli schemi di regolarità che connettono tra loro gli elementi e le relazioni all'interno della totalità (2008, p. 61).*

In questo caso, fare domande ha permesso di accedere a uno sguardo nuovo, lasciando sullo sfondo la visione lineare e centrata sul problema e mettendo in evidenza gli schemi disfunzionali. Intervenire nel processo comunicativo con domande impreviste è utile ad allargare lo sguardo, a evidenziare la circolarità delle informazioni scambiate e le interdipendenze tra le diverse azioni. Questo sguardo rimette in gioco anche l'apparente "mancanza" o "difficoltà" di comunicazione, perché anche il silenzio, i segreti o le informazioni distorte costituiscono un messaggio all'interno del sistema. Dentro questa "non comunicazione" si apre lo spazio per fare domande nuove che favoriscono la curiosità, la visione dall'alto e la ricerca di altre possibilità.

Porre domande ha, nella pratica sistemica, un duplice effetto: da una parte permette di raccogliere informazioni nuove e dall'altra le introduce, generando perturbazioni che possono portare a trasformazioni significative. Come sostiene Tomm (1987a, b; 1988) le domande rappresentano vere e proprie forme di intervento, generando effetti in base alla loro formulazione ma soprattutto alla risposta dell'interlocutore. La prima distinzione, introdotta fin dal 1980 dal Gruppo di Milano (Selvini *et al.*, 1980), era tra domande lineari e circolari. Le prime chiedono in modo diretto un'informazione, spiegazione o definizione relativa a comportamenti, episodi o idee; si fondano "sulla premessa che ogni evento esista in quanto tale" (Edelstein, 2007, p. 147). Il loro fine è raccogliere informazioni, dati di fatto. Ad esempio: *Quali farmaci sta prendendo Bianca? Quante volte pulisce casa sua? Chi l'ha accompagnata al CPS? Qual è la sua diagnosi?* Il rischio di queste domande è il rafforzamento delle premesse lineari già presenti nel sistema, a meno che siano usate per chiedere informazioni impreviste. *Che cosa Bianca ama fare? È mai stata innamorata?*

Le domande circolari, invece, sono formulate in modo tale da mettere in connessione tra loro diversi comportamenti e attori (*Che cosa ha fatto Bianca quando l'educatrice ha scoperto i prelievi in banca? Che cosa ha detto l'AS quando l'educatrice glielo ha comunicato?*) oppure significati (*Chi appare più preoccupato tra i diversi operatori? Quali priorità dovrebbe ciascuno di loro?*). L'effetto di queste domande dipenderà da come le interpretano i soggetti. La risposta può anche non arrivare. Le risposte sono la parte meno interessante, quando si lavora in modo riflessivo.

L'intento del domandare è esplorativo, generativo; la domanda introduce uno sguardo imprevisto che invita alla curiosità. Selvini e colleghi (1980) sostenevano che raccogliere informazioni in maniera circolare favorisce lo sviluppo di ipotesi su come i comportamenti nel sistema sono interconnessi. Mentre le domande lineari e circolari sono volte a costruire informazione, le domande riflessive e strategiche (Tomm, 1987a, b; 1988) sono più dirette a influenzare i membri del sistema, incoraggiandoli a mobilitare le proprie risorse per pensare e agire in modi nuovi.

Quale che sia il tipo di domanda posta, l'intervento mira ad alimentare le capacità di ipotizzazione e immaginazione. I principi di curiosità e circolarità

possono essere visti come ricorsivamente correlati, in modo che la neutralità fornisca il contesto per la costruzione di ipotesi multiple. Queste, a loro volta, forniscono un contesto per vedere i modelli circolari (in opposizione alle relazioni lineari di causa-effetto) e per fare domande circolari (Cecchin, 1987, p. 39).

Questo intento trasformativo sposta l'attenzione dal contenuto al modo: "Ciò che fa la differenza sono i modi in cui porghiamo una domanda, gli aspetti prossemici, non verbali e paraverbali" (Pasini, 2012, p. 51). In questi frangenti, il contesto diventa più rilevante, o almeno altrettanto rilevante, del contenuto. Bateson sostiene che "senza l'identificazione del contesto non si può capire nulla. L'azione osservata è del tutto priva di senso finché non viene classificata come 'gioco', 'minaccia' o quant'altro" (1972, p. 146).

Quando si coordina un servizio per "soggetti fragili" con vari problemi legati alla salute fisica e/o mentale, alla povertà, alla solitudine e a eventi improvvisi che minano vite già precarie, c'è bisogno di tener conto del paesaggio: la presenza di una comunità solidale, le organizzazioni e sistemi esistenti, le reti formali e informali. L'analisi del contesto, la conoscenza del territorio in cui si opera e delle sue reti, per chi fa coordinamento non è un optional, ma una necessità.

## Territori e servizi: verso un'analisi sistemica del contesto

Per raccontare il contesto nel quale ho esercitato il coordinamento, parto da una mappa dei due sistemi: dei servizi sanitari e dei servizi sociali. Il primo si sviluppa attraverso la rete territoriale ridisegnata in Lombardia (ogni Regione ha una storia diversa) dalla riforma sanitaria che ha ridefinito l'organizzazione degli enti responsabili dell'offerta e cioè: ATS (Agenzia di Tutela della Salute) sono gli enti che programmano l'erogazione dei servizi sanitari (8 in tutta la regione); ASST (Aziende Socio Sanitarie Territoriali) si occupano dell'erogazione dei servizi attraverso ospedali, ambulatori, medici di medicina generale (MMG) e servizi specialistici, come il CPS o le unità per le dipendenze. Il sistema sociale si sviluppa attraverso l'offerta sociale delle amministrazioni locali, che in Italia sono oggi responsabili di questo tipo di intervento sotto il controllo delle Regioni. In particolare, i rapporti tra Regione e Comuni nel governo della rete sono regolamentati in Lombardia dalla legge regionale 3/2008 che recita:

Art. 11 (Competenze della Regione) 1. La Regione esercita le funzioni di indirizzo, programmazione, coordinamento, controllo e verifica delle unità d'offerta sociali e sociosanitarie, avvalendosi della collaborazione degli enti locali, delle aziende sanitarie e dei soggetti del terzo settore [...]

Art. 12 (Competenze delle Province) 1. Le province concorrono alla programmazione e alla realizzazione della rete delle unità d'offerta sociali e sociosanitarie, con specifico riferimento al sistema dell'istruzione, della formazione professionale e delle politiche del lavoro. [...]

Art. 13 (Competenze dei Comuni) 1. I comuni singoli o associati e le comunità montane, ove delegate, in base ai principi di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza, sono titolari delle funzioni amministrative concernenti gli interventi sociali svolti a livello locale e concorrono alla realizzazione degli obiettivi della presente legge nelle forme giuridiche e negli assetti più funzionali alla gestione, alla spesa e al rapporto con i cittadini [...]

La legge prevede che i tre organismi di governo collaborino, seppur con compiti definiti e ognuno con le proprie competenze, alla realizzazione della finalità così definita:

Art. 1 (Finalità) La presente legge, al fine di promuovere condizioni di benessere e inclusione sociale della persona, della famiglia e della comunità e di prevenire, rimuovere o ridurre situazioni di disagio dovute a condizioni economiche, psicofisiche o sociali, disciplina la rete delle unità di offerta sociali e sociosanitarie, nel rispetto dei principi e dei valori della Costituzione, della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, dello Statuto regionale, nonché nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, in armonia

con i principi enunciati dalla legge 8 novembre 2000, n. 328 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali) e con le leggi regionali di settore.

Il SAD è uno dei servizi che concorrono al raggiungimento di questi obiettivi, presente in quasi tutti i Comuni lombardi e fin dalla sua costituzione rivolto prevalentemente a cittadini anziani ma, come mostra la storia di Bianca, sempre più spesso rivolto a tutte le forme di fragilità. Su richiesta del cittadino, il servizio attiva un intervento di assistenza a domicilio che può variare da 1 a 10-12 ore a settimana secondo le necessità. Altri servizi territoriali di carattere diurno, come i Centri Anziani, fanno capo ai servizi sociali del Comune, ma sono gestiti da terzi o da consorzi. Questi ultimi sono soggetti giuridici a cui le cooperative si associano per avere maggiori possibilità di accesso alle gare e offrire un servizio più rispondente alle esigenze dei territori attraverso la collaborazione di cooperative simili tra loro ma che esprimono specificità differenti.

C'è poi una terra di mezzo rappresentata dai servizi socio-sanitari: Residenze Sanitarie per Anziani (RSA), Residenze Sanitarie per Disabili (RSD), Centri Diurni Integrati (CDI), Centri Diurni per Disabili (CDD), Assistenza Domiciliare Integrata (ADI) e RSA aperte. In tutti questi servizi, il sanitario e il sociale dovrebbero essere fortemente integrati. La riforma oggi in atto presuppone un dialogo tra le due culture. La logica della collaborazione risponde a un bisogno reale: il cittadino è una persona intera e i suoi bisogni sono collegati tra loro. Separare la salute da tutto il resto impedisce di offrire risposte efficaci, innalza i costi sociali dell'intervento e in molti casi provoca effetti perversi, iatrogeni, che minano la qualità della vita e il benessere della persona. Tutto questo, però, rischia di rimanere sulla carta se non si lavora per rendere effettiva la collaborazione.

In questa cornice politica prende avvio nel triennio 2016-2018 il SID, Servizio Integrato alla Domiciliarità come evoluzione del SAD, Servizio Assistenza Domiciliare. Nel documento programmatico si legge:

Per uscire dall'impasse di un servizio standardizzato, "saturato" soprattutto da anziani non autosufficienti e cronici, per il triennio 2016-2018 il Distretto Cinque ha puntato a costruire un nuovo sistema territoriale di domiciliarità a favore dei soggetti fragili che, attraverso la corresponsabilità e la coprogettazione tra Ente pubblico e terzo settore, provasse a facilitare il coinvolgimento dei diversi soggetti nella comunità. L'idea portante, fin dall'inizio, è stata quella di uscire da una logica prestazionale per implementare un intervento che stimolasse processi di cambiamento (Tidoli, 2019).

Si prefigura dunque un modo nuovo di affrontare la complessità della cura al domicilio, reso possibile in questo caso da una lunga co-progettazione. Nell'allargare il campo, con l'ingresso di nuovi attori sociali, non si è guardato solo alla persona fragile, ma a tutto il suo ecosistema (Basile, Corbetta e Mastroeni, 2020).

### Una danza tra equilibri e disequilibri

Nella prima fase si è cercato di dare forma a un servizio di prossimità, flessibile e propositivo, in ascolto delle esigenze del singolo e della sua rete familiare, in grado di proporre un ventaglio di attività possibili da comporre ogni volta come un puzzle per dare risposte adeguate in termini assistenziali, di cura, di sollievo e, pedagogicamente, di apprendimento sia del singolo, sia della sua rete prossimale. Una risposta, dunque, non solo compensativa o di supporto, ma potenzialmente trasformativa. Dopo aver accolto, in prima istanza, la domanda dell'AS del Comune, il servizio avrebbe riletto la domanda stessa alla luce di un primo colloquio con l'utente ed eventualmente con i suoi familiari, tenendo presente il ventaglio di proposte e offerte che il servizio metteva in campo. Il metodo di lavoro si basava su quattro pilastri: équipe multidimensionale, vicinanza al territorio e al cittadino, formazione continua degli operatori di diverse professionalità e valorizzazione del "tempo di squadra".

Muoversi come operatori (e come coordinatrice) in un servizio così poco standardizzato lascia ampio margine di libertà nel progettare sulla base di ipotesi specifiche e articolate rispetto a ogni situazione personale e familiare. Portare un tale modello di lavoro nel sistema socio-assistenziale pone una grande sfida, se pensiamo che il servizio di assistenza domiciliare tende a essere molto standardizzato. Per esempio, in molti Comuni lombardi si è scelta la voucherizzazione: l'AS accoglie la domanda del cittadino, valuta e attribuisce numero di ore e tipo di assistenza, poi invita il cittadino a scegliere presso quale ente, tra quelli accreditati, "acquistare" le prestazioni. Non c'è progettazione condivisa, ma una mera erogazione del servizio; l'analisi e la risposta al problema si basano su una logica lineare "problema-intervento", che prescinde dall'unicità delle storie.

La flessibilità del servizio spinge gli operatori a interrogarsi costantemente sul proprio posizionamento, sia in relazione al livello micro del progetto personalizzato, sia a livello meso e macro. Un elemento rilevante sono le risorse: la sostenibilità degli interventi è una delle determinanti nella co-progettazione.

Coprogettare nei servizi domiciliari per persone fragili è più faticoso perché ci si trova di fronte a situazioni emergenziali, procedure definite e difficilmente modificabili, persone che spesso vengono lette esclusivamente per le loro mancanze – oggettivamente presenti – più che per loro capacità residue e infine ad una rigidità dei ruoli (Basile, Corbetta e Mastroeni, 2020, p. 30).

Gli operatori dunque si trovano a lavorare in modo diverso da quello abituale, più incerto e responsabilizzante, che richiede un'uscita dalla comfort zone e la ricerca di nuovi equilibri, che potrebbero mettere a rischio un'identità professionale fondata su un modo di lavorare abituale e forse più rassicurante. Anche la necessità di lavorare con altri professionisti di diversa formazione porta squilibrio e disorientamento.

La metafora dell'allargamento del campo di gioco mi era venuta in mente durante una discussione informale con alcune colleghe sulle trasformazioni e difficoltà che stavamo vivendo. È come se l'operatore fosse un giocatore che all'improvviso si trova ad allargare il suo campo di gioco. Se prima aveva a disposizione uno spazio definito, immaginiamolo di un metro di profondità per tutta la lunghezza del campo, ora può agire su una porzione di campo molto più grande, diciamo tre metri di profondità per tutta la lunghezza del campo. Questo porta ogni giocatore a dover gestire una complessità in più, a interrogarsi costantemente sulla propria posizione all'interno di quello spazio ridefinito. Può portare dispersione. Fatica. Distanza. Dove mi trovo? Quanto sono vicino alla zona dell'altro? Corro un rischio di invasione? Quanto posso arretrare? La distanza dall'altro giocatore è funzionale al gioco?

Il gioco, nel campo, è collettivo, una danza che si fa insieme: questo crea ulteriore complessità perché non so con esattezza dove può arrivare l'altro e dove devo aspettarlo io. Tutto diventa più complesso in un servizio che mette in dialogo operatori che partono da presupposti teorici e pratici differenti: gli assistenti sociali come responsabili del progetto personalizzato, gli operatori sanitari che prestano assistenza, l'educatrice che prova a sostenere apprendimenti.

In un servizio così radicato all'interno dei servizi comunali è stato importante trovare il giusto equilibrio tra direzioni generali e peculiarità territoriali e posizionarsi a livello distrettuale. Per gli operatori questa nuova modalità si è tradotta nella necessità di rivedere le relazioni all'interno dell'équipe, ridefinire quello che era il sistema gerarchico per trovare una nuova modalità, un nuovo posizionamento appunto, in cui i ruoli fossero chiari ma anche flessibili (ivi p. 31).

## Verso il coordinamento sistemico

Prendersi cura delle relazioni, creare spazi sufficientemente sicuri per riconoscere e affrontare le difficoltà e le sfide di questo lavoro, offrire strumenti per il superamento delle impasse, delle tensioni e degli inevitabili conflitti, è compito di chi coordina. Al coordinatore non è richiesto un titolo di studio specifico, ma un'architettura di servizio come quella del SID richiede tante conoscenze, capacità e competenze tecniche e trasversali. Nella proposta progettuale, il ruolo che ero chiamata a svolgere (referente territoriale) era così declinato:

Il compito del referente territoriale è dunque molto diverso dalla semplice movimentazione del personale ed è per questo che dovrà essere presente e conoscere da vicino il territorio affinché possa farsi garante della declinazione nell'operatività delle scelte metodologiche attuate, del raggiungimento degli obiettivi condivisi e della omogeneità e continuità progettuale. Per fare questo concretamente si occupa di tenere un aggiornamento costante con l'AS del comune con cui co-costruisce i progetti personalizzati, pianifica i momenti di coordinamento e di verifica dei PID [Piano Intervento Domiciliare], si prende cura dell'efficacia della comunicazione con tutti i soggetti coinvolti, pianifica il lavoro degli operatori, gestisce la movimentazione del personale e rende conto gli interventi (Stralcio della proposta progettuale presentata dal Consorzio CS&L in ATI con Cooperativa Dialogica e Altea).

Come pedagogo con una formazione sistemica, nello svolgere questi compiti ho portato il mio sguardo aperto, in costante ricerca, che mi è stato utile nel gestire le situazioni più complesse senza irrigidirmi, ma tenendo conto delle istanze e delle comunicazioni che arrivavano dal singolo, dai membri della famiglia o della comunità e anche da tutti gli operatori del servizio e dei servizi connessi. La formazione pedagogica sistemica porta a posizionarsi in modo esplicito, consapevole delle proprie e altrui premesse, mettendosi in gioco e agendo in maniera perturbativa e generativa, fin dalle prime fasi di una consulenza o progettazione.

Il pedagogo sistemico si pensa sempre come un consulente, il cui compito è "cercare di comprendere i pattern relazionali nei quali è immerso e ai quali contribuisce, mantenendo un'elevata riflessività sulle operazioni e distinzioni che compie" (Gini, 2008, p. 78). Nel farlo, si pone in un atteggiamento di ascolto e di curiosità che già di per sé diventa modello comunicativo. L'ascolto sistemico non si connota come una posizione passiva di ricezione dei racconti, dei problemi o delle osservazioni che vengono portati nella conversazione. È un ascolto attivo, consapevole dell'interpretazione come processo ineliminabile nella comunicazione umana. "Ciò

che connota l'ascolto sistemico è il costante confronto tra la parola e il contesto, tra il contenuto e il messaggio, tra i significati manifesti e quelli latenti" (ivi, p. 80). Quando nascono incomprensioni e difficoltà, è compito di chi coordina portare nelle interazioni un modello attivo e generativo di gestione del conflitto (Sclavi, 2003).

Questa postura richiede curiosità, un principio introdotto da Cecchin (1987) per allontanare la neutralità dal rischio di un posizionamento passivo, arretrato. Neutralità, curiosità e ipotizzazione hanno molto influenzato il mio lavoro di pedagoga sistemica; li ho imparati, come molti di noi, leggendo i lavori di Selvini, Boscolo, Cecchin e Prata, i fondatori della Scuola di Milano. Come pedagoga, mi interrogo sulla differenza tra contesto terapeutico e socio-educativo. Le convergenze sono molte: in entrambi si tratta di affinare la capacità di partecipare alle conversazioni usando la comunicazione e l'osservazione come strumenti trasformativi e mettendo tra parentesi le premesse del razionalismo. Parlando di neutralità, ad esempio, si tratta di andare oltre l'idea di senso comune che invita a sospendere il giudizio, poiché una descrizione o una storia contengono già dei giudizi. La neutralità sistemica è pragmatica, è l'effetto di una strategia comunicativa che presta attenzione a dare lo stesso peso a tutti i soggetti coinvolti, evitando di coalizzarsi con qualcuno contro qualcun altro. Questo principio "veniva originariamente utilizzato per esprimere la volontà di non assumere coscientemente nessuna posizione come più corretta di un'altra" (Cecchin, 1987, p. 30).

L'obiettivo non è cercare la verità, la storia migliore, ma cercare di capire come far stare insieme verità diverse, che cosa le collega. Si traduce in un atteggiamento estetico, che lascia spazio a diverse ipotesi:

Se accettiamo invece un orientamento estetico, perdiamo interesse a trovare le descrizioni e le spiegazioni migliori del problema della famiglia. Fare riferimento ad un pattern infatti, genera una sorta di curiosità per il modo in cui le descrizioni di tutti i membri della famiglia possano andar bene insieme (*ibidem*).

Portare questo sguardo in un sistema di servizi altamente standardizzati, abituati a dare risposte lineari, è certamente difficile ma stimolante. Mi ha consentito di danzare con gli operatori del SID e degli altri servizi, ciascuno con la sua complessità e cultura professionale, di dare riconoscimento alla logica operativa di questi professionisti, che talvolta si pongono in una posizione di difesa e di arroccamento per quel principio di omeostasi che sappiamo caratterizzare ogni sistema auto-organizzato. Se riconosco che un sistema con storia (famiglia, équipe) tende a mantenere il proprio equilibrio e a resistere ai cambiamenti per un principio di economia e identità, allora posso lavorare sull'incertezza e provare a creare equilibri nuovi.

Come osservatrice, entro a far parte del sistema osservato, ne altero l'equilibrio e posso provocare una perturbazione: "il soggetto che osserva un sistema umano perde la posizione esterna e neutrale rispetto al sistema osservato, per diventare attore all'interno di una dinamica ricorsiva nella quale è inevitabilmente coinvolto" (Gini, 2008, p. 65). Da coordinatrice di un servizio "integrato", trovo che portare questo sguardo consente di leggere le resistenze del sistema non come "opposizione" o "resistenza", ma come espressione di coerenza e identità, un'occasione per ripensare l'interazione e generare apprendimento.

### Quando il primo livello illumina il secondo

Nella logica sistemica, le connessioni tra livelli sono spesso illuminanti. Per comprendere un sistema complesso è utile avere contezza di ciò che accade al primo livello d'intervento. Per me è stata particolarmente significativa, a questo proposito, l'esperienza dello sportello di consulenza presso il reparto di Medicina Generale dell'Ospedale di Melzo, un servizio nato con l'idea di offrire orientamento alle famiglie dei pazienti in dimissione. Nato per rispondere a un bisogno molto concreto, lo sportello si è rivelato essere molto di più, ovvero un ponte tra operatori con culture di base differenti ed esigenze impellenti e legittime, spesso in contrasto tra di loro: i medici nella loro necessità di dimettere quanto prima e le assistenti sociali con l'esigenza di approntare l'assistenza domiciliare in sicurezza. I tempi difficilmente coincidevano. In qualità di operatrice dello sportello ho potuto avviare un lavoro di lettura, legittimazione e messa in comunicazione delle diverse esigenze. Ne è nato un modello di rilevazione preventiva delle condizioni sociali e di costruzione del percorso di dimissioni co-progettato già nella fase immediatamente successiva all'accettazione in reparto e costantemente condiviso nella sua evoluzione e nei tempi.

Anche grazie a questa esperienza, posso identificare alcuni ingredienti del lavoro sistemico che tornano utili sia al primo che al secondo livello:

#### *Lavorare per micro-obiettivi*

L'esperienza mi ha insegnato che gli obiettivi troppo ambiziosi conducono spesso al fallimento. Come è riuscito il SID a raggiungere obiettivi talvolta impensabili? Ad esempio, a conquistare la fiducia di cittadini che inizialmente non volevano nessuno in casa loro? Oppure, accompagnare famiglie nella gestione quotidiana e trovarsi poi a sostenerle nelle decisioni più delicate. Il comune denominatore di tutte queste storie di "successo" è stato impostare l'intervento per micro-obiettivi.

In équipe, mi capitava spesso di cogliere la sensazione degli operatori che non si stesero facendo nulla, magari per settimane. Proprio in quelle situazioni, posso dire oggi che l'aver retto la frustrazione iniziale ha portato a costruire una relazione di fiducia e posto le basi per il raggiungimento di obiettivi insperati. Ragionare per micro-obiettivi significa valorizzare gli effetti delle azioni quotidiane degli operatori, renderle visibili e riconoscere che la vita non è mai uguale a se stessa. La frustrazione nasce quando fissiamo un obiettivo che non viene mai raggiunto, ma è irragionevole nell'intervento socio-assistenziale definire a priori dove arriverà un utente o una famiglia. Troppe sono le variabili in gioco.

Il pedagogista sistemico preferisce agire perturbando il sistema e osservando come si riorienta e riorganizza. Secondo il principio di equifinalità (Bertalanffy, 1971), lo stesso risultato può essere raggiunto da punti di partenza differenti e un'identica situazione di partenza può portare a risultati diversi. Possiamo disporci ad "agire in modo da aprire possibilità, ma in nessun caso abbiamo il potere di determinare nell'altro una trasformazione per la quale questi non sia già ampiamente pronto" (Formenti, 2017, p. 8).

Quando si ha a che fare con la sofferenza, una malattia invalidante, una morte annunciata, la solitudine dell'abbandono, la sensazione che pervade è quella di non avere speranza. Le storie appaiono bloccate. Poter offrire piccoli momenti di felicità, di relazione autentica, l'opportunità di ripercorrere la propria storia e riconoscere di aver vissuto, di avere valore, non toglie nulla alla gravità della situazione, non cambia il destino, ma modifica il modo in cui questo si realizza.

*Penso a Marco, 40 anni, che in piena pandemia inizia a stare male. Dopo pochi mesi la diagnosi: è SLA. Lo incontro un anno dopo, quando la ex moglie, tornata a occuparsi di lui a seguito della diagnosi, chiede aiuto al Comune per l'assistenza.*

*Quando lo incontriamo è in carrozzina. Ci raccontano di un decorso molto veloce, della difficoltà di Marco ad accettare quanto gli sta accadendo e lasciare dietro sé la vita di prima, fatta di costante movimento, libertà assoluta, anche eccessi. Iniziamo un intervento di igiene al mattino e presto arriviamo ad attivare l'educatore un pomeriggio a settimana, con l'ausilio della misura B1 (sostegno alla non autosufficienza).*

*L'educatore avvia l'intervento e mi confessa di essere molto preoccupato: teme, nonostante i suoi anni di esperienza, di non riuscire a dare sostegno a Marco, addirittura di non riuscire neanche a comunicare con lui. Marco infatti ha già perso l'uso della parola e comunica indicando con gli occhi le lettere stampate su una lavagna divisa in quadranti. Dopo un primo momento di difficoltà, trovano la strada per costruire una relazione: Marco è un grande appassionato di*

*musica e del Milan. Da quel momento i pomeriggi si popolano di chiacchiere sulle grandi passioni di Marco. Ricordo l'emozione dell'educatore quando mi ha raccontato il primo sorriso, e poi la sua idea di aiutare Marco a realizzare un sogno, con l'aiuto dell'équipe e della ex moglie: assistere a una partita di campionato del Milan a San Siro.*

Nel caso di Marco, il micro-obiettivo era stato raggiunto e lui, sorriso dopo sorriso, appariva più sereno. A un certo punto, in lui è nato anche il desiderio di modificare la sua scelta di rinunciare alla manovra di rianimazione e di intubazione. Non sappiamo come mai e non abbiamo la presunzione di pensare di aver cambiato questa decisione, ma senza dubbio abbiamo condiviso la speranza che poter raccontare la propria storia, soprattutto fare memoria dei momenti belli, andare a cercare la bellezza invece della sofferenza, abbia reso i giorni di Marco un po' meno pesanti e abbia aggiunto un po' di speranza.

#### *Ricerca la bellezza nella narrazione*

Assumere una prospettiva narrativa che ricerchi la bellezza non vuole essere un modo di negare la sofferenza, la paura e la fatica, ma il tentativo di cercare nelle pieghe dei racconti degli elementi di speranza. Come sottolinea Prandin,

spostare l'attenzione dalle dinamiche interattive alle dinamiche narrative significa prima di tutto accettare l'idea che storie e narrazioni rappresentano uno strumento di (auto)formazione e (auto)conoscenza molto potente. [...] Significa riconoscere e accettare che non sono le cose in sé – i fatti, gli eventi e le situazioni – a farci soffrire o gioire, ma il nostro modo di raccontarle (Prandin, 2012, p. 147).

Le narrazioni contribuiscono alla definizione dell'identità personale e familiare. Quando sono saturate da ridondanze narrative bloccate su significati univoci, chiusi, cristallizzati, le storie smettono di evolvere (White, 1992; Boscolo e Bertrando, 1993). Polster (1988) ci invita a riconoscere che "tutte le soluzioni hanno in comune una qualche forma di azione che permette di scartare una prospettiva bloccata a favore di nuove possibilità di sentire e di agire" (p. 43). Tra le possibili azioni c'è la narrazione; una paziente dell'autore che era molto arrabbiata con il padre ormai morto "raccontando questa storia si accorse che, nonostante alcune indicazioni del contrario, suo padre l'aveva considerata una persona straordinaria. In seguito riuscì a rendersi conto che anche gli amici, gli insegnanti e il marito potevano considerarla nello stesso modo" (p. 95). Narrare l'esperienza passata significa ripensarla a partire dal presente, dunque in una nuova prospettiva; per questa ragazza, il raccontare getta una luce rinnovata

sull'intera vita e sui suoi rapporti con le persone significative. La riscrittura della storia permette di uscire da quella prospettiva che White definisce "saturata dal problema", che porta i problemi a diventare le "storie dominanti nella vita familiare" (White, 1992, p. 23).

La nostra vita è regolata da attribuzioni di significati, da interpretazioni che costituiscono il vocabolario, la sintassi, le griglie che determinano le nostre realtà. La narrazione organizza la struttura dell'esperienza umana: ci sono soltanto le nostre descrizioni, storie e interpretazioni in costante evoluzione e cambiamento che hanno un inizio, un proseguimento e una fine; hanno attori, desideri, emozioni e motivazioni; un contesto fisico, temporale e storico nel quale hanno luogo che le rende più o meno rigide e definite (White, 1992, pp. 15-16).

Il lavoro di Boscolo e Bertrando (1993) sui tempi del tempo, personale e familiare, mostra la capacità dei tempi di influenzarsi reciprocamente, ricorsivamente e circolarmente: "passato, presente e futuro sono così uniti in un unico anello autoriflessivo in cui ciascuno riceve i suoi significati dagli altri due" (p. 106). La temporalità lineare è dominante nella nostra cultura; forse per questo molte famiglie si trovano intrappolate nel racconto del passato. Se però andiamo a vedere la dinamica della narrazione, il racconto del passato avviene sempre nel presente ed è rivolto al futuro. Cogliere le narrazioni che non lasciano spazio al cambiamento, alla possibilità e alla speranza, per rieditarle o cambiarne la cornice, apre nuove interpretazioni. Come scrivono Cecchin e Apolloni, le narrazioni sono specchio di relazioni in corso:

l'eccessiva rigidità di queste configurazioni, ossia la tendenza a permanere anche quando non sono più utili, può essere messa in connessione con la rigidità dei significati che le sottendono; riteniamo cioè che le relazioni diventino esclusive e vincolanti quando l'idea della funzione, ruolo o rapporto viene concepito come totalizzante e definitivo (Cecchin e Apolloni, 2003, p. 44).

Il modello sistemico offre suggerimenti per uscire dall'immobilità e dalla rigidità, ispirando il lavoro pedagogico nella costruzione di spazi dialogici, narrativi, estetici dove i partecipanti sono invitati a dare forma alle loro storie. L'idea non è terapeutica, ma trasformativa: propone la narrazione come via per sentirsi, sentire l'altro, modificare le cornici e interrogarci sulla validità delle nostre premesse. Come suggerisce Prandin (2012), nell'esplorare nuove narrazioni siamo guidati dalla ricerca della bellezza. Le storie bloccate si presentano come cupe, tristi, caratterizzate da sentimenti negativi, spesso da conflittualità. Sostenere le persone e i gruppi nel cercare nuovi dettagli, sottolineare piccole perle, luci nascoste, può generare impreviste trasformazioni. Prandin sostiene che

il lavoro di cura educativa, in questo come in molti altri casi, consiste nell'introdurre variazioni, proporre sguardi differenti, che i protagonisti posseggono già, seppur "addormentati", nei confronti delle proprie relazioni familiari, quindi di sé stessi e della propria storia, andando a cercare "cose piccole e belle", lavorando nella convinzione che esistono sempre tracce, anche minime, di bellezza, e che possono essere rese visibili dagli stessi componenti della famiglia (e non solo dall'operatore) (2012, p. 155).

Quando Polster afferma che "ogni vita merita un romanzo", con quel *meritare* ci dice che la via estetica è anche etica. La ricerca della bellezza non è un superficiale invito al "pensare positivo", né la negazione dei dilemmi e delle ombre, ma un lavoro complesso di disciplina dello sguardo e ricerca relazionale, che porta a immaginare diversamente, a muoversi in relazione gli uni agli altri secondo una prospettiva estetica, quella cioè

che coglie i ponti tra le parti, i rapporti ricorsivi, e non mutualmente escludentisi, tra emisfero destro ed emisfero sinistro: è disciplina il cui apprendimento consiste nel saper discernere e costruire strutture che connettono (Scardicchio, 2012, p. 19).

#### *Esercitare la curiosità e cambiare lenti*

Cambiare le lenti per provare a comprendere il punto di vista dell'altro mi ha stimolato ad andare oltre la prima impressione basata sul pregiudizio e sulla cultura condivisa per riconoscere la capacità di adattamento e di apprendimento di tutti i soggetti e delle loro reti relazionali. La storia di Bianca, ad esempio, è caratterizzata da una famiglia pressoché assente e da relazioni che il sistema dei servizi ha catalogato come pericolose, da eliminare. Quali sono i motivi che hanno spinto Bianca a legarsi a queste persone, ad affidarsi a loro? Quali significati assumono per lei? Cerca di ricostituire quella famiglia che non ha più? Le relazioni soddisfano un bisogno profondo, colmano una mancanza. Come dice Formenti

proprio la difficoltà di interrompere una relazione, anche quando fa soffrire, è misura del vincolo, del legame, è un indicatore di quanto questa relazione sia vitale, pur avendo effetti mortiferi (Formenti, 2008b, p. 9).

Queste domande invitano a guardare alle relazioni da punti di vista diversi per attivare un intervento calibrato sulle reali necessità della persona, sui suoi significati. Certo, tra gli obiettivi dell'intervento c'è la tutela del soggetto fragile, ma per l'operatore è significativo tenere insieme tutte queste istanze in "un'ottica di rispetto [che] significa rifiutare le idee di controllo e di interazione istruttiva, per favorire la curiosità che a sua volta



## 7. Famiglie in gioco a Spazio Neutro, dall'educazione alla consulenza pedagogica

di Mara Pirotta

*Cosa mi ha portato qui? Bella domanda, ma non lo capisco nemmeno io, anche se è la mia storia, la mia famiglia, la mia vita. Mi sono sempre considerato un bravo papà, voglio un bene inimmaginabile a mio figlio, è vero, ho sbagliato con mia moglie, ma ha sbagliato anche lei. Non sono io ad aver coinvolto Matteo. Comunque fare un errore non vuol dire essere un cattivo genitore o una cattiva persona, no?! (Francesco, papà di Matteo)*

*Mai avrei immaginato nella vita di finire in un servizio come questo, nel vortice dei Servizi Sociali. Sono diventata la vittima di un uomo che ha tradito i miei sogni e ha rovinato la mia vita e quella di mio figlio. Da quando ha perso il lavoro è cambiato totalmente, è come impazzito. In casa c'era tensione, si discuteva sempre, si urlava e alla fine è diventato violento, psicologicamente e fisicamente, con me. Non si fermava nemmeno quando c'era Matteo. Mi sono spaventata e anche Matteo si è spaventato. Adesso abbiamo un equilibrio io e mio figlio, non capisco perché rischiare di rovinarlo con questi incontri. Che padre è un uomo che non sa prendersi cura della propria famiglia, anzi la spaventa e la rovina? Io non voglio che Matteo lo incontri, ma a quanto pare la mia opinione non conta. Io sono la vittima, eppure sono in una comunità e adesso devo anche preoccuparmi che Matteo incontri il padre?! (Elena, mamma di Matteo)*

Queste sono alcune affermazioni/domande portate dai genitori a Spazio Neutro<sup>1</sup> servizio per il diritto di visita e di relazione secondo i principi sanciti dall'art. 9 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Finalità principale del servizio è "rendere possibile e sostenere il mantenimento della relazione tra il bambino e i suoi genitori a seguito di

1. Spazio Neutro e Servizio per il diritto di visita e relazione sono qui usati come sinonimi per indicare lo stesso servizio, anche se le parole contengono connotazioni evidentemente diverse.

separazione, divorzio conflittuale, affido e altre vicende di grave e profonda crisi familiare” (Bissacco, Dallanegra e Bencivenni, 2001, p. 2).

Già da questa definizione può nascere un primo disorientamento. Spazio Neutro ha l’obiettivo di sostenere e garantire un diritto del bambino e allo stesso tempo di garantire il diritto degli adulti alla bigenitorialità, al mantenimento della propria storia, delle proprie radici e relazioni. Eppure chi attraversa la porta di questo servizio, che sia un adulto o un bambino, il genitore incontrante o quello “collocatario” (chiamiamo così il genitore a cui il figlio è affidato), si sente già limitato in partenza, come se in realtà gli venisse negato il diritto più prezioso, l’esercizio libero della relazione. È un paradosso prescrivere la relazione, che per sua natura è scelta, improvvisazione, desiderio. L’essenza della genitorialità è esserci quando serve, quando c’è un bisogno o una voglia di stare insieme, e ritrarsi, stare un passo indietro, quando il figlio deve vivere la sua vita, le sue esperienze. Prescrivere incontri a giorni e orari prefissati crea una cornice istituzionale, normativa e disciplinante. Una cornice carica di mistificazioni (Laing, 1965) e doppi legami (Bateson, 1972; Sluzki e Ransom, 1976).

C’è da dire che un genitore arriva a Spazio Neutro dopo aver attraversato vicende umane e giudiziarie che hanno costruito passo dopo passo una nuova identità di genitore incompetente, manchevole, dannoso. Sente su di sé il peso di un’etichetta, lo stigma (Goffman, 1963) derivante da una caratterizzazione della propria storia data da altri: l’ex partner, l’équipe di valutazione delle competenze genitoriali, i consulenti tecnici, gli specialisti, il Servizio Sociale, il Tribunale. Una caratterizzazione *in costruzione* nella quale non necessariamente si riconosce, ma che deve accettare. Le interazioni con diverse altre persone, situazioni e istituzioni, che hanno costituito la sua traiettoria (la “carriera” di utente dei servizi di tutela) hanno prodotto effetti concreti (materiali, economici, relazionali) sulla sua vita, identità sociale, auto-percezione e autostima. La sua identità completa – di donna, uomo, cittadino, lavoratrice – passa in secondo piano rispetto all’identità unica secondo la quale è percepito da questi servizi: un genitore. Anzi: una mamma, un papà, perché la genitorialità è sempre *gendered*. Rispetto a questa nuova identità emergente e a tutte le conseguenze che comporta, è difficile per molti genitori posizionarsi in maniera diversa da una ferma opposizione.

*Prima ero considerato un uomo capace di lavorare, farsi una famiglia, crescere un bambino, poi è bastato un errore, non solo mio, e guardi dove sono arrivato, sono descritto come un uomo aggressivo, un marito violento e un padre incapace. Se voglio vedere mio figlio devo venire qui, ma questa non è una scelta [...] non lo abbandonerei mai. Poi certo, non mi va bene vederlo chiuso qui per colpa*

*di una denuncia di mia moglie che ha scaricato su di me tutte le colpe. Questo è fare il padre? (Francesco, papà di Matteo)*

*Io proprio non capisco, è Francesco che ha alzato le mani, eppure dobbiamo pagare tutti per una colpa che è solo sua. Io e Matteo siamo le vittime [...] Io sono la mamma, non ho sbagliato niente, eppure quando dico che non voglio che Matteo faccia questi incontri non vengo ascoltata. [...] voglio proteggerci. Non è bello non venire ascoltati. Non è facile dover stare in silenzio e trovare il modo per far fare a Matteo una cosa che non voglio e credo non voglia nemmeno lui (Elena, mamma di Matteo)*

In linea con lo spiazzamento degli adulti c’è quello portato dai bambini e ragazzi che vorrebbero viverci i propri genitori “come gli altri”, “in maniera normale”, e invece si ritrovano a fare i conti con una serie di vincoli, restrizioni, gradualità. Molti sembrano combattuti tra la paura e il desiderio.

*Voglio bene al mio papà, ma mi ha fatto anche soffrire tanto. Prima era diverso, era un papà buono con cui facevo tante cose belle e divertenti, ma poi ha iniziato a litigare forte con la mamma e l’ha anche picchiata una volta. È diventato un papà cattivo, che fa paura alla mamma e a me. [...] non so cosa voglio fare perché gli voglio bene e ho paura. Poi la mamma dice che adesso stiamo bene [...] Se lo vedo e poi la mamma soffre? E se poi il papà non è tornato buono e ci sto male? Se mi fa del male? Se fa del male alla mamma? (Matteo, 8 anni, figlio di Elena e Francesco)*

Nei tanti anni di lavoro educativo e pedagogico con storie di genitorialità sofferta e in crisi, ho imparato che non bisogna avere fretta di intervenire. Darsi tempo per soffermarsi a interrogare questo scarto tra la finalità del servizio e la percezione dei suoi utenti è un primo passo nella costruzione dell’alleanza tra operatori e famiglie, un’alleanza che richiede la paziente, attenta, rischiosa costruzione di una relazione di fiducia e di collaborazione (Prandin, 2008a, b). Per arrivare a lavorare insieme bisogna autorizzarsi a chiedere e chiedersi “chi sono io per te e chi sei tu per me”, provare insieme a comprendere qual è l’idea di chi ha fatto l’invio al servizio, chiarire il più possibile le relazioni con gli altri servizi coinvolti, le aspettative e gli obiettivi già fissati, se sono stati condivisi o co-costruiti. Questo posizionamento iniziale di curiosità ed esplorazione consente di affrontare il prima possibile con gli adulti della famiglia questioni rilevanti e legittime come i desideri, le aspettative, le paure, le resistenze. Si costruisce così un primo sguardo sui vincoli e le possibilità (Ceruti, 2009) dell’intervento, con un occhio lucido sul presente ma prefigurando già il

futuro. Aprire in questo modo permette a tutti di iniziare a posizionarsi e riconoscersi.

L'idea che mi muove nel mio lavoro è che, all'interno di un servizio per il diritto di visita e di relazione, il pedagogo sia una sorta di orientatore, facilitatore e coordinatore sia del percorso che la famiglia compie all'interno del servizio, sia delle diverse *punteggiature* presentate dai differenti servizi e dai componenti stessi del sistema familiare. Parto dalla premessa che una storia è un racconto, i significati sono costruzioni e per aprire possibilità cerco di far dialogare e comporre le diverse storie. Questa visione si connette a un'idea pedagogica del servizio come spazio di apprendimento e percorso esperienziale che genera apprendimenti trasformativi (Mezirow, 1991; 2016). Nel mio lavoro valorizzo il più possibile l'occasione unica del trovarsi in uno "spazio", un luogo altro, che non è la scena domestica connotata da relazioni conflittuali, non è la vita quotidiana dove si va di corsa, non è nemmeno una seduta di psicoterapia, ma uno spazio di esplorazione delle possibilità, dove prendersi cura delle relazioni in condizioni protette e facilitate.

Attraverso l'allestimento di esperienze educative ad hoc, l'operatore può proporre ai componenti di un nucleo familiare di mettersi in gioco con modalità interattive differenti da quelle abituali che in passato li hanno fatti soffrire, quasi ci si trovasse in una sorta di palestra spazio-temporale. Nel mio caso, essere una pedagoga formata alla consulenza familiare sistemica mi porta ad avere interesse e curiosità per le interazioni complesse, da esplorare, sostenere e trasformare, lavorando in modo partecipato con la comunicazione verbale e non verbale, l'azione, gli oggetti, gli spazi. Responsività, ascolto reciproco, motivazione ad apprendere e desiderio di partecipare sono le precondizioni da costruire per arrivare a co-progettare insieme delle azioni.

La stessa strategia vale anche per gli attori istituzionali con i quali inevitabilmente mi interfaccio, interlocutori preziosi con aspettative, bisogni, obiettivi differenti. Da pedagoga sistemica sento di incarnare in questo ruolo diverse funzioni – progettazione, coordinamento, consulenza – perché l'insieme delle interrelazioni e cornici di significato sia condiviso e virtuoso.

### **Il pedagogo trasformativo: da dove veniamo e dove vorremmo andare**

*La storia di Francesco, Elena e Matteo arriva al servizio attraverso una segnalazione del Servizio Sociale titolare per territorio.*

*Francesco ed Elena si conoscono da giovanissimi e iniziano una relazione subito ostacolata dalle famiglie d'origine. Elena si innamora della determinazione che*

*Francesco mette nel suo lavoro – un "gran lavoratore" – e del suo coraggio nel riuscire a riscattarsi da una famiglia problematica; la madre soffre di disturbi psichiatrici e il padre, dopo essere stato in carcere, si è allontanato. Francesco si innamora della sensibilità di Elena e del suo considerarlo un uomo "riuscito", con un lavoro e un'autonomia che possono offrire una base solida a una famiglia e permettere anche a lei di emanciparsi dalla propria, vissuta come oppressiva – definisce il padre "molto rigido" e la madre incapace di opporsi alle pretese del marito.*

*Elena vede in Francesco la possibilità di svincolarsi dalla propria famiglia per poter godere di esperienze divertenti e conoscere cose nuove; Francesco vede in Elena la donna con cui costruire la famiglia solida che lui non ha avuto. Così, nonostante l'opposizione delle famiglie si sposano, scegliendo di interrompere i rapporti con i loro genitori. Dopo qualche anno vissuto tra viaggi, divertimenti e occasioni che rafforzano l'unione di coppia, decidono di avere un figlio e nasce Matteo.*

*Tutto sembra procedere per il meglio quando Francesco perde il lavoro e fatica a trovarne un altro. Questo mette profondamente in crisi la coppia: le ristrettezze economiche costringono Francesco ed Elena a cambiare stile di vita, la convivenza forzata in casa acuisce le incomprensioni e liti, sempre più frequenti e accese.*

*La mancanza di una rete di sostegno fa sì che Francesco ed Elena si ritrovino soli a gestire le difficoltà. L'ennesima lite sfocia in uno scontro fisico in cui viene coinvolto anche Matteo, chiamato da Elena e stretto a sé nel tentativo di placare Francesco e la sua rabbia. Sono i vicini di casa, preoccupati per le urla e i pianti, a chiamare le forze dell'ordine. Elena e Matteo vengono messi in sicurezza e collocati presso una comunità mamma bambino, mentre per Francesco inizia un percorso caratterizzato da denunce e prese in carico da parte di servizi differenti. Il Tribunale decreta, tra le altre cose, che vengano garantiti incontri tra Matteo e il padre, in maniera osservata e protetta. Inizialmente si ipotizza che tali incontri possano svolgersi presso la comunità in cui Elena e Matteo vivono, ma la preoccupazione per la "pericolosità" di Francesco e la netta opposizione di Elena agli incontri fanno optare per l'avvio di un percorso a Spazio Neutro.*

Ogni persona che attraversa la porta di Spazio Neutro porta con sé una storia caratterizzata da apprendimenti, esperienze, educazione, cultura, credenze, passioni, paure, fatiche, stili relazionali e comunicativi. Dedicare del tempo a conoscere questa storia e prendersene cura è un passo essenziale per porre le basi di un progetto che terrà conto, da un lato, di questa storia complessa di apprendimenti precedenti, che fondano l'identità di quel soggetto, dall'altro della valutazione di inadeguatezza genitoriale, fatta da altri professionisti in un tempo altro. Ciò che conta, per me, è rintracciare, nella relazione con l'altro, gli appigli che mi permettono di proporre strategie per far dialogare questi due estremi, cercando un equilibrio possibile e

sostenibile, che sarà diverso per ciascuno, ma in cui tutti possano stare “un po’ meglio” (Formenti, 2012).

*Posso capire che non avrebbe scelto di venirci, ma adesso che ci troviamo qui, insieme, come posso esserle d'aiuto? In questo percorso che cosa vorrebbe portare con sé perché ritiene sia indispensabile e che cosa invece è disposto ad abbandonare? Quali sono stati i suoi maestri e modelli di riferimento nel suo essere genitore? Che cosa vorrebbe mostrare di sé agli altri (Servizio Sociale, Giudice, figlio, partner)? Cosa vorrebbe che le venisse riconosciuto in questo percorso? Quale obiettivo vorrebbe raggiungere per sé? L'augurio che si fa da qui in poi?*

La proposta di messa in gioco è riconosciuta il più delle volte dal genitore come importante. Sentendosi ingaggiato in prima persona come portatore di risorse e criticità che è in grado di riconoscersi, può scegliere come posizionarsi. Il nuovo gioco che propongo – nuovo in relazione alla fase di etichettamento, controllo e prescrizione che lo ha preceduto – è un invito a entrare in un percorso esperienziale di consapevolezza e possibile cambiamento che parte da sé e implica un auto-posizionamento attivo. Per ri-orientarsi dopo un momento di disorientamento può essere utile innanzitutto capire dove ci si trova, provando anche a costruire a ritroso il percorso, a rintracciare che cosa ha funzionato e che cosa no. Poi, si tratta di darsi un obiettivo, un traguardo da raggiungere, anche piccolo, ma che indichi una direzione possibile.

Punto di partenza e traguardo immaginato, quindi, e nel mezzo un ampio spazio di possibilità rispetto alle quali il professionista, da consulente, diventa orientatore di sguardi e di pratiche. Il processo non è astratto, ma vedremo che parte dall'esperienza concreta, da un fare che conduce a riflessioni e consapevolezza in grado di tramutarsi gradualmente in apprendimenti e occasioni di cambiamento.

I livelli sono molteplici e non possono non fare i conti con i vincoli, con il mandato che viene da altri – Tribunale, Servizi Sociali, comunità mamma bambino. Il professionista di Spazio Neutro assume una posizione esterna al circuito della valutazione e del controllo, che gli/le consente di progettare il viaggio e percorrere insieme alla famiglia il sentiero, condividendo esperienze e significati. Può così prendersi cura di far dialogare cornici diverse, rintracciando elementi di continuità e ricomponendo la frammentarietà di interventi molteplici ai quali le famiglie sono spesso sottoposte.

Si può pensare l'intervento come una strategia che compone due piani diversi: quello educativo (primo livello) coinvolge intenzionalmente i

componenti della famiglia in esperienze mirate coerenti con gli obiettivi; quello pedagogico-consulenziale (secondo livello) fa leva sulla riflessività e genera curiosità/cura per le modalità interattive messe in atto dai partecipanti e i loro effetti pragmatici. Lo scopo è generare consapevolezza e un sentimento di competenza sugli stili educativi, comunicativi e relazionali emergenti dagli incontri.

In quest'ottica è indispensabile comprendere, interrogare e interpretare il mandato, misurandolo con le posizioni di partenza dei componenti del nucleo familiare, le loro paure, resistenze, speranze, sogni e bisogni.

*F: La paura più grande è non riuscire a cambiare le cose e che Matteo smetta di considerarmi suo padre, che smetta di volermi bene. Mi fa arrabbiare pensare che un errore ingigantito da mia moglie ci abbia portati qui [...] Chissà cosa penserà Matteo di me... avrà paura? Si vergognerà? Cosa vorrei io? Tornare a essere padre, perché non ho mai smesso di sentirmi tale. Voglio bene a Matteo e so che Matteo vuole bene a me. Non credo che Matteo meriti di subire tutto questo, vivere in una comunità e incontrare il padre in un servizio. Potevamo fare di meglio, voglio fare di meglio. Forse lei può aiutarmi a capire come, no?*

*E: La mia paura è di non riuscire a uscire da questa situazione. Vivere in una comunità non è facile perché hai tantissime limitazioni. [...] quando ho denunciato Francesco non avevo in mente questo per me e mio figlio. La mia paura è non capire come fare a tornare alla vita normale, quella fuori dal servizio. Essere genitore non è facile e non lo è soprattutto ora che mi trovo ad avere a che fare con tanti servizi e professionisti. Mi sento messa in discussione rispetto al mio ruolo e alle mie capacità. Io voglio bene a mio figlio e anche se magari ho sbagliato qualcosa non l'ho fatto con cattive intenzioni [...] So che Matteo deve incontrare il padre [...] vorrei evitargli tanto dolore, quello che posso fare è farmi aiutare a essere di sostegno a mio figlio in questo momento difficile. Quello che vorrei è riuscire a comportarmi da brava mamma... capire che cosa dovrebbe fare una brava mamma perché al momento non credo di saperlo bene...*

*M: Non so cosa vorrei. Voglio bene al papà e alla mamma e non voglio fargli male e stare male. Vorrei tornare indietro a quando ci divertivamo tutti insieme come una famiglia e io non avevo paura, anzi, se avevo paura per qualcosa erano il papà e la mamma che mi aiutavano a farmela passare. Non è bello avere paura del papà, che quando si arrabbiava alzava la voce, e della mamma che mi stringeva invece di andare via e urlava anche lei. Sono un bambino e vorrei una mamma e un papà come tutti gli altri bambini. Una famiglia, come l'ho sempre avuta, anche se magari adesso è diversa perché la mamma e il papà non sono insieme.*

Nell'ascoltare tutti i componenti della famiglia, inizialmente separati, cerco di tenere insieme paure e speranze in una logica compositiva. Paure e speranze sono il fondamento di ogni partecipazione, di ogni relazione autentica. Il progetto diventa così una questione di famiglia: è possibile arrivare a condividere gli obiettivi e il percorso in termini di impegno e di contributo personale. Da questo momento prende avvio un movimento molto delicato: come un funambolo, il professionista oscilla tra la necessità di far sentire accolti e ingaggiati tutti e la necessità di portare avanti il mandato istituzionale. Un intervento responsivo coniuga relazione e responsabilità attraverso una progettazione il più possibile condivisa, coerente e partecipativa.

Far dialogare, seppur a distanza, paure, sofferenze, ma anche speranze e desideri, è utile per far sperimentare a tutti, fin dall'inizio, la protezione intesa come possibilità di affrontare la crisi e il dolore in un contenitore sicuro. Un compito del professionista è promuovere una ri-sincronizzazione di tempi, linguaggi, posizionamenti che appaiono distanti e de-sincronizzati e una maggiore consapevolezza delle proprie scelte e dei loro effetti che facilitano o ostacolano la genitorialità condivisa (Pirotta, 2022).

### Un viaggio molto lungo inizia con un piccolo passo

Le relazioni che arrivano a Spazio Neutro sono interrotte, sfilacciate, sofferenti. Progettare un percorso educativo-esperienziale usando le lenti della consulenza pedagogica significa prendersi cura della relazione, nello specifico della relazione di cura che caratterizza la genitorialità. L'intervento con e sulle relazioni può risultare particolarmente delicato e rischioso in un servizio che parte dall'attribuzione di un'etichetta negativa, di mancanza e di incuria. Chi ci arriva è già appesantito da premesse normative e di controllo, da aspettative di responsabilità, serietà, rigore, attenzione, che certamente caratterizzano la relazione genitoriale, ma questa ha anche tra i suoi tratti salienti la naturalezza, la leggerezza, la spontaneità, il divertimento. Come far sì che le persone recuperino la ricchezza e integrità delle loro relazioni?

Il gioco è uno straordinario strumento, un medium, un contesto, una postura che ha il potere di perturbare gli schemi cristallizzati e le storie perfette (Cecchin e Apolloni, 2003) e di creare una base per generare nuove parole e nuove possibilità per dire e vivere la relazione. Nel tempo, è diventato la mia strategia principale come pedagogo. Questa scelta si fonda sull'idea che giocare è un'attività seria, basata su regole, fondata sul fare, a volte l'uno contro l'altro, altre nella stessa squadra, unendo competi-

zione e collaborazione. Il gioco è un fare insieme, senza obiettivi altri che lo stare bene, divertirsi, condividere uno spazio-tempo di qualità. Nel gioco si esplorano possibilità di conoscersi e riconoscersi, divertirsi, riflettere e parlare insieme sulla relazione.

L'idea da cui parto è che sia decisamente molto difficile parlare di qualcosa di faticoso e importante, che ci fa soffrire, come un errore grave, o comportamenti che hanno causato paura e dolore, una rottura, un distacco. Arrivare a parlarne richiede una base relazionale sicura, un clima di fiducia, ascolto, sintonizzazione emotiva e ri-conoscenza reciproca. Questa base evidentemente non c'è, altrimenti non saremmo a Spazio Neutro. Come renderla possibile? Partire da attività ludiche è una possibilità.

*Taboo*, *l'Impiccato*, i dadi dello *Storytelling*, *Dixit*, *Compatibility* sono giochi che non dovrebbero mai mancare in questi servizi, ma anche giochi apparentemente meno connotati pedagogicamente, come *Shanghai*, *Indovina chi?*, *Stai calmo*, possono fare da base per iniziare a mettere in scena la relazione, darle concretezza, corpo, esperienza.

Scegliere, dunque, di giocare, intenzionalmente e strategicamente, sapendo che all'orizzonte c'è la costruzione di un nuovo lessico e di una nuova dinamica comunicativa e relazionale, che potrebbe veicolare messaggi di apertura, orientati a rileggere il passato, dare voce al disorientamento presente e immaginare un futuro possibile.

Con Matteo, Francesco ed Elena, le attività ludiche, che ho introdotto avendo in mente obiettivi specifici legati alle ipotesi che via via formulavo, hanno innanzitutto consentito di sospendere la parola, una dimensione temuta da tutti, soprattutto da Matteo. Hanno anche consentito di procedere gradualmente, per piccoli passi, nel rispetto dei tempi di tutti, dando la possibilità ai diversi componenti di acquisire fiducia nei miei confronti e di prendere le misure di un nuovo modo di trovarsi insieme. Giocare insieme ha permesso di tenere insieme vissuti, ferite, paure, aspettative e ritmi differenti (Boscolo e Bertrando, 1993).

Da pedagogo ho scelto con cura come allestire il dispositivo: ho preparato la stanza degli incontri inserendo solo quei materiali e giochi che mi sembrava potessero accompagnare padre e figlio nei primi passi della ripresa della loro relazione. Per orientarmi ho tenuto conto degli interessi di Matteo, delle attività condivise tra padre e figlio in passato e di attività nuove che avrebbero forse permesso, con gradualità, di offrire a entrambi la libertà di scegliere come e quanto esporsi.

*Indovina chi?*, *dama*, *stai calmo*, *dama cinese*, *scale e serpenti*, *calcio balilla*, *shanghai* sono i primi giochi che Matteo e Francesco trovano nella stanza. Giochi che permettono, nella mia idea, di mettersi uno davanti all'altro, a distanza: c'è un tavolo tra loro, ma con la possibilità di scrutarsi,

sbirciarsi, studiarsi, guardarsi in faccia a seconda dei desideri. Accordarsi su cosa scegliere, decidere chi inizia a giocare, interrogare una determinata regola, negoziare un eventuale cambio di attività, rinforzarsi e sostenersi, fare il tifo, esultare per una vittoria o dispiacersi per una perdita, sono le prime occasioni di ridefinizione di una relazione che da sfilacciata si fa via via più salda e fondata su qualcosa di reale, presente, leggero e positivo.

*P: Mi sono permessa di prepararvi un po' di giochi, se avete voglia di usarli. Ce ne sono alcuni di cui mi avete raccontato voi, altri li ho aggiunti io, magari non li conoscete, ma se siete curiosi possiamo provarli insieme.*

*F: C'è dama, ti va di fare una partita Matteo?*

*Matteo tentenna... ipotizzo che non voglia subito giocare a un gioco a due che per lui e il padre è importante perché è stato proprio Francesco a insegnarlo a Matteo.*

*P: Visto che questa è la prima volta tutti insieme in una stanza, vi va se giochiamo insieme? Dama cinese la conoscete? Si può giocare anche in tre, se volete gioco con voi e vi spiego come si fa.*

*M: Sì, va bene. Non ci ho mai giocato, ma sembra divertente con quei colori. Giochiamo insieme.*

*F: Questa non la conosco, proviamo dai. Sentiamo come funziona. Speriamo di non essere troppo schiappa.*

*Tutti ridiamo e dopo la spiegazione iniziamo a giocare (dalle note del primo incontro).*

La responsività (v. cap. 2) è la capacità dell'educatore/pedagogista di usare la comunicazione per restare sintonizzato sul clima relazionale portato dai partecipanti e provare a rilanciare con proposte di ingaggio nuove per tener fede all'obiettivo: la possibilità di condividere, di vivere un buon momento relazionale. Lasciare a se stessi padre e figlio non è una buona scelta. Un modo di comunicare attivo, propositivo, accogliente, intenzionale costruisce una cornice comunicativa e relazionale possibile ed è una via per far sentire a tutti i presenti la possibilità di essere accolti, riconosciuti, rispettati e di mettersi in gioco secondo le proprie premesse e possibilità. Cogliere gli imbarazzi (la titubanza di Matteo) e offrire sostegno a un movimento che forse l'altro non sente o non crede di poter fare (accompagnamento, scaffolding), diventano passi verso l'apertura di possibilità.

*F: Forse questa dama cinese è più divertente di dama, poi bello che si può giocare anche in di più.*

*M: A me però anche dama piace. Sai che sono diventato ancora più bravo? Ogni tanto gioco all'intervallo perché anche a un mio amico piace e allora giochiamo.*

*F: Sono contento che hai trovato qualcuno con cui giocare perché ti è sempre piaciuta dama. Hai voluto imparare tu a giocarci.*

*P: Dama non è un gioco così semplice e immediato, come mai hai scelto di volerlo imparare?*

*M: Papà e mamma giocavano spesso, allora ho chiesto di impararlo.*

*P: Bello, un gioco di famiglia che mamma e papà ti hanno insegnato.*

*M: No, solo il papà. Ho chiesto a lui perché era quello che vinceva di più. Me lo spiegava quando magari mamma faceva altre cose, noi stavamo in sala e giocavamo. Giocavo più con il papà perché la mamma mi faceva vincere, invece il papà era più... giusto. Vincere lui, ma mi spiegava le mosse e perché stava vincendo, dove sbagliavo.*

*F: Anche la mamma è molto brava a giocare a dama. È un po' il nostro gioco da sempre. Invece gli scacchi abbiamo provato a impararlo, ma né io né la mamma lo capiamo.*

*P: Chissà, magari scacchi è un gioco che impara Matteo e lo insegna a voi genitori. Comunque per dama, io sono proprio curiosa di osservare una vostra partita. Magari quando avete voglia potete giocarci, così anche il papà vede quanto sei migliorato. Possiamo fare anche un mini torneo, anche a me dama piace proprio tanto. Quando volete eh. Io sono qui... dama anche.*

*F: Un mini torneo sarebbe divertente, magari con un premio. Possiamo pensarci, no?! Si può fare?*

*P: Certo che si può, pensiamoci.*

*M: Adesso non facciamo in tempo a iniziare almeno a giocare?*

*P: Se volete sì, inizio a preparare un foglio con i nomi per i punteggi, intanto la prima partita la fate voi?*

*Matteo e Francesco sistemano le pedine sul tavoliere.*

Provare a cogliere i segnali deboli, intercettarli e utilizzarli per entrare nel merito di questioni faticose da affrontare è un obiettivo da tenere sempre presente, non solo all'interno della stanza, ma anche coinvolgendo chi attende fuori.

*F: Scale e serpenti lo avevamo anche noi a casa, ricordi Matteo?*

*M: Sì, mi arrabbiavo sempre perché arrivavo quasi alla fine e poi prendevo la testa del serpente e scendevo alla prima casella.*

*F: Eh sì. È un gioco che fa un po' arrabbiare.*

*M: Tu mi dicevi sempre di stare calmo, che con la calma e la pazienza si risolve tutto.*

*F: Sì, dicevo proprio così. Forse dovevo ascoltarmi invece di predicare bene e razzolare male... cambiamo gioco, ti va?*

*P: Che ne dite di Jenga?*

*(Più tardi, durante il gioco:)*

*M: Nooooo. Papà hai fatto cadere la torre.*

*P: Eh sì, ma tu così hai vinto, no?!*

*F: Niente, oggi proprio non gira. Ci sono i momenti così. Ho distrutto tutto. Mi dispiace perché ci stavamo proprio divertendo.*

*P: Forse il papà non sta più tanto parlando del gioco adesso Matteo, che cosa ne pensi?*

*M: Ha ragione, alla fine si è arrabbiato lui, tanto, e ha rovinato le cose.*

*F: Lo so, mi dispiace. Ho sbagliato ad arrabbiarmi così. Mi dispiace perché ti sei spaventato e da quella rabbia lì si è creata una brutta situazione e adesso non so come fare a uscirne. Sto cercando di farmi aiutare perché non voglio che ricapiti ancora.*

*M: Mi sono spaventato perché tu urlavi, la mamma urlava e piangeva e mi teneva stretto. Non ti riconoscevo a te e non capivo perché la mamma mi teneva lì se diceva che sei pericoloso.*

Proporre *Jenga* in questa fase non è stata una scelta casuale. Tutti i giochi hanno delle *affordances*, le qualità fisiche che spingono i giocatori a compiere certe azioni: il tipo di azione/manipolazione prevista genera certe interazioni e ne ostacola altre; ad esempio, la possibilità di contatto fisico tra i giocatori è tra i criteri di scelta. Sul piano simbolico, poi, ogni gioco è anche una metafora, una storia possibile, che genera processi immaginativi inconsci e incorporati. *Jenga* è un'attività in cui si costruisce insieme qualcosa (una torre di mattoncini di legno sovrapposti), in un'operazione quindi di collaborazione, base di partenza per rendere possibile, in un secondo momento, la sfida, ovvero togliere a turno i mattoncini per riportarli al vertice della costruzione senza farla cadere. È una fase, questa, in cui si creano diversi momenti di instabilità. Man mano che si gioca, si alternano momenti ed emozioni collaborative e competitive, al punto che Matteo si dispiace quando il papà fa cadere tutto. Come mostra la conversazione riportata, emergono diversi spunti per parlare d'altro, per meta-comunicare su di sé, sulle relazioni, sugli errori e sulla frattura che hanno generato. In questa conversazione, l'episodio cruciale viene raccontato contestualizzandolo in un momento specifico della vita familiare e in qualche modo de-potenzandolo, senza negare la sua gravità. Rispetto a questa narrazione, ognuno è libero di portare il proprio posizionamento, condividendo come si è sentito, come si sente ora, e trasformando una posizione personale in una vera e propria questione di famiglia.

Giochi come *Jenga*, *Forza 4*, *Indovina chi?* mettono in scena un'attività che si fa insieme, ma a distanza, uno di fronte all'altro ma con la possibilità di alzare lo sguardo se lo si desidera, guardarsi, riconoscersi fatiche, irrigidimenti, desideri, paure. Quando ognuno si sente, anche simbolicamente attraverso il gioco, visto e riconosciuto nelle proprie fragilità e paure, ma anche rassicurato dal rispetto delle regole, è possibile introdurre cambiamenti inserendo giochi apparentemente innocui, come *Shanghai*, composto da bastoncini di legno appuntiti alle estremità, il cui scopo è recuperare uno per volta il maggior numero di bastoncini senza spostare gli altri, muovendosi intorno al tavolo per trovare l'angolazione migliore per

fare ognuno la propria mossa. La presenza in stanza di oggetti appuntiti da maneggiare con cura, la possibilità di dosare vicinanza e lontananza spostandosi dalla propria posizione, con il rischio/possibilità che i corpi si sfiorino, la collaborazione unita alla competizione, sono altri passaggi nella ricostruzione di una relazione.

Rifacendomi, seppur parzialmente, al gioco triadico di Losanna (Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, 1999) osservo le modalità interattive nei momenti di interazione a tre con me, nel passaggio alla configurazioni 2+1, in cui io divento periferica e l'interazione diretta è tra genitore e figlio, soffermarmi su come riescono, collaborando, a uscire da momenti di crisi e impasse e cosa succede quando iniziano, partendo dal gioco, a parlare della relazione. Il mio compito è stare nel processo per cogliere momenti di svolta nella relazione e introdurre proposte per far evolvere la relazione stessa.

*F: Quando Matteo si è alzato dalla sedia e si è avvicinato a me quasi toccandomi per prendere il bastoncino avrei voluto abbracciarlo e stritolarlo, ma non l'ho fatto perché non mi sembrava il momento, però è bello che si sia avvicinato tanto, anche se per gioco.*

*P: Hai visto che quando sei andato vicino al papà per fare le tue mosse il papà è stato al suo posto?*

*M: Non mi sono nemmeno accorto di essermi avvicinato, però è vero. Ero concentrato nel gioco, non ci ho pensato. Mi ha fatto giocare. Mi sono divertito oggi con lui.*

*P: Magari la prossima volta vi propongo Twister, ci penso su.*

*Twister* è un tappeto con quattro file di grandi cerchi colorati sopra i quali ci si muove a fronte di indicazioni derivanti dal giro di una ruota, quindi del tutto casuali. I giocatori sono chiamati a seguire le indicazioni date da me che giro la ruota, senza invadere i reciproci spazi e arrivando spesso, per mantenere l'equilibrio, ad assumere posizioni improbabili, a sfiorarsi, a toccarsi senza farsi però cadere.

*F: Quando Matteo prima di scivolare ha detto aiuto papà, e quando poi cadendo si è aggrappato a me è stato bellissimo.*

*M: Mi sono divertito davvero tanto. Ho riso tantissimo, anche quando ero attaccato al papà e cercavo di spingerlo per farlo cadere e lui rideva, mi diceva di smetterla, ma non si arrabbiava e ridevamo tutti.*

Questa attività permette di vivere in maniera immediata sensazioni di fiducia, cura e attenzione, ma anche quotidianità e leggerezza che adesso, per evolvere ulteriormente, hanno bisogno di ampliare lo spazio fisico e relazionale.

## Sperimentarsi oltre: orizzonti possibili per un nuovo noi familiare

In una prospettiva sistemica, non può essere escluso dall'intervento e dal pensiero dei professionisti il genitore che attende il figlio fuori dalla stanza. Le sue percezioni, i significati che attribuisce agli eventi e il suo contributo sono interconnessi con quelli degli altri e devono poter evolvere nel tempo anch'essi. Strutturalmente, l'intervento di tutela minorile separa le parti, mette distanza, interrompe il flusso comunicativo che caratterizza un sistema familiare, bloccando l'apprendimento collettivo. Lo spazio "neutro" diventa "curioso" quando i legami messi a rischio possono essere evocati, guardati, rivisti, magari trasformati.

*P. a Elena: Oggi Matteo ha ricevuto le scuse del papà per ciò che è accaduto l'ultima volta in cui eravate a casa tutti insieme. Credo sia stato importante per Matteo poter dire al papà di aver avuto paura, ma anche ricevere le scuse e sapere che Francesco si sta facendo aiutare per non ripetere errori simili. Da mamma, che cosa pensa di questo movimento di Francesco verso Matteo?*

*E: Sono contenta che Matteo sia riuscito a dire che si è spaventato tanto e che il padre si sia reso conto di aver sbagliato. Spero davvero che possa farsi aiutare perché alla fine sarà sempre il papà di Matteo [...] Matteo è contento quando torna e mi racconta degli incontri [...] nel vederlo così anche io mi sto rilassando perché sono meno annebbiata e ricordo quando Francesco era un bravo marito e un bravo padre. Ero annebbiata e anch'io forse ho sbagliato perché ho messo di mezzo Matteo, quando potevo invece lasciarlo fuori.*

Se l'obiettivo di Spazio Neutro è garantire la bigenitorialità, il mio compito come pedagogo è facilitare la riflessione a due tra i genitori rispetto ai progetti e alle linee guida educative sognate per il figlio. Inizio a farli dialogare a distanza tramite la mia testimonianza, poi gradualmente li invito insieme a colloquio per parlare di questioni concrete riguardanti la crescita del figlio. Spezzo così la linearità e ripetitività della struttura dell'intervento, che rischia di promuovere scissioni e contrasti. Vedere i genitori che comunicano attenua il conflitto di lealtà presente in quasi tutti i ragazzi e bambini che frequentano il servizio: in questa storia, quando Matteo riesce a nominare il suo desiderio di stare bene con entrambi i genitori, esprime una parte sana e desiderante che è molto importante riconoscere e nutrire.

In questa prospettiva, invito nella stanza, quando è possibile, anche il genitore collocatario a inizio e fine incontro per avere uno scambio con l'altro genitore. A volte condividiamo momenti organizzati (fare merenda, leggere la pagella) come punto di partenza per instaurare nuove modalità comunicative e far sperimentare la co-genitorialità.

*P: Cosa desiderereste per vostro figlio? Che cosa pensate di poter offrire per aiutarlo nel suo percorso di crescita? In cosa l'altro genitore potrebbe esservi di sostegno? In cosa potrebbe farvi da resistenza? Cosa sentite di poter donare all'altro genitore per affiancarlo nel suo compito educativo? Quali strategie condivise potete mettere in campo per evitare di ripetere gli errori che vi hanno portato fino a qui?*

Le domande riflessive e strategiche (Tomm, 1988) alimentano la consapevolezza della bi-genitorialità e della complementarità, sostengono un'intenzionalità positiva e la presa di decisione rispetto al presente e al futuro, suggeriscono che la genitorialità è una questione instabile, incerta, quindi continuamente da interrogare e rinegoziare, da scegliere. Proporre a due genitori in conflitto di provare a lavorare insieme come una squadra per il benessere del figlio non è uno slogan retorico che basta dichiarare, ma un risultato incerto al quale si arriva per gradi. Se ci si riesce, questo allevia il figlio dal peso e dalla responsabilità di doversi posizionare, di occuparsi del benessere dei propri genitori in un ribaltamento di ruoli che genera inutili ulteriori sofferenze.

Accompagnare verso l'uscita, anche fisica, dalla stanza degli incontri è il passaggio successivo. La stanza dove avvengono gli incontri è un dispositivo educativo (Massa, 1987) caratterizzato da un mandato istituzionale, regole e procedure, un uso dello spazio, del tempo e delle relazioni fortemente vincolato dall'organizzazione del servizio e dalle prescrizioni contenute nel Decreto e nel Progetto Quadro. In questo luogo mi gioco la possibilità di sperimentare vicinanza e lontananza, ma il mio obiettivo – decisamente più complesso – è uscire da quelle quattro mura. Arrivo a proporlo dopo un'osservazione attenta di come evolvono le comunicazioni, suggerendo la possibilità di pensare insieme a un momento esperienziale da vivere nel territorio.

*P: Oggi è proprio una bella giornata, cosa ne dite se usciamo qui fuori a giocare a bocce? Io sono molto brava, vorrei sfidarvi. Se poi vi annoiate o non vi piace il gioco possiamo subito rientrare.*

*F: È un gioco che facevo al mare con mio nonno quando ero piccolo. Potrebbe essere divertente, almeno usciamo un po' visto il sole. Matteo, ti va?*

*M: Sei brava a giocare? Secondo me io sono più bravo. Andiamo. Vedrai che ti batto.*

[...]

*F: Dottoressa, ma è davvero brava a giocare, continua a bocciare e a vincere.*

*M: Sì, però adesso posso provare a giocare solo con il mio papà?*

*P: Certo che puoi. Buon divertimento allora. Vi lascio giocare serenamente.*

Anche uscire necessita di gradualità e sostegno. La distanza assume un valore simbolico: il giardinetto subito fuori dal servizio offre la possibilità di rientrare in caso di bisogno, successivamente ci siamo via via allontanati, seguendo come bussola i desideri e le passioni condivise che ci hanno fatto arrivare al campo da calcio dell'oratorio, raggiungibile a piedi, poi al minigolf situato in un paese limitrofo e al bowling, presso un centro commerciale ancora più distante spesso frequentato da Matteo. In ogni passaggio anche il genitore collocatario è stato coinvolto, ad esempio nell'accompagnamento del figlio presso il luogo scelto oppure nella partecipazione diretta, come nell'esempio delle bocce:

- P: Buongiorno signora, oggi abbiamo deciso di uscire con questo bel tempo.*  
*E: Avete fatto bene, c'è proprio un bel sole. Vi state divertendo vedo. Se vuole aspetto che finiscano la partita.*  
*P: Lei come se la cava con le bocce? Vuole provare a giocare con loro?*  
*M: Dai mamma, vieni anche tu. Vediamo chi vince!*  
*E: Credo di non aver mai giocato. Gioca con papà.*  
*F: Ma no dai, se vuoi prendi tu il mio posto. È divertente.*  
*E: No no, ci mancherebbe. Va bene dai. Ci provo. Una partita a tre.*

L'operatore si fa sempre più distante per lasciare spazio alla nuova triade, in un gioco di configurazioni che possono dialogare tra loro (Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, 2000) per (ri)portare le relazioni in un territorio più naturale e spontaneo, dove i posizionamenti reciproci sono sintonici e anche gli errori possono essere riparati velocemente. Da qui parte un'altra fase del progetto in cui gli adulti, nel ruolo di genitori, dapprima facilitati dall'operatrice, poi in maniera sempre più autonoma, ricominciano a incontrarsi, parlarsi, coordinarsi.

- P: Mi sembra che queste esperienze fuori dal servizio stiano andando bene. Le bocce, il calcio oggi. Mi sembra un bel percorso. Volevo chiedervi intanto che Matteo non è nelle vicinanze (sta tirando qualche calcio al pallone con altri bambini), che ne dite se la prossima volta, visto che festeggeremo la promozione di Matteo, sperimentiamo qualcosa di nuovo? Avete qualche idea?*  
*F: Una volta lei dottoressa aveva parlato di un minigolf. Magari potremmo andare lì. Fare una partita e la merenda. Elena, per te sarebbe un problema trovarci direttamente lì? Potrebbe piacere a Matteo?*  
*E: Credo di potermi organizzare, non mi pare così distante. Il minigolf a Matteo piace, anche se non ci andiamo spesso. Minigolf e merenda. Gli facciamo una sorpresa?*

Il passaggio da un setting altamente presidiato a uno spazio interattivo più libero è il modo più concreto per restituire che qualcosa è cambiato,

che ci sono stati degli apprendimenti, sia nei comportamenti sia in termini di consapevolezza. Ognuno sente di aver contribuito a superare il momento di crisi ed è pronto a posizionarsi come membro attivo e responsabile di questa famiglia in un nuovo modo più funzionale e consapevole (Pirota, 2022).

- E: Se penso che qualche mese fa Matteo era spaventato anche solo all'idea di prendere una posizione tra me e suo padre, mentre ora sorride contento nel vederci insieme [...] avevo paura nel pensarci insieme con Francesco, invece adesso Matteo a volte dice che la nostra alleanza è una fregatura perché non gli permette di ottenere quello che vuole. Direi che ne abbiamo fatta di strada tutti insieme [...] anche il mio modo ha contribuito ad arrivare a quel momento così drammatico e pieno di errori. Però ecco, è stato un momento, adesso lo so, un momento che non voglio annulli tutto quello che di buono [...] Francesco e io non saremo mai più una coppia, ma saremo sempre genitori di Matteo insieme, e sappiamo di poterci dire le cose, parlare, spiegarci quando non siamo d'accordo, affrontarle insieme, anche litigare, ma capendo meglio come funzioniamo perché ce lo siamo detti e ci abbiamo lavorato sopra [...] dovremo cavarcela da soli. Credo di essere pronta, che siamo pronti.*

- F: [...] pensavo ci sarei restato per anni, trattato come un delinquente, un mostro, con mio figlio che si allontanava sempre di più. Invece non è andata così e anche se all'inizio ero preoccupato e non mi fidavo di lei, poi le cose sono cambiate. Accorgermi che mi e ci ascoltava, che ogni cosa che proponeva la pensava prima e aveva un senso, anche quelle più semplici come i tipi di giochi o i colloqui [...] mi hanno aiutato a essere meno arrabbiato e a concentrarmi sulla cosa importante, Matteo. [...] quando ha detto a me e Elena che entrambi parliamo di Matteo come mio figlio, ma è nostro figlio mi ha fatto svoltare [...] quando ci ha proposto di fare cose tutti insieme mi è sembrato che ci dicesse che eravamo pronti, che qualcosa era cambiato, l'obiettivo raggiunto.*

- M: La prima volta che ti ho conosciuta avevo tanta paura [...] Poi abbiamo fatto tante cose insieme e piano piano abbiamo parlato anche [...] Parlavi con me, con il papà e poi fuori con la mamma e ci facevi spiegare [...] Ci chiedevi come stavamo, se era tutto ok e stavi sempre lì con noi. [...] È bello sapere che la mamma e il papà ci sono per me e che con loro posso stare tranquillo.*

## 8. *Elogio del malinteso: la supervisione pedagogica partecipata come pratica antropo-poietica*

di *Andrea Prandin e Laura Formenti*

Ciao Laura, grazie della pazienza e di coinvolgermi in questo progetto di scrittura, che è un modo per dare parola a tanti anni di lavoro, sperimentazioni, “arrischiamenti” e belle e coraggiose collaborazioni con diversi colleghi e contesti. L’idea è scrivere dialogando attorno a un certo tipo di supervisione pedagogica che chiamo “partecipata”. Non so ancora se è questo il nome che vogliamo darle ma partiamo da qui, per il momento mi pare possa funzionare [...]. Preciso subito che con il termine “partecipata” faccio riferimento a supervisioni in cui sono presenti colleghi che non lavorano nell’équipe che mi chiede la supervisione, ma anche e soprattutto le famiglie di cui si vorrebbe parlare e per le quali si chiede la consulenza.

L’idea del dialogo ti anticipo che mi convince moltissimo, soprattutto dopo aver letto il libro di Viola Brancatella *Il rischio di fare pasticci* dedicato ai metaloghi di Gregory Bateson. Nell’introduzione dà una bellissima definizione di quella che per me è una supervisione pedagogica:

La mia scelta di studiare i metaloghi risponde all’esigenza di approfondire il tema dell’apprendimento come processo dialogico, aperto e olistico, che va oltre gli aspetti disciplinari e settoriali e si estende a tutto ciò che è adattamento e, quindi, vita (Brancatella, 2022, p. 13).

Certo, scrivere dialogando crea un po’ di confusione ma, sempre dallo stesso libro, leggo:

Per Bateson fare pasticci con le idee è il rischio più consueto, più auspicato e più creativo che esista, è ciò che permette l’evoluzione del pensiero e della specie umana, è la conseguenza inevitabile per chi *gioca*, per chi osserva la relazione, per chi si interroga sul modo in cui il mondo vivente si comporta, sul *come* vanno le cose. Il metalogo, a mio parere, grazie alla forma dialogica che lo contraddi-

stingue, è l’emblema di quell’atteggiamento olistico batesoniano che oscilla tra il “pensiero rigoroso” e il “pensiero vago”, nel tentativo tenace di trovare una strada tra i due “incubi insensati” del “materialismo imperante” e del “soprannaturalismo romantico” (ivi, pp. 13-14).

Sono certo che queste due citazioni sono sufficienti per convincerti che per la scrittura del nostro capitolo potremmo dialogare e metadiologare. Invece per i contenuti ho pensato a temi e questioni che ritengo fondamentali per poter allestire questo tipo di supervisione. Te li espongo in modo sparso. Partiamo dalle parole: supervisione pedagogica partecipata. Per il momento tralascerei di spendere troppe parole sulla supervisione, concetto e pratica professionale che ha un suo statuto, qualche spazio di ricerca e pubblicazioni dedicate. Mi dedicherei invece alle altre due.

*Pedagogico* per me fa riferimento primariamente alle questioni della cura. In qualche modo considero pedagogia e cura sinonimi. Occuparsi di cura è l’attività di un pedagogista. Ma la cura per noi mammiferi umani è estremamente complessa, un’esperienza dilemmatica, ambivalente, contestuale, pratica che si realizza nella negoziazione continua di significati. In questo senso vorrei approfondire con te gli intrecci tra epistemologia, cura e cultura. Come pedagogista mi occupo fondamentalmente di questo; mi pare che troppo spesso ci dimentichiamo che la pedagogia trova i suoi aspetti fondativi nell’epistemologia e nella cultura.

L’approccio è quello antropo-poietico – da questa fonte recupereremo non pochi riferimenti bibliografici e riflessivi [...] Quando teniamo viva la complessità delle relazioni di cura – potremmo anche dire la cura delle relazioni – incontriamo molte questioni che sono proprie del vivere, del crescere insieme in relazione agli altri e al mondo che ci ospita. In una parola, dell’educare.

Trattiamo questioni antropologiche, proprio nel senso del “discorrere attorno all’uomo” [...] e alla sua necessità di educarsi, educare. Per approfondire questo tema credo che farò riferimento soprattutto a Tim Ingold, *Antropologia come educazione* (2019). Quando come consulente pedagogico mi prendo cura di altri nei contesti in cui lavoro (famiglie, bambini, comunità e gruppi professionali), sento che metto in scena e partecipo a una scena complessa, prima di tutto perché ontologicamente sono un essere “bio-interpretante” che incontra altri esseri “bio-interpretanti”. Anche solo per questo la questione si fa interessante. Squisitamente pedagogica.

La supervisione pedagogica si occupa di questa complessità nella relazione tra professionisti e famiglie ma anche tra professionisti – professionisti bio-interpretanti che lavorano con altri professionisti bio-interpretanti. A questo proposito vorrei raccontare la “storiella” degli spaccapietre ascoltata

alcuni anni dall'antropologo Felice Di Lernia. Ne rimasi affascinato e pensoso, mi dico che magari potrebbe avere lo stesso effetto in chi ci legge. Sarebbe un bel modo per farlo "partecipare" al nostro percorso riflessivo.

Ma torniamo ai contenuti del capitolo. Partendo dal presupposto che la cura è una questione di significati scambiati da esseri bio-interpretanti, ne discendono molte idee che ci saranno utili per fondare l'altro termine: *partecipata*. Qui vorrei far riferimento al "malinteso" di cui tratta La Cecla (2022a). Allego l'introduzione scritta da Mauro Ceruti. Per come la intendo e la pratico io, la supervisione partecipata cerca di mettere a tema questo malinteso inevitabile nell'incontro tra esseri bio-interpretanti, che cercano di negoziare significati in merito a qualcosa che si vorrebbe "curare": un figlio, la propria famiglia, la direzione di un progetto educativo, oppure il rapporto tra quella famiglia e un servizio o una rete di servizi. Qui c'è forse la domanda più importante: quali premesse abbiamo e quali possiamo costruire per permettere, ma anche rendere necessaria, la formula "partecipata" della supervisione?

Come allestire la scena, su quali premesse invitiamo le persone, dentro quale contesto, con quale "senso" (inteso nel suo significato originario di "direzione")? Penso che tali premesse potrebbero essere riassunte e condensate con questa formula:

*Nella vita e nelle esperienze stiamo insieme grazie a un malinteso di fondo che ci accompagna inevitabilmente. E un malinteso sarà anche questa supervisione partecipata con la differenza che, in questa situazione, il malinteso lo esplicitiamo/sveliamo e durante la supervisione con questo malinteso giocheremo insieme, rifletteremo e, paradossalmente, forse un po' ci intenderemo.*

Un'altra premessa è quella che l'antropologo Marc Augé chiama "condividere la condizione umana" (2019). Oltre al titolo, che rappresenta l'essenza del partecipare, vorrei approfondire alcune idee come la fiducia minima, i paradossi, la "banalità del bene", il contatto culturale e la "dimensione generica" dell'essere umano. Infine, collegati a tutto questo, i dodici passi degli alcolisti anonimi, che conosci bene visto che Bateson ne ha analizzato l'epistemologia. Può sembrare azzardato, ma l'esperienza mi dice che ha senso e potrebbe funzionare come convocazione riflessiva anche per chi ci leggerà. Ho proposto questa connessione al convegno sulla supervisione in Cattolica al quale abbiamo partecipato insieme; allego il powerpoint.

Ma c'è altro. Ti allego un'altra presentazione per un convegno, dove ho usato ancora Ingold (2022b), un brevissimo scritto che comparirà nel libro sull'educativa domiciliare che sto scrivendo per Erickson (Prandin, Magnabosco, 2024) e le *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini,*

*ragazze e ragazzi* (MLPS, 2022). Come nelle *Linee di indirizzo per il lavoro con bambini e famiglie vulnerabili* del 2017 (curate da Paola Milani e dal suo gruppo a Padova), ci sono riferimenti importanti alla partecipazione e alla trasparenza. Una premessa della supervisione partecipata è essere trasparenti rispetto al malinteso dello stare insieme e del comunicare.

Mi fermo qua. Mancano molte cose, forse tutte, ma almeno ho lanciato un segnale di partecipazione. Appunto.

Un abbraccio e grazie infinite, sentiamoci per ogni cosa.

Andrea

PS: Chiudo con una poesia che ho scoperto recentemente e che spesso leggo segretamente poco prima di iniziare le mie supervisioni. Spero conquisti anche te.

Invano il sole si riversa  
fino all'ultima penombra,  
invano l'uomo cerca  
il punto in cui lo scafo  
imbarca acqua,  
invano calcoliamo  
il percorso meno aspro  
il dolore silenziato  
il perimetro finale.

È il labile roseto  
che si inerpica sul muro  
nel parcheggio del discount  
a sfondare l'inferriata  
per tentare una risposta.

Federico Zucchi (*Calore*, 2022)

Grazie Andrea,  
G è proprio quello che ti chiedevo, anche di più. C'è già tutto, va "solo" sviluppato. Mi piacciono molto le idee che proponi e sto leggendo i materiali. Sto pensando che il capitolo potrebbe avere proprio la forma del dialogo-metalogo. Un dialogo partecipata tra me e te. E magari anche tra me, te e chi ci sta leggendo.

Sarebbe un modo per meta-comunicare con il lettore: queste pratiche non sono solo contenuti di messaggi, tecniche e nemmeno libri o presentazioni in *power point*, ma ci richiedono un posizionamento concreto, un'epistemologia operativa che può darsi solo in situazioni interattive, vive. E

quindi complesse. Il dialogo è un modo di stare al mondo e di comunicare. Vivere il malinteso, anche tra noi due, è l'unico modo per celebrarlo, che cosa ne pensi?

... a proposito, che bella l'espressione "bio-interpretanti"! Leggi il primo capitolo, dimmi se vedi un collegamento. Allora, cerco di lavorarci in settimana e poi ne parliamo. Per ora, ti abbraccio, Laura

Ciao Laura,  
mentre tu lavori al nostro capitolo e io trovo il tempo di leggere il primo, ti invio la storia degli spaccapietre di cui ti ho parlato nella precedente mail. Mi piacerebbe inserirla sotto un titolo di questo tipo:

### Che mestiere è quello del supervisore pedagogico?

E subito sotto scriverei: Se vuoi saperlo, leggi questa storia.

In antichità il lavoro di tagliatore di pietra era molto diffuso. Un mestiere sottovalutato, anche se lo spaccapietre doveva avere buone conoscenze tecniche per scegliere, tagliare nel punto giusto, della dimensione appropriata e così via. Il tagliatore non era un artista, il suo compito era quello di staccare e preparare la pietra, un duro lavoro che implicava continui spostamenti: i tagliatori di pietra si spostavano in tutta Europa e vivevano in baracche vicine ai cantieri.

Un giorno un passante si avvicinò a uno di questi operai e gli chiese: "Che cosa fai"? Quello rispose: "Non vedi? Taglio delle pietre!".

Non soddisfatto, il passante rivolse la stessa domanda a un altro scalpellino, che gli disse: "Taglio delle pietre per fare una statua". Questo aumentò la curiosità del passante, che andò da un terzo lavoratore e gli pose la solita domanda: "Che cosa fai?". Il terzo tagliatore, con grande sorpresa del viandante, replicò: "Costruisco una cattedrale".

Allora il passante pose la stessa domanda al quarto operaio, il quale si fermò, depose i suoi attrezzi e gli disse: "Non lo vedi? Stiamo glorificando Dio".

Questa storia ha avuto su di me un effetto così potente che ho iniziato a usarla come metafora per leggere il lavoro di consulenza pedagogica. Non spiega tutto quanto, ma mostra alcuni livelli di questo modo di fare consulenza. Parlo di *livelli* perché condivido la visione tridimensionale di Marc Augé, quando dice che l'essere umano

ha in primo luogo una *dimensione individuale* evidente, si definisce come soggetto cosciente e perfino doppiamente cosciente perché ha coscienza immediata di sé inseparabile da quella che coglie degli altri (Augé, 2019, p. 73).

ha una *dimensione culturale* che si radica nella logica simbolica [...] sulla quale si è innestato nel corso della storia un apparato istituzionale più o meno sviluppato. Ed è in rapporto a questo sistema simbolico-istituzionale che un essere umano si definisce come appartenente a una etnia, a una collettività politica, a una nazione... (ivi, pp. 73-74).

ha una *dimensione generica* (la specie umana) che trascende le altre due, o più esattamente che fonda il carattere assoluto della prima e il carattere relativo della seconda. È perché ciascun individuo scopre in sé la dimensione generica che lo si può definire come sovrano e uguale nel diritto a chiunque altro (ivi, p. 74, corsivi miei).

La storia degli spaccapietre mi pare isomorfa soprattutto alla seconda dimensione, quella culturale, e in parte anche alla prima perché, agli occhi del viandante per lo meno, traccia differenze individuali e soggettive tra i partecipanti. Invece non mi pare che la storia sia precisa nell'evidenziare la terza questione, quella che fa riferimento alla dimensione generica a cui partecipiamo come specie umana.

Ma una cosa per volta. Una dimensione per volta, possiamo dire. Torniamo agli spaccapietre e alle prime due dimensioni, provando a pensare che quando lavoriamo insieme in una supervisione partecipata siamo anche un po' come questi spaccapietre, mettiamo in scena la nostra dimensione individuale e culturale. La storia mi ha fatto vedere un paesaggio in cui diventava interessante capire quali movimenti e azioni di cura sono rilevanti nel fare supervisione. Per esempio: Quali significati dà ciascuno di noi a quello che stiamo facendo? (Che cosa siamo qui a fare?) Tutti danno lo stesso significato? Da quali premesse partiamo per dare significati diversi? È utile far convergere i partecipanti su significati condivisi? Quali domande possiamo porre per risalire al senso di quello che ognuno pensa di fare?

Sarei curioso di chiedere a chi leggerà il libro che cosa sta pensando, quali effetti ha avuto questo invito narrativo e che cosa potrebbe succedere se provasse a immaginare la propria équipe, o un incontro di rete o una consulenza come un incontro di bio-interpretanti simili ma anche profondamente diversi...

Ah, dimenticavo: questo racconto mostra anche un livello del "malinteso" di cui ti parlavo. Sembra che tutti facciano la stessa cosa, svolgono la stessa professione, forse sono anche iscritti allo stesso albo professionale e condividono lo stesso modello di lavoro, ma come esseri bio-interpretanti danno significati profondamente diversi a quello che fanno. Se questo produce effetti relativamente significativi nel rapporto con una pietra, a maggior ragione lo farà quando ci si prende cura di un altro essere bio-

interpretante o di un sistema di relazioni tra persone. Ecco la complessità. La complessità della cura. Ecco la questione pedagogica.

A.

Caro Andrea,  
Bella storia! Mi fa pensare al romanzo *I pilastri della terra* di Ken Follett, dove si raccontano le vicende di un gruppo di operai intorno alla costruzione di una cattedrale. Lo collego al libro di Gaston Pineau (1998) dedicato all'accompagnamento. Un testo di vari autori, molto bello, centrato sulla funzione dell'accompagnare (che è la base del lavoro educativo e pedagogico) e sul perché è diventata così importante nell'era contemporanea. Pineau è l'autore che ha introdotto nel mondo francofono le pratiche biografiche come processi auto, etero ed eco-formativi e l'idea di formazione come "arte della partecipazione a movimenti d'insieme" (ivi, p. 7). Forse anche la supervisione partecipata rientra in questa definizione. È grazie a lui se per me fare autobiografia non è un esercizio di studio del proprio ombelico, ma una pratica sistemica fondata sulle relazioni e incorporata nei contesti.

Curiosamente, avevo trovato un collegamento tra il romanzo di Follett e uno dei capitoli del libro (Fauconnier, 1998) che proponeva un'analogia tra l'arte dell'accompagnare e i mestieri nati nel tardo medioevo (mastri scalpellini, come nel tuo racconto, scultori di gargoyles come uno dei protagonisti del romanzo, mastri carpentieri, conciatori, e così via). I "compagni" si raccoglievano in gilde (in francese *compagnonnage*) che avevano una funzione sociale, culturale e formativa. Mi piace pensare al pedagogista sistemico come un operaio che plasma se stesso nell'incontro con la materia. In questa idea sento echi di Peirce (v. primo capitolo), per il quale la prima maestra è la materia – nel nostro caso, la relazione – perché le sue risposte/resistenze hanno un impatto informativo e trasformativo sul corpo, la mente e lo spirito dell'operaio. Ogni attività sistematica, ripetuta, via via sempre più esperta, ti mostra nella materia che incontri qualcosa che ancora non conosci e non controlli, che ti trascende e va oltre la tua esistenza.

Ora, tu lo sai che non sono credente; questi quattro operai mi sembrano metafore di come ci poniamo nei confronti dell'opera: quello che prende la propria attività, ma anche il mondo e l'altro, per uso ordinario; quello che vede la finalità immediata, il risultato atteso; quello che si prende d'orgoglio sentendo di far parte di un grande progetto; e quello a cui interessa un senso altro, il senso trascendente, quello proprio della contemplazione, del lasciar accadere. Il sacro, direbbe Bateson (Bateson e Bateson, 1989).

Se volessimo giocare con questa storia, sarebbe bello immaginare una molteplicità di risposte possibili e differenti. Per esempio, avrei voluto che

uno degli artigiani potesse dire: "Non lo vedi, sto conversando con questa pietra, era già qui prima di me, di noi, vedi questa venatura che la rende unica? Parla della sua storia. Lei non sa che cosa sto facendo. O forse a modo suo lo sa". Hai presente la poesia della Szymborska "Conversazione con una pietra"? Ti scrivo qui sotto un frammento:

Busso alla porta della pietra.

– Sono io, fammi entrare.

[...]

– Non entrerai – dice la pietra. –

Ti manca il senso del partecipare.

Nessun senso ti sostituirà quello del partecipare.

Anche una vista affilata fino all'onniveggenza

a nulla ti servirà senza il senso del partecipare.

Non entrerai, non hai che un senso di quel senso,  
appena un germe, solo una parvenza.

Busso alla porta della pietra.

– Sono io, fammi entrare.

Non posso attendere duemila secoli  
per entrare sotto il tuo tetto.

– Se non mi credi – dice la pietra –

rivolgiti alla foglia, dirà la stessa cosa.

Chiedi a una goccia d'acqua, dirà come la foglia.

Chiedi infine a un capello della tua testa.

Scoppio dal ridere, d'una immensa risata  
che non so far scoppiare.

Busso alla porta della pietra.

– Sono io, fammi entrare.

– Non ho porta – dice la pietra.

(Szymborska, 2009)

Cara Laura,  
Cadoro quando mi proponi poesie per ragionare insieme e per "vedere i nostri pensieri". La poesia mi ha ricordato un albo illustrato, *Ciao sasso* (2021), scritto da Roberto Caliceti e illustrato dalla meravigliosa Noemi Viola. Magari nel capitolo potremmo mettere anche questa proposta estetica. Alternare poesie, albi illustrati, articoli e letture sarebbe un modo per costruire concretamente con il lettore un'esperienza di partecipazione a un movimento d'insieme. La ricerca si fa anche così: zigzagando tra linguaggi, questioni e confini.

Nel frattempo ti volevo dire che proprio questa settimana ho partecipato come consulente pedagogico a variopinte esperienze di malintesi. Da quando ci stiamo dedicando a questo scritto sono ancora più sensibile e attento a questa inevitabile possibilità del comunicare e dello stare insieme. Potremmo intitolare questo paragrafo:

### **L'arte del non capirsi, ovvero il malinteso come pre-condizione (irrisolvibile) per l'incontro**

*Colloquio di consulenza in un servizio di tutela minori. La neuropsichiatria infantile invia una giovane coppia di genitori al cui figlio di quattro anni hanno diagnosticato un disturbo dello spettro autistico. Il colloquio serve per iniziare a capire quali servizi, opportunità e accompagnamenti possono essere pensati nel suo percorso scolastico. L'assistente sociale è stata a mio avviso commovente nell'accogliere la paura, il disorientamento della famiglia. Oltretutto ha un'esperienza personale con l'autismo rispetto a uno dei suoi figli. Pareva ci fosse un punto d'incontro per la nostra consulenza. I due genitori sono stati quasi sempre in silenzio, come se cercassero qualcosa, forse un punto d'appoggio. Dopo un'ora di colloquio, quasi ai saluti, la madre dice: "Ma tutte queste cose dell'autismo non ci spaventano, a noi spaventa che nella vita di nostro figlio ci sia uno spettro..."*

*In un'altra consulenza, il servizio di tutela minori mi chiede di allestire una supervisione partecipata con una famiglia affidataria. L'affido, avviato da due anni con soddisfazione di tutti, è in profonda crisi, gli affidatari non si sentono più adatti al compito. Senza entrare nel merito, mi limito a dirti che a un certo punto della supervisione la signora usa questa metafora: "Ci sembra di non riuscire più a raddrizzare questa piantina come invece siamo riusciti a fare in questi anni". L'assistente sociale interviene subito: "Ma noi non vi abbiamo mai chiesto di raddrizzare nulla, non c'è nulla da raddrizzare, e poi – nel caso fosse anche possibile raddrizzare qualcuno o qualcosa – l'affido non è questo". "Ah no?", rispondono gli affidatari decisamente sorpresi, "a noi pareva che ci aveste chiesto proprio questo e ci sembrava anche che le cose andassero bene perché tutti stavamo lavorando in questa direzione".*

Potremmo rileggere questi frammenti di storie alla luce del libro di Franco La Cecla *Il malinteso* (2022), che esplora "l'arte del non capirsi", una pratica sociale e culturale che ha accompagnato l'umanità nei secoli e attraverso le culture. Secondo l'autore, le basi della nostra strategia di sopravvivenza sarebbero fondate proprio sul non capirci mai fino in fondo. Quindi il malinteso non è un imprevisto o un'interferenza nella comunicazione, ma il suo fondamento. Interessante, no? Tu che ne pensi?

Leggi l'introduzione dove Mauro Ceruti fa dei collegamenti molto interessanti con la complessità e la contemporaneità. La Cecla propone un'epistemologia *dell'alterità e della differenza*, tratti costitutivi dell'identità e della cultura: un'identità non più una e indivisibile, ma complessa, una cultura non più vista come dato di fatto, ma come un sistema di valori costantemente sottoposto a prova nella quotidianità delle nostre interazioni. La valorizzazione delle diversità culturali diventa allora la vera opportunità antropologica e politica dell'età globale, un cambio di paradigma che consente di "pensare insieme identità e diversità; di concepire ogni identità come incompiuta ed evolutiva, come irriducibilmente multipla, generata dall'intreccio di molteplici storie" (Ceruti, 2022, p. 8).

La pretesa di risolvere il malinteso trasformando l'incertezza in certezza fa parte del vecchio paradigma. L'antropologia del dialogo non mira alla soluzione del problema, semmai alla sua dissoluzione (Anderson e Goolishian, 1988) se abbracciamo, accettiamo, riconosciamo il malinteso, la differenza irriducibile dell'altro, l'incolombabile incompletezza di ciascuno e di ogni incontro. Il malinteso diventa allora una pratica del confine, uno spazio-tempo catalizzatore di conflitti, preconcetti, idee prevaricatrici, è anche luogo dell'*in-betweenness*, un *tra*, transito e soglia. Né dentro, né fuori. La Cecla ci dice anche che

l'antropologia è considerata spesso improbabile, in balia di una doppia soggettività, quella dell'antropologo e quella della società di cui si occupa: una disciplina che soffre costantemente degli sbandamenti dovuti a un dialogo difficile e spesso impossibile. È una presunzione che nel corso della sua evoluzione ha accumulato una infinità di dubbi. [...] Il metodo comparativo non è un metodo affidabile, è un azzardo, ma in esso vi è l'azzardo normale di ogni relazione tra soggetti, vi è il gioco inesauribile di un discorso che nasce solo in presenza (La Cecla, 2022a, p. 16).

Non è forse questo anche il destino della pedagogia? Che ne pensi Laura? Sto pensando che potremmo fare la stessa domanda anche a chi legge... Ehi, tu che stai leggendo, cosa ne pensi?

A.

Caro Andrea,  
L'idea che la comunicazione sia un semplice scambio di informazioni è diventata sempre meno sostenibile negli ultimi tempi. Forse la spinta finale gliel'hanno data le *fake news*, i social impazziti e l'intelligenza artificiale, ma una posizione diversa era già presente nell'umanità fin dall'antichità e in molte culture native. Il nostro libro prova a proporre un antidoto all'epi-

stemologia egemone, razionalista-determinista, fondata sulla prevedibilità e sul controllo. In fondo, di sistemica si parla da anni nei servizi educativi, ma temo che l'epistemologia dominante resti quella.

La logica di molti servizi e operatori mi sembra ancora fondata sul bisogno che la comunicazione sia chiara, univoca, che lo scambio sia affidabile. "Ma come? Glielo abbiamo detto mille volte signora, evidentemente non ha capito! O forse non vuole capire...".

Non solo la complessità ci insegna a rinunciare a ogni illusione di chiarezza nella comunicazione: ci dice che nell'incomprensione dell'altro può darsi una reale, autentica esperienza di relazione. Invece di "superare il malinteso", farlo diventare incontro, un'occasione di apprendimento trasformativo. Vedo qui un ponte con i *dilemmi disorientanti* di Mezirow (1991), riletta in chiave relazionale. Il vero disorientamento non è mai solo nella mia testa, è nelle relazioni e interazioni con gli altri. L'alterità dell'altro mi spiazzava, mi interroga, mi fa vedere prospettive imprevedute. Come facciamo però a cambiare idea, se tutta la nostra vita è stata plasmata dall'esigenza di comprendere ed essere compresi? Per insegnare/imparare dal malinteso, la pedagogia può allearsi con le altre discipline e forme di ricerca critiche: teorie della complessità, filosofia, psicoanalisi, antropologia... tutte le discipline diventano pratiche del confine quando abbandonano la normatività e si fanno ricerca incorporata. Interpreto così il tuo interesse per l'antropologia e il nostro comune interesse per le pratiche filosofiche (Mirabelli e Prandin, 2015).

Abbiamo bisogno di spazi per pensare. Spazi dove abbandonare il sapere disciplinare chiuso, formalizzato, standardizzato e iniziare a dialogare sapendo che il dialogo è faccenda difficile. In fondo, noi pedagogisti siamo fortunati (hai notato che La Cecla non ci nomina tra le discipline che critica? Una svista?): occuparsi di educazione è già essere collocati ai margini, un po' al confine tra discipline diverse, un po' in contatto con la vita vera. Ti lascio con una frase che ho trovato a p. 23: "Siamo dunque costretti a non capirci?" (La Cecla, 2022a).

### Perché la supervisione pedagogica è importante

Ciao Laura, capisco da ciò che scrivi che il libro di La Cecla ha conquistato anche te. In merito a quanto scrivi sull'aspettativa delle nostre organizzazioni di dar forma a comunicazioni chiare e affidabili, ti racconto un piccolo episodio dalla formazione che sto condividendo proprio in questi giorni con l'amico e collega Stefano Benzoni. Tra parentesi, è stimolante per un pe-

dagogista collaborare con un neuropsichiatra. Pare che anche lui sia molto felice di collaborare con un pedagogista... A proposito di comporre paradigmi e discipline...

Io e Stefano stiamo lavorando in un percorso con il personale delle case di comunità di una ASST della provincia di Milano, quindi convergono in aula infermieri, psicologhe e psicoterapeute, assistenti sociali e qualche educatrice professionale. Il tema della formazione è "La cura di chi cura, pratiche collaborative per ridurre lo stress professionale". Al primo incontro, una partecipante mette subito in chiaro la sua – a suo avviso ovvia – aspettativa: "Siamo qui perché l'unico modo per lavorare meglio è trovare un linguaggio comune, un punto d'incontro con gli altri colleghi e professionisti". È interessante vedere come una professionista super formata e con molta esperienza di lavoro in contesti complessi, abbia l'ovvia aspettativa di *intendersi* tra colleghi e l'urgenza di trovare un linguaggio comune. Questo episodio non riguarda lei, ma la nostra mentalità "occidentale media", il paradigma nel quale siamo immersi.

Una questione su cui dovremmo riflettere e inventarci qualcosa per convocare chi ci sta leggendo. Magari ci verrà in mente qualche altro esempio o storia per far comprendere meglio di cosa stiamo parlando. Sarebbe bello trovare un modo per avere il parere di chi ci sta leggendo, capire che cosa sta pensando. Dai Laura, *pensiamoci*.

Nel frattempo ti invio alcune righe che ho scritto per il libro sull'educativa domiciliare (Prandin, 2024), in cui ribadisco l'importanza della supervisione ma cerco soprattutto di spiegarne le ragioni dal punto di vista pedagogico-sistemico e antropo-poietico. Ogni intervento educativo professionale ha bisogno di spazi dedicati alla riflessione pedagogica per problematizzare e fare ricerca sui posizionamenti relazionali, le pratiche e gli sguardi che lo realizzano. Questi momenti servono a stimolare la capacità riflessiva degli operatori non solo verso di sé (autoriflessione, responsabilità, cura delle proprie idee ed emozioni), ma anche nelle relazioni interne all'équipe (riconoscimento, diversità, incomprensioni, azioni deliberate), nelle comunità di pratiche formali e informali (messa a punto di teorie e pratiche pedagogico-educative, linee guida) e nelle reti con altri professionisti e servizi (incontri interdisciplinari e interculturali tra culture di servizi diversi).

Nella supervisione con le Case di Comunità di cui ti parlavo, servizi in cui convergono professionisti di discipline e con paradigmi differenti, è urgente mettere a tema le differenze nelle culture professionali (anche se l'aspettativa iniziale è risolverle). La formazione continua e in servizio dovrebbe svolgere questo ruolo sviluppando nuovi contenuti, tecniche e consapevolezze. La supervisione invece potrebbe assomigliare di più a

una palestra dove il gruppo di lavoro custodisce, celebra e amplifica questa capacità di riflessività critica. Lo ripeto: l'educazione è prima di tutto una questione culturale (Ingold, 2019) e proprio per questo necessita di un discorso attorno all'uomo, uno spazio antropo-logico. Una supervisione pedagogica così intesa potrebbe essere il principale indicatore di qualità dei servizi e degli interventi socio-educativi.

Nella mia esperienza, gli incontri di supervisione riuniscono operatori di un'équipe dello stesso servizio: questo consente di fare leva sul gruppo come cassa di risonanza per le idee che emergono. Il gruppo è per definizione eterogeneo e interculturale: uomini e donne di età diverse con anzianità di servizio, biografie, culture familiari, valori diversi. Al cospetto dei temi e dei dilemmi della cura, tutto questo viene elicitato continuamente, i malintesi sono dietro l'angolo (talvolta anche in mezzo alla strada!) e questo accresce i livelli potenziali di riflessività e di confronto.

La supervisione dovrebbe anche servire ad accompagnare una cultura di lavoro condivisa, che non significa vedere e fare le stesse cose, andare d'accordo o avere un linguaggio comune. In questo modo, la supervisione pedagogica contribuisce, insieme ad altri dispositivi formativi, a orientare e definire la cultura di lavoro educativo di un gruppo e della sua organizzazione, aiuta a pensare, a pensare in un certo modo e a pensare come pensiamo. Anche per questo, nella mia pratica, preferisco che sia presente il coordinatore o altri membri dell'organizzazione (responsabile d'area, referente di servizio, direttore), così che anche loro sperimentino un setting partecipativo-riflessivo-antropo-poietico e non centrato sulla presa di decisioni, scelte e valutazioni. Queste verranno prese nelle sedi preposte (équipe, riunioni, reti) con il vantaggio che saranno ragionate, argomentate e adottate tra persone che hanno partecipato all'esplorazione delle mappe di pensiero effettuata insieme durante la supervisione.

Le storie con cui lavora un educatore del sociale intercettano molti circuiti della vita di famiglie e persone, ossia questioni educative, sociali, culturali, religiose, economiche, psicologiche, legali e, ovviamente, esistenziali. A riguardo, l'antropologo Clifford Geertz scrive: "I problemi, essendo esistenziali, sono universali. Le loro possibili soluzioni, essendo umane, sono invece molto diverse" (1987, p. 342).

Lo spazio della supervisione antropo-poietica riconosce questa universalità dei problemi e contemporaneamente la complessità delle risposte come questione tipicamente umana, che comprende anche l'impossibilità di potersene occupare accuratamente. Questa contraddizione (Cassano, 2012, 2022) può dar forma a una supervisione che, sebbene multi-prospettica e multidisciplinare, non potrà mai coprire tutto lo scibile, ma può generare quel meta-livello riflessivo che chiamo "epistemologia della cura", volto a

rintracciare gli impliciti, i pregiudizi e gli automatismi pedagogici che il singolo e l'équipe portano nel rapporto con le famiglie e il contesto. Per esempio, proprio ieri un educatore domiciliare dice: "Il mio intervento sul minore ha cercato di...". Mio? Intervento? Sul? Minore? In quattro parole, un mondo di questioni. Molto interessante. Pensiamoci. Parliamone.

La supervisione come spazio di riflessione critica intreccia continuamente cultura educativa, cura e curiosità: questa è in sintesi la mia idea di *supervisione pedagogica*. Se poi aggiungiamo partecipata, si aprono altre questioni. Un passo alla volta.

Continuo a pensarci. Per oggi sono qui.

A.

Caro Andrea,  
Mi convince molto l'idea di accompagnare l'équipe a leggere la cultura del lavoro educativo; mi capita di scoprire che in diverse organizzazioni manca questa riflessione, magari è scritta in una Carta dei Servizi che nessuno legge. Poi ci sono come dici gli automatismi, "si fa così". Punto. Si perdono nella notte dei tempi le ragioni per cui si è deciso di operare in un certo modo. Ascoltarsi, interrogarsi in supervisione è un modo per apprendere, per formarsi nel rapporto diretto con la materia, come nelle gilde degli spaccapietre di cui parlavamo tempo fa. A questo punto dovresti raccontare la scena: come la allestisci? Fai un esempio concreto.

L.

Ciao Laura,  
Bella domanda. Mi fa sorridere perché già vedo l'impossibilità di descrivere un dispositivo complesso e ogni volta un po' diverso che prevede un metodo a-metodico (Mortari, 2006). Ciò di cui mi occupo in un incontro di supervisione pedagogica è davvero ampio. Può intercettare eventi drammatici, sconvolgenti, che generano un rumore di fondo in continuo cambiamento per cui cambiano modalità e forme di conduzione. Cambia quello che si fa e cambia il modo di farlo. A ogni modo, potrei raccontarti qualche formula ricorrente, "le regole base del gioco".

Una delle mie preferite è questa dichiarazione di intenti: "Ascolterò la vostra storia, qualunque cosa riguardi. Poi vi farò la domanda che faccio sempre in supervisione: Cosa mi chiedete? Qual è la domanda per cui richiedete questa consulenza? Vi anticipo anche che la vostra domanda – che ascolterò attentamente – è quasi sicuramente sbagliata. Quindi sappiate che lavoreremo su come avete costruito – sbagliando – la richiesta di questa supervisione". E a volte rido sommessamente. A volte, sommessamente ri-

dono anche loro. Quando succede, prima ancora di aver ascoltato la storia, penso che c'è già un buon livello di riflessività e condivisione.

Per me questo è un modo narrativo e dialogante per concordare che una supervisione pedagogica sistemica è fondamentalmente una questione di *problem setting* e non di *problem solving*. Ti servono altri esempi? Altre azioni comunicative che uso per definire il contesto e proporre le regole del gioco di supervisione?

Secondo te anche al lettore potrebbero interessare? Fammi sapere.

A.

Caro Andrea,  
La scena che racconti allestisce un "come se", un gioco molto serio. Nella supervisione ci sono i colleghi, ci sono le storie che arrivano dal terreno, magari dal giorno prima. Diventa un luogo per pensare altrimenti, partendo da episodi ed eventi realmente accaduti, ma in discontinuità con il lavoro vero e proprio. Uno spazio di pensiero, di epistemologia della cura come dici tu.

Interpretare la supervisione come un intervento funzionale alla presa di decisioni è molto comune, ma lontano dalla pratica sistemica. Al Centro Milanese di Terapia Familiare, ricordo che i colleghi dietro lo specchio (i "supervisor") si lanciavano in discussioni appassionate sulle dinamiche osservate nella seduta: le premesse dei vari membri della famiglia ma anche dei terapeuti erano scandagliate e rinarrate da tanti punti di vista. Ma poi i colleghi tornavano nella stanza e improvvisavano, cercando di rimanere responsabili a quello che accadeva lì dentro. La stanza di lavoro e la stanza di supervisione erano due mondi diversi, per quanto collegati.

Un aspetto che mi piacerebbe discutere con te sono i bisogni emotivi degli operatori. Una lunga tradizione ancora molto presente nel mondo dei servizi interpreta la supervisione come una sorta di seduta psicoanalitica di gruppo (o peggio, uno sfogatoio) per rileggere vissuti, azioni ed emozioni dei singoli. Questo tipo di supervisor separa l'équipe dai suoi leader e datori di lavoro, per consentire l'esplorazione protetta ed etica di temi delicati, emozionali, personali. Un setting molto diverso da quello che hai raccontato. Sono convinta che prendersi cura delle premesse sia un modo per trasformare le emozioni. Per chi pensa che le emozioni sono la manifestazione delle relazioni (Bateson, 1972; Manghi, 1998, 2000; Scavi, 2003; La Cecla, 2022b), e non viceversa, tutto quello che facciamo e raccontiamo è anche "emozione".

La Cecla (2022a) dice che si tratta di un terreno molto difficile da studiare, è quasi impossibile comprendere le emozioni dell'altro, soprattutto se

è cresciuto in un ambiente relazionale molto diverso dal mio. Meglio allora evocarle, nominarle, obliquamente, trattarle senza "trattarle". Rappresentarle, r-accoglierle e trasformarle, magari con una pratica estetica, una metafora. Un modo di "giocare" con la complessità che siamo.

Ciao, L.

## Metafore

Cara Laura,  
Sì, per introdurre un tema complesso preferisco parlare un linguaggio estetico, lo trovo più vicino alla vita, che è una faccenda estremamente complessa, sempre un passo al di là della nostra comprensione. E allora cerco un albo illustrato, una poesia, un'immagine, un cortometraggio o un video di danza. È diventata la cifra del mio modo di lavorare, insieme al far disegnare, scomporre concetti, inventare neologismi (Scardicchio e Prandin 2017), scrivere storie e poesie.

Oggi per esempio sono "cascato" in questa poesia e subito ho pensato alla nostra conversazione sul partecipare e sul bisogno umano di dare e ricevere cura:

Alcuni, da soli, insieme, cercano di vivere in mezzo a diverse distese geometriche, geografiche, tentano delle combinazioni di vite e di emozioni, lottano con le confusioni, sperimentano le posizioni delle loro frasi, inventano delle figure, si applicano nel collocare i loro corpi in una dimensione che sia della loro taglia, lasciano spazi misurati tra ciascuno di loro, si parlano in modo informale, cercano in fin dei conti di proteggersi dai pericoli (Gellè e Leloup, 2019).

Credo così tanto in questo modo estetico di pensare e comunicare, che qualche mese fa ho presentato a un convegno una relazione così titolata: "La supervisione pedagogica come possibile rabbercio alla complessità del lavoro educativo domiciliare". Ti invio il *power point*. Magari ci trovi qualche idea utile per continuare questa conversazione.

A.

Caro Andrea,  
Crabbercio esprime in modo molto efficace il tentativo sempre incompiuto di capirci qualcosa. Amo come usi il vocabolario per ricordarci che siamo esseri piccoli che cercano di "sbarcare il lunario". Ogni tanto rileggo *Parole disarmate* in cui scrivevi con Chiara [Scardicchio]:

Ed è così che, cercando di estinguere la parte di sé umbratile, il più chiaro ed ordinato dei discorsi, sebbene rassicurante, può diventare la più pericolosa delle illusioni [...] Pensare che dire equivalga a conoscere e parlare a sapere [...] impedisce al parlante di vedersi mentre parla, impedisce alle parole di farsi osservare per quello che sono: parole, solo parole (tutto quello che abbiamo, tutto quello che non abbiamo. Evanescenti e potenti, parole come cose ed eventi, parole come vuoti e nullità. Epifanie e insieme oscurità, sono tutto quello che possiamo. E, contemporaneamente, tutto quello che non possiamo) (Scardicchio e Prandin, 2017, p. 33).

E ancora:

poiché io vedo solo un frammento di arco di circuito più ampio, ho bisogno di parole mai pronunciate prima che mi spostino e mi consentano di vedere un altro pezzo lungo quell'arco, che altrimenti le solite parole mi impediscono in modo assoluto di vedere. Poiché parlare è vedere [...]. E quindi? (ivi, p. 55)

Ha perfettamente senso che un pedagogista si prenda cura del lessico. Mi chiedo se il nostro compito, in fondo, non sia semplicemente questo: ampliare il lessico, guardarlo in controluce, farlo evolvere. Conoscendoti, so che nella tua supervisione pedagogica c'è anche questo. Linguaggio e pensiero sono strettamente correlati. Quando abbiamo poche parole e poche idee, ci spegniamo. Rispolverare parole antiche e inventarne di nuove è qualcosa che ti riesce benissimo, è divertente e illuminante. Ma forse sto divagando... E quindi?

**C**ara Laura  
Il riferimento ai linguaggi è uno degli aspetti costitutivi delle supervisioni partecipate. Conosci il libro *La letteratura ci salverà dall'estinzione?* In un passaggio, Benedetti scrive:

La specie umana ha inventato questo incredibile mezzo di "trasmissione psicofisica" di sogni e di ferite che si svolge attraverso lo spazio e il tempo, una "comunion chimica" di pensieri tra individui, lontani tra loro anche millenni. Di fronte all'emergenza tragica in cui ci troviamo, le stesse discipline chiamate convenzionalmente "letteratura" e "filosofia" si caricano di un valore nuovo. È un valore che esse ovviamente possiedono da sempre, ma che ora si impone di nuovo con forza, spingendole fuori dalle loro sfere separate e specializzate [...]. La potenza della parola, quella che può vibrare nel mondo e incidere sulle sorti dell'uomo, nasce da questa zona inseparata dove non si dà pensiero senza poesia, né poesia senza pensiero (2021, pp. 121-122).

Mi fermo qua, potremmo dedicare tutta la nostra conversazione al tema, invece volevo tornare sul *power point* che ti ho inviato. Come hai

visto, è una narrazione in immagini: inizia con spirali di fumo, onde e grovigli per rappresentare questo caos che non è solo fuori di noi, ma dentro. Ho usato diverse immagini del fotografo tedesco Wolfgang Tillmans. Potremmo invitare il lettore a curiosare in rete per cercare queste o altre immagini che danno forma visibile ai pensieri con cui stiamo lavorando. Lasciare per un attimo la lettura e passare alla "letteratura del guardare". Nella mia presentazione ho usato alcuni passaggi dal libro di Ingold *Siamo linee* (2020). Leggi qui sotto come inizia, a me commuove profondamente:

Siamo creature alla deriva. Lanciati sulle maree della storia, dobbiamo aggrapparci alle cose, sperando che l'attrito del nostro contatto basti in qualche modo a contrastare le correnti che altrimenti ci porterebbero all'oblio. Da bambini, la prima cosa che abbiamo fatto è stata afferrare. Non è incredibile quanto siano forti le mani e le dita dei neonati? Sono fatte per aggrapparsi, prima alla mamma, quindi alle altre persone intorno, e poi ancora a tutte le cose che permettono al bambino di spostarsi o di mettersi in piedi (Ingold, 2020, p. 15).

La ricerca di Ingold mostra che l'ambiente offre un ancoraggio, un senso antropo-poietico alla vita umana. La nostra unica certezza è di essere vivi, in movimento, azione e interazione con le cose. È così che conosciamo. La nostra storia evolutiva è costruita passo passo, un'idea epigenetica secondo cui l'infanzia non è mai completamente superata. Ingold mi è utile nel presentare la supervisione alle educatrici e invitarle a guardare agli adulti, ai genitori, con uno sguardo curioso, aperto. "Anche gli adulti si aggrappano: ai loro figli, naturalmente, per paura di perderli, ma anche gli uni agli altri alla ricerca di sicurezza, o in espressioni d'amore e di tenerezza" (ivi., p. 15). Ma, aggiungo io, anche paura, rabbia e confusione. Anche queste emozioni sono un modo per aggrapparsi, per dare senso. E così gli adulti, che siano genitori, educatrici, coordinatori di servizi o supervisori

si aggrappano a cose che sembrano offrire una parvenza di stabilità. In effetti ci sarebbero buoni motivi per supporre che nell'aggrapparsi – o, più prosaicamente, nello stringersi l'uno all'altro – stia l'essenza stessa della socialità, dello stare al mondo, del vivere (*ibidem*).

Ecco, una supervisione partecipata è un modo per mettere in scena questa necessità essenziale di aggrapparci a qualcosa/qualcuno.

A.

**C**aro Andrea,  
Questo messaggio ha toccato profondamente anche me, ho pensato al mio aggrapparmi alle idee che mi piacciono, ad alcune persone, alle mie

mani sempre serrate, come a un invisibile corrimano. Il corpo parla e ci sostiene nel ritrovare il senso del nostro stare al mondo. Possiamo prenderci cura delle emozioni senza cadere in un vocabolario dualista o moralista, senza forzare un'interpretazione. In fondo, questo aggrapparsi richiama la vecchia cara metafora dell'oggetto transizionale (Winnicott, 1971) che ci accompagna nell'affrontare la novità, l'incertezza costitutiva del vivere, che non finisce con l'infanzia ma ci accompagna per tutta la vita. Siamo esseri dipendenti e il nostro corpo/inconscio saggiamente lo sa.

L.

Ciao Laura,  
Cesatto, "ma che cosa succede quando le persone o le cose si aggrappano l'una all'altra?" (Ingold, 2020, p. 15). Questa domanda ci riporta nella famiglia e anche nel lavoro consulenziale; nei sistemi di cura c'è interdipendenza, c'è una storia evolutiva condivisa. La risposta di Ingold è:

Le loro linee si intrecciano, e si devono legare fra loro in modo tale che la tensione che punterebbe a separarle le unisca in realtà più saldamente. Nulla può resistere, a meno che non produca una linea, e a meno che quella linea non si intrecci con altre [...]. Quando tutto si intreccia con tutto il resto, il risultato è quello che io chiamo "reticolo" (*meshwork*) (*ibidem*).

Con la metafora del *meshwork*, Ingold suggerisce che ogni essere vivente è un fascio di linee intrecciate e da intrecciare. L'ambizione della supervisione partecipata è arrivare a descrivere, mettere in scena e dare voce alle diverse linee intrecciate tra di loro. Mettere in scena l'inevitabilità e l'inestricabilità di questo intreccio. Non possiamo non intrecciarci a ciò che ci accade, che incontriamo o che ci incontra, anche contro la nostra voglia e desiderio. È nella nostra natura di linee. Ricordo un incontro formativo in cui tu hai proposto un'illuminante locuzione sulla partecipazione: "Abbiamo imparato dalla pragmatica della comunicazione di Paul Watzlawick che non si può non comunicare, ma perché? Forse proprio perché *non possiamo non partecipare*".

Immagino allora un ontologico reticolo di persone-linee che unisce case, vite, servizi, cuori, tribunali, sogni, paure e arrabbiature, diffidenze e speranze, relazioni familiari, dolore, mistero e possibilità. Chi fa parte di questo reticolo dovrebbe avere l'ambizione di prendersi cura, portare attenzione, riflettere e problematizzare queste linee, questo fascio di linee che non ha un punto di unione, un luogo pacificato e pacificabile.

Caro Andrea,  
*Meshwork* è una parola bella, ma secondo me reticolo non rende bene, nella traduzione si perde la connotazione originale. C'è un malinteso. Qui, sento che c'è un filo da intrecciare, ma siamo talmente abituati ai reticoli astratti che diventa un'immagine fredda e invece è calda. *Meshwork* significa anche "lavoro a maglia", c'è un lavoro fatto da mani in movimento. Reticolo è un'immagine troppo fissa. Forse rete? *Filet*, in francese. Che non è *reseau*. Scusa, straparlo...

Forse comincio a capire il malinteso. È che io sento "linee" e immagino linee rette. Ma forse sono curve, spezzate. Per libere associazioni mi viene in mente Flatlandia, il romanzo di Abbott che racconta come cambiano le regole del gioco quando un solido incontra un mondo bidimensionale.

Cara Laura,  
L'idea di usare una parola differente dalla nota e logora "rete" sinceramente mi soddisfa e mi diverte. La settimana prossima, quando dovrò convocare una rete per preparare una supervisione partecipata, proverò a scrivere nella mail: "Care colleghe, vi scrivo per provare a organizzare il nostro *meshwork*...". Magari succede qualcosa di interessante partendo subito con un bel malinteso... magari le persone si dispongono con più curiosità e incertezza... posture utili per prendersi cura di qualcuno e qualcosa...

Lo faccio davvero, poi ti aggiornerò.

Caro Andrea,  
Nel tuo tentativo di depistare l'interlocutore con un malinteso esplicito e giocoso vedo la capacità/necessità dell'umano di generare storie. È la relazione tra solito e insolito, tra conosciuto e sconosciuto, che crea storie. Come nella pareidolia, quella propensione mentale "che ci rende molto vigili nel riconoscere figure e visi umani, che ci fa vedere animali nelle nuvole o il volto di Gesù nei segni lasciati dalla griglia sul pane tostato" (Gottschall, 2018, p. 119). Mi viene in mente anche il lavoro di Carmela Lovero (2020), che ho conosciuto grazie a te: immagini ed esercizi per allenare lo sguardo ricordando che guardare è corpo, movimento, immaginazione, ben oltre l'uso della vista. Chi lavora nel sociale ha bisogno di allenare la capacità di riconoscere forme.

E poi ci siamo anche io e te in questa conversazione: una storia possibile, una tra tante, che risponde al nostro bisogno di dare senso, di raccontare per capire quello che stiamo facendo. Anche questo capitolo in qualche modo è una pareidolia. Anche chi ci sta leggendo sta cercando di vedere qualcosa, una forma, una storia. Magari si dice: "Mah, chissà dove vogliono arrivare...".

Cara Laura,  
Le immagini raccontano storie diverse a chi le guarda. È questo il punto. Nella mia presentazione volevo sfidare il pubblico a riflettere sulle proprie premesse rispetto alla supervisione. Volevo sfidare l'idea di supervisione intesa come vedere bene, vedere meglio, vedere chiaramente, vedere "veramente". Abbiamo ancora in mente una visione idealizzata dove tutto potrebbe finalmente funzionare alla perfezione, le cose potrebbero andare al loro posto e si possa finalmente capire "chi fa che cosa" nel caos del *meshwork* in cui ci troviamo e lavoriamo.

Agli esordi del mio lavoro educativo, le reti erano viste come un momento chiave proprio per definire "chi fa che cosa". Era una specie di mantra con cui si credeva di comporre e ridurre la complessità del lavoro educativo e sociale. Mi pare che non abbia funzionato molto bene, anche quando le persone e i servizi hanno fatto bene "la loro parte". Mi pare calzante la nota locuzione: "L'operazione è perfettamente riuscita, purtroppo il paziente è morto". Il malessere di famiglie e professionisti non è diminuito. Anzi.

Serve allora un'altra epistemologia, diversa da quella divisiva e protocollare del paradigma "chi fa che cosa". Diversa anche dalla storiella dei quattro ciechi che toccano parti diverse di un elefante e mettendo insieme le narrazioni riescono a ricostruirne l'immagine vera e completa. Molto improbabile! Se in un *meshwork* ciò che conta è il malinteso, costante e inevitabile, l'unica cosa su cui ci intendiamo è la precarietà e impossibilità d'intenderci. Questo mi pare un posizionamento differente dalle strategie del "chi fa che cosa" e del "mettere insieme i punti di vista". I sistemi di cura integrati sono consapevoli, a qualche livello, di non intendersi e che non s'intenderanno mai, proprio in quanto realizzati da mammiferi bio-interpretanti. "Tutto qua".

Spero non si capisca quel che dico, a questo punto.

Sto forse farneticando?

### Alla ricerca di un senso tra-ballante

No, non stai farneticando, stai provando a dire le cose in altro modo, per provare – seppur senza riuscirci – a intenderci. Insomma, ci può essere un malinteso troppo malinteso? Ci può essere un buon malinteso, utile e generativo e un malinteso bloccante e mortifero?

L.

Ciao Laura,  
Non so rispondere con precisione alle tue domande, per ora posso dirti che ho solo capito che servono altre storie per mostrarti il terreno su cui appoggiano le supervisioni partecipate. Se è vero che non si può non partecipare, è anche vero che questa epistemologia della partecipazione va raccontata, concordata, esplicitata ai colleghi e alle famiglie. E anche a me stesso che penso, custodisco, propongo e conduco queste supervisioni antropo-poietiche. C'è bisogno di dare senso alle scelte operative.

E allora mi viene in mente il filosofo spagnolo Josep Maria Esquirol che, nel libro *Umano più umano. Un'antropologia della ferita infinita* (2021), propone una via per interpretare la crisi contemporanea. Alcuni passaggi mi hanno aiutato a pensare questa *cosa* a cui inevitabilmente e profondamente partecipiamo come umani.

Quanto sarebbe bello se ciò che è umano fosse ancora più umano! Essere umano non significa spingersi al di là dell'umano, ma rendere più intenso l'umano che è nell'umano, renderlo più profondo: è questo il valore più grande di tutti (Esquirol, 2021, p. 7).

Ciò che ci rende tutti umani è la ferita, la debolezza, la vulnerabilità "in questo troppo che è, in realtà, un più, pulsa la verità" (ivi, p. 10). Come per il malinteso di La Cecla, Esquirol dice che ciò che ci unisce è una *ferita infinita*, una sorta di incompletezza incompletabile che ci spinge alla ricerca del senso:

Poiché, sebbene proliferino teorie di ogni genere, la conoscenza che abbiamo di noi stessi non ha mai raggiunto livelli così bassi, per ritrovare la bussola potrebbe aiutarci scorgere che l'umano, alla radice, è più legato alla responsabilità radicale che al potere; che una civiltà più umana porta a considerare il mondo come una casa e non a uscire di casa per dominare il mondo; una cultura più umana, ancora, non è una cultura della paura o del nichilismo, ma una cultura che sa comprendere che la forza più intensa è quella che si coniuga con il senso (ivi, p. 10).

È un pensiero suggestivo ma ancora grezzo, ci devo lavorare. Mi pare un buon invito riflessivo. Per ora mi fermo qui.

A.

Caro Andrea,  
Questo linguaggio parla all'anima più che all'intelletto, è quasi scandaloso con questi riferimenti così espliciti alla spiritualità, al senso dell'esistenza, un discorso che è stato espunto da tempo dalla nostra cultura e

anche dall'agenda dei servizi sociali. Queste parole sfidano proprio l'idea di un "sopra", di una visione dall'alto privilegiata e razionale. Se siamo tutti nella stessa casa-mondo, il terreno da cui partire è condividere la nostra natura ferita. Il supervisore non ha un potere di visione superiore. Si presenta davanti ai suoi pari spogliato di ogni certezza. Forse dovremmo smettere di chiamarlo così.

L.

### Dodici passi nelle nostre dipendenze

Ciao Laura,  
Qualche settimana fa stavamo facendo supervisione partecipata in una sala del Comune dove seguivo il servizio di Tutela minori e famiglie. Erano presenti l'équipe e i due genitori con cui stanno lavorando da tempo per un altissimo complicato conflitto. Poco dopo l'avvio della supervisione veniamo interrotti con la richiesta di cambiare stanza per un problema nelle prenotazioni. Durante lo spostamento prendiamo tutti insieme l'ascensore, che improvvisamente nella discesa si blocca sussultando per alcuni secondi. Rimaniamo tutti sospesi tra la paura, la sorpresa e il vincolo di condividere in uno spazio esiguo l'incertezza della nostra condizione di sospesi e incerti. Ecco, mi è sembrata una bella scena per descrivere "il minimo comun denominatore" da cui partire per allestire la supervisione. Finalmente raggiunta la nuova stanza, un po' ridendo e un po' maledicendo la sorte, abbiamo continuato la nostra "umile" – e poco super – conversazione.

In qualche modo quella scena ha dato fondamento concettuale e pratico all'idea che non possiamo non partecipare, siamo mammiferi umani disorientati e fragili, "sospesi", chiamati a cambiare il nostro paradigma dal controllo alla cura. Nella ricerca di questo fondamento, mi sono utili i primi passi del metodo degli Alcolisti Anonimi (AA) che dicono qualcosa di molto vicino ai concetti di cui abbiamo conversato fin qui.

Il metodo AA è notissimo: si tratta di un programma nato negli anni '30 con l'obiettivo di aiutare gli alcolisti a mantenersi sobri. I fondatori, Bob Smith e Bill Wilson, erano un medico e un agente di borsa, entrambi alcolisti. Quando compresero che aiutandosi reciprocamente riuscivano a rimanere astemi, iniziarono a invitare altri in quelli che oggi chiamiamo gruppi di auto-mutuo-aiuto. Il metodo si diffuse velocemente in tutto il mondo e oggi viene usato per il trattamento di tutte le forme di dipendenza.

Le premesse che mette in campo sono molto vicine, a mio parere, a quello che cerco di far accadere durante una supervisione partecipata. In tutti i riferimenti che ho citato trovo qualcosa di utile per allestire il sen-

so dentro cui posso provare a coinvolgere le persone, colleghi e famiglie. Qualcosa che offre una possibilità di lavoro in una "strana" direzione. La supervisione partecipata vive di una scena per alcuni versi simile a quella dei gruppi AA, soprattutto in riferimento alle prime tre regole del metodo. Che ne dici? Ha senso secondo te? Potrebbe essere utile anche per chi ci legge?

A.

Non so, ricordo i dibattiti degli anni '80 sul metodo e sui tentativi di adattarlo alla cultura italiana. Anche nella terapia familiare ci fu un discreto interesse, visto che l'epistemologia degli AA era stata raccontata da Gregory Bateson in un famoso capitolo di *Verso un'ecologia della mente* (Bateson, 1972). La domanda di Bateson era: perché – e come – funziona? La sua forza sta proprio nei dodici passi, che possiamo leggere come riposizionamenti dell'alcolista – nessuno può compierli al posto suo – che non hanno la finalità di "guarirlo" (questo è un punto essenziale di tutta la faccenda), ma di aiutarlo a mantenersi sobrio, riconoscendo che dall'alcolismo non si "guarisce" mai. La premessa è che l'alcolismo non è una malattia, ma un modo di vivere la relazione con il mondo e con se stessi, un'epistemologia incorporata, molto vicina all'epistemologia dominante nel mondo occidentale centrata sulla relazione simmetrica e sulla competizione. Quindi per rimanere sobri, dice Bateson, dobbiamo agire in modo tale da rendere inefficace questa epistemologia. Anche se, così facendo, in fondo la confermiamo.

L.

Ciao Laura,  
mi hai aiutato vedere possibili connessioni e coerenze riflessivo-epistemologiche. Provo a fare sintesi sui primi tre passi del metodo, che fanno riferimento innanzitutto a un evento tanto fondamentale quanto difficile: l'affidarsi. Che non significa *fidarsi*. Liberiamo subito il campo da un discorso che circola nelle conversazioni tra operatori della cura e che possiamo sintetizzare così: "Se le persone non si fidano non è possibile lavorare insieme". Rimaniamo nell'epistemologia dell'intesa e dell'intendersi.

Affidarsi invece fa riferimento alla resa, al riconoscersi vulnerabili, dipendenti, che non è quello che la nostra cultura si aspetta da un adulto. Il primo passo dell'alcolista verso la sobrietà consiste nel riconoscere l'impossibilità di smettere di bere da solo, senza l'aiuto di qualcuno. Se si va a vedere la storia precedente, i tentativi autonomi di smettere ("ci penso io", "smetto quando voglio") sono stati fallimentari o hanno funzionato solo

per brevi periodi. Quindi il primo passo è il più difficile, poiché implica l'ammissione della sconfitta e del fallimento, a cui corrispondono sensazioni molto dolorose per chiunque.

Laura, non trovi che ci sia qualcosa di simile nella scena della supervisione? Nell'ammettere l'impossibilità di intendersi? Nell'ammettere la sconfitta di una comunicazione efficace e performante, fondata sul chi fa che cosa o sul trovare un punto, un linguaggio comune capace di fare chiarezza?

Quando allestisco una supervisione partecipata spesso propongo immagini di questo tipo:

*L'intento di questo incontro non è capirci, trovare cosa non ha funzionato nella comunicazione e sistemarlo. Tanto meno dare ragioni o torti. Il primo e più importante intento è dirci quanto è difficile lavorare insieme e che questa difficoltà non è sanabile e tanto meno sanabile da questo incontro. Siamo d'accordo che saremo sempre un po' in disaccordo?*

Allo stesso modo, spesso svelo questa ovvietà:

*Un servizio sociale dovrebbe aiutare una famiglia, ma la realtà dei fatti ci dice che non è facile e forse neppure possibile aiutare una persona senza complicarle anche la vita. Non è una questione di cattive intenzioni. Anche i genitori sono motivati da buone intenzioni ma spesso complicano la vita ai figli. È una regola del gioco, della cura, del rapporto tra persone. Succede così quando ci si sceglie, figuriamoci quando non ci siamo scelti, come in questo caso, e quando ci sono di mezzo tante altre persone (tribunali, colleghi, specialisti). Diciamoci quindi che è impossibile far andar bene le cose come vorremmo e come dovrebbe essere? Possiamo dirci che questa supervisione ha come punto di partenza questa ammissione?*

Il secondo passo del metodo riguarda il riconoscimento di un potere superiore. Quale nome o forma abbia, poco importa. C'è chi lo identifica con un Dio, con la spiritualità, con il gruppo o con altro ancora. L'AA non è un gruppo confessionale, ha un solo scopo: sostenere la sobrietà dei propri membri. Molto pragmatico, diretto. Personalmente identifico questo secondo passo con dichiarazioni molto simili a:

*Se saremo fortunati riusciremo a lavorare insieme e, se saremo fortunati come penso che saremo, credo che potremo uscire da questo incontro con qualche idea e curiosità verso quello che state e stiamo facendo insieme.*

Per quanto mi riguarda, attribuisco il potere superiore al mistero dell'uomo, alla complessa composizione tra la banalità del male, di cui noi

umani siamo capaci, e il suo reciproco, ossia la *banalità del bene*, come scrive Marc Augé:

il bene si definisce precisamente come il bisogno di aver fiducia. Il male assoluto, in questa prospettiva, è l'abuso di fiducia, la pretesa di sapere mentre non si sa, il fatto di voler convertire gli altri per convincere se stessi – comportamento banale in effetti, ma che spetta a ciascuno denunciare in nome di un'altra idea di uomo. La fiducia autentica, la fiducia umanista passa attraverso il desiderio e la curiosità (2019, p. 88).

Poco prima, scrive:

la parola stessa "umanesimo" rinvia al genere umano, a un'essenza dell'uomo presente in ciascun individuo, indipendentemente dal suo sesso e dalla sua origine. La curiosità, nei confronti degli altri, del mondo e dell'universo, è la chiave della fiducia umanista: questa fiducia si può testare, psicologicamente, nell'amicizia o nell'amore, intesi non tanto come accaparramento dell'altro, bensì come la sua scoperta. La si ritrova anche nella ferma convinzione del saggio che sa di non sapere tutto (ne è infinitamente lontano), ma un poco più di ieri comunque. La fiducia così intesa non è impaziente. Essa sa che la coscienza riflessiva dell'individuo umano lo induce molto presto a porre delle domande le cui risposte saranno sempre incomplete e differite (Augé, 2019, p. 87).

Il terzo passo prescrive di affidarsi al gruppo, agli altri. Le relazioni della nostra vita, il gruppo della supervisione, i *natural helpers* (Folgheraiter e Cappelletti, 2013), professionisti e reti sociali sono un ancoraggio importante per sostenere il percorso verso la sobrietà. Con i gruppi di supervisione uso locuzioni e metafore come "*fare squadra*", "*l'unione fa la forza*", "*promuovere le relazioni e le comunicazioni tra i vari aiutanti come medicina alle difficoltà del momento*", "*unire tanti piccoli punti di luce per vedere la forma della nostra costellazione guida, un po' come fanno i naviganti in mare aperto*" per aggirare l'abitudine a fare ricorso alle uniche nostre forze. Avere la sensazione di partecipare a un movimento d'insieme è una necessità umana che lenisce la nostra ineluttabile fragilità e senso di solitudine. Contemporaneamente, riduce il rischio ricorrente di trovare (falsi) rimedi a questa fragilità con posture di onnipotenza e *self-made-man*.

In una recente supervisione partecipata dedicata a una storia di grandissimo disorientamento sia per la famiglia coinvolta che per i professionisti, è stato utile ricorrere alla battuta "operazione perfettamente riuscita, il paziente è morto", per mostrare che non era più sufficiente che ognuno facesse bene la propria parte ma, al cospetto delle criticità emergenti, serviva

“collegare” le varie cure, metterle in comunicazione, avere una rappresentazione del paesaggio di cura nel quale tutti stavano partecipando. Trovarci in un cerchio, celebrare “la comunità delle relazioni” di e con quella storia familiare, mettere in relazione persone e professionisti che non si erano mai incontrati, condividere la condizione umana di incertezza, fragilità e irrisolvibile de-coincidenza reciproca, è stata un’occasione inedita da cui partire per pensare insieme.

Spero si sia ormai capito, ma l’intento non è prescrittivo/moralistico (fate squadra altrimenti...) ma basato su una premessa antropo-poietica di condivisione della nostra “condizione umana”. Sartre scriveva: “Se ripongo l’impossibile salvezza nel ripostiglio degli attrezzi, cosa resta? Tutto un uomo, fatto di tutti gli uomini: li vale tutti, chiunque lo vale” (cit. in Augé, 2019, p. 95).

I passi successivi del metodo AA definiscono che cosa fare concretamente per recuperare la propria vita. Guardare in faccia la realtà di ciò che è stato (quarto passo), dopo anni trascorsi nella menzogna, nell’evitamento e nel diniego delle proprie responsabilità, è un passaggio difficile sostenuto dal gruppo. Nel caso delle supervisioni partecipate, significa per esempio dichiarare in apertura o durante la conversazione che è importante

*svelare/ammettere che abbiamo fatto qualche pasticcio, che è inevitabile fare pasticci, che il malinteso è inevitabile, che quando ci prendiamo cura di qualcuno, seppur ben intenzionati, è difficile se non impossibile far sempre bene.*

Preciso anche che

*Non serve per forza esplicitare quali pasticci, tutti sappiamo che ci sono stati e ce ne saranno. Io non voglio saperli e se mi dite che non ce ne sono stati.. beh, io non vi credo. Comunque, detto questo, nel caso servisse nominarli o raccontarli, certo si può fare. Ma, ripeto, non è necessario, non siamo qui per questo, per dire che cosa non ha funzionato. Non è questo lo scopo di questo incontro.*

Prendere parola nel gruppo (quinto passo) permette di costruire un’immagine più realistica di sé, degli schemi comportamentali che hanno portato alla dipendenza. Accettare i rimandi (sesto passo) fa riconoscere gli aspetti che si sono dimostrati disfunzionali e porta al cambiamento. Smettere di autocommiserarsi e lamentarsi significa imparare, passo dopo passo, a mostrarsi e riconoscersi per ciò che si è, senza temere difetti e mancanze poiché lo si sta facendo con altri che hanno lo stesso problema e partecipano senza giudicare. Il settimo passo richiede umiltà: accettare l’aiuto che viene offerto così come viene offerto, rinunciando alle proprie

aspettative su come *dovrebbe essere*. Poi si procede con il riconoscimento dei danni arrecati ad altri (ottavo passo), per fare ammenda (nono passo). Il decimo passo invita a continuare a rimanere vigili su sé stessi, l’undicesimo stimola alla preghiera e alla spiritualità per rimanere in contatto con il Potere superiore, possiamo tradurlo come una pratica quotidiana; infine, il dodicesimo passo invita a offrire aiuto ad altri che abbiano lo stesso problema.

A Reinhold Niebuhr si deve la famosa preghiera della serenità: nessuna onnipotenza, nessuna rassegnazione, nessuna pretesa di non incontrare limiti, ma anche nessun alibi per rinunciare a battersi se il cambiamento è possibile:

Dio, dacci la grazia per accettare con serenità le cose che non possono essere cambiate, il coraggio per cambiare le cose che possiamo cambiare, e la saggezza per distinguere le une dalle altre (Niebuhr, 2007).

### **Verso la partecipazione universale? Una conversazione sulle linee guida**

Caro Andrea,  
Cho letto le *Linee guida per la partecipazione* (MLPS, 2022) che mi hai inoltrato, un documento fatto molto bene – per una volta la politica si allea con la pratica e la ricerca! Sancisce una nuova cultura dei servizi

sempre meno centrata sul “potere” decisionale dell’adulto a favore di un coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi e delle loro famiglie, perché tra adulto e bambino non deve esserci una asimmetria di potere ma di responsabilità. In merito al progetto di accoglienza, sarà necessario informare il minorenni rispetto al proprio progetto di vita a partire dalla necessità di aiuto per ripristinare equilibri persi e/o riprogrammare un futuro possibile. Anche la famiglia deve sempre essere coinvolta a meno che non sia necessario evitarlo nel superiore interesse del minorenne (p. 32).

Già le precedenti linee di indirizzo (MLPS, 2013; 2017a, b) contenevano riferimenti alla partecipazione, ma in queste leggo parole nuove e parlare un linguaggio nuovo fa cultura, anche se le linee guida sono *soft law* (Palareti *et al.*, 2023). Mi piacerebbe pensare che tutti le conoscano, ma ho la prova che così non è. Questo documento merita una riflessione. Parte citando la CRC che all’art. 12 sancisce l’ascolto e la partecipazione delle persone di età minore come un diritto fondamentale. Sappiamo però che i diritti dei bambini e degli adulti possono entrare in cortocircuito.

Come leggeresti le linee guida in un'ottica di supervisione pedagogica partecipata antropo-poietica? Ascolto e dialogo sono concetti usati a profusione nella letteratura psico-socio-pedagogica, ma raramente approfonditi con senso critico. Come li leghiamo al malinteso? I destinatari delle linee guida sono gli adulti

che condividono con bambini e ragazzi esperienze nei vari possibili contesti di vita [famiglia, scuola, agenzie educative formali e non formali], ma senza mancare di attenzione per i diversi altri contesti che accolgono bambini e ragazzi in condizioni di difficoltà, come negli ospedali, nei servizi di cura e protezione, in quelli di supporto alle famiglie in condizioni di fragilità o in ambito giudiziario. Sono per questo indirizzate [le linee guida] agli operatori dei servizi educativi e sociali, insegnanti, medici, infermieri e altri professionisti della sanità, operatori di comunità di accoglienza, psicologi, mediatori, tutori, giudici, avvocati, forze dell'ordine, polizia penitenziaria, ma possono essere un utile riferimento anche per promuovere la cultura della partecipazione nella quotidianità della vita in famiglia.

La domanda è d'obbligo: Chi sosterrà tutti questi adulti nel dialogo profondo con i ragazzi? E come? La partecipazione si apprende in un solo modo. Partecipando. Non "facendo partecipare" gli altri. Se la partecipazione è un valore, lo è per tutti e tutte, a prescindere dall'età, dal genere, dalla classe sociale, dal background etnico e religioso... Ma gli adulti sanno partecipare? Gli operatori sopra citati hanno esperienza di partecipazione? Provo sempre un po' d'imbarazzo quando vedo proclami a favore dell'infanzia, mi sembra che si scontrino con un punto cieco – quella macula della nostra retina che non vede e non sa di non vedere, che ci rende "doppiamente ciechi", diceva von Foerster (1981). Chi li vede gli adulti? E loro, che cosa vedono? Forse la supervisione partecipata è un modo per uscire, almeno in parte, dalle nostre cecità selettive.

Ho preso il primo paragrafo del documento ("Un nuovo modello di partecipazione") e ho provato a riscriverlo sostituendo "bambini/ragazzi" con "tutti". Ecco che cosa ne è uscito:

La mancanza di opportunità costruttive... è un problema *di tutti*  
*Tutti* sono capaci di portare elementi di dialettica, confronto, innovazione e una spinta propulsiva... L'assenza [*di tutti*] nei processi decisionali, nella costruzione della casa comune e nel disegnare scenari di futuro ammalia le istituzioni.  
La realtà mostra che *a tutti* sono negati spazi di possibilità e di potere [...] ridotti a consumatori e utenti di servizi. Il risultato è un rapporto viziato con le istituzioni...  
Per *tutti* coloro che sono in condizione di vulnerabilità [...] si aggiunge la percezione dell'impossibilità di un'emancipazione (MLPS, 2022, p. 12, mie modifiche in corsivo).

Un problema che ho incontrato molte volte nella mia pratica pedagogica è che con gli adulti non possiamo essere condiscendenti. Se creiamo occasioni "di ascolto autentico [...], liberando spazi di protagonismo" (*ibidem*), avremo a che fare quasi certamente con pretese, dilemmi e conflitti. Con gli adulti, non appena crei uno spazio di voce, esplodono le contraddizioni – a partire dal fatto stesso che possono decidere di *non voler partecipare*. Anche i bambini, a dire il vero, ma nel caso possiamo obbligarli, e lo facciamo! E allora appaiono insieme entusiasmanti e paradossali queste righe:

*È importante aiutarli ad abitare il futuro con le loro idee, a coltivare l'aspirazione a un mondo migliore, a individuare percorsi per praticare il cambiamento, cercando di non subire ciò che accadrà e offrire così esperienze di cittadinanza possibile: è un modo per coltivare la creatività e compiere salti evolutivi e generativi, costruire competenze diffuse e facilitare processi di cambiamento (*ibidem*).*

Il problema è che non basta "volarli ascoltare", "farli partecipare". Ti racconto un aneddoto – una mia dolorosa presa di coscienza. Quando i miei figli andavano a scuola, alcuni insegnanti incoraggiavano molto la partecipazione. Mi piacevano, li trovavo vicini ai ragazzi, parlavano un linguaggio a me gradito, da mamma e da pedagoga, che mi comunicava ascolto, empatia e ingaggio. Anni dopo, parlando di una di queste insegnanti, mio figlio mi disse "Ma non lo capisci mamma che quella era più mistificatrice di tutti gli altri? Aveva i suoi preferiti, ti faceva il sorrisino e poi agiva dietro le spalle". L'educazione non è fatta di certezze, ma di dilemmi (Galimberti, 2016). La comunicazione è un costante malinteso. Lo è anche la partecipazione. Certo che ci piace! Ma come può una generazione di oppressi zombizzati dai social, intrappolati nelle retoriche neoliberaliste, come può un genitore in difficoltà, un insegnante o educatore in burnout, un essere umano ferito (tanto per fare qualche esempio)

riconoscere che tutti i giovani sono portatori di un pensiero originale e compiuto, capace di arricchire gli ambiti educativi della famiglia, della scuola, dell'associazionismo e in generale dell'accoglienza e dei vari gruppi in cui bambini e ragazzi sono coinvolti (*ibidem*)

senza fare un lavoro su di sé che abbiamo visto essere difficilissimo, pieno di incognite, rischi e malintesi? E poi: quando allestisci uno spazio partecipato, dipenderà dai partecipanti come lo useranno. Le linee guida suggeriscono di "praticare approcci relazionali di prossimità, di educare lo sguardo verso i bambini e gli adolescenti, riconoscendoli pienamente come persone e soggetti di diritto" (*ivi*, p. 13). Credo che sia un lavoro da fare su

di noi, innanzitutto, e non una volta sola, ma per tutta la vita. L'idea che si possano formare "degli adulti capaci di accompagnarli, affinché possano comprendere le loro aspirazioni profonde e immaginare i loro progetti" (ibidem) è fondata su un'idealizzazione. Possiamo riequilibrarla con la conoscenza delle ombre, dei limiti e della difficoltà che vivono gli adulti al cospetto delle nuove generazioni. Possiamo usare le consapevolezze che ci vengono da studiosi come quelli che hai citato. Non sto sostenendo che sia opera vana ciò che le linee-guida suggeriscono, ma che è opera di tutti e tutte, a tutte le età "coltivare la libertà di esprimersi e di comunicare liberamente il proprio pensiero, senza timore di giudizio" (ibidem).

L'educazione degli adulti mi ha insegnato che l'emancipazione è una conquista (Freire, 1970). La sistemica mi ha insegnato a cambiare il soggetto della frase: dal focus su una parte della società e della famiglia (la parte minore) a *tutti e tutte*. Se "la partecipazione deve essere una prassi ordinaria" in tutti gli ambiti della vita quotidiana – "famiglia, scuola, città/mondo" – tutti dovranno/potranno apprendere partendo da sé. Praticamente una rivoluzione.

Da qualche anno costruisco i miei corsi in università sul principio di partecipazione: lo scrivo nel syllabus, chiedo alle studentesse fin dal primo giorno quali sono le condizioni di una loro reale partecipazione. Liberalizzo il programma di studio. Ne escono conversazioni brillanti, così mi illudo di aver messo le basi. E poi, piccoli incidenti: una studentessa che mi dice "lei non spiega, come pensa che debba apprendere se lei non fa lezione?". Decine di e-mail mi chiedono "sto scegliendo la bibliografia giusta?". Una studentessa mi confessa di non aver mai aperto bocca a lezione, ma non me n'ero accorta. Uno studente dice: "Ho interrotto la frequenza, faccio prima a studiarli i libri da solo". Possiamo chiamare in causa tante variabili: il contesto istituzionale, il gap generazionale, le posture in apprendimento (passare dall'attesa al rifugio, all'intenzionalità e al mettersi in gioco). Allora, dobbiamo riconoscere che la partecipazione è condizionata dal contesto, dagli obiettivi, dalle prenosce. Nelle linee guida, sembra che possa avvenire:

attraverso modalità di osservazione e di ascolto da parte di un'équipe socio-psicopedagogica, di definizione di piani di intervento da realizzare nei contesti di vita dei cittadini di minore età finalizzati alla promozione e al consolidamento del soddisfacimento dei loro bisogni e diritti (ivi, p. 26).

Questo mi preoccupa. In questo linguaggio non ritrovo la complessità, la fluidità del vivere, ma un rischio di tecnicismo, la finalità cosciente dalla quale Bateson ci ha messo in guardia. Quando poi arriviamo alla famiglia, l'idealizzazione si allea con la normatività:

L'ascolto *dovrà essere* reale, sentito, aperto al confronto e al dialogo, con l'incognita di poter sconfinare nell'accettazione di un pensiero pur non condividendolo. Ma *solo se davvero* ascoltati, bambini e ragazzi sentiranno di essere riconosciuti come persone (ibidem, corsivi miei).

Qui c'è la premessa che il malinteso sia un problema, eliminabile. Da pedagogo cerco di riflettere sulle condizioni di possibilità del partecipare, riconoscere che le mie premesse entrano in gioco nei processi ai quali partecipo e che contribuisco a costruire.

L.

Ciao Laura,  
Il testo con cui hai lavorato contiene molte parole belle, incoraggianti, di speranza: *autenticità, concretezza, fiducia, responsabilità, cura del contesto* (MLPS, 2022, pp. 15-16). La parte sui servizi d'accoglienza contiene un invito ad attuare il diritto di bambini e adolescenti "a partecipare direttamente al proprio progetto di vita, soprattutto nel caso di minorenni fuori dalla famiglia d'origine" (ivi, p. 32). Alcune esperienze (anche riportate negli allegati) mostrano che si può fare: coinvolgere i ragazzi (ad esempio i *care leavers*) sia a livello personale nel progettare la propria vita, sia in incontri di progettazione a livello macro, è un'ottima strategia di *empowerment*.

Forse, quello che suggerisci è aggiungere qualcosa di importante, al di là della forma imperativa si deve/non si deve: che cosa *si può fare*, date le circostanze? Il potere esiste. Un elemento critico della piena applicazione della CRC è proprio l'asimmetria di potere tra adulti e bambini. Ciò genera l'equivoco che la concessione di tale diritto da parte degli adulti sia un privilegio o addirittura un merito che i bambini e gli adolescenti devono conquistarsi.

Sì Andrea,  
Per molti utenti, grandi e piccoli, la violenza istituzionale, il silenziamento, la colonizzazione sono una percezione reale. Non riconoscerlo porta alla mistificazione. Nell'allontanamento di un bambino c'è il potere insindacabile dei Magistrati che non prevede una partecipazione decisionale di nessuno, né i bambini, né le famiglie, né gli operatori. "La fragilità dei minorenni, delle loro famiglie e le storie spesso di degrado culturale e sociale rendono difficile un coinvolgimento immediato" (ivi, p. 33). Se nell'informare e ascoltare il minorenne "occorre una comunicazione chiara e trasparente" (ibidem), che cosa possiamo fare degli inevitabili malintesi? Ecco un punto d'attenzione per la supervisione.

Il verbo “garantisce” è ripetuto decine di volte in questo testo, ma niente può *garantire* “la promozione di un reale processo di *empowerment* e lo sviluppo di un percorso di autoefficacia” (ibidem), perché dipendono da variabili complesse, aggrovigliate. Quale potrebbe essere il lavoro delle équipes socioeducative, fatta la tara di tutto questo? Accompagnare tutti verso una “partecipazione possibile”? La immagino a geometria variabile, nei luoghi e nei tempi. Per alcune persone, già presentarsi a un colloquio è partecipare. Magari non arriveranno mai a “co-progettare” (parola usata spesso a sproposito, come tu m’insegni). Quindi abbiamo bisogno di una teoria stratificata e critica della partecipazione. Una teoria che non dimentichi il senso più profondo, politico, di questa parola.

### Un cambio di paradigma?

Indispensabile è la consapevolezza che le dinamiche di ascolto, confronto, elaborazione di un pensiero politico condiviso, fino all’assunzione di un impegno comune, sono esperienze di democrazia inclusiva e di partecipazione civica pienamente consapevole. Sappiamo che oggi le sfide evolutive si giocano in uno spazio molto più virtuale che reale e questi processi possono invece essere occasione per riempire di concretezza e significati le relazioni e le azioni da intraprendere, e per riuscire a comprendere e stare meglio in questo tempo (ivi, p. 17).

Queste indicazioni si rivolgono direttamente alle istituzioni, agli enti locali, al sistema sanitario e dei servizi territoriali. Dobbiamo vegliare che non siano parole vane o che non siano interpretate in un’ottica individualista, performativa, adattativa. Dicevi all’inizio che il terzo livello – il macrosistema – è quello meno pensato. E allora ha senso interrogarci: quando diciamo partecipazione, “chi” sta partecipando? Quale parte dell’identità, delle appartenenze dei partecipanti è autorizzata a esprimersi? Ci sono storie silenziate, verità non dette, anche nel migliore dei *circle time*.

Detto questo, mi sembra che stiamo assistendo a una svolta paradigmatica. Quando ho iniziato, chi lavorava con il “soggetto vulnerabile” doveva tenere le distanze dai genitori; gli operatori “facevano il loro pezzettino”, non c’era traccia di supervisioni pedagogiche. Oggi il contesto sta cambiando, sei d’accordo?

L.

Laura, a dire il vero, nonostante da più di vent’anni lavori con la tutela Lminori, non ho capito bene come sia cambiato il contesto e in che direzione stiano andando le politiche del welfare. Incontro molta confusione, disorientamento e la tentazione alla semplificazione e alla linearità, ma

contemporaneamente la consapevolezza che qualcosa non funziona e che servono nuovi modi di pensare e organizzare il lavoro di cura. Forse è proprio a partire da questo disorientamento diffuso che sono nate le occasioni più generative per allestire le supervisioni partecipate – che, a guardar bene, non sono altro che una sorta di “epistemologia operativa” che cerca di riconnettere tra loro famiglie e professionisti. A fronte degli altissimi livelli di complessità con cui qualsiasi consulenza a servizi e persone si deve confrontare, i paradigmi dell’iperspecialismo, della divisione disciplinare e dell’accentramento della cura in alcuni luoghi e professioni sono sotto gli occhi di tutti insufficienti e inefficaci. Nulla di nuovo, già negli anni ’80 Ivan Illich scriveva:

Propongo di chiamare la seconda metà del Ventesimo secolo l’«Era delle Professioni Disabilitanti»: un’epoca nella quale le persone avevano dei problemi, gli esperti possedevano delle soluzioni e gli scienziati misuravano realtà sfuggenti come le abilità e i bisogni [...] Un’epoca di palesi illusioni [...]. L’accettazione acritica da parte della gente dell’onnipotenza e onniscienza dei professionisti può sfociare in dottrine politiche autoritarie [...] o in un’ulteriore esplosione di follie essenzialmente effimere (Illich, 2021, p. 29).

La tecnica è necessaria ma anche chiaramente insufficiente (Benasayag, 2019). Sono convinto che per colmare questa evidente insufficienza sia importante iniziare a “credere all’esistenza dell’umanità generica, all’esistenza del genere umano” (Augé, 2019, p. 104), e “riconoscere immediatamente il diritto di tutti e di ciascuno di con-dividere la somma dei saperi e delle riflessioni che costituisce ciò che si è in diritto di chiamare cultura umana” (ivi, p. 105). Quando scrive queste puntuali parole, Augé non ha in mente le nostre supervisioni partecipate, non si rivolge ai servizi di cura per persone e famiglie, ma in qualche modo, comprendendole in un ragionamento più ampio, le descrive molto bene.

E così, con l’idea di un “ragionamento ampio” torniamo all’idea di partecipazione intesa come sentirsi parte di un movimento d’insieme, fatto di imprecisioni, malintesi, arrabattamenti, una sorta di possibilità/necessità di sentirsi parte della nostra “commedia umana”, così ben descritta dal genetista Edoardo Boncinelli:

Insomma [noi umani] cosa siamo? Siamo essere viventi riflessivi (ragionamento), progettuali (futuro *in fieri*) e denominativi (linguaggio), caratterizzati da una gestione molto particolare dell’identità, dell’alterità e del tempo mentale. L’identità è in primo luogo la coincidenza anche imperfetta con se stessi. È il massimo a cui possiamo aspirare, ma gli altri animali non hanno nemmeno quello. Ci sentiamo, ci subiamo e di tanto in tanto ci consultiamo. Finisce lì, ma è tantissimo (Boncinelli, 2022, p. 78).

## 9. Valutare e progettare: pratiche partecipative in un centro diurno multifamiliare

di Marcella Lisi

*La sento, nel vero senso della parola perché ultimamente non si lava, le offro un caffè e mi posiziono all'angolo vicino a lei al tavolo in cucina. Da vicino le vedo gli occhi, socchiusi, stropicciati. Rossella ha un'aria dimessa, ma al contempo sta dritta, mi guarda, a volte mi sembra un soldatino. Sento la sua preoccupazione fino al fornello dove sono girata ora per prepararle il caffè. Questa posizione mi consente di avere quel millesimo di secondo per lasciarmi attraversare da ciò che dice, ascoltare velocemente corpo e mente, rispondere e proseguire nella conversazione.*

*Mi siedo accanto a lei. Rossella è una mamma della mia età e oggi è completamente persa, spaventata, mi dice, perché le hanno proposto di licenziarsi, ma lei ha paura. Da quando l'hanno di nuovo ricoverata in psichiatria un paio di mesi fa, teme di non riuscire più a tornare a lavorare. Mentre spiega, il mio corpo la sente, sente la sua angoscia, le sue domande e anche la sua tensione, la sua postura da soldatino. Sto cercando di capire con quale motivazione è venuta: non so se per lasciarsi accogliere, sentirsi sostenuta o perché si è sentita in dovere.*

*Le ho chiesto io di venire. Da quando ho saputo che le hanno proposto il licenziamento e l'inserimento in comunità psichiatrica ho pensato che avesse senso, anche da donna a donna, oltre che da professionista, farle sentire che le sono vicina, che posso aiutarla a mettere un minimo di ordine nel caos del momento, a focalizzarsi sulle priorità e avere qualcuno che possa ricordargliele quando serve.*

Questo non è l'inizio della mia storia con questa famiglia, ma una situazione che mi ha sollecitato tantissimo nel mio ruolo di coordinatrice pedagogica e mi sembra significativa per raccontare il lavoro di progettazione e valutazione come struttura portante dell'intervento educativo e di supporto in Tutela. Ho lavorato con Rossella, Enrico e Isabel (nomi fittizi) per 4 anni presso il Centro "Signori Bambini" che coordino dal 2011. Isabel ha fatto il suo ingresso al Centro al termine della quarta primaria e ha frequentato con altri ragazzi per tre pomeriggi a settimana, fino al termine

della terza media, partecipando con entrambi i genitori ai gruppi multifamiliari con cadenza quindicinale.

Il servizio educativo sperimenta l'applicazione in chiave psicopedagogica dell'approccio multifamiliare teorizzato e praticato a partire dagli anni '70 in Inghilterra dal Dott. Eia Asen (Asen, Dawson, Mc Hugh, 2001). L'intervento affianca al lavoro educativo di gruppo rivolto ai bambini e ragazzi dei moduli di lavoro con le famiglie della durata di circa 5 mesi, con un incontro di 4-5 ore ogni tre settimane circa. Si configura come un intervento esperienziale, intensivo e partecipativo. Abbiamo adattato al contesto italiano l'impostazione multifamiliare, che parte con un *network meeting* iniziale dedicato a ogni famiglia accolta. Ciclicamente, poi, ripropone gli incontri di verifica e riprogettazione, sempre in rete, ai quali partecipano gli adulti significativi della famiglia e i professionisti coinvolti.

L'intento principale di questi incontri è dare al genitore un ruolo centrale nel lavoro di rete, una posizione da protagonista che implica anche un'assunzione di responsabilità. I genitori sono coinvolti in ogni fase dell'elaborazione del progetto e nella valutazione: sono presenti agli incontri con gli altri professionisti, ne ascoltano le opinioni e le preoccupazioni, partecipano alla definizione degli ambiti, degli obiettivi e degli strumenti di lavoro. Particolarmente importante è l'individuazione di obiettivi concreti che consentano di misurare un cambiamento in tempi definiti, condividendo gli indicatori che permettono a genitori e professionisti di assumere la piena responsabilità di quello che ciascuno fa e dice. La funzione del Centro è sostenere il dialogo tra gli operatori e i genitori, per aiutare i primi a esprimere le preoccupazioni e gli scenari possibili e restituire ai genitori la possibilità di aderire al progetto individuando risultati attesi concreti che possano anche orientare le loro energie e azioni nel processo di cura ed educazione dei figli.

Questa è la cornice operativa, ma poi ogni storia è unica, ogni gruppo di genitori definisce vincoli e possibilità diverse. C'è molta improvvisazione, pur all'interno di una cornice progettata e condivisa man mano con tutte le persone coinvolte. Nel gruppo di Rossella, Enrico e Isabel c'erano le altre famiglie con le quali hanno condiviso diversi moduli di lavoro, alcune con problemi simili, altre che attraversavano fasi di vita differenti: Giulio e Anna con una storia di grave maltrattamento intra-familiare; Mohammed in arrivo da un'esperienza di comunità per minori, che frequentava il gruppo con la mamma Sabina reduce da una separazione particolarmente conflittuale; Giorgio e le sue figlie, anche loro alle prove con una forte conflittualità post-separazione; Arturo, in sofferenza psichiatrica, con la figlia Nicole da sempre in cerca di una mamma; Desiree e i suoi due figli, tre solitudini unite da affetto, tristezza, poco stimolo e trascuratezza.

Perché allora proprio Rossella, Enrico e Isabel tra tanti? Questa famiglia mi interrogava costantemente rispetto al senso del lavoro da fare con loro e a come supportare l'équipe, che dibatteva regolarmente su cosa fare, sulle direzioni da dare al progetto. Siamo alla ricerca del Nord: la progettazione è una bussola che ci aiuta a orientarci, un meccanismo magnetico di continua ricerca che corrisponde alla perpetua composizione di bisogni, tempi e opportunità da ricalcolare continuamente, mettendoci in ascolto.

### **Procedere insieme, l'approccio partecipativo al Centro**

Siamo nell'ambito della Tutela Minori, il servizio accoglie bambini, ragazzi e famiglie che attraversano fasi più o meno lunghe di difficoltà. Il lavoro che cerchiamo di fare è procedere insieme, con loro e con gli operatori degli altri servizi, attivando il sistema per condividere gli sguardi rispetto alla situazione presente e alle difficoltà connesse e per definire obiettivi, azioni e impegni possibili per tutti i partecipanti. Il nostro Nord è il "miglior interesse del bambino", come indicato nella Convenzione sui diritti dell'infanzia all'art. 3. Ma chi lo stabilisce – e come – quale sia il miglior interesse del bambino?

Da diversi anni sono coordinatrice pedagogica in questo Centro diurno, un servizio integrativo che non intende sostituirsi alla famiglia, ma proporre un lavoro intensivo di coinvolgimento e sostegno rivolto a quelle famiglie che, pur manifestando difficoltà nel favorire un adeguato sviluppo psico-affettivo dei figli, possono essere implicate attivamente nel processo di crescita e cambiamento delle relazioni con i figli, potenziando le risorse di ciascun membro del sistema familiare e quelle che emergono dalle loro interazioni. C'è quindi una selezione attenta in ingresso, per cercare di consentire a tutte le famiglie del gruppo di lavorare bene insieme.

L'approccio multifamiliare mira all'attivazione di cambiamenti concreti, riconoscibili, e lo fa attraverso il coinvolgimento significativo delle famiglie, il potenziamento delle loro capacità di relazione e auto-organizzazione e la promozione delle risorse. Ci sono risorse che diventano visibili solo durante e grazie all'intervento, che è centrato sull'organizzazione relazionale e comunicativa del sistema familiare e sulla promozione del dialogo e del gioco tra genitori e figli.

Lavorare in gruppo con Rossella, Enrico e Isabel ci ha permesso di affrontare, insieme alle altre famiglie, temi legati alla quotidianità. Ad esempio, mangiare insieme come momento significativo della vita familiare. Che cosa succede a casa? Come sono organizzati gli spazi, i tempi di vita quotidiana, i contesti? Chi dorme dove? Dove sono i tuoi giochi? I tuoi

vestiti? Esplorando questi aspetti mettiamo a fuoco differenze e significati: Enrico ci racconta che Rossella fa la cartella della figlia ogni giorno, le sceglie i vestiti, le lava i denti, le fa la doccia.

Le famiglie sono invitate a partecipare insieme a moduli di gruppo, dove gli operatori propongono attività in linea con gli obiettivi precedentemente condivisi. Si lavora per lo sviluppo della reciprocità degli sguardi, adulti e bambini, con il supporto di un'équipe interdisciplinare formata da pedagogo, psicologa psicoterapeuta, educatori professionali. Nel gruppo, le famiglie comunicano e condividono le loro esperienze; è un tempo per pensare, che ci permette anche di porre domande circolari: *Secondo voi come si sente Isabel mentre la mamma si occupa di lei in questo modo?* Ha permesso anche di dare voce a Isabel che ha timidamente espresso il suo fastidio al riguardo (a tratti, perché per gran parte del tempo Isabel accudisce la mamma, la bacia, l'accarezza come una cosa preziosa, non vorrebbe mai contraddirla). Ha permesso a Enrico di essere stimolato dal gruppo sulla posizione che prende in questi frangenti; lui racconta di una Rossella "troppo pressante", che "infantilizza" la figlia, però il gruppo non ha mancato di fargli notare che effettivamente nemmeno lui prende posizione, anzi si adegua, si defila, lascia che sia, fino a dire *ho paura che Isabel cresca, si allontani, è più bello quando sono piccoli, le coccole, hanno bisogno di te.*

### **Valutare la qualità: un approccio dialogico, generativo e transformativo**

Non si educa da soli, nessuno educa nessuno, gli uomini si educano insieme (Freire, 1970).

Come coordinatrice di un servizio finalizzato alla trasformazione e all'apprendimento relazionale, sento una forte spinta alla valutazione di quello che facciamo; nello specifico, mi chiedo quali siano "le condizioni di possibilità per affermare il valore pedagogico di una valutazione di qualità", sapendo che "definire la qualità di un intervento in servizi che producono beni immateriali è un processo complesso e un compito ai limiti dell'impossibile" (Ulivieri Stiozzi e Vinci, 2016, p. 11). Inoltre, nel caso della tutela minorile, la valutazione della qualità del servizio è intrecciata alla valutazione delle capacità genitoriali. In Italia, generalmente questa valutazione è fatta dagli psicologi e il modello dominante è diagnostico, lineare e oggettivante. La valutazione è spesso de-contestualizzata, avviene in un setting specialistico separato dal contesto di vita e – in genere – pre-

cedente all'intervento. Non contempla, ad esempio, un adeguamento dei criteri valutativi durante il processo di conoscenza della famiglia o durante l'intervento, né una riflessione sulle premesse (pregiudizi?) del valutatore rispetto alla famiglia o all'idea del genitore "sano e ben funzionante".

La pedagogia può portare un'idea formativa e trasformativa della valutazione. Lo sguardo pedagogico propone infatti un approccio che prevede la sperimentazione in prima persona, attraverso l'esperienza diretta (Dewey, 1938). Il modello multifamiliare di Asen, nonostante nasca come una forma di intervento terapeutico, presenta una valenza pedagogica in quanto crea un dispositivo che fa interagire un gruppo di famiglie e individui con l'obiettivo primario di generare prospettive differenti rispetto a questioni familiari che appaiono simili. Il modello è pragmatico, centrato sull'esperienza e la riflessione, agisce per amplificare il cambiamento rendendolo osservabile, trasferibile, creando fiducia nel poter cambiare.

Il lavoro va avanti per molte ore o anche un giorno intero ed è, di conseguenza, intensivo a un livello. A un altro livello è diluito, in quanto condiviso tra più famiglie. [...] Ci sono così molte più opportunità di commentare rispetto al contesto di lavoro con la singola famiglia. L'informalità del lavoro multifamiliare è uno dei suoi maggiori punti di forza. Dato che il lavoro si svolge in contesti multipli in un periodo esteso di tempo, c'è sempre un'altra possibilità, che sia in metropolitana, per strada, al supermercato o a casa (Asen, Dawson e Mc Hugh, 2001, p. 87, trad. mia).

In ottica pedagogica, la valutazione è necessaria. Perché questo modello dovrebbe essere adottato? Come funziona? Quali sono i suoi effetti a breve e lungo termine? In Italia non ci sono norme nazionali che fissano le buone pratiche di intervento nel sistema di tutela minori. Le linee di indirizzo nazionali per il sostegno alle famiglie vulnerabili (MLPS, 2017) in quanto *soft law* sono consigli autorevoli, non norme di legge. Ha senso quindi domandarsi se le pratiche messe in campo siano efficaci, quali obiettivi è legittimo e sensato perseguire e con quali modalità.

### Valutare, misurare, interpretare

I dati non parlano da soli.  
Sono stato in stanze piene di dati  
e ho ascoltato con molta attenzione  
Non hanno mai detto una parola.

(Wolpoff, 1975)

Nei processi di valutazione, si misura e si interpreta. Lo sguardo sistemico ci permette di uscire dal dualismo quantità vs. qualità. Possiamo usare dati quantitativi e qualitativi: in entrambi i casi si tratta di narrazioni, né oggettive né soggettive, ma intersoggettive, in quanto fondate su convenzioni e, nel caso della valutazione partecipata, su una negoziazione tra i vari attori rispetto ai criteri e ai parametri da prendere in considerazione. I dati, come dice Wolpoff, non parlano da soli, ma vanno interpretati. Valutare la qualità di un intervento allora significa leggere la realtà intrattenendo una conversazione riflessiva con la prassi per generare significato. La qualità è connessa all'identità e alla cultura teorica, professionale, organizzativa del servizio e alle percezioni degli utenti, degli inviati e di altri osservatori. Gli approcci e i criteri valutativi vanno regolati rispetto al contesto specifico.

Il pensiero sistemico ci invita a pensare la valutazione in termini di circolarità, rinunciando a stabilire rapporti di causalità diretta tra azione ed effetti; la valutazione è un'azione sul e nel mondo, generativa e non solo rendicontativa, un'azione epistemica ed ermeneutica che accompagna costantemente l'intervento. Per osservare e comprendere, la sistemica mette in campo le dimensioni della relazione, della comunicazione, dello scambio. Oggetto di osservazione è la totalità, il contesto, il processo complessivo. Le cifre del valutare sono il dubbio, la riflessività e la relazionalità.

A questa visione, si aggiunge quella narrativa. Bruner (1992) parla di un dovere di posizionamento del soggetto, che è una responsabilità ma anche una possibilità di co-costruzione con gli altri, in un movimento circolare e dialogico che crea le basi per la partecipazione. L'approccio partecipativo e trasformativo promuove *empowerment* nel coinvolgere i soggetti perché possano costruire soluzioni ai bisogni e valutare l'esito. Senza valutazione dell'esito si perde la circolarità; per imparare dal feed-back ci vuole l'intenzionalità, una valutazione deliberata, fatta con metodo.

Il principio della partecipazione è che ciascuno abbia risorse da coinvolgere nel processo di progettazione/valutazione e che possa impegnarsi nell'affrontare un problema se ne condivide il significato e l'utilità. Per costruire quello che D'Angella e Orsenigo definiscono "un significato comune del problema" (1990, pp. 62-63), inteso come un accordo anche parziale sui significati, si deve innanzitutto partire dal chiedere ai soggetti quali significati attribuiscono agli eventi e alle azioni. A volte non basta "chiedere", ecco perché i metodi partecipativi non possono fermarsi al verbale, al colloquio, ma devono coinvolgere le persone in processi attivi, presentazionali, estetici, ludici e improvvisativi.

Nella valutazione sono insiti il rischio, l'errore, la crisi e il conflitto. Forse per questo molti la temono. Un processo trasformativo (Mezirow,

1991) si attiva solo quando si vive un dilemma, una crisi, un momento di forte disorientamento. Vale per tutti, utenti e operatori, che per valutare devono guardare oltre il noto, il già pensato, sfidare le prospettive di senso comune (Formenti e Cino, 2023). Riflettere sulla qualità degli interventi, allora, è porsi una domanda autentica di conoscenza che investe tutto: oggetti, pratiche, valori, azioni e situazioni. La valutazione diventa generativa quando i soggetti coinvolti non si limitano a prendere atto o a riflettere sui dati raccolti (magari da altri), ma diventano autori e artefici dei percorsi di valutazione, in un processo di consapevolezza e autodeterminazione.

Attraverso questo sguardo e con questi obiettivi, ho provato a costruire con l'équipe che coordinano un processo metodologico che mette al centro l'incontro con l'altro, il dialogo e la partecipazione.

### La costruzione di una squadra in gioco

In tutti questi anni il Centro "Signori bambini" si è adoperato attivamente per sostenere il lavoro dei servizi, per non lasciare soli i *case manager* con cui collabora e costruisce i percorsi. Come coordinatrice pedagogica dedico tanto lavoro alla costruzione del senso nella collaborazione con i servizi inviati, che comporta un percorso di conoscenza, la costruzione di un linguaggio comune e l'incontro con posizioni differenti. L'obiettivo non è essere tutti d'accordo, ma arricchire le prospettive degli operatori e comporre un pensiero progettuale complesso, in ascolto di tutti, che si muove per tentativi ed errori ipotizzando ed esplorando in modo collettivo ma anche rispettoso e delicato.

Possiamo intervenire in diverse fasi della presa in carico: accogliere famiglie in prevenzione per un'osservazione approfondita che dia indicazioni sull'eventuale necessità di una segnalazione al Tribunale per i Minorenni, oppure lavorare con famiglie già segnalate su obiettivi personalizzati. Nello specifico, il Centro può essere chiamato ad approfondire la conoscenza di una famiglia nella fase di indagine psicosociale per supportare, completare o correggere la valutazione dei Servizi. Se invece c'è già un affidamento all'ente, il nostro intervento può essere attivato per favorire il cambiamento delle relazioni familiari in situazioni "congelate" o croniche, per stabilire se sia nel "migliore interesse" del figlio la permanenza in famiglia oppure l'allontanamento, o per accompagnare il rientro graduale in famiglia di bambini che concludono un progetto di comunità o di affidamento.

Nella maggior parte delle situazioni, il Tribunale per i Minorenni ha già emesso un decreto che limita la responsabilità genitoriale e chiede di avviare interventi di supporto rivolti ai bambini e ai genitori. Si tratta di

provvedimenti che il Tribunale assume quando, oltre alle problematiche ambientali che rischiano di minare l'evoluzione dei bambini, è stata verificata dai servizi sociali anche un'insufficiente disponibilità o capacità dei genitori ad affrontare tali difficoltà. Ci troviamo quindi spesso in assenza di una domanda d'aiuto da parte degli utenti.

Venire al Centro è una grande sfida per molti genitori, poiché prevede la messa in discussione di abitudini, premesse, azioni; la loro disponibilità al cambiamento che non può essere garantita in partenza, sebbene questo tema sia affrontato sin dal primo incontro, con tutti e apertamente. Una delle questioni più frequenti è sostenere gli adulti nel decentrarsi dai propri bisogni – dipendenze, problemi, abitudini di pensiero – per centrarsi sui bisogni dei figli. La prima vera trasformazione, quindi, è quella del passaggio da una disponibilità di superficie, talvolta strumentale (ad es., aderire alla proposta per evitare l'allontanamento del figlio o per renderne possibile il rientro a casa), a una disponibilità che diventa via via più autentica, conquistata nel tempo grazie al lavoro pedagogico che si fa insieme, nella relazione. La trasformazione non è mai scontata, né definitiva, dipende da equilibri delicati, interni ed esterni. La nostra premessa è che un genitore disponibile a mettersi in discussione stia mostrando il desiderio e la disponibilità a fare il bene del figlio.

Tenendo conto del vincolo istituzionale insito nella richiesta di intervento, la nostra azione è volta a trasformare un obbligo in un'opportunità per la famiglia, con la collaborazione di tutti i professionisti in rete. Questo significa invitare i genitori a esprimersi, a mettersi in ascolto delle preoccupazioni riguardanti i figli, a scegliere di mettersi in gioco nel tentativo, tutti insieme come una squadra, di "ri-conoscere" i figli attraverso lo sguardo di tutti, professionisti e famiglie. Nel processo, cerchiamo di sostenerli affinché modifichino alcuni aspetti poco funzionali. Si realizza così, passo dopo passo, per via esperienziale e sperimentale, la costruzione partecipata delle tappe di un percorso centrato sui figli, nel quale gli adulti imparano a sentire, vedere e agire in relazione ai loro bisogni e non solo ai propri.

Alla domanda "che cosa ci chiedete?", il servizio che ci ha proposto di lavorare con la famiglia di Isabel rispondeva:

*I genitori hanno espresso la volontà di tornare insieme. La madre pare rafforzata, prosegue la presa in carico al CPS e sembra stare meglio, tanto che è stato avviato un percorso lavorativo. Non appare però ancora in grado di riassumere pienamente una funzione genitoriale. Il padre ha apertamente riconosciuto di aver avuto dei momenti di dipendenza da gioco ed è stato possibile confrontarsi con i genitori su questo. Si dice intenzionato a coinvolgersi maggiormente nella*

*gestione della figlia. I nonni hanno espresso il loro accordo a un progetto per sostenere il ritorno insieme della figlia e del genero, con il rientro della nipote, dichiarandosi disponibili ad assumersi un ruolo attivo e a collaborare.*

*Il Centro rappresenterebbe un contenitore per la bambina, sostenendola nel suo percorso di crescita, lavorando al contempo con i familiari perché insieme diano una struttura positiva per lei, lavorando sul loro ruolo. Con tale progettualità condivisa verrà inviato un aggiornamento al TM per richiedere all'Autorità Giudiziaria di convalidare tale soluzione con il rientro di madre e figlia presso l'abitazione familiare insieme al padre.*

Per noi è importante ricevere dal servizio inviante richieste chiare, contestualizzate: le schede di segnalazione contengono un posizionamento che è utile a iniziare il processo di concertazione polifonico che coinvolge famiglia, servizio inviante, operatori della rete e del Centro.

### **Il network meeting come dispositivo cardine della progettazione partecipata**

Come previsto dal metodo, la nostra storia di conoscenza di Isabel e dei suoi genitori è iniziata con il primo incontro di rete nel quale abbiamo accolto e ascoltato tutti i membri della famiglia, dialogando con gli operatori presenti e provando insieme a dare nome alle preoccupazioni e ai desideri per arrivare a condividere gli obiettivi di lavoro. Tutti hanno contribuito nel cercare le parole per viaggiare nella direzione del "miglior interesse" della bambina.

Gli obiettivi concordati nel primo anno erano volti a sostenere la crescita della bambina per aiutarla a capire di cosa avesse bisogno e a fare richieste per sé, spronandola verso l'autonomia (*fai la cartella da sola, vestiti scegliendo i tuoi vestiti, lascia il pupazzo a casa*).

Con la mamma, si trattava di sostenerla, farla sentire meno sola, in particolare nei momenti di maggiore sofferenza psichica, accompagnarla nell'interrogarsi su come poteva aiutare la figlia a diventare più autonoma, in particolare nella relazione con lei. Con il papà, esplorare insieme quale nuovo ruolo paterno potesse avere nel sistema familiare da poco ricomposto; dare sostegno alla figlia in crescita (*come la puoi aiutare a essere più forte e sicura di sé?*) e alla propria compagna spesso sofferente.

Durante il suo primo pomeriggio al Centro, Isabel ci disse senza mezzi termini: *"Voglio stare con mamma e papà, a casa tutti insieme. Coi nonni è stato bello, si sono occupati di noi e ci vogliono bene, ma io voglio stare a casa mia"*.

I genitori sono coinvolti in ogni fase del progetto e della valutazione: presenti agli incontri con i professionisti ne ascoltano le opinioni e le preoccupazioni, esprimono le proprie, partecipano alla definizione degli ambiti, degli obiettivi e degli strumenti di lavoro. Particolarmente importante è individuare obiettivi concreti su cui si possa misurare un cambiamento in tempi definiti, con indicatori chiari che permettano a genitori e professionisti di assumere la piena responsabilità di quello che ciascuno fa e dice. In questi incontri, la mia funzione è facilitare il dialogo: sostengo gli operatori nell'esprimere le preoccupazioni presenti e gli scenari futuri possibili e restituisco ai genitori la possibilità di esprimere le loro ragioni per aderire al progetto individuando risultati attesi desiderabili e concreti che possano orientare le loro energie nel processo di cura ed educazione dei figli.

Tutti hanno cose interessanti da dire. Gli operatori che già hanno lavorato e conoscono le persone a noi inviate. I genitori che sanno quali temi e obiettivi potrebbe avere un percorso educativo per loro e per i figli. Chi meglio dei genitori è in grado di dirci come e perché pensa di partecipare al nostro lavoro, che cosa si vuole portare a casa, a fronte di un lungo pomeriggio di gruppo multifamiliare ogni 15 giorni, per il quale dovrà chiedere un permesso al lavoro, organizzarsi con tutta la famiglia e sostenere la fatica di interagire per diverse ore con gli operatori e le altre famiglie? Esempi di obiettivi proposti da diversi genitori durante gli incontri:

*Vorrei che imparasse a parlare delle sue emozioni senza arrabbiarsi così tanto. Vorrei smettere di piangere quando mia figlia mi dice le sue cattiverie, voglio riuscire a essere più forte.*

*Vorrei parlare con la scuola, tutti insieme, perché se loro non chiedono nulla a mio figlio, poi per me fare i compiti a casa è impossibile, lui mi risponde "tanto ho già 10, non serve".*

*Vorrei che mia figlia trovasse una figura femminile che possa farle sentire meno la mancanza della madre.*

I desideri e gli obiettivi espressi sono molteplici, centrati, sempre significativi. Li scriviamo su un cartellone avendo cura di utilizzare le parole usate dai genitori. Dai primi "vorrei" parte una riflessione, arrivano i contributi dei colleghi che già conoscono le persone che noi vediamo per la prima volta e allora si integra, si discute, si pensa insieme. Esempi di contributi dei professionisti:

*Neuropsichiatra: Il grande interesse di N. per la lavatrice è legato alla sua necessità di calmarsi, togliere la lavatrice non è necessario né opportuno, bisogna comprendere e fargli comprendere cosa lo agita e come proteggersi.*

*Assistente sociale: (rivolta alla signora) Lavorare in gruppo può metterla in difficoltà, si ricorda che le è successo di aggredire e minacciare gli operatori e le persone che hanno provato a farle delle osservazioni? Come potrebbero fare i colleghi a sollevare delle questioni senza allarmarla a tal punto da farla reagire in quel modo così violento?*

*Educatrice domiciliare: Dal ritorno dalla comunità mi sono accorta che J. fa spesso richieste alla mamma di cibo e la signora fatica a dirle di no, credo sia un modo per scusarsi con lei, ma intanto la bambina è ingrassata quasi 10 kg., forse avrebbe senso provare a riflettere su questo aspetto, è possibile?*

*Psicoterapeuta: Se al Centro potessero frequentare la mamma e S. senza i fratelli per un periodo, io potrei lavorare con lei sui suoi vissuti e aiutarla a mettere meglio a fuoco questo tema.*

Prima di iniziare a scrivere guardo negli occhi il genitore e chiedo: "Allora può andare se scrivo così? Lei prima ha usato questo termine, va bene se lo uso? Questa parola corrisponde a ciò che intendeva? Questo ha un senso per lei?". Negli interventi partecipativi, la comunicazione tra operatori e genitori è volta a un riequilibrio dell'autorità (Watson, 2019): se l'obiettivo è restituire ai genitori il potere connesso alla responsabilità genitoriale, è attraverso la comunicazione verbale e non-verbale che ciò può avvenire.

Gli obiettivi scritti sul cartellone vengono riportati su un foglio e firmati da tutti i presenti. Questa è la prima tappa del viaggio del nostro PEI (Progetto Educativo Individualizzato) che si integra al Progetto Quadro<sup>1</sup>, la cui titolarità è dei servizi sociali e sanitari pubblici invianti. Ovviamente un momento come questo, che si svolge all'avvio del percorso e poi ogni 5 mesi, seguendo la durata dei moduli di lavoro multifamiliare (ottobre-febbraio e aprile-luglio), va preparato con cura. L'équipe concorda con i servizi invianti le ragioni dell'incontro, il tipo di domande che verranno poste

1. Le azioni attraverso cui si analizza e si costruisce la risposta ai bisogni del bambino sono organizzate all'interno del Progetto del bambino, di seguito definito Progetto Quadro. Attraverso di esso si costruisce un accordo tra tutti gli attori interessati [...] Il Progetto Quadro contiene una parte descrittiva [...] che rileva i punti di forza e gli elementi di preoccupazione rispetto alla specifica situazione [...]. Tale comprensione è costruita a partire dalle voci del bambino e dei suoi genitori, dei professionisti e di tutte le persone che prendono parte al percorso di accompagnamento. In seguito all'analisi, l'équipe si impegna per una progettazione condivisa e unitaria dei risultati attesi del percorso di accompagnamento e delle azioni che andranno intraprese per raggiungerli, con la definizione esplicita dei soggetti coinvolti, delle loro responsabilità e dei relativi tempi di intervento (chi fa che cosa, quando e come). [...] progettare strategie e azioni trasformative effettivamente appropriate per la risposta ai bisogni del bambino. In questo modo il progetto, essendo effettivamente calibrato sulla specificità dell'analisi di quella situazione familiare, sarà personalizzato e non standardizzato, aumentando anche per questo la propria potenziale efficacia (MLPS, 2017a).

a loro e il contributo che potrebbero dare nell'individuare gli obiettivi. Per favorire una partecipazione consapevole e attiva, consegniamo a tutti i partecipanti delle schede prestampate contenenti gli scopi, le domande e le possibili decisioni che verranno prese durante l'incontro:

#### *Gli scopi del network meeting iniziale*

Riunire insieme i genitori, i professionisti e altre persone significative per la famiglia.

Disegnare una mappa delle persone coinvolte: qual è il contributo di ogni professionista? Verso chi, dove, perché?

Ascoltare l'implicazione professionale di ogni operatore e i suoi doveri apertamente, senza conversazioni segrete pregresse.

Discutere apertamente le differenze di opinione.

Definire gli standard minimi di cura per il bambino/i.

Coinvolgere i genitori nella stesura del contratto e definire ciò che vogliono dai professionisti.

Definire chiaramente le aree di lavoro.

Rendere chiare e comprensibili tutte le questioni e i temi relativi al motivo dell'inserimento al Centro Diurno.

Accordarsi su chi porterà avanti quale lavoro.

Accordarsi sulla tabella di marcia.

#### *Domande per il network meeting*

##### *Domande rivolte ai professionisti*

1. Qual è il motivo del tuo coinvolgimento con questa famiglia?
2. Qual è la tua preoccupazione principale rispetto al bambino, all'adulto, alla famiglia?
3. Quale consideri la loro maggior risorsa?
4. Quanto spesso vedi la famiglia o uno dei suoi membri, dove la incontri e a quale scopo?
5. Cosa pensi accadrebbe se questi incontri non avessero luogo?
6. Come descriveresti la tua relazione con la famiglia? Ora sei più o meno coinvolto/a rispetto all'inizio dell'intervento? Per quali motivi?
7. Come, secondo te, la famiglia vede il tuo coinvolgimento?
8. Come vedi il coinvolgimento del nostro servizio?
9. Quali dovrebbero essere gli scopi e i tempi del nostro lavoro?
10. Quali pensi sia un risultato auspicabile e possibile del nostro lavoro?
11. Cosa dovrebbe cambiare per farti considerare il bambino sicuro nella sua famiglia?

##### *Domande rivolte alla famiglia*

1. Qual è la tua comprensione del perché stai partecipando a queste riunioni?
2. Su quali dei punti presentati dai professionisti sei d'accordo?
3. Quale professionista è responsabile di quale aspetto della tua famiglia o della tua vita?

4. Come si è arrivati al coinvolgimento di tutti questi professionisti nella tua vita?
5. Come spieghi il maltrattamento, la trascuratezza, l'abuso?
6. Di tutti questi operatori chi ti è più/meno di aiuto?
7. Se uno dei professionisti sparisse improvvisamente dalla tua vita, chi ti mancherebbe di più? E di meno?
8. Quanto siete disposti tu e la tua famiglia a realizzare i cambiamenti richiesti?
9. Cosa dovresti fare per liberarti di tutti questi professionisti?
10. Che cosa, secondo te, potrai ricavare lavorando con noi?
11. Quali potrebbero essere i tuoi obiettivi?

Durante l'incontro di rete si prendono decisioni riguardanti diverse questioni:

Quali professionisti è opportuno che rimangano coinvolti e quali no.

Compiti specifici da affrontare.

Frequenza e scopo degli incontri.

Calendario dei tempi, comprese le date degli incontri di riesame/verifica.

Specifiche aree di cambiamento a cui puntare.

Una chiara comprensione delle conseguenze nel caso che avvenisse o non avvenisse il cambiamento desiderato, per quel che riguarda la famiglia e i professionisti.

L'obiettivo principale è coltivare una comunicazione trasparente. Ad esempio, non sono trasparenti interventi educativi che vengono presentati alle famiglie come "supporto didattico", ma poi si chiede all'educatrice di riportare ciò che osserva nella relazione figli-genitori, l'adeguatezza dell'ambiente domestico o i racconti dei minori. Troppo spesso nell'intervento di tutela "il processo logico di attribuzione di valore non viene esplicitato" (Serbati e Milani, 2013, p. 95). Queste valutazioni implicite sono giudizi silenziosi, molto diversi dalle valutazioni esplicite, nelle quali viene dichiarato il processo seguito nella determinazione del valore. Le due modalità di valutazione investono in modo diverso il piano metodologico-procedurale, ma anche cognitivo (conscio/inconscio), affettivo (accettazione/rifiuto/ambivalenza) e relazionale (potere di valutare/essere valutati).

Come pedagogo sistemica multifamiliare, il mio lavoro consiste nel supportare ciascuno dei partecipanti affinché esprima apertamente le sue preoccupazioni, bisogni, desideri, per attribuire insieme le priorità a obiettivi diversi e condividere gli impegni che ciascuno si assume, rendendo così il lavoro verificabile. Come sostengono Serbati e Milani, che hanno utilizzato questo approccio nel comporre il Programma P.I.P.P.I.<sup>2</sup>

2. Il Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, nato nel 2011 da una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, si

La valutazione partecipativa e trasformativa mira a co-costruire la conoscenza dei bisogni delle persone e degli interventi, sia a partire da strumenti valutativi che documentino i differenti punti di vista, sia attraverso un confronto e una negoziazione che pongano grande attenzione alla dimensione dialogica (Serbati, 2020, p. 56).

La valutazione partecipativa e transformativa riflette sull'intervento, diventando così un processo di apprendimento e autoformazione per i professionisti e per le famiglie, protagoniste nella negoziazione dei significati e dei nuovi comportamenti da mettere in atto (Serbati, Gioga e Milani, 2012).

## Il PEI come strumento di partecipazione

Due volte l'anno, prima dell'inizio di ciascun modulo di lavoro multifamiliare, l'équipe educativa redige il Progetto Educativo Individualizzato, che sintetizza e orienta il lavoro con famiglia e minore, sviluppando gli obiettivi condivisi nell'incontro di rete. Il modulo che usiamo è stato costruito e modificato nel tempo dall'équipe. Oltre a una parte iniziale con i dati e le informazioni generali, contiene una sezione dedicata alle osservazioni, suddivisa in aree: *autonomia di base e cura della persona, aspetti emotivi, relazione con il gruppo dei pari, relazione con gli operatori, relazione minore e famiglia, famiglia*. Ogni area ha degli indicatori che aiutano gli operatori a individuare più facilmente gli aspetti da rinforzare e le risorse.

Il PEI è uno strumento chiave nell'intervento di tutela, come indicato anche nelle Linee d'indirizzo (MLPS, 2017a), ma bisogna evitare che la compilazione del PEI sia trattata come un adempimento burocratico, demandata a un singolo operatore e semplicemente comunicata agli altri operatori e alle famiglie.

Alcuni suggerimenti interessanti per arrivare a un uso partecipato del PEI ci vengono dal progetto CANS (*Child and Adolescent Needs and Strength*, v. Benzone, Costantino e Lyon, 2020). Nato all'interno della cornice teorico-metodologica TCOM (*Transformational Collaborative Outcome Management*), questo strumento è stato usato negli USA in ambito di salute mentale per spingere gli operatori a riflettere sul sistema di cura e renderlo più efficace attraverso la comprensione dei bisogni complessi dei

propone di sperimentare e disseminare buone pratiche nell'accompagnamento di famiglie e bambini che vivono situazioni di vulnerabilità. [www.minori.gov.it/it/il-programma-pippi](http://www.minori.gov.it/it/il-programma-pippi)

loro utenti, l'adattamento dell'intervento ai loro bisogni e non, viceversa, l'adattamento degli utenti a servizi standard.

I principi di TCOM consistono quindi nell'interpretare il lavoro di cura come un lavoro di facilitazione e promozione del cambiamento/trasformazione personale, nel prendere atto che i servizi sanitari e, più in generale le agenzie rivolte alla persona, sono servizi complessi che coinvolgono diversi professionisti e richiedono la collaborazione e l'integrazione degli sguardi. Chi lavora in questi sistemi ha la responsabilità di raccogliere, gestire e utilizzare informazioni accurate e rispettose sugli utenti [...] lo strumento CANS [...] tradotto, modificato e validato per gli operatori italiani [...] ha la finalità di delineare in modo sistematico i punti di forza e i bisogni dei bambini e ragazzi (0-17 anni) e di individuare le priorità di intervento, proponendo una modalità alternativa di concepire i servizi: da servizi alla persona a sistemi/offerte trasformativi (Benzoni, Costantino e Lyon, 2020, pp. 58-76).

Trovo CANS interessante perché invita alla trasformazione degli atteggiamenti e delle priorità degli operatori. La sua origine nella cura della salute mentale dei minorenni gli dà un riconoscimento all'interno del mondo sanitario. Inoltre, illumina un tema che rilevo sempre più urgentemente nel lavorare in rete, ovvero il sostegno agli operatori nell'interrogarsi sulla propria postura, sulla complementarietà del lavoro con gli altri servizi e la necessità di sfidare le prospettive rigide e standardizzate di alcune agenzie/sistemi di appartenenza. TCOM e CANS possono essere un terreno fertile d'incontro con chi quotidianamente si trova ad agire in un sistema complesso con procedure lineari e avvertite come immutabili. Inoltre, utilizzare uno strumento che connette dati diversi, validato scientificamente, facilmente utilizzabile e senza grandi costi per il servizio sembra offrire una possibilità di lavoro condiviso nel territorio, per sostenere la costruzione di una comunità di pratica che rifletta sull'efficacia degli interventi e sui necessari cambiamenti.

L'idea di base del PEI partecipato, come lo portiamo avanti al Centro, è promuovere la trasformazione a partire dalla chiave interpretativa della progettazione: evitiamo infatti di basarci sugli elementi di gravità (diagnosi/prognosi), per mettere in chiaro le azioni che possono sostenere il cambiamento. Il concetto di gravità, infatti, non favorisce la comunicazione perché introduce nel discorso un modello causale di stampo medico; rinforza nei non esperti la sensazione di non sapere/non potere, consegnando tutto il potere epistemico e deontico agli operatori (Stevanovic, Peräkylä, 2012).

La sezione successiva del PEI contiene obiettivi, strumenti e azioni. Inizia con gli obiettivi condivisi alla fine dell'incontro di rete allargata ed

è strutturata nelle stesse aree individuate per l'osservazione. Per ogni area l'operatore del Centro, incrociando le osservazioni con gli obiettivi condivisi nell'incontro, identifica un obiettivo specifico, i relativi strumenti e le azioni da intraprendere. È importante scegliere gli obiettivi di lavoro, almeno uno per area (pochi ma centrati), ponendo attenzione al fatto che siano concreti e verificabili. Ad esempio, meglio evitare una formulazione generica come "sostenere il percorso scolastico di Emma", ma indicare un'azione misurabile: "mandare Emma ogni giorno a scuola con lo zaino" e definire la modalità di verifica (ad es., contare per un periodo quante volte l'azione indicata avviene). Obiettivi concreti restituiscono a tutti un'informazione certa: se Emma è andata a scuola "10 volte su 20" senza zaino, nasceranno conversazioni molto diverse da "1 volta su 20". Il documento termina con la data prevista per la verifica e le firme dell'educatore di riferimento e della coordinatrice pedagogica.

Un compito proprio dell'educazione è immaginare il futuro, ovvero pensare ai "fini in vista" (Galliani, 2012) e come valutarli. Nei servizi per la tutela troppo spesso si tende a pronosticare dove "andrà a finire" una famiglia, un bambino, un processo. Un pensiero determinista: dalla diagnosi alla prognosi, spesso infausta. Qui sto parlando di qualcosa di diverso (forse vicino al "sognare l'altro" di Dolci, 1974): la capacità di vedere le possibilità e di progettare dispositivi in grado di generarle.

"Immaginare il possibile" è un lavoro costante, non facile da esplicitare. Quando ci si prova, ne esce spesso un linguaggio impoverito da luoghi comuni e indicatori apparenti, troppo universali, che non parlano né agli operatori né agli utenti, poco utili per comunicare il lavoro che si intende fare o che è stato fatto. Gli obiettivi generici, frasi come "migliorare l'autostima del ragazzo" o "supportare il genitore nell'affiancamento al figlio sulla scuola" non danno indicazioni, oppure ne danno differenti a ognuno, che li interpreta a modo suo. Così, risulta impossibile anche verificare il lavoro svolto.

Come coordinatrice pedagogica non scrivo io il progetto, ma attivo e facilito la composizione degli sguardi, partendo dall'attribuzione di significato. In passato la redazione del PEI era affidata all'educatore di riferimento di ogni famiglia, che lo compilava in solitudine. Questo ha determinato una scarsa corrispondenza tra il PEI e ciò che accadeva nel concreto, dove il lavoro si fa insieme, con sguardi diversi. Nel PEI, l'operatore di riferimento non riusciva a dare voce ai colleghi, se non per alcuni aspetti. La progettazione risultava miope. Sta al coordinatore sollevare la questione e stimolare l'équipe a individuare un modo collettivo di procedere, chiedere a tutti di riflettere e posizionarsi rispetto al progetto di ciascuna famiglia.

Così, l'équipe ha deciso di dedicare un tempo specifico per approfondire, confrontarsi e condividere tutti i PEI. La discussione di ogni situazione familiare avviene in modo programmato, non sull'onda dell'urgenza, in un incontro mensile oltre l'équipe settimanale, il cui ordine del giorno è spesso legato alle urgenze. Si parte dai PEI e dalla documentazione in cartella (relazioni di altri servizi, diario del gruppo multifamiliare o diario di bordo del servizio), integrandoli con le osservazioni di tutti e con informazioni estemporanee. Lo strumento stesso è stato rivisto e viene modificato periodicamente, per renderlo funzionale alle azioni di coloro che si interconnettono attraverso di esso, perché sia davvero un supporto alla funzione riflessiva collettiva.

### **Il percorso di tutti, tra passaggi e dilemmi**

*Nel lavoro con la famiglia di Isabel permaneva una condizione di grande sofferenza della madre e una forte preoccupazione per la bambina, che rispondeva ai cambiamenti d'umore intensi e repentini della mamma con un elevato livello di allarme e mostrando difficoltà crescenti verso il cambiamento, l'autonomia, l'incontro con l'altro. Anche nel gruppo Isabel si comportava da piccola, protestando, a volte esplodendo, facendosi coccolare e coccolando in modo esasperato.*

*Nelle occasioni di confronto con mamma e papà durante l'attività multifamiliare si era più volte evidenziato il nesso con l'atteggiamento controllante e ansioso della mamma, che chiedeva di essere lei salvata e accudita dalla figlia; il padre lasciava fare. Anche gli altri genitori e ragazzi avevano provato a nominare questi aspetti durante le attività e i momenti di confronto "ai divani"<sup>3</sup>. Isabel sembrava rifiutarsi di crescere. "No, la scuola fa schifo, no, i cambiamenti non mi piacciono, no, vorrei tornare all'asilo, no, non cambiate niente al centro, lo voglio sempre uguale, no, no, no!"*

*Se Isabel, quando l'abbiamo conosciuta, si faceva sempre andare tutto bene, forse ora stava portando un messaggio diverso, più conflittuale. Aveva iniziato a esplodere se contrariata, ad avere reazioni preoccupanti per chi le stava intorno (tirava oggetti, urlava e insultava), che spaventavano anche lei: Sono pazza? Sono stupida? Questi comportamenti al loro insorgere ci sono sembrati segnali di un processo di individuazione e riposizionamento relazionale, inizialmente con gli adulti del Centro, poi con i pari e anche in famiglia. Queste sperimentazioni di Isabel, evidenti anche al gruppo multifamiliare, sono diventate però sempre più intense e travolgenti, finiva per reagire urlando a ogni cosa che non andasse come lei voleva. Il Centro imbianca le pareti e Isabel passa una giornata con gli occhi chiusi per non vederle. Durante una passeggiata su un sentiero esplose e*

3. Ogni modulo multifamiliare inizia e finisce nel salone del Centro, con tutti i partecipanti seduti sui divani in cerchio.

*urla che ci odia tutti perché la facciamo camminare e facciamo "delle cose schifose".*

*Dopo aver tentato di spingerla a regolare questi comportamenti, con scarsi risultati, ci siamo chiesti se ci fosse una connessione con le rinnovate sofferenze della mamma: Ha senso esporla a un disagio così forte? Le condizioni della mamma non migliorano e lei ne risente, in qualche modo sente di essere "la sua cura". E poi c'è il padre che dice "va tutto bene"...*

*Discutevamo per dare un senso a ciò che stavamo osservando: comportamenti rigidi, estremi, che creavano poi in Isabel senso di colpa e malessere. Il mio ruolo, in quella fase, è stato accogliere e comporre con calma e delicatezza i pensieri, le emozioni, le preoccupazioni di tutti, ascoltare anche le mie, invitare ciascuno - membri dell'équipe, Isabel e i suoi genitori, operatori della rete e famiglia allargata - a posizionarsi per poter intessere, stando nella complessità, una linea progettuale in dialogo con gli eventi. Ho cercato di stimolare l'équipe ad allargare lo sguardo, a farsi domande più che rincorrere risposte emotive, tenendo insieme i desideri, le aspettative e i bisogni di Isabel e dei suoi genitori e la costante necessità di monitorare se la situazione a casa fosse sufficientemente protettiva per la nostra piccola-grande ragazza, se l'evoluzione delle dinamiche familiari non fosse soverchiante per lei.*

*L'intervento si è modificato con il modificarsi della situazione: abbiamo pensato che le sue manifestazioni estreme fossero per lei troppo incontrollabili, che la pressione troppo forte stava mettendo a rischio il suo stesso equilibrio. L'oppositività di Isabel non ci parlava solo del suo crescere e di atteggiamenti tipici della preadolescenza. Ci chiedevamo se il peso di prendersi cura della mamma così malata non fosse "troppo", cercando di osservare e ascoltare Isabel e i movimenti della famiglia. Il peso era rilevante, a volte schiacciante, avrebbe fatto esplodere chiunque, ma al contempo Isabel mostrava di riuscire a fare dei passaggi di crescita, seppur lenti, la madre e il padre riuscivano a sostenerla (con grandi fatiche), a prendersi cura di lei: la mamma la spingeva a venire al Centro in bicicletta da sola, aveva smesso di farle la doccia (complice il suo stato depressivo), la lasciava a casa da sola per brevi periodi assicurandola sulle sue paure.*

Ci trovavamo, come spesso accade, in un dilemma: come interpretare i segnali d'allarme, come gestire le emozioni dell'équipe che si preoccupa quando entra in contatto con la sofferenza, sentendosi a volte responsabile o spinta a intervenire in modo più drastico? Non abbiamo il potere di sollevare l'altro da sofferenze, cronicizzazione e funzionamenti patologici. Il dilemma in équipe spesso riguarda questo, ogni volta ci si confronta e ci si scontra, cercando un posizionamento che tenga insieme la necessità di prendersi cura, di proteggere, e la consapevolezza che crescere in famiglia è un diritto molto importante per tutti i minori.

Il dilemma riguarda anche come stare accanto a Isabel, aiutarla, provare a rispondere al suo terrore di "essere pazza". E come stare con Rossella

ed Enrico. La nostra azione educativa era sufficiente? Il lavoro che stavamo facendo era un supporto “sufficientemente buono”? Come valutare, quando interviene il dubbio sulla qualità del lavoro educativo?

Come ho detto, valutare vuol dire assumere una posizione rispetto ai significati che possono essere attribuiti a una situazione o evento. L'attribuzione di significati è sempre una costruzione che implica un livello individuale, collettivo e socio-culturale. È sempre relativa a contesti, valori, esperienze soggettive e/o appartenenze di gruppo. Nella storia raccontata, il tema della protezione è vincolante, è la narrativa che struttura il servizio stesso. Un evento può essere visto in modi differenti, secondo i ruoli e i fini di chi osserva. Ad esempio, tra la percezione di un assessore, di un educatore, di un neuropsichiatra o di un genitore non c'è un significato più legittimo di un altro: le lenti con cui viene guardato un fatto o un comportamento porteranno ad attribuire valenze e preoccupazioni diverse. Sarà quindi valutato in modi diversi. Per questo diventa cruciale il lavoro sulla moltiplicazione degli sguardi e sull'esplicitazione dei criteri e fini della valutazione.

Valutare significa analizzare se un'azione intrapresa per uno scopo corrispondente a un interesse collettivo abbia ottenuto gli effetti desiderati o altri, ed esprimere un giudizio sullo scostamento che normalmente si verifica, per proporre eventuali modifiche che tengano conto delle potenzialità manifestatesi. La valutazione è quindi un'attività di ricerca sociale al servizio dell'interesse pubblico: si valuta non solo per sapere se un'azione è stata conforme a un programma esistente, ma anche se il programma è buono [...]. La valutazione risponde ad un'esigenza di una società democratica che vuole conoscere le proprie capacità nel fornirsi dei beni e dei servizi di cui ha bisogno, e che affronta difficoltà e limiti imparando dalla propria esperienza (Stame, 1998, p. 9).

La prospettiva sistemico-relazionale stimola, come spiega Rezzara in un testo sulla valutazione scolastica, a guardare il “processo che si attiva quando si è in relazione con l'altro, come un insieme di elementi e funzioni in continuo e dinamico rapporto di interdipendenza reciproca” (2000, p. 35). Non è sensato isolare una variabile dal contesto o cercare una causalità lineare tra un evento e i suoi effetti. Questa cornice vale anche per la valutazione nei servizi educativi, che mette a fuoco i processi, le relazioni e le comunicazioni. “La prospettiva sistemica [...] ha contribuito ad avviare alla complessità, alla relatività, al dubbio e alla relazionalità connessi necessariamente al valutare” (ivi, p. 35).

Scriven (1967) fu il primo a distinguere la funzione *rendicontativa* (sommativa) e quella *formativa* della valutazione. Trasversali a queste due funzioni sono gli scopi della valutazione (Rezzara, 2000): si valuta

per comprendere, per comunicare, per connettere. Valutare per *comprendere* significa adottare una disposizione a modificare i propri giudizi, a incontrare significati altri, anche inaspettati, che possono contribuire a far evolvere il pensiero in itinere. Raccogliere e interpretare i “dati” (storie, narrazioni, punteggiature), usarli per illuminare la situazione che stiamo valutando e darle senso “formulando ipotesi di lettura complessiva, che diano risposte agli interrogativi per cui si è realizzata la valutazione” (ivi, p. 65). Invece di scattare una fotografia statica, si realizza un video che mostra un flusso, una situazione in costante cambiamento, più coerente con la complessità dell'esperienza educativa. Sostanzialmente, valutare con questo scopo ci permette di aumentare la nostra consapevolezza del processo in atto, (ri)orientarlo, (ri)calibrare le nostre azioni.

Valutare è anche per *comunicare*, cioè valorizzare il feed-back come caratteristica del processo educativo e strumento di trasformazione per tutti gli attori in campo. Imparare a dare e ricevere reciprocamente i feed-back permette di costruire senso in modo coordinato, scambiando idee, immagini, prospettive, motivazioni che, essendo comunicate non sono più un prodotto estemporaneo, ma azioni deliberate, “frutto di un'attenta gestione del sistema comunicativo tra individui: valutare per comunicare consapevolmente sul progetto e sul patto formativo” (ivi, p. 65).

Valutare per *connettere*, tra il “dire” dei progetti e il “fare” delle pratiche educative e dei vissuti, tra prodotto e processo, significa considerare la valutazione come un'occasione per mettere in relazione gli elementi del quadro e illuminarli di significato, interpretare eventi, rispondere a interrogativi. In sostanza, Rezzara intende la valutazione come un

movimento naturale e costruttivo, se è sostenuto dal bisogno di incontrare l'altro e di costruire una relazione specifica con la sua alterità [...] uno dei bisogni che ci spinge al rapporto con gli altri è la ricerca di un'identità personale che si definisce in gran parte attraverso le immagini di noi e del nostro valore che gli altri ci restituiscono (ivi, p. ).

### Una teoria-pratica evolutiva della valutazione

*Ecco che qualcosa è successo: la mamma è stata molto male, “troppo”, il papà ha continuato a evitare, la nostra piccola ragazza piange, sta male, sta peggio, continua a esplodere, si contorce, si colpisce, si sente “stupida” ma fa anche cose nuove: va in bicicletta a trovare gli amici, impara a stare a casa da sola, inizia ad accettare qualche no, a tollerare qualche opinione diversa dalla sua, se ne fa una ragione se i muri del centro cambiano colore (a fatica), ogni tanto si permette persino di dire ai compagni che qualcosa le dà fastidio, certo, pur con-*

tinuando con le sue fissazioni, le sue routine. Ma un giorno, al gruppo multifamiliare, gli operatori le chiedono di rappresentare la situazione della sua famiglia in quel momento con il suo corpo o con degli oggetti.

Mentre crea una scultura con i Lego e alcuni personaggi, Isabel racconta: "Papà e io siamo le colonne portanti, che se si staccano cade la piattaforma dove c'è la mamma. Con l'aiuto del nonno lontra e della nonna wonder woman, la mamma costruisce una colonna un po' bruttina per stare su da sola, poi andiamo tutti sulla sua colonna e ci sediamo".

Questo è stato un passaggio molto forte, Isabel ha mostrato ed esplicitato il suo sguardo rispetto a quanto stava accadendo con una lucidità disarmante. Ha restituito a tutti gli adulti il suo significato rispetto alle dinamiche familiari, provvisorio, instabile come le colonne che aveva costruito, ma questo ci ha fatto capire che dentro di lei era in corso un processo di rielaborazione, che aveva delle risposte provvisorie che ci parlavano di "fini in vista", che sapeva scorgere un'evoluzione. Soprattutto, era in contatto con ciò che stava accadendo. Il lavoro di composizione degli sguardi sembrava arrivare a lei, in qualche modo, senza togliere drammaticità alla situazione che stava vivendo in casa.

Nella valutazione c'è un duplice processo di rappresentazione: fattuale e codificata (Barbier, 1989). Questo sgombra il campo da ogni pretesa di oggettività ma anche da un'idea ingenua di soggettività. Il modello sistemico è inter-soggettivo: mette in gioco una mediazione tra le dinamiche interne al soggetto/osservatore e le relazioni con la sua comunità di riferimento (linguistica, professionale, culturale), il contesto nel quale agisce e la realtà che viene valutata (v. anche Cap. 1, *infra*). Quindi, ogni processo valutativo implica un posizionamento che non è solo soggettivo, ma è culturale e valoriale. Inoltre, chi valuta interviene nel processo e nel contesto, lo trasforma attraverso il proprio sguardo e i messaggi scambiati. Tutti ne escono trasformati. Riconoscere l'intersoggettività e l'attribuzione di valore ci salva dall'inganno di voler rappresentare un'unica definitiva verità.

Un approccio complesso alla valutazione suggerisce quindi di identificare una varietà di indicatori, fini e significati propri di quel contesto e quella specifica esperienza. A questo proposito, Pandolfi (2012) suggerisce di adottare una logica che promuova i tratti identitari e la qualità di ogni servizio, rendendoli visibili, offrendo un riscontro pubblico intersoggettivo. Un processo di "generalizzazione ragionevole e necessaria" (Weiss, 1998, pp. 318-319) ci permetterà di non studiare ex-novo ogni evento, ma di riconoscere dei pattern che potranno esserci utili per altre situazioni simili e per ragionare sulla programmazione e le politiche a livello più ampio.

I sistemi complessi – una famiglia, un servizio, una rete – sono caratterizzati dalla riflessività e dai grovigli, dalla ritmicità del cambiamento, dall'imprevedibilità e dal carattere evolutivo/adattivo delle dinamiche in

atto. Il loro governo richiede adattamento e calibrazione a tutti i livelli del sistema, per rispettarne l'ecologia, rilevare in itinere le tensioni emergenti e accompagnare le direzioni del processo in atto, compresi i conflitti, dilemmi e paradossi. Sarà il sistema, nel suo funzionamento, a indicare di volta in volta esigenze e opportunità.

Su queste premesse, Patton sviluppa gli approcci della valutazione focalizzata sull'utilizzo (*Utilization Focused Evaluation*) e della valutazione evolutiva (*Developmental Evaluation*). Quando si lavora con un sistema complesso c'è bisogno di una pratica che possa svilupparsi e consolidarsi senza irrigidirsi. I valutatori sono chiamati a sostenere le persone coinvolte a esprimere e condividere le loro interpretazioni a partire dall'esperienza (Patton, 2010). Progettazione e valutazione sono parti di un unico processo circolare che accompagna tutto il percorso, costantemente aperto alla riprogettazione. Questo modo di lavorare e di valutare si concentra sulle conseguenze, sui risultati dell'azione, più che sulle intenzioni. C'è anche bisogno di interrogarsi su cosa lasciare fuori: non è possibile includere nella valutazione tutto ciò che accade in un percorso, ogni singola prospettiva o punto di vista o inquadratura. Lo sguardo olistico, sostiene Patton (2010), non consiste nell'includere tutto, ma nell'essere ben informati su cosa si è deciso di lasciare fuori e aperti alla scoperta di elementi non previsti, non decisi. La valutazione *evolutiva* è

un modo di essere utili nei contesti di innovazione dove gli obiettivi sono emergenti e mutevoli, invece che predefiniti e fissi, i tempi sono fluidi e orientati al futuro piuttosto che artificialmente imposti da scadenze esterne e le finalità sono l'innovazione, il cambiamento e l'apprendimento piuttosto che la rendicontazione verso l'esterno (valutazione riepilogativa) o la preparazione delle informazioni per la rendicontazione verso l'interno (valutazione formativa) (Patton, 1994, pp. 311-319).

Criticando la valutazione formativa, che rischia di essere comunque subordinata alla rendicontazione poiché arriva alla fine del processo, Patton propone la valutazione *trasformativa*: un supporto riflessivo continuo che accompagna il processo, volto allo sviluppo di pratiche funzionali al cambiamento strategico in contesti complessi. Una valutazione "basata sull'utilizzo" è costruita per/insieme agli utilizzatori per sostenere il cambiamento delle pratiche e del contesto; è volta all'innovazione, che può comprendere la creazione di nuovi approcci a problemi apparentemente intrattabili, l'adattamento di servizi o modelli esistenti a condizioni mutate, una risposta sintonica alle crisi in atto.

## Verso una valutazione generativa continua

In occasione di una ricerca-azione sulla valutazione (Lisi, 2022) ho proposto un'attività estetico-narrativa a un piccolo gruppo di famiglie utenti. Hanno partecipato anche il papà e la mamma di Isabel, offrendo dei commenti riflessivi illuminanti:

*P: Siccome ho passato un paio di anni brutti [gli anni di separazione, ndr.], questa immagine [tre persone abbracciate] mi rende felice perché [...] era quello che mi mancava nell'ultimo periodo. La valutazione della mia vita per essere positiva deve essere legata un po' alla cosa dell'unione, sì, anche perché essendo che già nella mia famiglia [d'origine] c'è sempre stato questo forte legame ora l'ho ritrovato nella mia, quindi è una cosa che mi porto da tanto.*

*M: È come se tenessi tutto in pugno, tutto sotto controllo adesso. Perché c'è stato un periodo della mia vita che mi ero un po' persa, avevo sottovalutato tutto e invece ho una bella famiglia, una bella figlia, un bel marito, una bella casa, ho cambiato lavoro e avevo sottovalutato tutto e c'era un periodo che non stavo bene, che cercavo quello che non esisteva. [...] non davo importanza a cose che invece avevano molta importanza, mia figlia, la casa, mio marito, la mia famiglia.*

In un servizio come il nostro, valutare significa esplicitare e accogliere i diversi sguardi, comporli, trovare insieme i significati più utili, più evolutivi, ricalibrare continuamente le nostre azioni. Nelle vicende della famiglia di Isabel, tutti abbiamo partecipato a un continuo processo riflessivo, attraverso il quale ci siamo conosciuti e ri-conosciuti. Ciascuno ha avuto modo di mostrarsi, anche sollecitato dalle attività e dalle domande e riflessioni del gruppo multifamiliare. I membri della famiglia sono riusciti ad armonizzare alcuni aspetti del loro funzionamento come sistema e a riconoscere e nominare il loro modo di stare insieme, il "noi familiare" (Formenti, 2012a). Il supporto riflessivo continuo (valutazione esplicita) è stato efficace per loro e per i tanti professionisti che li hanno accompagnati. Siamo stati tutti impegnati in un processo di ascolto, comprensione delle nostre premesse implicite e ricalibrazione delle azioni che hanno aiutato la famiglia a vedersi nel proprio funzionamento.

La riflessione sulla valutazione ci ha portato a rivedere gli obiettivi, che sono cambiati con il procedere della conoscenza e del lavoro, che si è trasformato, è diventato più realistico: se prima giravamo a vuoto, l'esplicitazione delle premesse ha permesso di mettere parola, di comprendere il punto d'equilibrio del sistema, di accettare la realtà e fare i conti con i limiti, ma anche di intravedere spazi reali di lavoro. Come direbbe Sclavi (2003), abbiamo esplorato "mondi possibili", imparando come ci si può connettere quando ci si predispone a vedere e valutare "le stesse cose" in

modi nuovi, che prima ci erano preclusi perché non previsti dalle nostre cornici.

In questo processo di valutazione esplicita, continua e trasformativa, il pedagogo sistemico si prende cura, esplicita, fa domande, orienta, prova a stimolare passaggi trasformativi spesso procedendo a tentoni, si affaccia all'incerto e al provvisorio, tenendo sempre in considerazione il gruppo, la squadra, la mente collettiva. Gli educatori e le équipe sono accompagnati, così, nel riconoscimento, costruzione, spiegazione delle ragioni e delle direzioni individuate, integrando consapevolmente le conoscenze empiriche del campo con i saperi e i punti di vista di tutti per co-creare le condizioni di sistema e di processo che garantiscano il miglior intervento possibile. Inoltre, ciò rende comunicabile il lavoro svolto all'esterno. La postura riflessiva stimola la calibrazione delle azioni, il confronto con l'altro, l'apprendere dal dialogo. In questo modo, le azioni messe in atto si connettono organicamente con il progetto, le finalità e l'anima del servizio.

## 10. *Senso e benessere nel lavoro di tutela: esempi di ricerca partecipata*

di *Laura Formenti*

*La terra la devi curare, coltivare, proteggere quando c'è il temporale, raccogliertene i frutti quando vengono donati. La terra è imprevedibile, devi prendere quello che arriva. Ci sono giorni di pace e giorni di fatica. E poi ci sono le stagioni, il giorno e la notte. Giorni di pace dove puoi permetterti di stare in silenzio ad ascoltare, metterti all'ombra di un albero e osservare. [...] La maggior parte delle volte però il lavoro è duro... bisogna curare le cose grandi ma soprattutto le cose piccole... se ci si ferma a guardare ogni cosa ha il suo posto.*

*Quando la giornata finisce pensi spesso al tuo campo, aspetti il giorno dopo per ritrovare la tua terra e continuare a coltivare e coltivare. Nei giorni della raccolta, poi, tutto acquista senso. I campi sono arati e le piante in ordine. A volte si può decidere di fare una grande festa con chi ha partecipato alla semina.*

*A volte invece si piange. Si pensa a un campo diverso e a come coltivare nuovi semi e si trova lo spirito per ricominciare.*

La metafora della terra, usata da un'operatrice per raccontare il lavoro in tutela minorile, mi aiuta a iniziare quest'ultimo capitolo dedicato alla cura del senso e del benessere ecosistemico nelle équipes. Ogni frase evoca aspetti diversi del lavoro di cura, ma soprattutto la costante interazione e interdipendenza tra il coltivatore e l'ambiente. Quando l'ho letta per la prima volta ho sentito l'odore dell'ozono, il caldo dell'estate, il fresco della notte, sono stata sotto quell'albero e ho provato la fatica del duro lavoro e il piacere di un raccolto generoso. Intanto la mia mente traduceva, quasi istantaneamente, la metafora nel rapporto con le situazioni di tutela. Prendendosi cura delle connessioni, la metafora genera ben-essere, ben-divenire.

Il pedagogo sistemico, che sia coordinatore, supervisore, formatore o consulente, ha a cuore la cura delle relazioni, perché sa che nel malessere e nella bruttezza non si può apprendere né generare trasformazioni. I contesti nei quali lavoriamo possono scivolare molto rapidamente verso la bruttezza, la mancanza di senso, la solitudine. La sofferenza personale

e organizzativa è oggi palpabile in molti servizi, è la prima questione che mi pongo quando vengo chiamata, al di là della domanda o del contenuto specifico che mi viene suggerito dal committente. Come stanno le persone – professionisti e utenti – dentro questo servizio? C'è qualcuno con il pollice verde per le relazioni, qualcuno capace di nutrire la bellezza, il senso, le risonanze così fondamentali per crescere e per vivere? So che la mia presenza è temporanea, quindi scelgo attentamente i semi che voglio seminare e osservo costantemente il cielo per cogliere ogni raggio di sole e ogni nuvola foriera di pioggia. Cerco di stare bene e di far stare bene le persone con cui lavorerò per poche ore, per due o tre incontri, a volte per uno o due anni. Il tempo conta. Il ritmo anche.

Senso e benessere non sono separabili, così come non è separabile il dentro dal fuori, l'etica dall'estetica. Le questioni emotive sono anche epistemologiche, i contenuti non sono mai neutri ma riverberano nelle cornici culturali, sociali, organizzative; le relazioni difficili sono generate, alimentate e cristallizzate (ma per fortuna anche trasformate) a livello delle persone, delle organizzazioni e dei sistemi più ampi. Micro, meso e macro: cerco di ricordarmelo sempre, quando lavoro con le équipes. Zoom-in e zoom-out: la biografia personale e il contesto più ampio. Negli ultimi anni, mi viene chiesto sempre più esplicitamente di aiutare gruppi o servizi a ritrovare il senso del proprio agire, a fluidificare le relazioni e mettere a sistema l'attenzione per i processi. Si parla sempre di più di cosa fare – e come – per stare bene, per prevenire le fughe degli operatori, il burnout, la routinizzazione, per lenire conflitti e sofferenze.

In questi casi, la mia risposta è la ricerca cooperativa: insieme, si può ritrovare e reinventare il senso del lavoro educativo, sociale, psicologico, pedagogico, organizzativo. I servizi, le scuole, i consorzi, le reti con cui lavoro sono abitati da persone con un ampio ventaglio di conoscenze, esperienze, profili professionali. L'interdisciplinarietà è una ricchezza per i metodi partecipativi, perché porta senza sforzo verso la moltiplicazione degli sguardi e delle storie.

In questo capitolo racconto due esperienze di ricerca cooperativa condotta con gruppi di operatori. Ho anonimizzato i dati per questioni di privacy ma anche per provare a rendere più universali le storie che ho raccolto, che a mio parere raccontano molto della bellezza e della complessità del lavoro socio-psico-educativo.

### **Prendersi cura del noi in area tutela: una ricerca cooperativa**

Un servizio di tutela mi chiede di sostenere le operatrici coinvolte (assistenti sociali e psicologhe) nel prendersi cura degli aspetti emotivi e raf-

forzare il senso del noi. Per me è un invito a nozze! Progetto un percorso di ricerca cooperativa in 6 incontri mensili volto a evidenziare i movimenti d'insieme attraverso l'esperienza estetica e generare significati condivisi, prese di coscienza e azioni deliberate (Heron, 1996).

Gli obiettivi del progetto, rinegoziati con i partecipanti come previsto dal metodo, portano sulle relazioni, sui desideri emergenti, sulle specificità e criticità della collaborazione all'interno del servizio. Il carattere trasformativo del percorso mira ad aumentare il livello di consapevolezza, a rivedere strategie e posizionamenti nel gruppo, a sostenere la conoscenza reciproca e il dialogo, per favorire lo sviluppo di una mente collettiva e di un sistema équipe più coeso.

Il primo incontro ha costruito le basi per lavorare insieme. Nella ricerca cooperativa dovrebbe essere il gruppo a decidere obiettivi e metodo di lavoro, ma so che questo non è realizzabile senza una fase di rodaggio. La partecipazione richiede pazienza, tempo e fiducia. E così, decido di spiazzarli in modo giocoso: senza preamboli, dopo essermi brevemente presentata, propongo un'autopresentazione estetica: "Facciamo che ero...". Lo scenario è l'organizzazione di una cena in un castello, ogni operatore è invitato a presentarsi attraverso una metafora. Per quasi un'ora ascoltiamo le diverse voci e immaginiamo insieme questa grande festa che piano piano prende vita. E così, si presentano una cameriera, un maître, il giardiniere dell'orto, la cuoca, un'invitata, c'è chi allestisce, chi mette i fiori, chi accoglie gli ospiti, chi pulisce e governa, ci sono anche oggetti come il wok, che accoglie tanti ingredienti e si pulisce facilmente. Alcuni si divertono moltissimo a questo gioco, altri meno, ma tutti partecipano, tutti hanno qualcosa da dire di sé, del proprio ruolo, di come lo percepiscono e lo incorporano.

Dopo la pausa, propongo una conversazione riflessiva: di quello che abbiamo ascoltato, che cosa ci colpisce, ci attrae, ci fa pensare? Il discorso porta in primo piano il tema dell'identità e del riconoscimento – "chi sono io per te", "chi sei tu per me" – fondamentale per la costruzione di un gruppo di lavoro. Nascono alcuni rimandi tra di loro: "nella tua metafora ho riconosciuto in pieno il tuo stile", "mi ha colpito come ti sei presentata, mi sono ricordata quella volta che...". C'è anche il tema del desiderio: per stare bene è importante che ciascuno/a possa avere uno spazio per esprimere il proprio modo di stare al mondo, di lavorare e sentirsi legittimato. Molti sottolineano la diversità delle metafore scelte, sono stupiti che non ci siano sovrapposizioni: ognuno ha cercato di comunicare al gruppo la sua unicità, ma anche la complementarità dei ruoli. È evidente che c'è bisogno di tutt\* perché la festa abbia successo. Ognuno può trovare il suo ruolo.

Le emozioni vengono messe sotto il riflettore: come si possono esprimere in modo utile? Garantire uno spazio "dove poter essere se stessi" è un bisogno professionale, non solo personale. Si rileva anche la dimensione caratteriale: in un gruppo c'è chi ama di più condividere, chi meno, chi ha i suoi tempi e modi. Rispettare il modo di essere, di comunicare, del singolo è importante.

La metafora della cena al castello non è forse la più pertinente. "Siamo un ospedale di guerra", siamo "le periferie"; nel servizio c'è caos, lo spazio è piccolo, ci sono spazi simbolici residuali per le emozioni: la soglia, il parcheggio, la pausa pranzo. Alcune operatrici condividono emozioni positive e negative, citano il "lavoro su di sé" come aspetto imprescindibile della professionalità. Questo offre all'intero gruppo una spinta a condividere pensieri e preoccupazioni legati all'ascolto, alla fiducia, al sentirsi meno soli. "Come sto dipende anche da cosa faccio io": si può smettere di dare agli altri la responsabilità e provare a cambiare.

Ci si chiede: posso essere me stessa qui dentro o mi devo uniformare? Viene citata la "paura di parlare delle paure", delle emozioni negative, forse per evitare il sovraccarico emotivo già legato alla complessità dei casi. La paura blocca il piacere e il desiderio di lavorare bene. Verso la fine, un'operatrice riepiloga: "Dai, però facciamo proprio un lavoro bello". Perché bello? Perché utile. Ci salutiamo con una domanda: Come preservare il piacere del lavoro e trovare un equilibrio che consenta a tutt\* di funzionare bene, pur essendo tant\* e divers\*?

Il secondo incontro è dedicato al contesto nel lavoro di tutela. Dopo aver riepilogato ciò che è rimasto dell'incontro precedente e qualche riflessione emersa durante l'estate, invito i partecipanti a scegliere una fotografia di paesaggio (Arthus-Bertrand, 1999), a partire dalla quale scrivono una storia e costruiscono un componimento poetico (haiku). L'esperienza è condivisa e commentata in gruppo. Tutte le storie parlano di trasformazione: viaggi nel deserto, percorsi più o meno accidentati, navi che solcano mari, acqua che diventa vapore e nuvole, il contadino e la sua terra, la carovana nella quale le esperienze sono condivise, in un ambiente che presenta molte incognite:

*Fa già caldo e bisogna partire prima che non si riesca proprio a camminare. Come spesso accade, all'ora convenuta non ci siamo tutti. Aspettiamo e intanto controlliamo il materiale, la scorta d'acqua, il cibo...  
Carichiamo i dromedari e intanto attraversiamo mentalmente lo spazio che dovremo attraversare. È un viaggio conosciuto, lo abbiamo percorso molte volte ma ogni volta è diverso. Può arrivare una tempesta di sabbia o la pioggia inaspetta-*

ta o l'incontro con altri viaggiatori. Non si sa mai bene cosa... ma sappiamo che in qualche modo lo affronteremo.

Adesso siamo pronti; Amir è agitato per la notte trascorsa ad addormentare la figlia ma viene con noi e cerca di mascherare la sua stanchezza. Fatima ha voglia di partire subito, detesta aspettare e si innervosisce con tutti. Gli ultimi commenti e raccomandazioni, alla fine si parte, ognuno con il suo bagaglio interno ed esterno.

Tutti siamo desiderosi di partire, sappiamo che il viaggio riserva fatica e sudore ma sempre porta cose buone anche se all'inizio appare improbabile... il sole all'alba, la brezza al tramonto, la luce lancinante, la fatica condivisa, le risate, il fuoco di notte e le stelle che brillano.

Alcuni scritti evidenziano gli stati d'animo soggettivi:

*Sono una nuvola, appena soffiata da un vulcano... mi posso spostare leggera nel cielo... Ma prima ero acqua, sparsa nella terra, drenata attraverso la sabbia arida; senza apparente strada, fino all'incontro con la lava del sottosuolo. Il calore del fuoco profondo trasforma, dà energia, rende leggeri e di nuovo nuvola...*

*Sono una nuvola, figlia dell'acqua e del fuoco.*

*Una biglia... lanciata, inizio a scorrere... montagne russe, soprattutto nelle curve quando mi sento sbandare ma anche contenere dalle sponde... sorridente come i personaggi degli M&M'S... mi sento catapultata [nelle] aperte praterie... con le mani aperte e i guanti bianchi, con un gran sorriso, guardando verso il basso... forte emozione di piacevolezza e respirando a pieni polmoni.*

*In un viaggio, come si arriva alla meta? Si può fermarsi e anche tornare indietro. Costruiamo navi, navi di legno. Non ci importa se adesso vanno per la maggiore quelle in vetroresina, le nostre sono vive... certe volte si deve ripartire da capo, quando le misure non tornano. Ma quando capita di salire su una nave che abbiamo costruito, oppure chi ce l'ha commissionata ci racconta i suoi viaggi, siamo felici. Il legno scricchiola e vive nell'acqua, racconta i paesaggi che ha vissuto e i mari che ha solcato... il legno è vivo, ha memoria dell'albero che è stato e del navigatore che è diventato.*

*C'era una bianca barca. Non era piccola, ma nemmeno così grande da prendere il largo, anche perché non sapeva bene dove andare... quando vento e sole la raggiungevano, la bianca barca provava a navigare per raggiungere la sua meta: il grande orizzonte, dove tutto magicamente sembrava tranquillo. Spesso navigava così tanto da arrivare quasi a toccarlo, ma era spaventata: cosa succederà dopo? Quale sarà la mia prossima meta? E quindi, un po' nostalgica, tornava indietro e ricominciava tutto da capo.*

*Il tempo era bello, si era preparata e allenata. Era la giornata giusta per scalare e raggiungere la vetta. Servivano tante cose per poterla fare: se stessa, stru-*

*menti utili, viveri, coraggio e una dose di incoscienza. Da subito la salita si è fatta sentire, la stanchezza aumentava, ma lei voleva raggiungere il suo obiettivo. A metà strada si è resa conto di procedere velocemente... Decise quindi di fermarsi, di bere, mangiare qualcosa, ammirare il panorama. Non perse di vista la vetta, ma questa improvvisamente non rappresentò più la parte cruciale del viaggio. La cosa importante era ascoltarsi, guardarsi attorno, godere del panorama, incontrare persone, prendersi cura di sé e fermarsi.*

*Si era preparata tanto per la vetta... e ora non procedeva? Si disse, osservando il fumo che usciva dal thermos: "Ci arriverò, solo quando lo sentirò".*

Altre metafore raccontano gli opposti: degrado e vita, perdita e speranza. Per superare le paure ci vuole fiducia, da costruire nel tempo.

*Passa un uragano, lascia la foresta distrutta, alberi spezzati, tronchi a terra. Erano alberi giovani e verdi. Bisogna raccogliarli e pulire, riordinare... inizio a spostare un tronco, poi un altro si forma un sentiero, non posso dire che ci sia più ordine... solo un passaggio. Una strada che dia una possibilità. Vogliono venire con i camion e le ruspe a tirare su tutto, sradicare gli alberi rotti. NON SONO D'ACCORDO, C'E ANCORA VITA! Pulire riordinare e permettere di ricrescere. Questo è ciò che credo questo cerco di fare con cura.*

*Sembra bello... è invitante... sorvolo un po', mi avvicino, la testa mi dice di farlo con cautela... vado, piano, mi butto. Filtra la luce, sono in un altro mondo... ho paura ma mi sento viva. Guardo i pesci, nuoto un po', vorrei stare un po' con loro. Guardo il sole, lì attraverso, non vorrei, non potrei stare da un'altra parte anche se ho un po' paura.*

*Da quando sono nato mi dicono che sono uno scarto... ogni giorno percorro la strada che da casa mi porta a quella montagna di scarti come me. Le voci della maestra, le voci dei miei fratelli, le voci di mia nonna, le voci del quartiere, tutte, invece, mi invitano a scartare la direzione dell'essere scarto.*

...  
*Ho dodici anni, il mio mestiere è trovare tesori negli scarti, nello scarto che non sono... trovare l'Oro, con i miei amici, con le voci di mia nonna... la maestra che parlava così pacata, senza urlare, con le voci del mio quartiere.*

*Un passerotto arriva in un bosco sconosciuto... non sa che cosa lo aspetta... si imbatte in zone scure e buie. Lungo il percorso incontra i suoi simili... cerca di farsi accettare dal gruppo entrando con cautela e chiedendo aiuto... si rende conto di aver bisogno di fermarsi ogni tanto per recuperare energie... Con il passare del tempo, il piccolo passerotto sente che il gruppo inizia ad accettarlo... cresce e impara a cavarsela finalmente anche da solo. Riesce a raggiungere zone del bosco più colorate e comode dove trascorrere le giornate. Deve ancora crescere e imparare tante cose su come sopravvivere: la paura... è rimasta, ma oggi riesce ad affrontare gli ostacoli in maniera più consapevole e sa che ora non viaggerà più da solo.*

Nell'ascolto delle storie, il gruppo è attento, presente, responsivo. Poi, esploriamo le implicazioni: la dimensione strutturale del lavoro di tutela è il procedere per tentativi, imprevisti, vincoli. C'è una dimensione interiore/soggettiva, il rapporto con il gruppo, la relazione con gli utenti. Pensiamo insieme a cosa si potrebbe fare, dopo i ragionamenti condivisi. Escono diverse idee: trovare un tempo per il pensiero, abbandonare l'idea giusto/sbagliato, cercare di avere la libertà di esprimersi, comunicare, ascoltare e rispettare le emozioni e le sensazioni. Qualche riflessione sui cambiamenti attraversati dal servizio nel tempo ("eravamo in meno") e nello spazio (percepito come troppo affollato). Ci lasciamo con una domanda: come far diventare l'équipe un luogo sufficientemente sicuro perché le persone sentano che possono portare liberamente le proprie emozioni?

Il terzo incontro parte con un brainstorming su come prendersi cura degli aspetti emotivi, soprattutto negativi. Imparare a riconoscere le espressioni personali e accoglierle è utile perché genera nuove opportunità, fa uscire da situazioni cristallizzate. Qual è la nostra conoscenza esperienziale e teorica delle emozioni? Come le viviamo? Come le "gestiamo"? Per aggirare le razionalizzazioni propongo di esplorare il tema attraverso il disegno analogico. Metà del gruppo sono psicologhe, vorrei portarle verso un'esperienza autentica, pre-verbale. Ci spostiamo in cucina, sui tavoli grandi dove ho posato diversi fogli bianchi. Aleggiano nella stanza il profumo del caffè che abbiamo bevuto insieme; ogni incontro di questo gruppo prevede un'accoglienza iniziale e una pausa a metà mattina con caffè, biscotti e torte dolci e salate. Anche questo è cura.

Racconto cosa faremo, ma le guiderò poi passo dopo passo. La consegna è ricordare un evento che ha suscitato un'emozione, chiedo di contattarla, sentirla nel corpo. Poi, prendere un colore e chiudere gli occhi. Ascoltare l'emozione, darsi tempo, respirare due/tre volte profondamente mentre si ricontatta quell'esperienza. Poi, lentamente, a occhi chiusi, iniziare a depositare l'emozione nel foglio cercando un gesto per esprimerla. Il gesto sarà ripetuto, a lungo, fino a quando tutta l'emozione si è trasferita nel foglio. Noto che qualcuna è già partita, senza darmi quasi il tempo di finire. Dopo pochi minuti ha già finito. Mi interrogo sulla (dis)abitudine a entrare nella lentezza dell'ascolto di sé, qualcosa che può essere profondamente disturbante nella società dell'accelerazione e del lavoro mentale. In questo gruppo i ritmi personali variano molto. C'è chi è entrato quasi in trance e sembra non voler finire mai. Lascio che tutte finiscano.

Quando tutte hanno finito di disegnare, invito ad aprire gli occhi e incontrare il proprio segno. Che cosa vedo? Provo a mettere qualche parola su un secondo foglio. Scrittura automatica, senza governare la sintassi. Ora

i fogli sono tutti lì, disegni e testi, sui quattro tavoli accostati a formare una grande piattaforma attorno alla quale iniziamo a girare molto lentamente, per poter guardare e leggere. Le scritture raccontano di trasformazioni piccole o grandi dell'emozione iniziale.

*Frammentazione rabbia ansia paura rabbia imprevedibile impotenza ansia ma poi ritrovarmi respiro corpo pensiero respiro organizzare.*

Alcune operatrici sono state sorprese dal loro segno, che "è venuto molto più vicino alla ragazzina di quello che avevo in mente" e "i genitori meno invadenti e aggressivi di quello che pensavo". Il segno è rivelatore di movimenti emozionali (Puviani, 2009): il passaggio verso un tratto meno marcato (da rabbia, esasperazione, tensione a sollievo, leggerezza), la ripetitività del gesto che si trasforma in quiete, la tensione che si allenta, "stare dentro il foglio aiuta", quasi a dare contenimento a un'emozione troppo forte. Il movimento è anche un'oscillazione tra opposti: alti-bassi, su-giù, poco-tanto, freddo-caldo, distanza-vicinanza, pancia-testa, rigidità-morbidezza, oppure una linea continua nella quale cambia l'intensità del tratto. Il segno aiuta a trovare un modo per dire ciò che era stato silenziato:

*Quando le parole muoiono in bocca e non riesci a rianimarle, eccola la vulnerabilità! Trovare, provare e provarci, dare voce con parole semplici.*

Ci sono anche emozioni che non sembrano trasformarsi, sia positive (*tenerezza e accoglienza*), sia negative (*rabbia, viso della madre*). Le emozioni negative prendono forma di *grovigli* che raccontano sensazioni di *impotenza*, di *girare a vuoto*, un grande *dispiacere* o *stallo*, eppure non sono passive: nel groviglio c'è il *tentare, spendere energia, ripetere, tornare al punto di partenza, tentare ancora "speranza verde, ci si prova sempre"*; e anche: *impensabile aiuto!, lacrime, proteggere, paura, è troppo! Veloci, veloci!! Paure protezione aspettiamo.*

Entriamo senza soluzione di continuità nel racconto emozionante di relazioni con i bambini, i genitori, gli altri operatori. Nella discussione finale vengono suggerite alcune azioni deliberate legate soprattutto ai colloqui: darsi tempo tra un colloquio e l'altro per "chiudere bene", aiutarsi reciprocamente a dare voce alle emozioni provate, per "scaricare", "buttare fuori". Allenarsi a dare nome alle emozioni, senza razionalizzare e senza interpretare, non è semplice; comunicare, sentire, moltiplicare le storie e i significati permette di uscire da una visione statica, unica, che blocca il movimento.

Il quarto incontro parte da una riflessione sulle emergenze. Il carico di lavoro notevole e l'abitudine a "fare tutti tutto" creano situazioni che non

sono percepite sempre come collaborative. C'è il desiderio di comprendere meglio come si potrebbe collaborare, lavorando anche sulla frustrazione, sulla gestione del tempo, del malcontento e dei conflitti, per "uscire dalla robotizzazione", dal fare in automatico. Decidiamo di esplorare questi visuti con delle messe in scena simboliche sul tema dell'inciampo. Divisi in 3 gruppi, i partecipanti inventano e performano queste scene mute:

1. Un incidente da cui nasce un conflitto: qualcuno cerca aiuto, l'aiuto è efficace, c'è un ringraziamento finale, si forma un cerchio.
2. Una persona accasciata, con due aiutanti e un terzo che coordina, un altro protegge da sguardi esterni, fa barriera.
3. Gente che corre intorno a una persona, le passano oggetti che lei a sua volta passa ad altri, velocemente, apparentemente a caso. All'improvviso batte le mani e allora si forma un cerchio, gli scambi si fanno più ordinati, gli oggetti vengono depositi a terra e ciascuno ne prende uno.

Cosa abbiamo visto? Porto l'attenzione sugli schemi osservati, interattivi, non sui contenuti. Ognuno nell'osservare porta se stesso, svela le proprie premesse. Stiamo imparando a dire "che cosa vedo io", a chiedere "che cosa vedi tu", senza cercare un'interpretazione unica, la Verità. Vengono messi a fuoco vari aspetti, in ordine sparso: l'importanza dei riti (bere il caffè con i colleghi non è solo "bere un caffè"), la reciprocità, la trasgressione, la possibilità di stare fuori dalla scena; l'importanza di fermarsi, darsi tempo per pensare senza perdersi in dietrologie. Fare e farsi domande: "che cosa vorresti?", "che cosa posso fare per te?". Nell'emergenza non è sempre utile che tutti facciano tutto. In un momento di caos, di disordine, "battere le mani" è il segnale di un cambio di ritmo.

Nel quinto incontro, la conversazione iniziale riprende il tema delle emergenze e la possibilità di comunicare, responsabilizzare il "coordinamento aiuti" integrando meglio il lavoro tra assistenti sociali e psicologhe, cercando modi per comporre la dimensione personale (cura di sé, consapevolezza del proprio ruolo, stile, bisogni e desideri) con una visione dall'alto e l'attenzione per i sottogruppi (coppie interprofessionali, gruppi professionali, équipe allargata). Il clima è disteso nonostante il discorso sia di quelli incandescenti.

Iniziano a raccontare l'evoluzione dell'équipe nel tempo, qualcuno suggerisce che, anche grazie a questo lavoro, è giunto il momento per "fare uno scatto di maturità" e prendersi cura del gruppo. Raccontano un percorso difficile, un servizio nato dall'accorpamento forzato di due équipe, un lungo periodo di squilibrio, disorientamento e sofferenze relazionali e

individuali. Fare memoria della storia passata è prendersi cura delle ferite che qualcuno ancora risente. Prende forma il desiderio di cambiamento da ciò che era ("il gruppo era arido, respingente, impermeabile") a un oggi nel quale è possibile riconoscere gli errori, provare a fidarsi, abbassare il livello di giudizio nell'équipe, "scegliersi un po' di più". Questi cambiamenti in corso sono raccontati in riferimento a situazioni concrete: l'équipe non è più permeata di "giudizi e pregiudizi", lo stile di coordinamento è cambiato, "abbiamo fatto errori con alcuni minori", "non mi fidavo, adesso posso fidarmi". Per i nuovi, comprendere tutto questo non è semplice, non avendolo vissuto.

Oggi, l'équipe si interroga: quale storia vogliamo scrivere? Quale identità vogliamo darci? Torniamo a lavorare sulla metafora del servizio, questa volta proiettata sul futuro. Propongo un'attività leggera, metaforica, anche per uscire dalla prosaicità "dura" della conversazione che c'è stata – durata due ore! "Se il servizio fosse un film, una canzone, un romanzo..." Dopo un breve silenzio, le metafore escono piano piano, molte parlano di improvvisazione creativa e sperimentazione: un'orchestra jazz che inizia a scrivere la sua musica, una danza (il quadro di Matisse), cucinare insieme con tante spezie e un grande tavolo nel mezzo, preparare un piatto di Masterchef o decorare torte: regole, proporzioni e creatività. *L'aranjuela* di Cortazar: un romanzo i cui capitoli si possono leggere in ordine sparso. Il senso del collettivo esce con le scene corali di *Grease*, con la barca a vela dove ognuno deve fare la sua parte, con il girotondo (c'è impegno, ma si cade per divertimento), il mercato, la condivisione, il prima e il dopo, *La libertà* di Gaber, che è partecipazione.

Le diverse (opposte) caratteristiche del servizio escono con 2 canzoni giustapposte: *Paranoid* (Black Sabbath) e *Tutto è così semplice* (Canali), e *Tienimi su quando sto per cadere* (Arisa). E poi l'ortensia, fiore resistente, con radici profonde, e tanti film: i paesaggi, lasciare un segno, "la scatola di cioccolatini", ruolo e persona in *Forrest Gump*; la cura del passato, presente e futuro, abbattere la parete in *Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*; la consapevolezza e il lavoro su di sé in *Hook* e *A Christmas Carol*; uscire dalla formalità, intessere relazioni reali in *Richie Rich*; la sofferenza, ma anche leggerezza, ironia in *Caro diario* di Moretti.

Ci salutiamo dopo una mattinata molto densa di tensioni che però mi sembrano positive, per la capacità di tutti di raccontare che cosa li ha feriti e di cosa hanno bisogno per stare bene, per lavorare bene. Ringrazio tutt\* per aver partecipato e comunicato su contenuti difficili e talvolta dolorosi o molto personali.

Il sesto incontro riprende la narrazione del servizio e dell'équipe, anche come momento di chiusura e di valutazione generativa dell'intero percorso. Propongo un'esplorazione estetica attraverso un set di carte fotografiche. La consegna è scegliere 3 immagini: era, è, sarà. Passato, presente e futuro auspicato del nostro servizio. Chiedo di scrivere per ogni immagine un breve testo rimanendo nella metafora.

Quando tutt\* hanno scritto, chiedo di comporre su 3 tavoli diversi tutte le immagini del passato, le immagini del presente e quelle del futuro. La composizione prende qualche minuto: l'idea è creare dei collegamenti, le carte vengono spostate dai partecipanti finché non si raggiunge una composizione soddisfacente per tutt\*. Questo tipo di attività, suggeritami da Vanna Puviani (2009) per il lavoro con il disegno, ha una valenza simbolica ed epistemica molto forte, è un modo per generare e rappresentare il noi attraverso un processo di *enactment* che non ha bisogno di parole.

Qualcuno osserva che dalla prima alla terza composizione c'è una crescente compattezza: il gruppo ha dedicato più tempo a cercare le connessioni, le immagini sono state spostate più volte fino ad arrivare a una composizione soddisfacente per tutt\*. La prima composizione (passato) suggerisce frammentazione, sottogruppi e pensieri/azioni disconnesse. Le immagini presentano colori diversi, oggetti metallici, senza vita, cactus. La seconda composizione (presente) sembra in movimento, i contenuti delle immagini sono soprattutto dettagli ingranditi, molte sono blu (squarci di cielo, jeans). Simbolicamente, il blu/aria/cielo rappresenta la creatività. La terza composizione (futuro) è più ordinata, ci sono carte leggermente sovrapposte e un'area vuota dove spicca un'immagine un po' separata dalle altre. Queste immagini sono molto diverse per forma, contenuto e colore, ma richiamano idee comuni: l'unicità nella molteplicità, l'armonia, la vita. L'immagine più isolata giustappone passato e futuro nelle facciate di due edifici: un palazzo storico e uno modernissimo (un argomento di discussione era stato la nuova sede in cui si trasferirà il servizio, che solleva molte perplessità).

Ascoltiamo i testi. Ormai abbiamo imparato ad apprezzare il valore delle metafore, non commentiamo ma nascono sorrisi e sguardi scambiati qua e là. Nello schema ne riporto alcuni a titolo d'esempio.

ERA	È	SARÀ
Binocolo <i>osservava da lontano</i> una città <i>caotica</i> piena di persone che <i>vagavano qua e là senza accorgersi</i> del binocolo	Tavolo con sedie <i>ancora in ombra</i> altre in primo piano che <i>cercano di incastrarsi</i> in maniera ordinata <i>non è così facile</i>	Un insieme di matite colorate, messe in <i>ordine</i> e in <i>armonia</i>
Una conchiglia naufragata su una spiaggia sconosciuta, arrotolata su di sé, con incisioni all'esterno e il suono dell'eco all'interno	Uno stormo di uccelli che vola <i>veloce</i> nel cielo, tanto <i>rumore e confusione</i> , voglia di <i>trovare la giusta direzione</i> , a volte ci si scontra, ci si allontana dal gruppo o si vola in armonia	Un fiore profumato, <i>tanti</i> petali/sfumature, <i>forti</i> verso l'interno, <i>aperte</i> verso il sole
Una pianta che cerca di vivere in un vaso, pronta a <i>difendersi e attaccare</i> . Spine che rimangono nella pelle e <i>possono far male</i>	Un <i>cercare di nutrirsi</i> con vene turgide ma, per questo, <i>delicate e bisognose di cura</i>	Una cosa bella, trasparenza che <i>lascia vedere e intravedere ... prendere fiato</i>
Ingranaggio preciso, complesso, metallico, non completo	Un ricciolo di metallo, armonioso, semplice, è fuori contesto	Un fiore, organismo vivo, solare, racchiuso da petali ordinati, vicino ad altri simboli, pulsante
Un posto colorato essere <i>unici ma collegati</i> potendo giocare insieme a <i>comporre</i> costruzioni	Albero in una stagione di passaggio <i>nuovi germogli</i> si è in attesa, primavera	Ricerca di nuove luci, idee e prospettive... <i>tante sfumature, luce collettiva</i>
Passaggio <i>difficoltoso</i> , serve una chiave per passare, ma <i>non c'è, non la trovo</i> Metallo freddo, <i>nessuno a cui chiedere</i>	<i>scontro ammaccatura</i> alcune strisce rimangono unite, altre hanno sofferto di più, <i>non c'è omogeneità</i> , qualcuno è <i>schacciato</i>	<i>Tanti</i> elementi uniti alla base, <i>radici comuni</i> ma che si aprono, <i>possono muoversi</i> oppure restare vicine in <i>modo flessibile</i>
Il piede di un neonato le <i>attese</i> della nascita qualcosa che <i>non si conosce</i> , ma si desidera, il grande <i>desiderio di sapere come sarà</i>	Pezzi di un puzzle che si incastrano e sovrappongono trovare <i>punti d'incontro</i> e <i>costruire relazioni con rispetto</i>	Piantine avere cura di ogni fiore per le sue caratteristiche e specificità <i>Importante ricordarsi di avere cura</i>
Box di bottiglie, tutte diverse, ma questa diversità <i>non era vista</i> , ciò che contava era l'essere bottiglia di vetro	Pila di libri contenente molte storie, <i>non tutti i libri vengono aperti e letti</i> , solo quelli in superficie, <i>solo i soliti</i>	Macchina da scrivere, <i>tanti tasti, tutti diversi</i> per mettere <i>accenti, virgole e punti esclamativi</i> , ma soprattutto poter <i>scrivere storie nuove</i>

Riprendiamo tutti i temi trattati in questi mesi: il desiderio, la complicità, la sofferenza, il rispetto per l'individualità, l'obiettivo comune, l'integrazione, l'efficienza, la cura. E la fiducia che si può fare. Come azione

deliberata, qualcuno suggerisce la responsabilità: uscire dalla narrazione “di cosa ho bisogno io” per chiedersi “che cosa posso fare per cambiare le cose?”. Proviamo a dire “che cosa faccio già”. Ad esempio: mi prendo cura delle cose comuni; condivido i dolci; preparo i materiali; ascolto; cerco di esprimermi con efficacia e chiarezza; far stare bene gli altri genera benessere; scambio, empatia e sano egoismo; ironia, umorismo, condividere cazzate; piacere, leggerezza; stare di più nelle relazioni; permettermi di essere più cazzara; trovare un modo per lasciar uscire la parte poetica.

Finiamo con una valutazione partecipata da cui emergono diversi spunti interessanti: rimangono delle sofferenze; si è stemperato l'individualismo nell'équipe; c'è ancora del malessere che non è uscito; siamo in transizione, cerchiamo di investire sul positivo; per la prima volta è possibile parlare anche delle ombre; c'è bisogno di coesione, l'unione è da ricercare. Tra i ringraziamenti, questo: “Grazie per averci messo in contatto con aspetti incandescenti trovando il modo di non farci scottare, ma trarne energia e calore”.

Oggi mi chiedo: questo percorso, al di là della soddisfazione espressa, è stato utile, trasformativo? Un criterio di valutazione per me molto importante è che tutti i discorsi fatti sono stati personali, concreti, radicati in esperienze e pratiche. Non c'è stato un indulgere in contenuti astratti, nel dover essere o nella chiacchiera. *Abbiamo* raccontato e analizzato le esperienze professionali e i loro significati relazionali ed emozionali, nel rispetto delle letture multiple e delle diverse prospettive. *Abbiamo* evidenziato luci e ombre nel funzionamento del servizio, sempre in un'ottica costruttiva. Alcuni indicatori di salute relazionale sono stati nominati ed esplorati. *Abbiamo* identificato le azioni deliberate che potrebbero avere un significato protettivo e generativo per il benessere dell'équipe.

*Ho visto* crescere nel gruppo la consapevolezza e la responsabilizzazione personale, con dei veri e propri riposizionamenti, un aumento del livello di ascolto e dialogo interpersonale. L'uso del noi ha nutrito la consapevolezza dell'équipe come mente collettiva e la visione dall'alto. Comunicazioni informali nei mesi successivi sembrano confermare che il processo continua.

### **Coordinatori e comunicazione: mettere a modello azioni sistemiche**

Questa esperienza aveva la finalità di rafforzare e formalizzare il modello sistemico-pedagogico in un insieme di servizi dello stesso ente. Trovo molto utile accompagnare le équipe a definire le coordinate del loro lavoro. In molti enti del terzo settore si paga lo scotto di operatività nate molti an-

ni addietro, storicamente radicate nella buona volontà di operatori generosi ma impreparati e nel “dover essere” di matrice cattolica o laica. Quel modello non funziona più, e rischia di essere scalzato da uno ancora più problematico, tra aziendalismo e tecnicismo, oppure dall'assenza di modelli che porta ad azioni dissennate e scomposte.

Ho incontrato molte volte queste criticità e proprio per questo amo particolarmente lavorare con i coordinatori dei servizi (Cuppari e Formenti, 2023): chi ha la responsabilità dei processi, delle interconnessioni interne ed esterne, delle scelte strategiche sugli interventi, deve essere in grado di riflettere sul piano operativo, organizzativo e politico – ovvero di senso delle azioni implementate. La lettura del contesto e dei processi comunicativi diventa una priorità. Quindi sono felice quando il direttore di un ente mi chiede di progettare un percorso formativo sulla comunicazione sistemico-relazionale per i coordinatori di 5 servizi diversi (comunità residenziali, centri diurni, laboratori) rivolti a persone di età minore. La carta dei servizi parla chiaro: il modello adottato dall'ente è “sistemico” già da diversi anni. Sono state fatte anche formazioni e supervisioni con questo approccio. Ma la domanda è legittima: *Al di là del dichiarato, siamo proprio sicuri di agire in maniera sistemica?*

La richiesta è di lavorare sulla comunicazione, perché “conosciamo la teoria, ma non sono sicuro che i miei operatori la sappiano mettere in pratica. Loro stessi confessano di avere qualche dubbio”. Il percorso dovrà inserirsi in una cornice molto rigida, ovvero quella dei fondi interprofessionali. Scoprirò solo dopo averlo iniziato, con grande stupore, che qualcuno aveva già progettato nel dettaglio (senza conoscere né me, né i partecipanti) gli obiettivi, i contenuti, l'articolazione del percorso e perfino le modalità di valutazione, costruite su un profilo standard di “Esperto in comunicazione giovanile”, livello EQF 5. Nella lista delle conoscenze c'erano: elementi di psicologia dell'adolescenza, elementi di sociologia, tecniche di analisi dei fabbisogni, tecniche di comunicazione verbale e non verbale e di relazione. Le abilità: applicare tecniche di accoglienza, applicare tecniche di comunicazione in contesti interculturali, utilizzare tecniche di comunicazione. Niente che riguardasse la pedagogia, l'educazione, la lettura del contesto. Nella descrizione degli obiettivi, il riferimento dominante è la psicoterapia sistemico-relazionale. Non capisco perché dei coordinatori di servizi socio-educativi (peraltro immaginati a un livello di formazione EQF 5, quindi senza laurea) debbano essere introdotti alla psicoterapia. Non è questa la sede per interrogarsi sulla qualità della formazione continua nel nostro Paese, ma ho voluto sottolinearlo perché queste pratiche non sono certo funzionali all'apprendimento degli operatori e al miglioramento del sistema. Con la standardizzazione delle professionalità educative, è

probabile che questo tipo di formazione diventi la regola (vedi gli ECM in sanità).

Nel mio progetto, molto pragmaticamente, il tema centrale della formazione è fare il punto insieme ai coordinatori sulle pratiche e sui bisogni di formazione emergenti, costruendo insieme un metodo per la messa a sistema, in questa particolare realtà, del modello di intervento socio-educativo praticato. Chiarisco subito che la formazione non porterà contenuti pensati a tavolino, ma metodi per leggere le pratiche comunicative e i problemi emergenti, per riflettere, interpretare ed eventualmente apportare dei cambiamenti.

La metodologia sarà partecipativa, narrativa ed estetica, quindi gli aspetti teorici ci saranno, ma sempre intrecciati all'esperienza e alla pratica. Invio al Direttore l'articolo sulle polifonie (Rigamonti e Formenti 2020) come lettura propedeutica per avere una base di partenza teorico-metodologica. Nei primi due incontri condividiamo la finalità e il metodo di lavoro: i coordinatori mi raccontano le loro premesse rispetto alla sistemica, condivido con loro i due imperativi di Heinz von Foerster (1973), estetico – “Se vuoi vedere, impara ad agire” – ed etico – “Agisci sempre in modo da aumentare il numero delle scelte”. Mettendo a fuoco il tema comunicazione, ognuno scrive un evento emblematico accaduto nel proprio servizio. Tutte le storie verranno poi lette e trasformate attraverso diverse pratiche di moltiplicazione degli sguardi: la creazione di un collage, la scrittura poetica, la lettura incrociata, la riscrittura.

Il mio intento è mettere in movimento queste storie, perché mi sembra che nel gruppo ci sia una tendenza a esprimere giudizi, a chiudere la storia in un solo significato possibile. Ogni storia veicola premesse e può essere interpretata da prospettive diverse e a livelli diversi; chiedo a tutti di far-sene carico. E così iniziamo insieme a riflettere sulle specificità dei diversi servizi, sulla sistemica come cornice di lettura e sul ruolo del coordinatore, che in questo ente non è distinto da quello di primo livello: ognuno è contemporaneamente educatore e coordinatore di sé e dei colleghi. Questa informazione non c'era nel lungo racconto di T., che riporto sotto, ma è uscita in un secondo tempo proprio attraverso la riflessione e le domande di allargamento del contesto. Come succede quando arriva un'informazione nuova, questa ha ricontestualizzato l'evento non più solo come un problema emotivo personale (vedi le conclusioni nello scritto), ma come risultato di fattori più complessi.

*D. è un ragazzino di 12 anni. ... Nei primi anni di vita viene inserito con la madre in una comunità, poi affidato a una famiglia, ma questo affido salta e quindi passa a una struttura per bambini. Non ha mai conosciuto il padre, ha un fratel-*

*lo molto più grande [...] la madre (con un probabile trascorso di tossicodipendenza) dimostra grande affetto [...] accoglie D. nel fine settimana e anche in altri momenti della settimana, ma ha delle evidenti difficoltà [...].*

*Sin da subito ha dimostrato di essere un ragazzino esuberante e vivace, ma con difficoltà di relazione: spesso mette in atto provocazioni, insulti ed è più volte capitato che arrivasse ad alzare le mani. [...] con gli educatori ha grossi slanci di affetto, messi in discussione però nei momenti in cui non è in grado di gestire rabbia e frustrazione. [...] in ambito scolastico è ritenuto un ragazzino di difficile gestione, seppur con un buon rendimento. Dopo agiti di un certo peso capita che pianga a dirotto, scusandosi più volte, preoccupandosi del suo futuro per poi addormentarsi stremato [...] È in terapia farmacologica in quanto gli è stato diagnosticato un disturbo dell'ansia e dell'affettività.*

*D. ha dimostrato di funzionare bene nel rapporto uno a uno, in particolare con gli adulti, è loquace, interessato e invogliato a discutere e riflettere, voglioso di sentirsi “visto” e non giudicato, dato che ha una scarsa autostima in linea generale. La mamma di D. ha un bellissimo rapporto con gli educatori: si fida di loro e non si sente giudicata [...] considera la comunità un grande sollievo, dato che ha dichiarato apertamente di non essere in grado di gestire il figlio per un tempo continuativo.*

*Una sera di maggio, D. è agitato e su di giri, vuole il suo cellulare, ma un'educatrice gli dice di calmarsi perché così facendo non otterrà nulla; D. reagisce dandole una spallata e in quel momento subentra la collega a supporto. Ne nasce una colluttazione: D. aggredisce fisicamente le due educatrici, sferrando pugni e calci. A quell'ora ero a casa, ricevo una telefonata [...] mi faccio passare D. e gli dico che un'azione del genere, in base al regolamento, comporta la dimissione immediata dalla comunità. Il giorno successivo avviso il servizio sociale, ma non ricordandomi del mio dichiarato al minore dico all'assistente sociale che se dovesse capitare ancora D. verrà dimesso dalla comunità. Quando metto al corrente le colleghe [...] mi fanno presente che il regolamento parla chiaro, facendomi intendere che non ho ascoltato il loro disagio (in quanto educatrici femmine) e ho fatto prevalere il mio potere e il mio affetto (reale) nei confronti di D.*

*Ad agosto succede un altro fatto simile [...] Metto di nuovo al corrente il servizio sociale, ma questa volta sono categorico e, in accordo con l'assistente sociale, si decide di trovare un'altra struttura, che però ad oggi non è ancora stata reperita [...] mi rendo conto, indipendentemente dai fatti e dalle parole dette, che mi sono trovato di fronte a dei meccanismi di rispecchiamento nei confronti di D. e di non essermi reso conto del forte disagio delle mie colleghe. Avrei ancora molte riflessioni da scrivere, perché più passa il tempo più sono consapevole che dentro di me, e nel mio staff, questa storia assume diversi significati e si trasforma giorno dopo giorno, ma mi fermo qui.*

Aspetti micro, meso e macro si intrecciano in questa storia, che illumina la complessità, la solitudine e la responsabilità del coordinatore. Pur legittimando l'interpretazione data dall'autore e l'importanza del suo gesto di autocritica, invito tutti ad andare oltre. Non si tratta (mai) di soli proble-

mi affettivi, proiettivi o sentimentali. In questa storia ci sono dimensioni epistemologiche, culturali, valoriali e comunicative. Il modello/stile comunicativo veicolato dal racconto è unidirezionale, non crea reciprocità, corresponsabilità, impegno condiviso. È mero *problem solving*, agito nell'urgenza dell'azione, quindi rigido. Viene adombrata la questione maschile/femminile: c'è un pregiudizio sul coordinatore maschio che svaluta le educatrici femmine? Queste intuizioni potrebbero suggerire di adottare modalità comunicative più esplicite e dialogiche. C'è da lavorarci. Mi accorgo però che il gruppo procede a velocità diverse: alcuni sembrano intuire una strada possibile che va verso la complessità, altri mi appaiono più spiazzati.

Un'altra storia ci offre l'opportunità di riflettere sul potere (relativo) di chi coordina. Chi narra è un'educatrice che si ritrova a coordinare un Centro Diurno e – tra gli operatori – un collega storico membro dell'ente, privo di qualifica.

*Quel giorno P. [...] afferma: "Da oggi consideratemi un volontario, io non voglio essere considerato in nessuna attività". Io e i colleghi C. e D. restiamo per un attimo in silenzio, ci guardiamo sbalorditi e cala il gelo nella stanza. Per un attimo penso che non può aver detto quella frase sul serio, che sta scherzando, ma so che non è così. D. è l'unico che riesce a chiedere spiegazioni: cosa significa "volontario"? P. spiega che lui sarà lì solo di supporto, che non vuole più essere considerato all'interno delle attività, che sarà a disposizione dei ragazzi e delle loro richieste. Ricala il gelo nella stanza. Lo staff prosegue ma gli sguardi che ci scambiamo tra colleghi sono di smarrimento.*

Come riflettere su questo incidente mantenendo uno sguardo curioso e aperto? Una voce dentro di me si indigna al pensiero che ancora oggi, in molti servizi, ci siano persone senza qualifica che pensano di dover "solo" ascoltare i ragazzi. Ma non è questo il punto. Come può la coordinatrice comunicare in modo utile per consentire che l'équipe non si sfaldi a fronte di una comunicazione del genere? Restare senza parole è comprensibile ma non auspicabile. Mi chiedo anche come una donna (magari cresciuta in una famiglia che le ha insegnato a tacere?) può usare la propria voce in modo utile, generativo, in una posizione gerarchica complessa, da educatrice-coordinatrice. Comunque, anche un uomo potrebbe trovarsi silenziato in questa circostanza, perché P. ha potere nell'istituzione che gestisce il servizio: c'è un cortocircuito di poteri del quale prendersi cura.

Nominare il potere, dare voce al paradosso, è un gesto di grande importanza. Lo faccio io per loro, anche offrendo concetti che possono aiutare: l'autorevolezza condivisa della Watson (2019), la differenza tra potere deontico, epistemico e relazionale, una riflessione sul genere. C'è un'altra possibilità: P. sta forse chiedendo aiuto? Quali sono le azioni che si posso-

no mettere in atto, una volta chiarito che spetta alla coordinatrice dare la direzione? Metacomunicare? Offrire una rilettura? Empatizzare con P.? Le vie possibili sono tante.

Quando tocchiamo il tema dell'organizzazione (tra l'altro, il direttore partecipa al corso) invito tutti alla lucidità: non esiste istituzione che non dia vincoli, certo è importante provare a modificare le regole che non funzionano, ma è anche importante saper lavorare al meglio possibile dentro regole che non possono essere cambiate. Questa è una grande sfida per ogni coordinatore, che inevitabilmente si trova in mezzo, a fare da cerniera tra sopra e sotto, tra dentro e fuori. Nomino la pressione che si può provare in queste circostanze e condivido con loro la mia esperienza di coordinamento in università, dove non mancano i vincoli. In fondo, la formazione serve anche a riconoscere i pattern che ci accomunano.

Altre storie ci portano verso la pratica. Una coordinatrice racconta come vengono preparate le verifiche di monitoraggio al Centro Diurno:

*Ogni 40/60 giorni, salvo urgenze, facciamo con il servizio sociale incontri di verifica per tenere monitorato l'andamento del minore al centro, a scuola, a casa, l'aderenza al progetto, la collaborazione della famiglia e le eventuali novità. Prima di ogni verifica, l'educatore di riferimento fa un colloquio mirato con il ragazzo dichiarando che si parlerà di lui e della sua situazione. Gli dice anche che noi possiamo essere "la sua voce" qualora avesse qualcosa da comunicare o da chiedere. Questo passaggio rende possibile un dialogo con il servizio sociale, troppo spesso visto come "cattivo", quello che ha "distrutto la vita" dei nostri ragazzi.*

*Dare voce al pensiero, a volte confuso, di questi adolescenti e aiutarli a mettere ordine, a chiarire dei dubbi o a formulare richieste è utile al loro percorso di crescita e di consapevolezza dei propri limiti e fatiche. Dopo l'incontro, il servizio sociale può fissare un colloquio con il ragazzo per mettere in chiaro alcune cose, dare spiegazioni o rispondere alle sue richieste, oppure l'educatore stesso comunicherà al minore l'esito dell'incontro. Di seguito, un esempio di colloquio di preparazione con un ragazzo quasi maggiorenne, che potrà decidere se continuare la frequenza al centro almeno fino alla fine dell'anno scolastico.*

*L'educatore apre il colloquio con un "come stai" [...]*

*"Sono stanco di tutto. In questo periodo sono stressato per il carico dei 18 anni. Prima pensavo che finiva tutto, invece mi sono reso conto che le decisioni le devo prendere io. Sono teso e stordito dalle tante cose che ho da pensare. So che il centro diurno mi aiuta per la scuola ma ci sono giorni in cui mi sveglio "incagnito". Quando esco alle 18:00 forse vedo i miei amici, altrimenti nulla. Ho diecimila pensieri insieme".*

*L'educatore sa che, al massimo con la fine degli esami, il percorso di M. sarà arrivato alla conclusione e quindi gli fa fare una linea del tempo cercando di fissare i momenti più significativi del suo periodo di vita qui, da quando è arrivato in comunità.*

Riflettiamo insieme sull'aspettativa di autonomia, che oggi è disattesa dalla maggior parte dei giovani adulti, ma resta valida per i *care leaver*. Fare il punto con il neomaggiorenne e accogliere le sue difficoltà è importante ma non basta. Prolungare la presenza al servizio è un palliativo. Qual è il suo sistema di riferimento? Quali risorse relazionali ci sono intorno a lui? Ha una madre inferma: può essere una risorsa per il figlio, oltre che un carico? Quali altre risorse significative – persone, istituzioni, luoghi – possono aiutarlo a reggere questo carico? Una mappatura dei sistemi a cui partecipa potrebbe illuminare meglio i riferimenti che vanno oltre il servizio e oltre gli aspetti meramente psicologici.

Il racconto del coordinatore del laboratorio, servizio nel quale si esplorano le vocazioni e competenze dei ragazzi legate al fare, mette a fuoco una pratica educativa:

*Il laboratorio di cucina consiste nella preparazione di diverse pietanze con l'aiuto e le linee guida dell'educatore. Di solito è il più richiesto, al punto che viene attivato anche due volte a settimana. In questo momento si crea un clima di socializzazione diverso dal solito grazie al potere aggregativo del cibo e della cucina. Ragazzi di età diverse, che normalmente non si parlano neppure, si ritrovano nella stessa stanza ed è come se si formasse un gruppo "speciale", solo per quel momento. Per molti è prendere coscienza delle proprie potenzialità, essere capaci di fare qualcosa che potrebbe essere apprezzato da qualcuno, un familiare o un coetaneo che mangia la pietanza da lui preparata. Fare cucina diventa un momento liberatorio anche per quei segreti che di solito non si raccontano, per aprirsi quando si è giù di morale. Se ci si affaccia nella stanza si vedono ragazzi impegnati ed entusiasti di quello che stanno facendo, li vedi sorridere, cosa molto rara per alcuni di loro. È proprio questo che fa percepire che per una volta stanno facendo qualcosa di bello per sé stessi e per gli altri.*

Il ruolo del coordinatore qui si vede poco perché l'enfasi è sul contesto operativo. La questione che si pone è: come ciò che accade lì dentro può diventare visibile all'esterno ed essere valorizzato nel mondo di vita dei ragazzi? Le loro competenze, la loro motivazione a mettersi in gioco, descritta così vivacemente, sono anche viste, riconosciute nei rispettivi sistemi di riferimento? Stiamo parlando di ragazzi che hanno uno stigma sociale di incompetenza, di marginalità. Un coordinatore sistemico fa da ponte, si interroga sul contesto più ampio, crea osmosi tra dentro e fuori, per favorire il riconoscimento e valorizzare il buono.

Infine, una coordinatrice di comunità racconta come il fotolinguaggio viene utilizzato nei colloqui educativi per favorire la comunicazione e prendersi cura delle relazioni.

*Spesso gli operatori ricorrono al fotolinguaggio per aiutare soprattutto i ragazzi che presentano difficoltà a raccontarsi [...] Lo scopo non è interpretativo [...] Le immagini aiutano a dare forma ai pensieri dell'interlocutore, insieme al quale si costruiscono delle ipotesi circa il motivo della scelta [...] La fotografia diventa un mediatore, che permette di parlare di sé indirettamente: ci si racconta partendo da quello che si vede per associazione, aiutando anche a vincere resistenze o a superare difese. Nel caso specifico, l'utilizzo del fotolinguaggio ha aiutato un padre e un figlio che faticavano da anni a parlarsi ad aprire un canale di comunicazione [...] Riporto il racconto dell'educatrice che ha condotto il colloquio:*

*"Espongo tutte le fotografie sul tavolo e chiedo di scegliere una foto che rappresenti l'altro. [...] Inizia a parlare il papà, che mostra la prima immagine: un mare con due mani che provengono da distanze opposte e cercano di toccarsi e 'darsi una mano'. La seconda immagine rappresenta una bambina rannicchiata in una stanza vuota. Il padre dice che rappresenta il distacco dalla pallacanestro, dalla scuola, il fatto che il figlio si isolava con i videogiochi. La prima foto la collega al fatto che lui cercava di dargli una mano o cercava di avvicinarlo ma non riusciva mai. Chiedo al figlio se si ritrova nelle parole del padre. Il ragazzo dice che l'aiuto e la vicinanza non li ha mai percepiti, mentre l'isolamento lo riconosce. Afferma che la seconda fotografia l'ha scelta anche lui, ma attribuisce l'isolamento [...] al volersi isolare dal padre per evitare di discutere sempre, per sfuggire alla tensione. [...] Lascio quindi spazio al figlio, che mostra le fotografie scelte. La prima rappresenta un pallone, che gli ricorda la passione in comune con il papà, il basket. La seconda ritrae un uomo che urla, nel quale si rivede nei momenti in cui si arrabbia con il padre. La terza rappresenta la bambina rannicchiata in una stanza, scelta anche dal padre per indicare l'isolamento. Alla fine dell'incontro chiedo come si sono sentiti; entrambi rimandano che sono stati bene perché sono emerse tante cose che non erano mai riusciti a dirsi così apertamente. Rimando loro che ho notato l'impegno e la volontà di mettersi in gioco per conoscersi e capirsi un po' di più, rinforzando soprattutto lo sforzo da parte del figlio, che è solitamente molto chiuso e schermato. Chiedo loro di ringraziarsi a vicenda con una stretta di mano, ed entrambi accettano".*

Il racconto di questa pratica estetica che crea un ponte tra padre e figlio ci porta a discutere della famiglia d'origine e del ruolo dei servizi nel provare a rigenerare le relazioni faticose o interrotte. I coordinatori e gli educatori di questi servizi hanno fatto diverse esperienze di formazione e supervisione con il modello sistemico, quindi sono consapevoli della generatività dei linguaggi estetici e della metafora, così come della rilevanza del sistema di vita dei ragazzi, soprattutto la famiglia e la scuola. Sono però motivati a fare meglio, a portare queste pratiche a un livello più profondo ed efficace.

Un incidente in autostrada darà una svolta al nostro lavoro. Chiamo il direttore: "Sono bloccata in un ingorgo, avrò un ritardo di almeno un'ora, ma vi do un compito. Abbiamo ancora 3 incontri, decidete come volete

usarli". Alla fine dell'incontro precedente avevamo parlato delle pratiche, di cosa qualifica un intervento come "sistemico". E così, quando arrivo in comunità scopro che quell'ora e mezza è stata dedicata a immaginare un vademecum per i coordinatori e gli educatori: cosa fa – o dovrebbe fare – un'équipe sistemica in termini di comunicazione?

Per ragioni di spazio non racconterò tutti i passaggi, mi limito a riportare l'esito del lavoro successivo. Ogni voce del vademecum, articolata in obiettivi e azioni, è stata discussa ampiamente e corredata di esempi (non riportati qui). Alcuni termini hanno richiesto lunghe negoziazioni sui significati: volevo che tutti fossero convinti di cosa e come inserirli nell'elenco. A ogni incontro venivano aggiunti nuovi dettagli, proposte modifiche. Il lavoro si è interrotto alla fine del percorso e molto è rimasto tra le righe, ma questa produzione collettiva presenta un indubbio valore metodologico e teorico.

#### *Un vademecum comunicativo per l'équipe sistemica*

##### *A. Armonizzare i linguaggi, comunicare in modo eco-sensibile*

Obiettivo: coordinare i significati pur sapendo che la chiarezza totale, la comunicazione perfetta, non è raggiungibile.

Azioni:

- Iniziare conversazioni che aprono (fare domande, gesti, spostare mobili)
- "Verificare" i significati delle parole
- Usare tutti i livelli della comunicazione (CMM)
- Presentare il servizio/intervento in modo comprensibile e sensato per l'altro
- Legittimare le domande, il domandare
- Facilitare la libera espressione dell'altro non solo con le parole, ma con i gesti, l'atteggiamento, la cura del setting
- Usare/accogliere tutti i linguaggi e forme espressive
- Metacomunicare
- Assumere la responsabilità degli effetti delle nostre comunicazioni
- Comunicare rispetto, solidarietà, circolarità, complessità

##### *B. "Un certo modo" di raccogliere e rilanciare le storie*

Obiettivo: conoscere e inquadrare le situazioni nelle quali si inserisce l'intervento in tutta la loro complessità dinamica ed evolutiva.

Azioni:

- Mappare il sistema in tutte le sue componenti
- Moltiplicare le storie (una sola versione non basta)
- Identificare il sistema "definito dal problema" (Anderson e Goolishian, 1988): con chi lavorare, quali voci sono interessanti?
- Scegliere chi partecipa, tempi e spazi
- Scegliere modi utili per raccontare quello che sappiamo agli altri servizi
- Svelare l'ovvio, riprendere quello che rischia di essere dimenticato o dato per scontato

- Fare domande circolari e basate sulle differenze
- *Usare il fotolinguaggio (v. racconto)*

##### *C. Promuovere la felicità*

Obiettivo: depotenziare la visione centrata sui problemi e le mancanze; partire da ciò che c'è e ci potrebbe essere.

Azioni:

- Cercare nelle storie i segni di possibilità
- Ricercare la bellezza: Che cosa ami? Che cosa ti fa stare bene? Che cosa vorresti?
- Prendersi cura di sé, dell'équipe, delle emozioni positive e negative
- Esplorare l'ignoto; allestire contesti e processi creativi, spazi di gioco, di festa, informalità
- *Laboratorio di cucina (v. racconto)*, il trekking con i ragazzi

##### *D. Gestire il conflitto in modi generativi*

- Riconoscere e nominare il conflitto
- Riconoscere le emozioni, autoconsapevolezza emotiva (Sclavi, 2003)
- Ascoltare in modo attivo (curiosità per le premesse dell'altro)
- Nominare (legittimandole) le premesse, le cornici
- Comporre, riconnettere i binarismi
- Trasformare le emozioni in relazioni evolutive
- *Colloquio con il 18enne (v. racconto)*

##### *E. Condividere la decisionalità e il potere*

- Allestire spazi di dialogo aperto
- Cedere quote di potere in modo deliberato, condiviso e calibrato con il contesto
- Riconoscere il proprio potere deontico e non mistificarlo
- Riconoscere il potere epistemico dell'altro e il proprio
- Riconoscere il potere relazionale/emotivo dell'altro e il proprio
- Creare spazi di relazione democratica
- Agire l'advocacy e invitare all'azione
- *Colloquio di preparazione all'incontro con l'assistente sociale (v. racconto)*

#### **Adesso tocca a te**

Questa lista chiude virtualmente il libro. In dieci capitoli ti abbiamo accompagnato, caro lettore o lettrice, in un viaggio nel lavoro pedagogico sistemico. Spero che la lettura sia stata generativa, che ti abbia mostrato la bellezza del lavoro pedagogico, la sua importanza sociale e politica e qualche indicazione su come potresti sviluppare, con i tuoi colleghi, il pollice verde per le relazioni. Il mondo è sempre più disconnesso, lavorare per la bellezza e celebrare la connettività è un'impresa che si fa insieme. Forse tu ci puoi aiutare.

## Bibliografia

- Abramović, M. (2022). *The Marina Abramović Method. Instruction cards to reboot your life*. The Orion Publ. Group, London.
- Adichie, C. N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi, Torino.
- Andersen, T. (1987). Il Reflecting Team: dialogo e metadiálogo nel lavoro clinico. Tr. it. *Il Bollettino, Centro Milanese di Terapia della Famiglia*, 1989, 17: 15-29.
- Anderson, H. and Goolishian, H. (1988). Human systems as linguistic systems: Preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27: 371-393.
- Annacontini, G. (2008), *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. ETS, Pisa.
- Antonacci, F. e Schiavone, G. (2021). *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*. FrancoAngeli, Milano.
- Asen E., Dawson, N. and McHugh, B. (2001). *Multiple family therapy. The Marlborough model and its wider applications*. Karnak, New York and London.
- Augé, M. (2019). *Condividere la condizione umana*. Mimesis, Milano.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Mondadori, Milano.
- Barad, K. (2017). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press, Durham.
- Barbier, J. M. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Loescher, Torino.
- Basaglia, F. (2018). *Conferenze brasiliane*. Raffaello Cortina, Milano.
- Basile, N., Corbetta, E. e Mastroeni, S. (2020). La coprogettazione come strumento di innovazione delle politiche per anziani. *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 3: 28-31.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente* (nuova edizione ampliata). Tr. it. Adelphi, Milano, 2006.
- Bateson G. (1979). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Tr. it. Adelphi, Milano, 1984.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano.

- Bateson, G. e Bateson, M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Adelphi, Milano.
- Bateson, N. (2016). *Small arcs of larger circles*. Triarchy Press, Axminster, UK.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano.
- Benedetti (2021). *La letteratura ci salverà dall'estinzione*. Einaudi, Torino.
- Benzoni, S. e Cavenaghi, S. (2019). *Dalla tua parte. La voce del minore nella tutela e nella curatela speciale*. Erickson, Trento.
- Benzoni, S., Costantino, M. e Lyons, J. (2020). *Partecipazione e valutazione di esito nella salute mentale in età evolutiva*. Erickson, Trento.
- Bertalanffy, L. von (1978). *Teoria generale dei sistemi*. Isedi, Milano.
- Berzacola, L. e Galante, D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In G. Girelli (Ed.), *Cooperare è un'impresa. Promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione*. FrancoAngeli, Milano.
- Bevilacqua, M. (2023). *La cooperazione come possibile sistema di una comunità locale: Trascendere la cooperativa per arrivare alla cooperazione come strumento*. Impressioni Grafiche, Acqui Terme (AL).
- Biffi, A. (2022). Salvare il lavoro educativo è salvare noi stessi. *Animazione Sociale*, 354, 4: 29-32.
- Bingle, L. and Middleton, A. (2019). From doing to being: the tensions of systemic practice in social work. Group reflective supervision in child protection. *Journal of Family Therapy*, 41(3): 384-406.
- Bissacco, D., Dallanegra, P. e Bencivenni, D. (2001). *Cento percorsi a Spazio Neutro. Una ricerca*. Provincia di Milano.
- Bobin, C. (2019). *Abitare poeticamente il mondo*. AnimaMundi, Bari.
- Boncinelli, E. (2022). *Umano*, Il Mulino, Bologna.
- Boria, S. (2022). La complessità della salute e la salute della complessità. *Ecologia della salute*, 5: 9-24.
- Borgnino, E. (2022). *Ecologie native*. Elèuthera, Milano.
- Boscolo, L. e Bertrando, P. (1993). *I tempi del tempo. Una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Bourdieu, P. (1980). *Il senso pratico*. Tr. it. Armando, Roma, 2005.
- Brancatella, V. (2022). *Il rischio di fare pasticci. Un'analisi dei metaloghi di Gregory Bateson*. Ombre Corte, Verona.
- Brier, S. (2008). The paradigm of Peircean biosemiotics. *Signs-International Journal of Semiotics*, 2: 30-81.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Burnham, J. (2005). Relational reflexivity: a tool for socially constructing therapeutic relationships. In C. Flaskas, B. Mason and A. Perlesz (Eds.), *The space between: experience, context, and process in the therapeutic relationship*. Karnac Books, London.
- Burnham, J. (2012). Developments in the Social GRRRAAACCEEESSS: visible invisible and voiced-unvoiced. In B. Krause (Ed.), *Culture and reflexivity in systemic psychotherapy: mutual perspectives*. Karnac Books, London.
- Byng-Hall, J. (1998). *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*. Raffaello Cortina, Milano.

- Caliceti, R. e Viola, N. (2021). *Ciao sasso*. Raum Italic, Berlino.
- Cappa, F. e Negro, C. (a cura di) (2006). *Il senso nell'istante. Formazione e improvvisazione*. Guerini, Milano.
- Cassano, F. (2012). *Partita doppia. Appunti per una felicità terrestre*. Il Mulino, Bologna.
- Cassano, F. (2022). *La contraddizione dentro*. Laterza, Bari.
- Cecchin, G. (1987). Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità, neutralità. Un invito alla curiosità. Tr. it. *Ecologia della Mente*, 1988, 5: 30-41.
- Cecchin, G. e Apolloni, T. (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*, FrancoAngeli, Milano.
- Cecchin, G., Lane, G. e Ray, W. A. (1992). *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. Tr. it. FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Cecchin, G., Lane, G. e Ray, N. A. (1997). *Verità e pregiudizi. Un approccio sistemico alla psicoterapia*. Raffaello Cortina, Milano.
- Cepollaro, G. e Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*. Guerini, Milano.
- Cerrocchi, L. e Dozza, L. (a cura di) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. FrancoAngeli, Milano.
- Ceruti, M. (2009). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti, M. (2022). Introduzione a La Cecla, *Il malinteso: Antropologia dell'incontro*. Mimesis, pp. 7-28.
- Chello, F. (2015). Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti. *Civitas Educationis*, IV, 1: 85-114.
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Einaudi, Torino.
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. *Sapere pedagogico e pratiche educative*, 1: 19-26.
- Cronen, V. (2016). We communicate, therefore I think: making thoughtful action. In R. Summers (Ed.), *Social psychology. How other people influence our thoughts and actions*. Greenwood Press, Westport.
- Cronen, V. E., Johnson, K. M. e Lannamann, J. W. (1983). Paradossi, doppi-legami e circuiti riflessivi: una prospettiva teorica alternativa. *Terapia Familiare*, 14: 87-120.
- Cuppari, A. (2022a). From stories about living to living the stories: composing a collective idea of home in an independent living project. *Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 24, 1(91): 55-74.
- Cuppari, A. (2022b). The transformative dance of the crisis to re-signify social educational work: auto-ethnographical reflections on cooperative enquiry in Northern Italy during the COVID-19 pandemic. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(2): 209-221.
- Cuppari, A. e Formenti, L. (2023). Dai casi alle storie in movimento: un approccio sistemico-riflessivo alla formazione nei servizi per la disabilità. *Educational Reflective Practices*, 1: 118-138.
- Cuppari, A. e Luraschi, S. (2023). Quante storie! Narrare l'esperienza dell'anoressia per riflettere sul lavoro di cura. *Medical humanities e medicina narrativa*, 1(4): 297-306.

- Dallari, M. (2024). Prevenzione, cura e riabilitazione in educazione professionale. Convegno Nazionale *Educazione Professionale tra esperienza e teoria. Verso uno statuto epistemologico per l'educazione professionale italiana*, Università degli Studi di Trento, [www.youtube.com/watch?v=z3u0\\_25OZzw](http://www.youtube.com/watch?v=z3u0_25OZzw).
- Daly, E. (2023). La cura è una questione di democrazia. *Animazione Sociale*, 368: 19-30.
- D'Angella, F. e Orsenigo, A. (1990). Tre approcci alla progettazione. In Aa.Vv. *La progettazione sociale*. Quaderni di Animazione Sociale. Gruppo Abele, Torino.
- Daniel, G. (2012). With an exile's eye: developing positions of cultural reflexivity (with a bit of help from feminism). In I.-B. Krause (Ed.), *Culture and Reflexivity in Systemic Psychotherapy: Mutual Perspectives*. Routledge, London.
- D'Antone, A. (2017). Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento del curriculum dell'educatore sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 161-180.
- Davies, B. and Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1): 43-63.
- D'Cruz, H., Gillingham, P. and Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37: 73-90.
- De Ambrogio, U., Casartelli, A. e Cinotti, G. (2020). *Il coordinatore dei servizi alla persona*. Carocci, Roma.
- De Carli, S. (2022). Educatori, la grande emergenza. *Vita*, 30/04/22, [www.vita.it/it/article/2022/04/30/educatori-la-grande-emergenza/162670](http://www.vita.it/it/article/2022/04/30/educatori-la-grande-emergenza/162670).
- Demozzi, S. (2011). *La struttura che connette: Gregory Bateson in educazione*. ETS, Pisa.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Raffaello Cortina, Milano, 2019.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Di Lernia, F. (2023). *Potere e dominio nelle pratiche di cura*. Durango, Bari.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Mesogea, Messina.
- Dugmore, P., Partridge, K., Sethi, I. and Krupa-Flasinska, M. (2018). Systemic supervision in statutory social work in the UK: systemic rucksacks and bells that ring. *European Journal of Social Work*, 21(3): 400-414.
- Edelstein, C. (2007). *Il counseling sistemico pluralista. Dalla teoria alla pratica*. Erickson, Trento.
- Esquirol, J. P. (2021). *Umano, più umano. Un'antropologia della ferita infinita*. Vita e Pensiero, Milano.
- Everri, M., Fruggeri, L. and Venturelli, E. (2015). The power of group discussion: Enhancing reflexivity in professionals' practice when dealing with family diversity. *Systemic Practice & Action Research*, 28(4): 297-314.
- Fabris, C. (2020). *Parole sotto sale*. AnimaMundi, Bari.
- Fauconnier, D. (1998). Compagnonnage et histoires de vie. In G. Pineau (Ed.), *Accompagnements et histoire de vie*. L'Harmattan, Paris.
- Ferguson, H. (2003). Welfare, social exclusion and reflexivity: The case of child and woman protection. *Journal of Social Policy*, 32(2): 199-216.
- Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4): 415-427.
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. FrancoAngeli, Milano.
- Ferrante, A., Galimberti, A. e Gambacorti-Passerini, M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. FrancoAngeli, Milano.
- Fivaz-Depeursinge, E. e Corboz-Warnery, A. (2000). *Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*. Raffaello Cortina, Milano.
- Foerster, H. von (1973). Costruire una realtà. Tr. it. in P. Watzlawick (Ed.), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Feltrinelli, Milano, 2006.
- Foerster, H. von (1981). *Sistemi che osservano*. Tr. it. Astrolabio, Roma, 1987.
- Foerster, H. von (1974). *Cybernetics of cybernetics. Or the control of control and the communication of communication*. BCL, University of Illinois, Urbana (USA).
- Folgheraiter, F. e Cappelletti, P. (2011). *Natural helpers. Storie di utenti e familiari esperti*. Erickson, Trento.
- Fook, J. (1999). Critical reflexivity in education and practice. In B. Pease and J. Fook (Eds.), *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives*. Allen and Unwin, St Leonards, Australia.
- Fook, J. (2012). The challenges of creating critically reflective groups. *Social work with groups*, 35(3): 218-234.
- Formenti, L. (2003). L'ascolto che cura. In I. Gamelli (a cura di), *Il prisma autobiografico*. Unicopli, Milano.
- Formenti, L. (2008a). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 78-91.
- Formenti, L. (2008b). La relazione professionale tra esperienza e cura. In L. Formenti, A. Caruso e D. Gini (a cura di), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Raffaello Cortina, Milano.
- Formenti, L. (a cura di) (2012a). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Apogeo, Santarcangelo di Romagna.
- Formenti, L. (2012b). *In forma di parole*. In Iori V. a cura di, *Animare l'educazione. Gioco pittura musica danza teatro cinema parole*. FrancoAngeli, Milano.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione, un modello complesso*. Raffaello Cortina, Milano.
- Formenti, L. (2018a). L'arte di contestualizzare nella consulenza ai sistemi umani. *Riflessioni Sistemiche*, 18: 29-41.
- Formenti, L. (2018b). Modelli contestuali e sistemi complessi nella ricerca in educazione degli adulti. In P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze University Press.
- Formenti, L. (2022). *Formare al lavoro con le famiglie in comunità: il progetto ERCCI*. In G. Elia, A. Rubini (a cura di), *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Formenti, L., Caruso, A. e Gini, D. (a cura di) (2008). *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Raffaello Cortina, Milano.

- Formenti, L. e Cino, D. (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. FrancoAngeli, Milano.
- Formenti, L., Luraschi, S. e Cuppari, A. (2022). Metacorpi: nutrire la sensibilità ecosistemica in un'esperienza di fruizione museale tra umano e non umano. *MeTis. Mondi Educativi. Temi Indagini Suggestioni*, 12(2): 355-375.
- Formenti, L. and Rigamonti, A. (2020). Systemic reflexivity in residential childcare. A pedagogical frame to empower professional competence, *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 11, 4.2: 115-139.
- Formenti, L. and West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue*. Palgrave Macmillan, London.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*. Einaudi, Torino.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele, Torino, 2011.
- Fruggeri, L. (1998). Dal contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo. *Connessioni. Testo Contesto Sistema*, 3: 75-85.
- Galimberti, A. (2012). Posizionarsi nel conflitto. L'educatore a Spazio Neutro. In L. Formenti (a cura di), *Re-inventare la famiglia*. Apogeo, Santarcangelo di Romagna.
- Galimberti, A. (2016). Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. *MeTis Mondi Educativi*, 6: 239-248.
- Galimberti, A. (2023). Il conflitto nel pensiero sistemico. Vie pedagogiche oltre la ricerca del consenso. *MeTis Mondi Educativi*, 13(1): 205-223.
- Galimberti, A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. FrancoAngeli, Milano.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. and Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119: 593-609.
- Galliani, L. (2012). La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione e paradigmi. In P. C. Rivoltella e P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico, manuale per l'insegnante*. La Scuola, Brescia.
- Gamelli, I. (2016). *Il sapere del corpo*. IPOC, Milano.
- Gamelli, I. e Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Raffaello Cortina, Milano.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Il Mulino, Bologna.
- Gharabaghi, K. (2020). Being a good child and youth care practitioner. *E-journal of the International Child and Youth Care Network*, 252: 10-13.
- Gheno, V. (2021). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Effequ, Firenze.
- Gini, D. (2008). *Posture e procedure, ovvero: pensare e agire nella sistemica*. In L. Formenti, A. Caruso e D. Gini (a cura di), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Raffaello Cortina, Milano.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. L'identità negata*. Tr. it. Ombre Corte, Verona, 2003.
- Gottschall, J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Guerra, M. e Luciano, E. (a cura di) (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Junior/Spaggiari, Parma.

- Hadot, P. (2008). *La filosofia come modo di vivere*. Einaudi, Torino.
- Hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi, Milano.
- Illich, I. (2021). *Specialisti di troppo. Il paradossi delle professioni disabilitanti*. Erickson, Trento.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. La linea, Bologna.
- Ingold, T. (2020). *Siamo linee. Per un'ecologia delle relazioni sociali*. Treccani, Roma.
- Ingold, T. (2021). *Corrispondenze*. Raffaello Cortina, Milano.
- Ingrassia, A. (2013). Reflexivity in the medical encounter: contributions from post-modern systemic practice. *Journal of Family Therapy*, 35(2): 139-158.
- James, S., Wilczek, L., Kilian, J., Timonen-Kallio, E., Bravo, A., del Valle, J. F., Formenti, L., Petruskiene, A., Pivoriene, J. and Rigamonti, A. (2021). A comparative analysis of residential care. A 5-country multiple case-design study. *Child & Youth Care Forum*, TBA, DOI 10.1007/s10566-021-09666-6.
- James, S. (2017). Implementing evidence-based practice in residential care. How far have we come? *Residential Treatment for Children and Youth*, 34(2): 155-175.
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32(1): 45-57.
- Kearns, S. and McArdle, K. (2012). Doing it right? Accessing the narratives of identity of newly qualified social workers through the lens of resilience: "I am, I have, I can". *Child & family social work*, 17(4): 385-394.
- Knowles, M. (1973). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Tr. it. FrancoAngeli, 1993.
- Krause, I.-B. (2012). Culture and the reflexive subject in systemic psychotherapy. In I.-B. Krause (Ed.), *Culture and reflexivity in systemic psychotherapy: Mutual Perspectives*. Routledge, London.
- La Cecla, F. (2022a). *Il malinteso: Antropologia dell'incontro*. Mimesis, Milano.
- La Cecla, F. (2022b). *Tradire i sentimenti. Rossori, lacrime, imbarazzi*. Einaudi, Torino.
- Laing, R. (1965). Mistificazione confusione e conflitto. Tr. it. in C. E. Sluzki e D. C. Ransom (a cura di), *Il doppio legame*. Astrolabio, Roma, 1979.
- Laing, R. (1970). *Nodi*. Tr. it. Einaudi, Torino, 1974.
- Lakoff, G. e Johnson, M. (1980). *Metafora e vita quotidiana*. Tr. it. Bompiani, Milano, 1998.
- Lange, E. A. (2022). Living transformation: the alchemy of change in epochal shift. In A. Nicolaidis et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Palgrave MacMillan.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. FrancoAngeli, Milano.
- Lingiardi, V. (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Raffaello Cortina, Milano.
- Lisi, M. (2022). *La valutazione trasformativa tra evidenze e significati. Comporre paradigmi diversi nei servizi per la tutela minorile*. Tesi magistrale in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Milano Bicocca.

- Lonzi, C. (1970). *Sputiamo su Hegel e altri scritti*. La Tartaruga, Milano, 2023.
- Lovero, C. (2020). *Eye Fitness. A visionary training for wannabe photographers*. Sacaramàntic, Bari.
- Luraschi, S. (2017). *Per/mettere le storie in movimento. Il posizionamento dinamico del ricercatore e la riflessività embodied in pedagogia*. Tesi di dottorato in Scienze della Formazione e Comunicazione, Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Luraschi, S. (2020a). Embodied movement in orienting one's self towards the future. In B. Grummell and F. Finnegan (Eds.), *Doing critical and creative research in adult education*. Brill Sense, Rotterdam.
- Luraschi, S. (2020b). Il gelsomino e la mora selvatica. Le passeggiate sensobiografiche in una ricerca pedagogica con giovani rifugiati/richiendenti a Lecco. In P. Ascari (a cura di), *Oggetti contesi. Le cose nella migrazione*. Mimesis, Milano.
- Luraschi, S. (2021). *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*, Armando, Roma.
- Luraschi, S. (2022a). Tra dentro e fuori la casa. Alla ricerca di uno sguardo ecologico nelle pratiche educative domiciliari. *Ecologia della salute*, 4: 7-15.
- Luraschi, S. (2022b). Sensobiographic walking: una pratica di ricerca sensibile alle convivenze per ripensare le diversità. In L. Dozza e C. Cardinaletti (a cura di), *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante*. Zeroseiup, Bergamo.
- Luraschi, S. (2023). Muovermi in un multicolore universo di storie. *Riflessioni sistemiche*, 29: 78-87.
- Luraschi, S. e Formenti, L. (2018). Interconoscere per agire: intergenerazionalità e territorio in un progetto di Alternanza scuola-lavoro. *Epale Journal*, 4: 11-15.
- Madera, R. (2012). *La carta del senso. Psicologia del profondo e vita filosofica*. Raffaello Cortina, Milano.
- Madera, R. e Tarca, L. V. (2003). *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*. Bruno Mondadori, Milano.
- Madonna, G. (2010). *La psicologia ecologica. Lo studio dei fenomeni della vita attraverso il pensiero di Gregory Bateson*. FrancoAngeli, Milano.
- Madonna, G. e Piccolo, M. (2023). *Ecologia della mente e sviluppo psichico. La forma aperta*. Mimesis, Milano.
- Madriz, E. (2021). Un educatore "in punta di piedi": l'educativa domiciliare dentro e oltre la pandemia. *Ricerche pedagogiche*, LV, 218: 67-83.
- Magnuson, D., Patten, N. e Looysen, K. (2012). Negotiation as a style in child protection work. *Child & Family Social Work*, 17(3): 296-305.
- Manghi, S. (1997). Il buon seme. La responsabilità dell'altruismo nel tempo della morale perduta. *Iride*, 10(2): 293-310.
- Manghi, S. (1998). La tana del cuore. Cinque ipotesi sulla natura sociale delle emozioni. *Pluriverso*, 2: 32-43.
- Margiotta, U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione e insegnamento*, 12, 4: 15-38.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando, Roma.

- Mason, B. (2015). Towards positions of safe uncertainty. *InterAction*, 7(1): 28-43.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli, Milano.
- Maton, K. (2003). Reflexivity, relationism, and research. Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge. *Space and Culture*, 6(1): 52-65.
- Mattingly, M., Stuart, C. and VanderVen, K. (2012). Competencies for professional child and youth work practitioners. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24: 16-24.
- Maturana, H. (1990). *Autocoscienza e realtà*. Tr. it. L. Formenti. Raffaello Cortina, Milano, 1993.
- Maturana, H. e Dàvila (2006). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Elèuthera, Milano.
- Maturana, H. e Varela, F. (1984). *L'albero della conoscenza*. Tr. it. Garzanti, Milano, 1989.
- Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina, Milano.
- Mirabelli, C. e Prandin, A. (2015). *Philo. Una nuova formazione alla cura*. IPOC, Milano.
- Monson, T. A. (2020). Risk attitudes within 'complex youth' assessment and decision making. Professional perspectives. *Child Care in Practice*, 26(2): 210-222.
- Morelli, U. (2011). *Mente e paesaggio*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Morizot, B. (2013). *Sulla pista animale*. Nottetempo, Milano.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico*. Liguori, Napoli.
- Palareti, L., Canali, C., Rigamonti, A. and Formenti, L. (2023). Residential care for children and youth in Italy. An evolving system. In J. K. Whittaker, L. Holmes, J. F. del Valle and S. James (Eds.), *Revitalizing residential care for children and youth. Cross-national trends and challenges*. Oxford University Press, Cambridge.
- Palmieri, C. e Prada, G. (2008). *Non di sola relazione. Per la cura del processo educativo*. Mimesis, Milano.
- Pandolfi, L. (2012). *Valutare servizi educativi*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Panksepp, J. e Biven, L. (2012). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Panzacchi, C. (1994). The livelihoods of traditional griots in modern Senegal. *Africa*, 64(2): 190-210.
- Parton, N. and O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: towards a new practice*. MacMillan, Basingstoke.
- Perullo, N. (2021). La vita in corrispondenza. Ingold e l'antropologia come arte e la filosofia "fatta a mano". Introduzione. In T. Ingold, *Corrispondenze*. Raffaello Cortina, Milano.
- Papp, E. and Rác, A. (2016). How professionals in the social system and child protection perceive their profession. *Acta Universitatis Sapientiae. Social Analysis*, 6(1): 71-91.

- Partridge, K., Dugmore, P., Mahaffey, H., Chidgey, M. and Owen, J. (2019). "Step by step, side by side": the quest to create relational artistry through systemic practice within children's social care. *Journal of Family Therapy*, 41(3): 321-342.
- Pasini, B. (2012). Formare lo sguardo attraverso le pratiche. In L. Formenti (a cura di), *Re-inventare la famiglia*. Apogeo, Santarcangelo di Romagna.
- Pasini, B. (a cura di) (2016). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Apogeo, Santarcangelo di Romagna.
- Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3): 311-319.
- Patton, M. Q. (2010). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Pearce, W. B. (2005). The coordinated management of meaning. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication*. Sage.
- Peirce, C. S. (2003). *Opere* (a cura di M. A. Bonfantini). Bompiani, Milano.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Ombre Corte, Verona.
- Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V. and Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events, a neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, 91: 176-180.
- Petrella, A. e Serbati, S. (2017). Educativa domiciliare: quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso. *Encyclopaideia*, 21, 48: 46-69.
- Piaget, J. (1967). *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*. Tr. it. Einaudi, Torino, 1983.
- Piaget, J. (1970). *L'epistemologia genetica*. Tr. it. Laterza, Roma-Bari, 1983.
- Pillow, W. S. (2019). Epistemic witnessing: theoretical responsibilities, decolonial attitude and lenticular futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(2): 118-135.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. L'Harmattan, Paris.
- Pirotta, M. (2012). Tracciare le connessioni: l'ADM come questione di famiglia. In L. Formenti (a cura di), *Re-inventare la famiglia*. Apogeo, Santarcangelo di Romagna.
- Pirotta, M. (2022). Questioni di famiglia: la relazione del genitore maltrattante con il figlio all'interno di un servizio di Spazio Neutro. In *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 3: 61-75.
- Pocock, D. (1995). Searching for a better story: harnessing modern and postmodern positions in family therapy. *Journal of Family Therapy*, 17: 149-73.
- Polster, E. (1988). *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*. Astrolabio, Roma.
- Prandin, A. (2008a). Storie in conflitto: esperienza in un servizio Spazio Neutro. *Adulità*, 24: 123-131.
- Prandin, A. (2008b). Rianimare storie perfette. Il ruolo delle domande nel colloquio a Spazio Neutro. In L. Formenti, A. Caruso e D. Gini (a cura di), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Raffaello Cortina, Milano.

- Prandin, A. (2012). Posizionamenti estetici e ricerca della bellezza. In L. Formenti (a cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Apogeo, Santarcangelo di Romagna.
- Prandin, A. e Magnabosco, F. (2024). *I fondamentali dell'educativa domiciliare. Lavorare in una prospettiva di giustizia sociale, complessità e partecipazione*. Erickson, Trento.
- Prandin, A. e Di Nardo, A. (2020). *Pratiche educative domiciliari. Educatori e famiglie tra case e cimase. Animazione Sociale*, Supplemento al n. 340/2020.
- Prandin, A. e Formenti, L. (2015). Al di là delle intenzioni: divenire sistemici a Philo. In C. Mirabelli e A. Prandin (a cura di), *Philo: una nuova formazione alla cura*. IPOC, Milano.
- Prandin, A. e Nastasi, V. (a cura di) (2016). *Con le famiglie si può*. Comunità Edizioni, Roma.
- Premoli, S. (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. FrancoAngeli, Milano.
- Premoli, S. (2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo. *Vita*, 02/05/22, [www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678](http://www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678).
- Pristipino, C. (2018). Prefazione. L'interstizio tra umano e scientifico. In A. C. Scardicchio, *Curare, guardare. Epistemologia ed estetica dello sguardo in medicina*. FrancoAngeli, Milano.
- Puviani, V. (2009). Le storie hanno un colore. In L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura*. Erickson, Gardolo (TN).
- Rancière, J. (2008). *Lo spettatore emancipato*. Derive Approdi.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. FrancoAngeli, Milano.
- Remotti, F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Laterza, Roma-Bari.
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione, pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*. Mursia, Milano.
- Rigamonti, A. e Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17, 2: 113-132.
- Ronchi, R. (2003). *Teoria critica della comunicazione: dal modello veicolare al modello conversativo*. Pearson, Milano.
- Roets, G., Roose, R., De Wilde, L. and Vanobbergen, B. (2017). Framing the 'child at risk' in social work reports: Truth-telling or storytelling? *Journal of Social Work*, 17(4): 453-469.
- Russo, G. (2020). La storia infinita della musica senegalese. *Africa*, [www.africarivista.it/musica-senegalese/160648](http://www.africarivista.it/musica-senegalese/160648).
- Salvadori, E. e Nastasi, V. (2023). *Educativa domiciliare. Strumenti e pratiche di progettazione individualizzata con le famiglie*. La Meridiana, Molfetta (BA).
- Scardicchio, A. C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*. Mondadori, Milano.
- Scardicchio A. C. (2019). *Curare Guardare. Epistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina*. Raffaello Cortina, Milano.

- Scardicchio, A. C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. FrancoAngeli, Milano.
- Scardicchio, A. C. e Prandin, A. (2017). *Parole disarmate. Ricerche estetiche, didattiche narrative*. Edizioni del Rosone, Foggia.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Tr. it. Dedalo, Bari, 1993.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Mondadori, Milano.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, and M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally, Chicago.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. e Prata, G. (1980). Ipotizzazione, circolarità, neutralità. Tre direttive per la conduzione della seduta. *Terapia Familiare*, 7: 5-19.
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Carocci, Roma.
- Serbati, S., Gioga, G. e Milani, P. (2012). Évaluer pour mieux intervenir. Évaluer les résultats et les processus pour améliorer les pratiques d'intervention auprès des familles négligentes. *Enfances, Familles, Générations*, 16: 74-94.
- Serbati, S. e Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Carocci, Roma.
- Shuttleworth, R. (2018). Critical engagements with the politics of care and disability. In B. Pease, A. Vreugdenhil and S. Stanford (Eds.), *Critical ethics of care in social work. Transforming practices of caring*. Routledge, London, New York.
- Silva, C. e Silva de Oliveira, G. (2019). Le reti e le relazioni familiari intergenerazionali transnazionali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 5-8.
- Simon, G. (2014). Systemic inquiry as a form of qualitative inquiry. In G. Simon and A. Chard (Eds.), *Systemic inquiry. Innovations in reflexive practice research*. Everything is Connected Press.
- Simon, G. (2016). Thinking systems: 'mind' as a relational activity. In S. Timimi, R. Mallett and K. Runswick-Cole (Eds.), *Re-thinking autism: diagnosis, identity, equality*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sità, C. (2014). "Fare" famiglia. Sfide di metodo per comprendere i legami familiari in mutamento. In L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Guerini, Milano.
- Sluzki, C. E. e Ransom, D. C. (a cura di) (1976). *Il doppio legame*. Tr. it. Astrolabio, Roma, 1979.
- Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Seam, Roma.
- Stevanovic, M. and Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction*, 45(3): 297-321.
- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: *Becoming*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26: 646-657.
- Strand, M. (1964). *L'uomo che cammina un passo avanti al buio*. Tr. it. Mondadori, Milano, 2011.

- Sutherland, O., Turner, J. and Dienhart, A. (2013a). Responsive persistence part I. Therapist influence in postmodern practice. *Journal of Marital and Family Therapy*, 39(4): 470-487.
- Sutherland, O., Dienhart, A. and Turner, J. (2013b). Responsive persistence part II. Practices of postmodern therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 39(4): 488-501.
- Szymborska, W. (2009). *La gioia di scrivere. Tutte le poesie*. Adelphi, Torino.
- Taylor, C. e White, S. (2000). *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Tr. it. Erickson, Trento, 2005.
- Telfener, U. (2015). L'ottica sistemica e gli interventi nel sociale. *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi*, 1: 31-40.
- Telfener, U. e Casadio, L. (a cura di) (2003). *Sistemica*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Tidoli, R. (2019). Riprogettare il SAD: l'esperienza del distretto di Melzo. *Lombardia Sociale*, <https://lombardiasociale.it/2019/07/08/riprogettare-il-sad-si-puo>. Accesso 30/03/2024.
- Timonen-Kallio, E. and Hämäläinen, J. (2019). Social Pedagogy-informed residential child care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1): 1-14.
- Tiraboschi, M. (2023). *Cieli in movimento. Composizione di sguardi sulla famiglia*. Tesi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, Università degli Studi di Milano Bicocca, a.a. 2022-2023.
- Tolomelli, A. (2007). *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*. ETS, Pisa.
- Tomm, K. (1987a). Interventive interviewing: I. Strategizing as a fourth guideline for the therapist. *Family Process*, 26, 1: 3-13.
- Tomm, K. (1987b). Interventive interviewing: II. Reflexive questioning as a means to enable self-healing. *Family Process*, 26, 2: 167-183.
- Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family Process*, 27, 1: 1-15.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Carocci, Roma.
- Ulivieri Stiozzi, S. e Vinci, V. (a cura di) (2016). *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*. FrancoAngeli, Milano.
- Urbistondo Cano, F. and Simon, G. (2022). From autism spectrum to multi-spectra living. *Murmuration: Journal of transformative systemic practice*, 4(2): 129-147.
- Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. North Holland, New York.
- Varela, F. J. (1984). Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità. In P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Tr. it. Feltrinelli, Milano, 1988.
- Viola, A. (2022). *Il sesso è (quasi) tutto. Evoluzione, diversità e medicina di genere*. Feltrinelli, Milano.
- Watson, R. (2019). Jointly created authority: A conversation analysis of how power is managed by parents and systemic psychotherapists in children's social care. *Journal of Family Therapy*, 41, 3: 357-383.

- Watzlawick, P. (a cura di) (1984). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Tr. it. Feltrinelli, Milano, 1988.
- Watzlawick, P., Beavin, J. e Jackson, D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Tr. it. Astrolabio, Roma, 1971.
- Weiss, C. (1998). Abbiamo imparato nulla di nuovo sulla valutazione? In N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- White, M. (1992). *La terapia come narrazione. Proposte cliniche*. Astrolabio, Roma.
- Wiener, N. (1948). *La cibernetica*. Tr. it. Il Saggiatore, Milano, 1968.
- Winnicott, D. (1971). *Gioco e realtà*. Tr. it. Armando, Roma, 2020.
- Zucchi, F. (2022), *Calore*. Luoghi interiori, Città di Castello.

## Documenti

- CISMAI Requisiti di qualità delle comunità residenziali che accolgono minorenni vittime di esperienze sfavorevoli infantili. <https://cismai.it/documento/requisiti-minimi-degli-interventi-nei-casi-di-violenza-assistita>. Scaricato 12/07/2024.
- CRC Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Unicef Italia, 2023. [www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia](http://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia).
- Gruppo CRC (a cura di) (2023). I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 13° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della CRC in Italia. <https://grupprocrc.net/wp-content/uploads/2024/01/13%C2%B0-Rapporto-CRC-VERSIONE-DEFINITIVA-3.pdf>. Scaricato 25/05/2024.
- MLPS Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2013). *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*. [www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-affidamento-familiare-2013.pdf](http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-affidamento-familiare-2013.pdf). Scaricato 26/07/2023.
- MLPS Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017a). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. [www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf](http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf). Scaricato 26/07/2023.
- MLPS Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017b). *Linee di indirizzo per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. [www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf](http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf).
- MLPS Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). *Linee Guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*. [www.minori.gov.it/sites/default/files/idi\\_rapporto-partecipazioni\\_220729\\_1.pdf](http://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_rapporto-partecipazioni_220729_1.pdf).

## Biografie delle autrici/autore

**Laura Formenti**, PhD in Pedagogia, professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca, fa ricerca con approccio sistemico, critico, partecipativo sui temi della famiglia, dell'apprendimento permanente e trasformativo, e sull'uso della narrazione e dei linguaggi estetici come pratiche di auto-etero-ecoformazione. Ha pubblicato più di cento tra monografie, articoli scientifici e libri collettivi come questo, scritti insieme con professionisti della cura – educativa, pedagogica, sociale – per connettere le teorie e le pratiche.

**Antonella Cuppari**, PhD in Educazione nella Società Contemporanea è responsabile dell'Area Sociale – Adulti con disabilità per la cooperativa sociale La Vecchia Quercia di Calolziocorte (LC), è danzatrice nel collettivo Osteoporosys Dance Theatre di Piero Bellotto, e da qualche anno si dedica alla poesia. Nel 2023 pubblica la sua prima silloge “Che fine fanno i corpi” (Edizione Dialoghi).

**Marcella Lisi**, pedagoga, socia fondatrice e legale rappresentante della cooperativa sociale Comondo, Senago (MI), coordina un Centro diurno in area tutela minori utilizzando l'approccio multifamiliare. Collabora con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano, è docente dei tirocini di Scienze dell'Educazione presso la stessa università, è formata all'utilizzo dello psicodramma e dei metodi attivi nei contesti di gruppo e di formazione.

**Silvia Luraschi**, PhD in Scienze della Formazione e della Comunicazione, è pedagoga, counselor ad approccio sistemico-pluralista, analista biografica a orientamento filosofico e insegnante di Metodo Feldenkrais. Docente a contratto di Consulenza Pedagogica presso l'Università di Bergamo, è co-docente di GRASS Circolo di ricreazione, sguardi e pratiche educative sistemiche presso Philo (Milano). Socia della Cooperativa Sociale Comunità Progetto, coordina il servizio educativo domiciliare. Nel 2021 ha pubblicato *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente* (Armando).

**Sonia Mastroeni**, pedagoga, per diversi anni responsabile Area Anziani del Distretto 5 della Cooperativa Il Torpedone, ha progettato e coordinato servizi per anziani, residenziali, semiresidenziali e domiciliari. Attraverso di essi ha avuto l'occasione di interessare, incrociare e curare relazioni, risorse, fatiche, reti e comunità.

**Mara Pirotta**, pedagoga, educatrice, counselor sistemica, lavora in un servizio per il diritto di visita e relazione (Spazio Neutro) e svolge consulenze familiari. Propone attività di formazione e supervisione sui temi della genitorialità. Docente a contratto dell'Università degli Studi Milano-Bicocca per la conduzione dei laboratori pedagogici e della supervisione ai tirocini del corso di laurea in Scienze dell'Educazione.

**Andrea Prandin**, consulente pedagogico, docente della Scuola Superiore di Pratiche Filosofiche Philo (Milano), co-docente di "GRASS Circolo di ricreazione, sguardi e pratiche educative sistemiche, docente a contratto del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano, ha fondato con la prof.ssa Chiara Scardicchio e il prof. Stefano Benzoni il progetto di consulenza e formazione RIM (RigoreImmaginazione). Lavora in libera professione come formatore e supervisore di servizi multiprofessionali afferenti dell'area tutela minori e famiglie. Le sue pubblicazioni dedicate al lavoro socio-educativo con le famiglie fanno riferimento alle teorie della complessità, all'antropologia culturale e all'epistemologia sistemica.

**Alessandra Rigamonti**, pedagoga, PhD in Scienze della Formazione e della Comunicazione, Ricercatrice di Scienze dell'Educazione presso il Dipartimento formazione e apprendimento dell'Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), è docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca, dove è stata assegnista di ricerca nell'ambito del Progetto Erasmus+ KA203 "Empowering Residential Child Care through Interprofessional Training" (ERCCI).

Tutte le autrici e l'autore del libro sono tutor e cultori della materia del corso di Consulenza Familiare: teorie e pratiche tenuto da Laura Formenti presso la Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca.

---

*Educazione e politiche della bellezza*  
diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

DANIELE BRUZZONE, ROBERTO DIODATO (a cura di), *Quale bellezza?*. Idee per un'educazione estetica (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, VERONICA BERNI (a cura di), *Le arti dell'educare* (disponibile anche in e-book).

GIULIA SCHIAVONE (a cura di), *Praticare l'Aperto*. Per una progettualità scolastica condivisa possibile e sostenibile (disponibile anche in e-book).

ANDREA MARAGLIANO (a cura di), *Edu-larp*. Game Design per giochi di ruolo educativi (disponibile anche in e-book).

ALBA G.A. NACCARI, *Crescere danzando*. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamentoterapia.

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA, EMANUELA MANCINO (a cura di), *Dietro le quinte*. Pratiche e teorie tra educazione e teatro (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una Scuola Condivisa*. Per una cultura della felicità! (E-book).

CARLO RIVA, ELISA ROSSONI (a cura di), *La ludotecnica inclusiva*. Giocare con i bambini con disabilità come metodologia educativa.

EMANUELA MANCINO, *Il filo nascosto*. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo.

FRANCESCA ANTONACCI, GIULIA SCHIAVONE (a cura di), *Poetiche del gioco*. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici.

FRANCA ZUCCOLI, *Didattica dell'arte*. Riflessioni e percorsi.

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Metabolè*. Speranza, resilienza, complessità.

MICHELE CAPUTO, GIORGIA PINELLI (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*.

COSIMO DI BARI (a cura di), *Cartoon educativi e immaginario infantile*. Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia.

MONICA GUERRA, *Le più piccole cose*. L'esplorazione come esperienza educativa.

ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA, *Coltivare l'Arte*. Educazione Natura Agricoltura (disponibile anche in e-book).

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Curare, guardare*. Epistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina (disponibile anche in e-book).

MONICA GUERRA (a cura di), *Fuori*. Suggerimenti nell'incontro tra educazione e natura (disponibile anche in e-book).

MICHELE CAPUTO (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*.

GIULIA SCHIAVONE, *Le radici nel cielo*. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore.

GIANNI NUTI, *Vorrei una scuola con i suoni del mare*. Due giorni a Stigliano, a colloquio con Luigi Berlinguer (disponibile anche in e-book).

MARIA TOMARCHIO, GABRIELLA D'APRILE, VIVIANA LA ROSA, *Natura Cultura*. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una scuola possibile*. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola (disponibile anche in e-book).

ALIX ZORRILLO, GIULIANO PALLAVICINO, *Relazione educativa e contesto sonoro*. Un approccio epistemologico all'estetica dell'ascolto.

FRANCESCA ANTONACCI, MASSIMO DELLA MISERICORDIA (a cura di), *Il cielo e i violenti*. Simboli del sacro e dell'iniziazione.

FRANCESCA ANTONACCI, ELISA ROSSONI (a cura di), *Intrecci d'infanzia*.

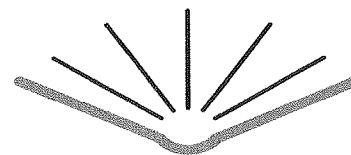
ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA (a cura di), *Keywords*. Decalogo per una formazione all'arte contemporanea (disponibile anche in e-book).

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

**Comunicaci il tuo giudizio su:**

[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

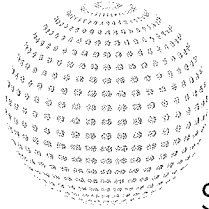
La passione per le conoscenze

**FrancoAngeli**

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.



Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

**FrancoAngeli**

 **torrossa**  
Online Digital Library