Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Mentre tutto scorre.

Essere un’équipe riflessiva in una comunità socio-terapeutica per adolescenti.

Studentessa
Maria Cristina Ferrera

Corso di laurea
Lavoro sociale

Opzione
Educazione sociale

Progetto
Tesi di Bachelor

Luogo e data di consegna
Manno 23/07/2019

A mio marito,
con immensa gratitudine.

"*Ogni onda del mare ha una luce differente, proprio come la bellezza di chi amiamo"*

Virginia Woolf

Il primo grazie va a i miei colleghi, per avermi 'sopportata' e aiutata a crescere in questi tre anni di formazione: in particolare grazie ad Aline, Francesca, Luca, Milica, Solène;
grazie ai docenti, tutti, e in particolar modo al Professor Angelo Nuzzo, che – riconoscendomi a piccole dosi – mi ha spronata a fare meglio e a credere in me stessa;
grazie a Mauro Pucci, che mi ha 'adottata' professionalmente facendomi da esempio;
grazie alla mia docente di tesi, Guenda Bernegger, che mi ha spinta con fiducia a non seguire strade vecchie ma a lasciarmi guidare dal mio intuito;
grazie ad Arco, ai ragazzi che ho incontrato e all'équipe, per avermi insegnato che si può lavorare con senso e postami di fronte alla necessità di guardarmi dentro e crescere;
grazie a Simona, per l'accoglienza, la generosità e l'ispirazione.

L'autrice è l'unica responsabile di quanto contenuto nel lavoro.

Abstract

Mentre tutto scorre.
Essere un'équipe riflessiva in una comunità socio-terapeutica per adolescenti.

Nell'ambito delle professioni di cura, e nello specifico in quella dell'educatore professionale, si è costantemente confrontati con situazioni complesse, mutevoli e molto diverse tra loro. L'educatore è anche per questo definito come una figura professionale dalla *struttura incerta*, che non si esprime in una definizione unica e che fatica a rientrare in una rigida definizione di compiti e funzioni (Tramma, 2003/2018). Vi sono diverse questioni che ruotano intorno alla complessità del lavoro educativo e una di queste riguarda proprio la natura dell'agire e la possibilità di interpretare e reinterpretare i significati, i valori e le situazioni per le quali non vi è una risposta precostituita o risolutiva a priori. All'educatore, per dirigersi verso la ricerca di soluzioni possibili, la teoria e il sapere precostituito non sono sufficienti; egli necessita di una deliberazione pratica che lo metta in condizione di apprendere dall'esperienza di ogni singola situazione. A tal proposito, si reputa di fondamentale importanza interrogarsi sui processi che interessano l'elaborazione di risposte da parte dell'educatore che, come individuo e come professionista che lavora in una rete complessa di attori, le mette in atto nei contesti di cura. Donald A. Schön nel suo testo "Il professionista riflessivo" (1993) introduce un nuovo paradigma della professionalità, quella in cui l'esperto - attraverso una pratica di tipo riflessivo - possa superare il sapere tacito dato dalla ripetitività dell'esperienza e del sapere tecnico, attraverso un approccio euristico alla realtà. L'autore mette in rilievo la necessità di sviluppare una nuova pratica professionale, che si muova a partire dalla ricerca dei processi e degli strumenti che consentono di conoscere, superando così il modello che lui chiama della «Razionalità Tecnica» (Schön, 1991).

Grazie allo svolgimento dello stage di pratica professionale presso la Comunità socio-terapeutica per adolescenti Arco di Riva San Vitale, ho potuto osservare come questi processi di apprendimento e di costruzione di significato si traducano all'interno di un'équipe multidisciplinare. In particolare, scopo della mia indagine, è stato comprendere come gli operatori ad Arco, mettano in atto - più o meno consapevolmente – processi di pratica riflessiva a livello di équipe, tali da consentir loro di 'formarsi' attraverso la riflessione su quanto accade nel quotidiano del loro operato. L'interesse è stato quindi quello di osservare come gli educatori di Arco portano uno sguardo tra gli sguardi con una postura riflessiva, che non si riferisce soltanto all'interrogare sé stessi per scorgersi all'interno dell'intervento educativo - fluttuando tra teoria e ricerca nella pratica - ma anche alla capacità di agire una meta-riflessività insieme agli altri attori presenti, anch'essi coinvolti e partecipanti nella relazione educativa con l'utenza. Se infatti il lavoro educativo non è solo il risultato del pensiero e delle scelte di un singolo, ma l'insieme di un processo partecipativo tra i vari professionisti e protagonisti coinvolti nella progettualità dell'utenza, allora vale la pena interrogarsi, osservare e chinarsi, sul come la riflessività e l'apprendimento nella pratica, si attivino sia a livello del singolo operatore, che dell'intera équipe.

Maria Cristina Ferrera 23.07.19

INDICE

1. Introduzione 1

2. Contestualizzazione: la comunità socio-terapeutica per adolescenti Arco 3
2.1 L'équipe 5
2.2 Impostazione antropologica e modello educativo 6

3. Metodologia 7

4. Analisi della letteratura 9
4.1 Dewey e le origini del pensiero il riflessivo 9
4.2 La crisi delle professioni e il modello della «Razionalità Tecnica» 11
4.3 La pratica riflessiva nella prospettiva di Schön 12
4.4 Apprendere dall'esperienza 13
4.5 Un sapere democratico 15

5. Dissertazione 18
5.1 Stare nell'incertezza: quali presupposti dell'agire educativo? 18
5.2 Il pensiero riflessivo come strumento del conoscere 20
5.2.1 La riflessione nell'azione 20
5.2.2 La riflessione sull'azione 23
5.3 Il valore dell'esperienza 25
5.4 Riflessività d'équipe 28
5.5 Spazi e presupposti per il confronto democratico 31
5.6 Quando la riflessione è 'multidisciplinare' 33

6. Conclusioni 34

Bibliografia 37
Articoli e documenti 39
Sitografia 40
Allegati 40

1. Introduzione

"Il contributo più importante del sapere del XX secolo è stata la conoscenza dei limiti della conoscenza. La più grande certezza che ci abbia dato è quella dell'ineliminabilità delle incertezze, non solo nelle azioni, ma anche nella conoscenza" (Morin, 2000, p. 55).

È a partire da questo importante assunto che il seguente lavoro di indagine prende forma: la consapevolezza che il lavoro dell'educatore professionale – proprio per la complessità che lo contraddistingue – non può esaurirsi in un insieme di teorie, mansioni, prescrizioni, bensì induce inevitabilmente alla riflessione sulla natura dell'agire educativo stesso e sul senso e sul significato, che ogni singolo intervento assume nella pratica professionale. L'educatore infatti lavora in diversi ambiti e con persone differenti, per le quali risposte standardizzate non possono essere efficaci se si pensa alla molteplicità delle situazioni e all'unicità di ogni singolo caso. Se a partire dalla metà del secolo scorso, l'approccio positivista e l'esasperazione scientifica sono stati responsabili di modelli di sviluppo e ricerca rigidi e lineari – mossi dal presupposto dell'esistenza di un'unica realtà reale, oggettiva e misurabile – con la trasformazione della società in quella che oggi viene definita *era post-moderna*, tale modello si è rivelato fallimentare. *"L'epoca della postmodernità è l'epoca in cui la posizione postmoderna è arrivata a conoscere sé stessa e conoscere sé stessa significa essere consapevole che il compito fondamentale non ha limiti e non potrà mai raggiungere il punto finale; che, in altre parole, il progetto della modernità non solo non è incompiuto ma costitutivamente incompiuto e che tale incompiutezza è l'essenza dell'era post moderna"* (Bauman & Tester, 2002, p. 80). In particolare, nell'ambito delle professioni si è assistito ad un radicale cambiamento di paradigma: si è infatti passati da una visione specialistica e rigorosa del sapere – alla cui base vi erano risposte standardizzate in una logica di causa-effetto – ad una legittimazione professionale che ammettesse l'impossibilità di una conoscenza data una volta per tutte. Con il superamento – in ambito professionale – di quello che Schön (1993/2006) chiama modello della «Razionalità Tecnica», le risposte che in passato venivano legittimate come soluzioni uniche per tutti i casi che riportassero lo stesso tipo di sintomo, problema[1], manifestazione, non parevano più essere adeguate e scientificamente sufficienti da poter garantire una risposta efficace.

Mortari (2003) evidenzia come l'educatore si trovi nella condizione di far fronte continuamente a *situazioni problematiche aperte*, per cui il sapere tecnico – e la sua natura predittiva – non possono essere risolutivi. Non è pensabile applicare regole generali a situazioni analoghe, ma è necessario che le risposte vadano elaborate soprattutto attraverso un sapere *prassico*, e non solo tecnico. È necessario ripensare alla pratica nella pratica, e ricercare al suo interno spazi, modalità e strumenti per conoscere anche e soprattutto attraverso l'esperienza. Occorre però distinguere tra ciò che riguarda il vissuto e ciò che invece può essere considerato un apprendimento che derivi dall'esperienza. Occorre infatti una *disciplina del pensare*, che porti grazie ad un agire complesso di riflessività, una nuova ricerca di significati.

[1]Nel presente testo, il termine 'problema' verrà generalmente Inteso come situazione che ambisce ad un auspicato cambiamento.

STUDENTSUPSI

Quali riferimenti allora per la pratica? Quali conoscenze per l'educatore che si trova inserito nel quotidiano intriso di diversità e imprevedibilità? Quali saperi da mettere in campo?

John Dewey (cit. in Bondioli, 2016, p. 57) concettualizza il pensiero riflessivo come uno strumento di indagine democratico, capace di trovare risoluzioni tramite un confronto aperto e partecipato che guidi la ricerca di senso nelle azioni da compiere. In uno dei suoi testi più significativi, Dewey (1933/1967) sostiene che il pensiero riflessivo debba costituire uno degli scopi dell'educazione poiché: *"(…) emancipa da un'attività meramente impulsiva ed abitudinaria (…) ci permette di conoscere ciò che facciamo quando operiamo. Esso trasforma l'azione meramente appetitiva, cieca ed impulsiva in azione intelligente"* (pp.78-79). Schön (1987;1991;1993) riprende quello che è il pensiero dell'autore americano e reinterpreta tale concezione declinandola in particolare nell'ambito delle professioni quali l'architettura, l'ingegneria, la psicoterapia, *il management,* ma prestandosi a molti alttri campi, tra cui anche quello educativo e sociale. Egli elabora una nuova epistemologia della pratica professionale basata sulla riflessione nel corso dell'azione, in cui il professionista si pone come un ricercatore di senso nel suo agire quotidiano, essendo in grado di costruire un sapere prassico che consenta di apprendere dall'esperienza. Secondo l'autore, lo specialista deve essere in grado di farsi ricercatore innovativo proprio mettendo in atto quella che egli chiama *pratica riflessiva.* L'accezione di pratica a cui Schön si riferisce riguarda sia al contesto entro il quale il professionista si trova ad operare, sia alle metodologie di azione da esso applicate. Unitamente a ciò, il concetto di pratica si configura anche come processo euristico che permette – attraverso il pensiero riflessivo – di conoscere e agire sviluppando un sapere nuovo, unico per ogni situazione (Schön, 1987/2006, p. 57).

L'interesse a richiamare e a approfondire il contributo di questi autori è antecedente alla scelta di utilizzarlo come teoria di riferimento per questa ricerca empirica. Solo successivamente, scorgendo e intuendo nella mia esperienza di pratica professionale presso Arco la presenza di una postura riflessiva da parte degli operatori del Centro, ho scelto di indagare, sulla base di questa rilevazione, cosa comporti per l'équipe implicarsi in tal senso nella pratica delle esperienze che ogni giorno incontrano nel quotidiano. In particolare, grazie ad un'osservazione partecipata, ho individuato come i processi riflessivi non riguardino in particolare l'attività del singolo, ma si articolino a livello d'équipe in un'ottica co-costruttiva e partecipativa.

Il mio intento è quindi quello di approfondire alcuni concetti chiave delle teorie che Dewey e Schön hanno elaborato sul tema della riflessività e sull'esigenza di ricercare una nuova epistemologia della pratica. Sulla base di tali assunti, lo scopo è quello di comprendere in che modo, in quali spazi e con quali strumenti, i processi riflessivi e la ricerca nella pratica (a prescindere dal livello di esplicitazione e dalla consapevolezza che li accompagnano), si sviluppino nell'équipe di Arco in un'ottica partecipativa, che permetta loro di costruire un apprendimento continuo, sulla base di un'esperienza condivisa.

STUDENTSUPSI

2. Contestualizzazione: la comunità socio-terapeutica per adolescenti Arco

Arco è il primo e attualmente unico Centro Educativo Minorile (CEM) presente in Ticino, in grado di offrire un trattamento terapeutico con una presa in carico di tipo residenziale, a giovani ragazzi[2] con un'età compresa tra i 15 e i 18 anni, che presentino degli esordi psicopatologici o che si trovino in una fase di arresto evolutivo. Per essi è richiesta una presa a carico che non si limiti ad un intervento ambulatoriale, ma che offra una risoluzione completa che permetta di lavorare sugli aspetti socio-psico-educativi. Si offre ai ragazzi un contesto ove sia possibile riattivare le risorse di sviluppo di ognuno e ricostruire una rete di sostegno e progettualità per un buon reinserimento nel proprio percorso di vita. È un luogo che offre cura e protezione, in cui l'aspetto residenziale e la vita in comunità offrono l'opportunità di integrare interventi educativi, socioterapeutici, medico psicologici e riabilitativi per la promozione naturale dei processi evolutivi dell'adolescente.
La comunità propone un Progetto Terapeutico individualizzato su un periodo di circa 12-18 mesi[3] mettendo a disposizione sette posti letto in appartamento e due posti presso una sistemazione esterna per ragazzi maggiorenni che richiedano un accompagnamento nel seguito educativo e psicoterapeutico. La macro-finalità della presa a carico è quella di riattivare i processi evolutivi del giovane attraverso un'esperienza di residenzialità, in cui egli possa sperimentare esperienze positive di sé, delle relazioni con gli altri e dei contesti di vita che lo riguardano, promuovendone il benessere psicofisico. La comunità socio-terapeutica Arco cerca di rispondere ai bisogni e al benessere del singolo tramite un processo psico-socio-educativo che si svolga all'interno del quotidiano, in un clima familiare, tramite un approccio educativo relazionale individuale e di comunità. L'intervento propone di trasformare in occasione di crescita il rapporto con gli altri, così che gli avvenimenti e ogni esperienza – anche quelle segnate dalla sofferenza o dall'errore – assumano una valenza educativa. Si tenta di riprodurre in un ambiente protetto una realtà simbolica, in cui gli operatori fungano da figure genitoriali sostitutive e il gruppo dei pari partecipi a significare la vita come esperienza comunitaria. In questo modo, si aiutano le persone a non evadere dalla propria realtà alla ricerca di una condizione ideale, ma ad accettarla serenamente, a scoprirvi le potenzialità di bene e a trasformarle in strumento di miglioramento proprio e altrui. Si tratta di riproporre le dinamiche e le relazioni che fanno parte della vita reale in un contesto che sia protetto e che non riporti quegli aspetti che – in alcuni casi – si sono rivelati disfunzionali per il benessere e lo sviluppo del ragazzo. Nella realtà del quotidiano ad Arco, il nucleo psicopatologico di alcuni ragazzi ha spazio per esprimersi con conseguenze meno significative e invalidanti, trovando riparo e strumenti di aiuto per limitarle o curarlo laddove possibile. Il processo psico-educativo che si delinea ad Arco, è quindi un cammino congiunto, in cui ognuno al suo interno alimenta la propria identità pur mantenendo la propria funzione e il proprio ruolo. Su questi presupposti nasce lo stile educativo di Arco, che mira a far leva sulle potenzialità del singolo e della comunità cercando di far fruttare al meglio le capacità psichiche, morali, fisiche di ognuno, cercando di prevenire situazioni a rischio di involuzioni personali di ogni genere (Artaria, 2012).
L'inserimento in Comunità avviene dopo la creazione e la proposta di un Progetto educativo da parte di un capo-progetto dell'Ufficio dell'Aiuto e della Protezione (UAP) che – avendo ricevuto da un Servizio riconosciuto la richiesta di un collocamento presso un CEM

[2] Il termine 'ragazzi' verrà spesso utilizzato nel testo per indicare gli utenti di Arco insieme ai termini 'giovane', 'ospite', 'utente'. Per semplificare, si è scelto di utilizzare i nomi nella forma al maschile.

[3] Vi è la possibilità di deroghe fino al compimento del ventesimo anno di età.

STUDENTSUPSI

terapeutico – si attiva per la proposta. La natura del collocamento può essere su base volontaria, o in conseguenza della decisione dell'Autorità Regionale di Protezione (ARP); è solo successivamente alla valutazione del Progetto fatta dal CEAT (Consiglio d' Esame degli Affidamenti a Terzi) che ufficialmente può avere inizio il percorso del collocamento ad Arco. Dopo un periodo di avvicinamento, i ragazzi protagonisti del Progetto sono tenuti a firmare un *Patto terapeutico* nel quale si impegnano ad aderire ai piani che questo prevede, così da garantire le basi da cui partire perché gli obiettivi che riguardano il loro cammino possano costruirsi. All'ingresso del giovane presso Arco, vi è la stesura di un Progetto Terapeutico Individualizzato (PTI) che viene elaborato dall'educatore di riferimento in collaborazione con lo psicoterapeuta del Centro, la psicologa delle famiglie e i conduttori di laboratorio. Con cadenza trimestrale viene valutato nei suoi obiettivi ed eventualmente riformulato a seconda delle esigenze e delle considerazioni che emergono nel percorso (Ceppi, 2018).
La Comunità intera è strutturata in modo da far interagire i residenti e gli operatori, unitamente a collaborare con tutte le altre figure professionali di cui si avvale il centro; sono quindi di fondamentale importanza gli scambi comunicativi, le relazioni, il lavoro di équipe. Il lavoro di Arco non si esaurisce solo all'interno del Centro e nel lavoro di comunità, ma consiste nel collaborare e interagire continuamente con le reti familiari, sociali e giuridiche di cui fa parte ogni singolo adolescente in terapia. Importantissimo infatti è il lavoro di rete, senza il quale sarebbe impossibile favorire i processi evolutivi dei ragazzi e il loro reinserimento post-cura. La tipologia di Progetto che viene condivisa da tutta l'équipe – sebbene formulata in modo diverso per ogni ospite – si ripropone la sfida del metodo comunitario, che consiste nel favorire la costruzione della soggettività attraverso un dispositivo gruppale e tramite le occasioni di lavoro su di sé possibili all'interno degli spazi quali: i laboratori, la psicoterapia individuale, la psicoterapia di gruppo, gli incontri di rete, di verifica, i colloqui con il pedo-psichiatra, gli spazi con l'educatore o l'educatrice di riferimento[4]. Nella progettualità si auspica un percorso in cui il giovane si confronti con la propria difficoltà a mantenere la continuità del senso di sé; il percorso terapeutico dell'adolescente non può prescindere infatti dalla crisi, che è il punto di inizio dal quale partire. Per far sì che tutti questi assunti si concretizzino, Arco è provvista di laboratori progettati proprio per offrire un'esperienza terapeutica mirata a adolescenti con problemi emotivi e psicologici; ogni giorno i ragazzi sono invitati a parteciparvi accompagnati dagli educatori che li sostengono e li stimolano sotto la guida dei conduttori. Tra i laboratori vi sono quelli di: pensieri e parole, movimento, giardinaggio e serra, attività espressive grafico pittoriche, falegnameria, fattoria e animali, tiro con l'arco. Tra le proposte di Arco vi è anche il progetto 'Casetta', che prevede un seguito educativo per alcuni ragazzi che hanno concluso il percorso terapeutico in appartamento e che vengono seguiti in una sorta di esternato, che li vede però giornalmente confrontati con gli educatori, seppur con maggiore autonomia. La fine del percorso ad Arco avviene tramite una dimissione che può significare il collocamento in un altro CEM non terapeutico, il rientro in famiglia o l'avvio di un percorso di autonomia all'esterno (Artaria, 2012).

[4] L'educatore di riferimento è il garante principale del progetto d'affidamento e del programma operativo riguardante l'utente di cui si occupa in particolare. Il suo ruolo prevede di aiutare il ragazzo nella definizione e nella realizzazione del suo progetto, in collaborazione con i genitori e con tutte le figure professionali che intervengono nella situazione del minore.

STUDENTSUPSI

2.1 L'équipe

Arco si avvale di un'équipe multidisciplinare composta da diverse figure professionali che collaborano nella costruzione e nella realizzazione dei progetti all'interno della Comunità, con lo scopo di garantire le migliori condizioni affinché gli ospiti di Arco possano intraprendere il loro percorso evolutivo presso di essa. A coordinare il Centro in qualità di direttore e autore principale del Progetto vi è Stefano Artaria, di formazione psicologo e psicoterapeuta, che ha funzione di mediazione, di coordinamento tra l'équipe e gli organi istituzionali, e si fa garante del corretto passaggio di informazioni, richieste, del rispetto dei differenti livelli di competenza e delle decisioni adottate. L'équipe dispone di 9,70 unità di lavoro distribuite nel modo seguente: una capo équipe del settore educativo, uno psicoterapeuta[5], una psicologa delle famiglie, 11 operatori (tra cui 8 educatori e 3 infermieri specializzati in salute mentale), assunti – quest'ultimi – tutti in qualità di educatori. A completare l'équipe vi sono le figure dei conduttori di laboratorio: professionisti che non hanno qualifiche di operatori sociali, ma i cui curriculum vantano collaborazioni specialistiche professionali come monitori di lavoro o partner esterni in progetti sociali. All'interno dei propri laboratori i conduttori hanno un ruolo importante: assumono la guida dei momenti strutturati e collaborano con gli educatori, rappresentando quindi per i ragazzi una figura molto importante e autorevole. Essi intervengono sia nella stesura dei PTI[6] dei ragazzi, sia nei momenti di vita quotidiana a cui partecipano. Ad eccezione della direzione e della capo équipe, le occupazioni lavorative degli operatori variano dal 50% all' 80%, percentuali che per scelta non è consentito superare, considerando come presupposto alla qualità dell'impiego la limitazione del tempo di lavoro. Vi è – da parte di chi dirige – un'attenzione a diminuire il più possibile l'insorgenza di fenomeni di stress che possono presentarsi nel lavoro educativo e che – ad Arco in particolare – possono manifestarsi per l'intensità della sofferenza che i ragazzi collocati portano. I turni svolti dagli educatori sono organizzati per coprire 365 giorni all'anno; quotidianamente vi è un turn-over di 5/6 professionisti che sono presenti in coppia durante la giornata, e singolarmente nella fascia notturna; ad esclusione di questo momento nessun operatore lavora mai da solo, ma viene sempre affiancato da uno o più colleghi. Per garantire un senso di unità e portare avanti i progetti dei ragazzi che si trovano ad Arco, l'impostazione del lavoro di rete è di fondamentale importanza: affinché il percorso non risulti frammentario, le diverse figure professionali presenti ad Arco collaborano con le istituzioni, le famiglie, e tutte le persone coinvolte nelle dimensioni di vita che riguardano i giovani di cui si prendono cura. Unitamente a questo importante aspetto, per affrontare le sfide del quotidiano e rispondere ai bisogni dei ragazzi, il modello di intervento all'interno del quale gli operatori si muovono necessita una profonda coerenza e la capacità di dialogare e di confrontarsi continuamente. Nel turn-over di 14 operatori in appartamento – e vista la necessità di tenere insieme tutte le dimensioni e le situazioni che la quotidianità dei ragazzi portano – è necessario per l'équipe utilizzare spazi e strategie con i quali poter conoscere, costruire e condividere in maniera partecipata, i significati di quanto accade. Nella complessità del lavoro, di fondamentale importanza diviene il tema della riflessione e della condivisione con i colleghi (Artaria, 2012).

[5] Tra le sue funzioni vi è quella di responsabile dei laboratori terapeutici.

[6] Progetto Terapeutico Individualizzato.

STUDENTSUPSI

2.2 Impostazione antropologica e modello educativo

Le teorie pedagogiche su cui si fonda il modello educativo di Arco sono state pensate ed elaborate a partire dai principi e dall'impostazione sociale e valoriale dell'opera di Don Guanella[7]. Pur non essendo costruito interamente sulle linee guida del "Documento base per progetti educativi guanelliani" (Figlie di S.Maria della Provvidenza, Servi della carità, & Cooperatori guanelliani, 1994), di fatto il Progetto Comunità socio-terapeutica per adolescenti Arco ne prende ispirazione per quello che concerne i valori e il modello educativo. Il Documento base sopra citato è una ricerca costruita per rispondere al bisogno di dare un quadro di riferimento che racchiudesse una sintesi degli aspetti più importanti dell'azione educativa guanelliana, rivisto e reinterpretato non solo da religiosi, ma anche da laici e da operatori presenti sul campo (Minetti, 1994).
Il principio che sta alla base del pensiero guanelliano – e che certamente ha come origine la rivelazione cristiana per eccellenza – è che l'uomo sia fatto a immagine e somiglianza di Dio e in quanto concepito, meritevole di dignità umana: *"Per questa dignità ogni persona, da qualsiasi limite sia afflitta, è degna di immenso rispetto ed è capace di perfezionamento e ogni vita umana, anche la più segnata dalla malattia o da qualsiasi forma di povertà, è significativa e preziosa*" (Figlie di S.Maria della Provvidenza , Servi della carità, & Cooperatori guanelliani, 1994, p. 20)
Il "Progetto Comunità socio-terapeutica per adolescenti Arco" (Artaria, 2012), con il suo modello di vita e di educazione è stato costruito e pensato a partire da questi principi antropologici, ed invita ad un operato d'équipe che si muova da uno spirito di carità, in grado di condizionare le disposizioni interiori e i comportamenti di ogni operatore nelle relazioni interpersonali all'interno della comunità. Per chi lavora – secondo quanto enunciato – è doveroso credere fortemente che tutti siano educabili se circondati di affetto e accolti da animi aperti e disponibili, come membri di una stessa famiglia. L'accoglienza – ad Arco – è intesa come capacità e disponibilità ad accettare tutti gli individui così come sono e comunque essi si presentino, senza formulare giudizi nei loro confronti. L'intento dell'équipe deve essere quello di prendersi cura dei ragazzi prima ancora che dei loro problemi e manifestare la ferma volontà di essere attenti ai loro bisogni, di farsene carico e di provvedervi, a prescindere da meriti o demeriti. La prassi educativa sembra essere davvero basata su un sincero affetto prima che su ogni altra convinzione: sono fondamentali i messaggi di fiducia, stima e benevolenza, per convincere sinceramente l'altro della sua importanza, e del fatto che l'educatore è una presenza sincera oltre che professionale.

STUDENTSUPSI

[7] Nato come Luigi Guanella, è stato un presbitero italiano, fondatore delle congregazioni cattoliche dei Servi della Carità e delle Figlie di Santa Maria della Divina Provvidenza. Durante tutta la sua vita si è occupato di accogliere e aiutare i più deboli con la creazione di Istituti e strutture capaci offrire un nuovo spazio di vita. Nel 2011 è stato proclamato santo da papa Benedetto XVI.

3. Metodologia

Tale progetto di indagine intende focalizzarsi sulla postura riflessiva che gli operatori della Comunità socio-terapeutica Arco esercitano nel lavoro educativo e sulla loro capacità di sapersi servire degli apprendimenti dati dall'esperienza per intervenire nella quotidianità dei ragazzi di cui si prendono cura. Nella sfida continua di dover far fronte a situazioni particolari e a esigenze e richieste di persone uniche inserite in un sistema complesso di reti di cui fanno parte (Bronfenbrenner, 2002), la particolare condizione di dubbio e di complessità nella quale opera l'educatore professionale, necessita la capacità di osservare, pensare e interrogarsi continuamente sul proprio agire; "*All'educatore è richiesta sia un'attenzione costante a cogliere la molteplicità di eventi, comportamenti, interazioni, sia l'elaborazione immediata delle informazioni rilevate in modo tale da adeguare la propria azione secondo modalità che sappiano integrare i dati per apportare eventuali modifiche allo sviluppo del progetto in corso"* (Maida, Molteni, & Nuzzo, 2009, p. 78). Nella mia esperienza di pratica professionale presso Arco, il mio ruolo di osservatrice partecipante mi ha permesso di essere in parte spettatrice privilegiata di quanto l'équipe e i ragazzi di Arco vivono nella quotidianità del centro. La mia presenza in appartamento cinque giorni settimanali su sette e quanto osservato, mi ha portata a interrogarmi sui metodi e sugli strumenti che permettono ad un'équipe multidisciplinare di 24 persone, di prendersi cura dei ragazzi portando avanti una progettualità in maniera pensata, coerente e condivisa. Trovandosi infatti essa nella condizione di dover quotidianamente rispondere a bisogni dell'utenza – implicandosi nella relazione educativa e facendo numerosi interventi sul singolo e sul gruppo – la metodologia e i criteri che ne guidano l'agire diventano di grande interesse. Partendo dall'assunto per il quale il lavoro educativo non può essere solo teorico ma necessita di un sapere prassico (Dewey,1933/1967; Schön, 1993/2006; Mortari, 2003) ho potuto osservare quali presupposti e su che basi le scelte educative e di intervento venissero messe in atto. Riconoscendo grazie all'osservazione la presenza di un pensiero riflessivo e di una ricerca nella pratica da parte di tutta l'équipe di Arco, scopo della mia ricerca è stato quello di comprendere in che modo, in quali spazi e con quali strumenti essa mette in atto nel concreto questi processi nello svolgere la propria funzione e con quale valore aggiunto. Il riconoscimento di tali dimensioni e la lettura che ne viene fatta alla luce delle mie osservazioni, sono frutto di uno sguardo soggettivo, che non è quindi riconducibile ad una pratica esplicita del Centro, a cui si tenta di offrire una visione esterna di quanto all'interno di esso si mette in pratica. Il tentativo di leggere tali assunti sulla base dei processi che l'équipe attiva, si traduce nella domanda di ricerca che sottende tale lavoro di indagine: in che modo la riflessività consente agli operatori di Arco di apprendere dall'esperienza?
Per rispondere alla mia domanda, mi sono posta i seguenti interrogativi:

- Quali sono i presupposti per cui si rende necessario sviluppare una postura riflessiva?
- Con quali strumenti, strategie e in quali spazi il pensiero riflessivo viene esercitato?
- Come – questa pratica – permette di apprendere dall'esperienza incidendo sugli interventi da attivare con l'utenza?

Per rispondere a tali quesiti, la mia indagine di ricerca si è divisa in quattro fasi:

STUDENTSUPSI

- la prima, fondamentale, che mi ha permesso di individuare la presenza di una forma di pratica riflessiva nell'operato delle figure professionali del centro attraverso di un'osservazione partecipata;

- la seconda, basatasi su un'analisi della letteratura, che mi ha consentito di comprendere più a fondo i temi relativi alla domanda di ricerca postami;

- la terza, concernente la realizzazione di interviste semi-strutturate[8] ad alcuni professionisti protagonisti dei momenti e degli interventi osservati;

- la quarta, in cui ho svolto un'analisi qualitativa dei dati raccolti confrontandone i temi chiave alla luce delle teorie raccolte in precedenza.

La scelta effettuata rispetto al campione da intervistare è stata quella di aprire il mio interrogativo di ricerca principalmente alla figura dell'educatore, ma estendendo l'indagine rivolgendomi a diverse figure professionali facenti parte l'équipe. Essendo Arco un Centro socio-terapeutico composto da diverse figure professionali, si è ritenuto utile includere nella ricerca un campione rappresentativo che potesse far emergere sguardi professionali differenti. Si è quindi posta sì particolare attenzione alla figura dell'educatore e alla sua capacità di mettere in atto competenze specifiche, ma considerandolo all'interno di un'équipe di lavoro multidisciplinare, anch'essa coinvolta e impegnata nei processi per la costruzione partecipata di medesimi progetti per l'utenza.
Nello specifico, si è scelto di intervistare:

- il Direttore della comunità socio-terapeutica Arco (Dir);
- due educatori professionali (Ed.1, Ed.3,);
- un'infermiera in salute mentale, assunta in qualità di educatrice (Ed.2);
- un conduttore di laboratorio (Con);
- lo psicoterapeuta del Centro (Psi).

Le domande poste agli intervistati hanno avuto lo scopo di comprendere aspetti che interessano il lavoro educativo rispetto alla tematica scelta:

- quali sono i presupposti dell'agire educativo da cui partono gli operatori per mettere in atto degli interventi;
- in che modo è possibile riflettere nelle situazioni del quotidiano che pongano l'operatore in una dimensione di dubbio e di incertezza riguardo le scelte da intraprendere con l'utenza;
- su che base si dà significato alle esperienze e come queste vengono utilizzate;
- se e come viene messa in atto la riflessività del singolo operatore;
- se e come viene messa in atto la riflessività d'équipe.

I risultati, sono stati elaborati e analizzati sulla base della mia personale lettura.

[8] La scelta di svolgere delle interviste semi-strutturate è pensata per avere flessibilità rispetto allo svolgersi della conversazione con l'intervistato; partendo da domande definite, si lascia spazio aperto al dialogo e a nuovi interrogativi (Carey, 2013, p.137).

STUDENTSUPSI

4. Analisi della letteratura

La scelta che sottende la seguente analisi della letteratura rispecchia gli aspetti che ho rilevato, e che a mio avviso ben si prestano a comprendere la pratica degli educatori e il modo in cui questa viene rappresentata.

4.1 Dewey e le origini del pensiero il riflessivo

Come è risaputo, attorno alla figura dell'educatore ruotano diverse questioni riguardo la natura della sua professionalità. Definire una volta per tutte quali siano le competenze, il ruolo, i valori e i compiti di cui egli dovrebbe avvalersi è un esercizio complesso, che richiederebbe la presenza di una certezza di fatto irreale. La figura dell'educatore è infatti una figura *costitutivamente incerta* e in continua evoluzione, che porta con sé una *debolezza strutturale* a tal punto da potersene servire come forza, come stato che apre alle possibilità dell'azione educativa (Tramma, 2003). Nel rapporto complesso tra teorie e pratica, sono diverse le variabili che entrano in gioco e che meriterebbero di essere analizzate puntualmente. Concentrandosi però in particolare sui presupposti dell'agire è possibile dedurre come il processo attraverso il quale il professionista – e in particolare l'educatore – mette in atto le proprie scelte di intervento, diventi di fondamentale importanza per comprendere il nesso che sta tra il *sapere e il fare*. Perché questo cruciale snodo non si riduca alla semplice applicazione di teorie o mansionari alla difficile realtà dei contesti di cura, il costrutto di riflessività propone un modello di pratica professionale basato su un apprendimento esperienziale, che appare essere quello più appropriato alla luce della complessità delle singole situazione che l'educatore si trova ad affrontare. Situare il concetto di riflessività è un esercizio complesso, poiché come scrivono Striano, Malacarne & Oliviero (2018), la riflessività ha uno *"spettro semantico"* e porta con sé diversi significati (p.13). Essa infatti può riferirsi alla 'semplice' riflessione, intesa come "*considerazione, osservazione attesa e meditata*" (Treccani, 2019), o aprirsi alla descrizione del suo utilizzo da parte di professionisti di esercitare un'attività auto o etero-osservativa, che permetta di orientarsi nella pratica (Schön 1993 cit. in Striano, Melacarne , & Oliverio, 2018). Il concetto di riflessività ha fatto da sfondo ai cambiamenti sociali avvenuti nella tarda modernità ed è stato oggetto di trattazioni di ordine epistemiologico e ontologico da parte di diversi autori (Cruzzolin, 2004). Come già anticipato nel paragrafo precedente, l'approccio teorico a cui si fa riferimento quando si tematizza in questa sede il concetto di riflessivtià è quello proposto da Donald A. Schön[9]che, a partire dal modello di indagine di Dewey, ne elabora un filone teorico che si riferisce soprattutto al mondo delle professioni. Schön, infatti, parte da quella che è la concezione dell'autore americano sul *giudizio di pratica*: "(...) *una proposizione che si riferisce a cose da fare, a una situazione che esige che si agisca"* (Striano, Melacarne , & Oliverio, 2018, p. 34). Il pensiero di Dewey (1933,1984 cit. in Cappa, 2014) è quello che l'esperienza concreta debba essere per l'uomo il presupposto per la conoscenza e per la cultura, intesa come capace di modificare attivamente la realtà, e non come qualcosa che subisca passivamente cio che accade; essa è data dall'interazione fra soggetto e oggetto, da

[9] Ci si riferisce in particolare a: Schön D.A., Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Dedalo, Bari, 2006 (traduzione italiana di: The reflective pratictioner, Basic Books, New York, 1983) ; Schön D. A.,Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento delle professioni, Franco Angeli, Milano, 2006 (traduzione italiana di: Educative the reflective pratictioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions, Joessey Bass, San Francisco, 1987)

STUDENTSUPSI

una *transazione*[10] che esiste in quanto l'esperienza stessa diventa relazione. L'autore, dedicandosi in particolar modo all'analisi dei modelli classici sull'educazione, basati su un'impostazione prettamente teorica, imposta dall'alto e che non prendeva in considerazione l'esperenzialità di ogni singolo allievo, diede vita ad una nuova idea di *scuola progressiva* in cui il tema centrale dell'esperienza e il modello *learning by doing*, occupano un posto centrale (Dewey, 1984). Uno dei concetti fondamentali della pedagogia di Dewey – applicabile a diversi ambiti professionali ed in particolare a quello educativo – è proprio quello che l'esperienza rappresenti il punto di partenza per ogni conoscenza e per ogni pratica , mettendo così – di fatto – in discussione, la rappresentazione tradizionale del conoscere. È proprio il conoscere che diventa sinonimo di ricerca, che può realizzarsi solo in una condizione caratterizzata da dubbio e incertezza. Attraverso un processo di indagine e osservazione è possibile dirigersi ad una formulazione di ipotesi o soluzioni da sperimentare attivamente, per infine farne una verificata secondo un raffronto con la realtà (Dewey, 1912/1992). Se quindi l'esperienza rappresenta il terreno privilegiato della conoscenza, l'atto del conoscere diviene di fondamentale importanza e deve avvalersi di strumenti e strategie perché si possa sviluppare. Il pensiero – per Dewey – rappresenta *"(…) il metodo dell'apprendimento intelligente (…)"* e lo "(…) *stadio iniziale di quell'esperienza in sviluppo"* (ivi p.204). È un corso ordinato di pensieri a dover guidare la riflessione, che non è da intendersi come fine a se stessa, ma come strumento indispensabile per la risolzione dei problemi nella pratica. Partendo da una condizione di dubbio e incertezza, è possibile identificare delle fasi che guidino la riflessione. La prima di queste è rappresentata da un momento *ideativo*, in cui è necessario fermare l'azione diretta o 'spontanea' a voler trovare soluzioni immediate; a seguire, un fase di i*ntellettualizzazione,* in cui trasformare un esperienza emotiva in una pensata e sottoposta a indagine. Una volta osservato e precisato il dubbio, occorre localizzare delle soluzioni possibili – che potranno risultare più o meno valide – fino a trasformarle in ipotesi, da raffrontare alle eseprienze passate, alle conoscenze pregresse e alle possibili implicazioni al fine di arrivare a produrre un nuovo apprendimento (Bondioli, 2016, p.59-60).

Ogni singola esperienza non è quindi da intendersi come un campo neutro e del tutto estraneo a quanto in precedenza si è vissuto o appreso, non rinnega il cambiamento che essa ha indotto nei soggetti e negli oggetti che vi hanno partecipato. Vi è infatti un *principio di continuità*, un concetto di *habitus* secondo cui *"(…) ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione, lo vogliamo o no, influisce sulla qualità delle esperienze seguenti"* (Dewey, 1984/2014, p. 21). Bisogna quindi riconoscere come le attitudini, la sensibilità e i modi di interfacciarsi di chi opera alle diverse situazioni siano il frutto, non solo della riflessione attivata sul momento e dalla particolarità della singola situazione, ma anche – e in parte – conseguenza di ciò che è stato appreso nel corso della vita. Il pensiero riflessivo, così come inteso dall'autore, è un esercizio che non ha la pretesa di mettere in discussione la valenza scientifica che entra in campo nelle professioni, né tantomeno quella di negare il rapporto che vi è tra esperienza e la costruzione di *habitus* (Dewey cit. in Mignosi, 2017). Per Dewey (1933/1967), "*La funzione del pensiero riflessivo è quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio, di un'oscurità, di un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa*" (p.172). È attraverso esstranso infatti che l'esperienza si

[10] Dewey sostiene che ogni comportamento dell'uomo – comprese le sue attività conoscitive ed emotive – non vada inteso come conseguenza dell'attività del soggetto, ma riguardi piuttosto un processo che interessa il rapporto organismo – ambiente (Dewey, 1933/1973).

trasforma in un'occasione formativa, che permetta di fondere teoria e pratica tenendo conto degli aspetti emotivi, contestuali e sociali che entrano in campo. *"Ogni esperienza educativa deve prevedere una riflessione sulle prospettive di significato che la formano e la vedono*" (Cappa, 2014, p. 16-17). John Dewey – quindi – identifica il pensiero riflessivo come processo di indagine attraverso il quale l'educatore – e altri professionisti – possono affrontare le situazioni ponendosi come ricercatori, in grado di interrogarsi a partire dall'esperienza proprio in quelle situazioni in cui il dubbio e l'incertezza mettono in discussione dei modelli razionali di intervento. Questa ricerca però non è da intendersi come mera attività individuale, ma avere un carattere dialogico, in grado di aprire il processo conoscitivo alla negoziazione, alla condivisione e co-costruire significati secondo dei principi democratici (Bondioli, 2016).

4.2 La crisi delle professioni e il modello della «Razionalità Tecnica»

Per la singolarità e la particolarità delle situazioni a cui l'educatore si raffronta, occorre superare la razionalità strumentale per dirigersi verso una ricerca nella pratica, che si avvalga prima di tutto di una ricerca di orizzonti di senso. Sull'onda dei cambiamenti storici, scientifici e sociali, anche all'educazione si pone il problema di come affrontare le nuove necessità che la complessità della professione richiede. Se fino all'epoca moderna infatti, il discorso sull'educazione riguardava l'interrogazione sui contenuti e sui modelli da proporre, la questione che sembra caratterizzare il discorso sulle professioni apre un nuovo dibattito circa il presupposto che le costituisce. Donald Alan Schön nella sua opera "Il professionista riflessivo"[11] (1983/1993) *a*nalizza la crisi delle professioni e l'incapacità di rispondere adeguatamente a situazioni uniche, criticando il modello della «Razionalità Tecnica» che sino ad allora aveva caratterizzato gli assunti e le basi dell'agire professionale. Secondo tale impostazione, la pratica professionale veniva intesa come *processo di soluzione dei problemi*, in cui il tema centrale riguardava proprio la soluzione – a scapito del metodo e del processo – attraverso la quale le decisioni in merito ad essa venivano intraprese. Il modello della «Razionalità Tecnica» prende piede durante il periodo positivista, tempo in cui i processi tecnologici e scientifici erano sinonimo di crescita e benessere. Riportando le parole di Schön (ivi) "*La Razionalità Tecnica è l'epistemologia del positivismo"* (p. 59), considerato – quest'ultimo – come dottrina non solo scientifica, ma anche filosofica. L'esasperazione per la ricerca empirica portò ad affermare che data una certa situazione, per poterla modificare in una nuova auspicata, era necessario mettere in atto procedure standardizzate con la pretesa di poterla risolvere secondo una logica di causa-effetto. Secondo questa logica, era prevedibile che ad ogni situazione che presentasse le stesse variabili, fosse possibile applicare sistematicamente delle soluzioni predittive e preconfezionate. Intento di Schön non è stato derubricare l'importanza di una ricerca scientifica basata su proposizioni empiriche – ritenendo infatti importante identificare ciò che è considerato problema sulla base di uno sfondo teorico – ma piuttosto ritenere questo insufficiente a dirsi risolutivo una volta tradotto nella pratica (Schön,1983/1993). "*Dal punto di vista della Razionalità Tecnica, la pratica professionale è un processo di soluzione di problemi. Problemi di scelta o decisionali sono risolti mediante la selezione fra i mezzi disponibili di quello che meglio si adatta a determinati fini. Ma con questa enfasi sulla soluzione del problema, ignoriamo l'impostazione del problema, il processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da conseguire, i mezzi che è possibile scegliere".* (Ivi, p. 67). Secondo questo assunto, la «Razionalità

[11] Titolo originale: The reflective pratictioner, Basic Books, New York, 1983

STUDENTSUPSI

Tecnica» non riconosce le situazioni nella loro unicità e complessità, ma si basa su 'oggetti' che riguardano altri aspetti di altre situazioni, portando quindi i professionisti a trovarsi in un "(…) *dilemma tra rigore e pertinenza*" (ivi, p.69). Appare chiaro come soprattutto per quello che concerne la ricerca e l'applicazione di teorie in campo educativo, sia impensabile il modello applicativo della «Razionalità Tecnica». Se infatti l'esperienza educativa è ricca di situazioni in cui chi opera è costantemente implicato nella risoluzione di problemi che hanno a che fare con esperienze biografiche nuove mai esplorate prima, è necessaria una nuova forma di approccio alla conoscenza, una nuova *expertise* di pratica professionale che non si muova solo a partire da un sapere precostituito e da soluzioni standard da somministrare, ma che si apra ad una teoria della conoscenza basata su un apprendimento continuo.

4.3 La pratica riflessiva nella prospettiva di Schön

Donald A. Schön[12] è l'autore che senz'altro più di altri ha contribuito con il suo pensiero e le sue ricerche a strutturare quella che oggi è considerata la nuova epistemologia della pratica professionale. Partendo dall'indagine del pensiero elaborata da Dewey e annunciando – come presentato nel paragrafo precedente[13]– la crisi della «Razionalità Tecnica», identificò nella pratica riflessiva una possibile soluzione ai problemi delle professioni tecnicistiche della nuova epoca. La crisi di fiducia nella conoscenza professionale condusse Schön (1983/1993; 1987/2006) ad elaborare una teoria sulle metodologie che avrebbero dovuto accompagnare l'esperto di fronte alle condizioni particolari a cui si trovava a far fronte. Rivolgendosi in particolar modo all'ambito educativo, ma spaziando tra professioni differenti come quella dell'architetto e dello psicoterapeuta, l'autore mette in evidenza le similitudini presenti in alcune funzioni che chi opera si trova ad affrontare. Scrive infatti riferendosi ai campi di lavoro sopra citati: "*In ambedue gli esempi, il professionista affronta il problema incontrato nel corso della pratica come un caso unico. Non agisce come se non avesse esperienze precedenti pertinenti; al contrario. Ma presta attenzione alle peculiarità della situazione in esame"* (Schön, 1983/1993, p. 149). Ciò che inoltre accomuna per l'autore il dilemma professionale, non riguarda soltanto la soluzione dei problemi, ma il definire quali di essi vadano considerati come meritevoli di risoluzione e – infine – quale ruolo debba assumere chi si trova implicato in questa richiesta. Schön riconosce al professionista capace di rispondere alla complessità – gestendo e selezionando le informazioni in un processo continuo d'indagine – una capacità artistica, una forma di *artistry* che ha a che fare proprio con la *riflessione nel corso dell'azione.* Quest'ultima rappresenta uno dei nodi centrali della teoria di Schön, intesa come la capacità di interagire con un 'problema' proprio mentre esso si sviluppa, una competenza che permette al professionista di pensare a ciò che sta avvenendo in maniera lucida, ridirezionando la propria azione mentre essa si svolge e mettendo a servizio di questa il proprio sapere tacito. Scrive Schön: "*Il nostro conoscere è nell'azione"* (1983/1993, p.76); dove questa conoscenza non ha che fare con una forma di sapere dichiarativa, ma come sapere tacito nell'azione (Striano, Melacarne , & Oliverio, 2018, p. 110), grazie alla quale mettere in atto una *conversazione riflessiva,* in cui il professionista si faccia ricercatore in grado di integrare il suo sapere con il suo intuito ed il suo agire (Nuzzaci, 2011). Perché la riflessività non si fermi al momento dell'azione, è

[12] Donald Alan Schön (1931-1997) Professor Emeritus al Massachusetts Institute of Technology, ha svolto la sua carriera accademica dapprima presso la University of California e la Kansas University, dove è stato docente di Filosofia e, dal 1972, presso il MIT dove è stato Ford Professor di Urban Studies and Education e Senior Lecturer presso la School of Architecture and Planning e, dal al 1990 al 1992, Direttore del Department of Urban Studies and Planning.

[13] Vedi paragrafo 4.2

STUDENTSUPSI

necessario che vi sia anche un processo di *riflessione sull'azione*, che permetta di pensare e riflettere su quanto si è svolto per esplicitarne le teorie, gli strumenti e le prassi messe in atto valutandone la specifica efficacia (Schön, 1983/1993). Per comprendere a fondo l'esperienza vissuta, è importante riflettere sugli scenari che hanno condotto ai processi di decisione, sugli stili operativi messi in atto, sulle implicazioni e sui motivi che hanno condotto ad una determinata scelta.

Vi è infine un terzo tipo di riflessività, una sorta di *metà-riflessività,* una riflessione sulla riflessione che non si basi su azioni presenti o passate, ma piuttosto si interroghi su queste due forme di riflessione necessarie a comprendere e a rileggere criticamente quanto fatto, tenendo conto delle variabili e della particolarità della situazione che coinvolge non solo il destinatario dell'azione professionale, ma anche chi la opera, gli attorii coinvolti, unitamente al contesto sociale e a tutto ciò che su esso influisce (Schön,1983/1993). I modelli di azione interpersonali costruiti su teorie statiche e risposte routinarie vanno quindi sostituiti da una ricerca continua, da una sperimentazione che si serva sì del sapere acquisito e delle esperienze passate, ma che si muova a partire da una consapevolezza delle complessità, da una «Razionalità Riflessiva», (Schön cit. in Striano, 2003).

Nel suo testo "Formare il professionista Riflessivo"[14], Schön distingue così due modelli di azione in cui il professionista si muove: il primo, in cui vi è un'esecuzione definita e le cui interazioni devono rimanere fedeli ad una sorta di razionalità volta al successo; il secondo, configurato come riflessivo, volto alla ricerca e alla creazione di condizioni per una scelta libera da meccanismi difensivi e dalla necessità di un controllo su quanto accade, aprendo a tutte le parti coinvolte nell'azione, la possibilità di operare. (Schön, 1987/2006). Coerentemente con il pensiero di Dewey l'autore mette in rilievo come il secondo modello implichi una partecipazione interpersonale dialogica e aperta, l'unica che può consentire l'utilizzo di una forma di razionalità per la risoluzione dei problemi; essa infatti, andrebbe 'mobilitata' nelle sue componenti emotive e creative (Lipman cit. in Franzini Tibaldeo, 2015).

"*Nella misura in cui i processi riflessivi e auto riflessivi che connotano l'agire educativo sono socio-culturalmente situati, essi sono sostenuti da forme di comunicazione e discorso, e a loro volta alimentano lo sviluppo di competenze di forme di razionalità funzionali a una partecipazione attiva, critica e consapevole ai discorsi in circolo nella sfera pubblica e sociale"* (Striano, Melacarne , & Oliverio, 2018, p. 75)

L'*expertise* di cui parla Schön deve ambire a guidare il professionista nella pratica, dove questa è considerata anche come "*(…) processo euristico che sotto la guida del pensiero riflessivo consente al professionista, inteso come agente epistemico, di sviluppare conoscenze/schemi d'azione mai sperimentati, unici tanto quanto la situazione per la quale sono stati pensati"* (Schön,1987/2006, p. 57). Come rileva Mortari (2003) il fine della pratica riflessiva è fare in modo che si possa elaborare la teoria dentro la pratica, poiché saperla costruire rappresenta la condizione necessaria perché si possa dare direzione all'esperienza e al cambiamento (p.127).

4.4 Apprendere dall'esperienza

Prima di addentrarsi nella disamina di che cosa significhi apprendere dall'esperienza e nel comprendere come a questa disposizione si configuri necessaria la pratica riflessiva, si reputa opportuno fare una distinzione tra il concetto di vissuto e quello di esperienza. Mortari in un intervista distingue il *vissuto* come un "*modo diretto e naturale di vivere le cose che*

[14] Traduzione italiana del testo originale: Educative the reflective pratictioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions, Joessey Bass, San Francisco, 1987

STUDENTSUPSI

accadono", mentre l'esperienza, come il risultato di un vissuto che è stato "*oggetto di riflessione*" (Camarlinghi, R., D'Angella, F., 2019, p.4). In uno dei suoi testi, Mortari (2003) scrive difatti: "*Non tutto quello che si vive, infatti, è definibile come esperienza; buona parte di esso si riduce alla mera presenza, mentre si fa esperienza quando il vissuto diventa oggetto del pensare*" (p. 42), mettendo in rilevo come nel vivere le esperienze entrino in gioco non solo aspetti pedagogici, ma anche psicologici. Secondo questa differenziazione, fare esperienza non significherebbe soltanto vivere una situazione o trovarsi implicati in un'azione o in una condizione, ma riuscire a rendere ciò che accade un'occasione di rielaborazione e interrogazione di senso, un apprendimento dato da quello che l'autrice chiama il *"pensare ai pensieri"* (Mortari, 2003, p. 34). I pensieri però, sono pensieri che l'educatore porta come risultato del proprio bagaglio, di quelli che secondo la teoria costruttivista di G. A. Kelly sono le rappresentazioni mentali che si utilizzano per interpretare la realtà; sono delle lenti attraverso cui si conferisce senso alle vicende in rapporto al mondo, in grado di influenzare il pensare e l'agire (Brutt, 2009). Esperienza e apprendimento dovrebbero andare di pari passo nel lavoro educativo, per far sì che il vissuto si trasformi in occasione di riflessione e auto-formazione, di arricchimento professionale che permetta di trasformare ciò che accade in una rielaborazione pensata a partire dai significati che ogni individuo, come persona e come specialista, conferisce a quanto accade. "*Perché siano utili nel quadro della modernità liquida, educazione e apprendimento devono essere continui, anzi permanenti. Nessun altro tipo di educazione e/o di apprendimento è concepibile. La formazione del sé e della personalità non è pensabile in una forma diversa dalla formazione incessante, perpetuamente incompiuta e aperta*" (Bauman, 2009, p.87)

Per rielaborare, riflettere e apprendere però, non bastano propositi e riferimenti: affinché questi processi si attivino è necessaria un'attività cognitiva che consenta di farlo, quella che Bentz e Shapiro chiamano la disciplina della *"presenza mentale"* (cit. in Mortari, 2003 p.69), capace di favorire il monitoraggio delle proprie predisposizioni del pensare. Questo valore dell'esperienza come atto di formazione e auto-formazione a cui è richiesta una disciplina del pensare, è presente anche nella *teoria dell'apprendimento trasformativo* di Mezirow (1991/2003): "*Apprendere significa usare processi mentali per effettuare o rivedere un'interpretazione in un nuovo contesto, applicando le conoscenze che provengono dall'elaborazione mentale pregressa e/o dall'apprendimento tacito per dare significato a una nuova interazione*" (p. 20).

Morin (2001) a tal proposito identifica con il termine *"incertezza celebro-mentale"* quel *"(…) processo di traduzione/ricostruzione proprio di ogni conoscenza (…)" (p.87).*

Sempre Mortari (2003) riporta la necessità di un "*laboratorio di epistemologia riflessivo*", in grado di permettere alla mente di disvelare il più possibile i lati in ombra del pensare per fare spazio ad un processio di autocomprensione. *"L'apprendere si pone in una dimensione temporale continua e si configura come sviluppo di capacità operative e di transfert (in termini piagettiani), capacità di 'attivazione' di fronte al nuovo (autonomia e creatività), curiosità, capacità di apprendere ad apprendere (deutero-apprendimento nell'accezione di Bateson)"* (Mignosi, 2017, p. 219). Oltre a queste rilevanti premesse, è importante riconoscere che nel lavoro educativo è necessario apprendere continuamente; è impossibile pensare di aver colto una volta per tutte quanto necessario ad affrontare la complessità che comporta lavorare con gli altri in contesti in cui l'incertezza e l'imprevedibilità la fanno da padrone. Questo non significa escludere il proprio sapere o – al contrario di quanto si vuole intendere – non servirsi delle esperienze passate perché si possa intervenire al meglio. Dewey (1984/2014) afferma che ogni esperienza è una *forza propulsiva* e che essa può dirsi educativa soltanto se questa soddisfa il principio di continuità e d'interazione; secondo

STUDENTSUPSI

l'autore il principio di base da cui partire è quello della *continuità dell'esperienza*, in modo che questa riceva qualcosa da quelle che l'anno preceduta e diventare un riferimento per quelle che verranno. Anche secondo la teoria dell'apprendimento trasformativo, la memoria tenderebbe ad associare i significati tra le esperienze nuove e quelle passate, senza le quali non si potrebbe altrimenti interpretare; ciò che però deve caratterizzare l'apprendimento è proprio permettere la trasformazione di questi schemi di significato (Mezirow, 1991/2003). Ma è a partire dalla riflessione che si può utilizzare il repertorio di esperienze del passato per le situazioni che verranno; scrive infatti Schön (1983/1993): *"La riflessione nel corso dell'azione riguardante un caso unico può essere generalizzata ad altri casi, non dando origine a principi generali, ma contribuendo al repertorio di temi esemplari a partire dai quali il professionista, nei casi successivi della sua attività pratica, può comporre nuove variazioni"* (p. 160). Partendo dalla "*limitatezza del proprio agire"* ci si deve far guidare da una postura che inviti a riconoscere quante variabili e quanti insegnamenti si possono trarre da una stessa situazione (Augelli, 2010, p. 15). Si tratta quindi di un apprendimento continuo in cui – attraverso la riflessione – si può conoscere la situazione partendo da una comprensione di sé e riconoscendo la molteplicità di significati possibili che sottendono ciò che accade. *"Il sapere che viene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale ma presuppone l'intervento della riflessione"* (Mignosi, 2017, p. 220). Va sottolineato però come fare di una situazione un'esperienza propria non significhi sostituirla a quella della persona di cui ci si prende cura. Questo esercizio di apprendimento va utilizzato anche per 'educare' gli altri a porsi nell'ascolto della propria esperienza, al fine di rendere anche questa più consapevole e riflessiva[15].

Arrivati a questo punto occorre fare un importante passo perché i temi finora trattati possano essere letti in una particolare ottica all'interno della quale il lavoro educativo si esprime. L'educatore - infatti – non lavora da solo. Oltre a prendersi cura, accompagnare, progettare *con* l'utenza, egli costruisce il suo lavoro in collaborazione e in stretta relazione con altri professionisti impegnati nei contesti in cui lavora e nella rete sociale che ruota attorno alle persone di cui si occupa. Questo comporta inevitabilmente che, quanto detto finora, venga letto alla luce non solo delle capacità del singolo professionista di riconoscersi nel suo agire professionale – in grado di apprendere dall'esperienza, servendosi di un sapere prassico che gli permetta di affrontare situazioni complesse di dubbio e incertezza – ma di essere capace di farlo insieme ai colleghi e alla rete, in maniera partecipata. Infatti: "*Il sentimento di incertezza risulta ancora più sostenibile quando il pratico agisce in una condizione di solitudine, senza il supporto di una rete di relazioni in cui poter condividere i suoi vissuti emotiv*i" (Mortari, 2003, p. 76). L'educatore, quindi, per aver modo di esercitare e sviluppare una pratica riflessiva che sia realisticamente integrata nel contesto in cui egli lavora, non può esimersi dal praticarla democraticamente e in maniera situata.

4.5 Un sapere democratico

Quanto è emerso finora è che il pensiero riflessivo sia fondamentale per poter avviare un processo di indagine capace di promuovere un apprendimento continuo dell'esperienza e dall'esperienza. Senza una riflessione che preceda, accompagni e segui l'azione, per l'educatore vi è il rischio di incorrere in un agire sterile, prassico, che poco si presta all'*expertise* necessaria a sfidare la dimensione di dubbio e incertezza a cui – per natura professionale – si trova a far fronte. Sottolineata quindi l'importanza di questi assunti di

[15] Ibidem

STUDENTSUPSI

ordine epistemologico, la questione da affrontare riguarda la dimensione collettiva dell'agire. L'educatore infatti – come risaputo – non lavora e non decide da solo; egli è immerso in una fitta rete di relazioni in cui si forma e con cui collabora. La ricerca per la risoluzione dei problemi richiesta all'educatore non è da intendersi solo come un atto individuale, ma come confronto dialogico, come negoziazione continua tra i propri pensieri, il mondo e gli altri. Sia Dewey che Schön intendono la pratica educativa come un *processo transizionale* che è sociale, in cui riflessione e azione si articolano (Schön 1993, Dewey – Bentley cit in Striano 2012). Il costruttivismo deweyano porta a considerare che l'esperienza conoscitiva non debba essere solo individuale, ma che essa possa davvero realizzarsi solo se messa in condizione di poterla condividere e costruire nei significati in un modo che sia "*democratico*" (Dewey cit.in Bondioli, 2016, p.60). Nel descrivere una pratica professionale, Dewey sostiene che essa si configuri come un'attività di una *comunità* di professionisti che condividono convenzioni, strumenti, linguaggi e valori all'interno di particolari contesti che si organizzano. Partendo da questo presupposto, il discorso sulla riflessione che riguarda l'agire educativo si può ampliare dalla figura dell'educatore professionale a quella dell'équipe di lavoro, in cui esso si trova a esercitare. Donatella Savio (2016) nel suo contributo "Formare équipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l'infanzia"*,* presenta una correlazione interessante tra il concetto di gruppo di lavoro[16] razionale proposto da Bion, e l'équipe educativa riflessiva e partecipativa in senso deweyano, dove la partecipazione viene intesa "(…) *sia coinvolgimento attivo di tutti i membri dellìéquipe nei processi riflessivi sia come caratterizzazione delle loro relazioni in termini di confronto democratico"* (p. 20)[17]. Anche Quaglino (1992) ricorre ai concetti di *mentalità di gruppo* e *cultura di gruppo* espressi da Bion*: "La mentalità di gruppo fa emergere il problema del rapporto tra individuo e gruppo perché, da una parte, la mentalità permette di esprimere desideri, speranze e affetti e, dall'altra, limita la possibilità di ricavare soddisfazione individuale della quale diventa il sinonimo; la mentalità è, per certi versi, la gabbia entro la quale 'si cacciano' i membri di un gruppo"*(p. 22). Operando in un ambiente sociale, l'équipe educativa deve interfacciarsi con una dimensione collettiva, psicologica, con un sistema dinamico che è chiamato in quanto tale ad esprimersi secondo una propria epistemologia della pratica. All'interno di esso convivono saperi, esperienze, costruzioni, linguaggi differenti, che necessitano di confrontarsi e trasformarsi vicendevolmente all'interno di un contesto specifico che richiede una continua "*(…) co-determinazione tra azione e contesto, una ricorrente presenza si condizioni che richiedono una profonda esplorazione allo scopo di mettere a punto corsi di azione efficaci e significativi, il necessario riferimento a una molteplicità di prospettive e punti di vista"* (Striano, Melacarne , & Oliverio, 2018, p. 351).

Il gruppo di lavoro sembra configurarsi con una *comunità di pratiche* all'interno della quale i saperi e gli apprendimenti individuali si trasformano per dare vita ad un processo dialogico in cui – grazie alla partecipazione – le dimensioni di senso assumono caratteristiche polifoniche. Non si tratta più di un apprendimento individuale, ma di un apprendimento che riguarda un soggetto plurale, dove diverse persone si organizzano all'interno di un contesto per predisporre azioni e condividere saperi. Scrive Schön (1987/2006): *"Il conoscere nel*

[16] Il gruppo di lavoro si differenzia dal gruppo poiché mentre il primo è una pluralità in interazione, il gruppo di lavoro è una pluralità che tende progressivamente all'integrazione dei suoi legami psicologici, all'armonizzazione delle uguaglianze e differenze che si manifestano nel collettivo. (Quaglino, Casagrande, & Castellano, 1992)

[17] In senso Bioniano, il *gruppo di lavoro razionale* è un'insieme di persone che opera per un obiettivo comune, in grado di collaborare in modo organizzato, utilizzando metodi razionali e quindi scientifici, pur mantenendo di base l'dea dello svilupo attraverso l'apprendimento dato dall'esperienza, inteso come capacità di "*tollerare*" il dubbio e l'incertezza e trasformarli in un'occasione conoscitiva (Savio, 2016. p.20-21).

STUDENTSUPSI

corso dell'azione di un professionista è collocato in un contesto socialmente e istituzionalmente strutturato e condiviso da una comunità di professionisti. Il conoscere nella pratica è esercitato all'interno dei setting istituzionali propri di una professione, organizzati in base alle sue specifiche unità di attività e alle sue consuete tipologie di situazioni pratiche, e limitato o facilitato dal suo corpo comune di conoscenza professionale e dal suo sistema di apprezzamento" (p.66). Intorno agli anni Ottanta, nell'ambito di ricerca dell'apprendimento, si è sviluppato il costrutto di "*comunità di pratica*" a partire dalle formulazioni che Argys e Schön fecero sulle strategie funzionali prodotte dalle conoscenze delle organizzazioni. Tale nozione fu poi ripresa anni dopo da Wenger e Lave, che nel 1991 si allontanarono dal considerare l'apprendimento come frutto della relazione tra maestro e allievo, tra educatore ed educando, ma riconoscendo nella *"partecipazione sociale"* il vero terreno per la formazione del sé (Lipari, 2017, p. 1). Secondo la definizione di Wenger (2006) *le comunità di pratica* sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa e imparano come fare a migliorare mentre interagiscono con regolarità*; "Per sviluppare la loro esperienza professionale i pratictioners hanno bisogno di opportunità di impegnarsi con altri soggetti che affrontano situazioni simili"* (Wenger, Mc Dermott, & Snyder, 2007, p. 49). Apprendere – in questo senso – si configura come un'interazione, come quella che Dewey (1933/1973) preferisce chiamare "*transizione*". Perché le comunità di pratica possano condividere e apprendere in maniera collettiva, è necessario far emergere quella *conoscenza tacita* che accompagna il professionista e imparare a gestire e a curare il bagaglio di risorse a disposizione: *"La conoscenza risiede infatti nelle competenze, nella comprensione e nelle relazioni dei soggetti oltre che negli strumenti, nei documenti e nei processi che di essa incorporano solo una parte"* (Wenger, Mc Dermott, & Snyder, 2007, p. 53). Da questo processo di costruzione della conoscenza, si crea *un'impresa comune* in grado di creare relazioni di fiducia e sostegno e di avviare processi di negoziazione; si creano pratiche di partecipazione in grado di costituire un'identità, una storia che accompagna e sostiene la comunità che possono diventare a loro volta esempio per altre comunità di apprendimento (Striano, 2017). In questo senso appartenere ad una comunità implica saper co-costruire, partecipare e condividere sulla base di un obiettivo comune; per far questo in un'équipe che si configuri come tale non è tanto importante una somma dei saperi, delle pratiche in modo frammentato, ma una vera *integrazione* che consenta di utilizzare al meglio le conoscenze tacite ed esplicite di ogni partecipante. "*È in una dimensione comunitaria che il sapere esperienziale può realizzarsi compiutamente: il gruppo, l'organizzazione possono essere motivo e stimolo perché la saggezza del singolo sia esplicitata, valorizzata, coltivata nel confronto e nello scambio. Al di là dei ruoli che accomunano o distanziano, ci sono molti modi diversi di stare e di 'sentirsi' nel lavoro quotidiano, e ciascuno di questi diversi 'modi' non è semplicemente un mondo 'a parte', privato, ma è una realtà da cui attingere e di cui prendersi cura"* (Augelli, 2010, p. 16).La *comunità di pratica* non si deve configurare come autoreferenziale, ma come spazio aperto in cui condividere, negoziare, avviare processi di ricerca, co-costruendo nuovi modi possibili di operare attraverso processi riflessivi. In quest'ottica la riflessione dovrebbe assumere carattere dialogico e diventare una pratica nella pratica, attraverso cui le comunità possano apprendere vicendevolmente in un processo attivo e partecipativo. Allora educare diventa un atto collettivo e circolare, da cui ognuno 'tira fuori' e 'alleva' l'altro ma in un senso che non sia unidirezionale. Come non citare le visionarie parole di Freire *(1968/2011) "(…) nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso: gli uomini si educano insieme attraverso la mediazione del mondo" (p. 69).*

STUDENTSUPSI

5. Dissertazione

La complessità che comporta lavorare a contatto con adolescenti che presentano un'insorgenza di disagio psicopatologico pare necessitare di numerosi sforzi agli educatori di Arco, che costantemente si trovano di fronte a situazioni problematiche, di crisi, che richiedono l'abilità di saper rispondere prontamente per far fronte agli avvenimenti del quotidiano*. "L'agire educativo implica continue azioni mentali che prendono la forma della deliberazione pratica, che consiste nel giudicare quale può essere l'azione migliore da intraprendere rispetto a una situazione di incertezza, cioè una situazione per la quale non esistono soluzioni prestabilite"* (Mortari, 2003, p. 35-36). La progettazione del lavoro educativo con l'utenza necessita di basi relazionali solide, che quotidianamente sono messe alla prova da agiti e da vissuti che i ragazzi di Arco portano come espressione della loro sofferenza o dei loro desideri, consci o meno che siano. All'educatore sono richieste innumerevoli competenze: scientifiche, metodologiche, sociali, personali (SUPSI, 2018) tra cui vi è quella di saper avviare una riflessione circa il proprio modo di agire nelle specifiche situazioni, istituzioni e servizi in cui si trova ad operare. È necessario sviluppare un'*"epistemologia riflessiva della pratica"* che permetta ai professionisti di pensare e interrogarsi sulle modalità e sui motivi attraverso i quali la propria conoscenza si è acquisita (Striano, 2001).
Dopo aver osservato quelli che – a mio avviso – rappresentano dei processi riflessivi all'interno dell'équipe di Arco, e indagando tramite interviste semi-strutturate la presenza di questa postura e la conseguente capacità di sapersi servire dell'esperienza nella co-costruzione di significati che la quotidianità dei ragazzi portano, verranno riportati di seguito i temi chiave emersi, utili a rispondere al mio interrogativo di ricerca e a raccontare una parte di quella che è la complessa realtà del lavoro d'équipe che si svolge presso Arco.

5.1 Stare nell'incertezza: quali presupposti dell'agire educativo?

Per lavorare in una comunità socio-terapeutica per adolescenti le competenze non possono che essere fondamentali. È un contesto che richiede un lavoro su più fronti, che interessa i ragazzi in difficoltà di cui ci si prende cura ma anche tutta la rete che ruota attorno alle loro dimensioni di vita: la famiglia, la scuola, i servizi e molto, molto altro. Per fare in modo che in questa complessa operazione tutte le parti e tutti i protagonisti possano articolarsi senza 'perdere dei pezzi', è necessario un lavoro d'équipe e di rete solido e co-costruito. Ogni operatore, con il suo bagaglio personale, formativo ed esperienziale, ogni giorno entra nel campo del quotidiano con l'intento di partecipare alla costruzione e alla progettazione che riguarda i ragazzi ospiti ad Arco. Parimenti che ad altre figure, quella dell'educatore professionale porta con sé il "*diritto - dovere*" di avere una formazione che sia '*alta*', che non sia quindi improvvisata né di secondo piano rispetto ad altre che operano all'interno del lavoro sociale; riguardo ad essa però, è ancora aperto il dibattito sul primato della teoria su quello della pratica (Tramma, 2003, p. 27). Entrare a far parte del mondo educativo comporta stare in un tessuto culturale consolidato, equipaggiandosi di strumenti e metodi che appartengano alla comunità pedagogica di cui si fa parte (Mortari, 2003).
I presupposti teorici e metodologici a cui fanno riferimento gli educatori di Arco, sono sia quelli che si sono sviluppati all'interno delle singole formazioni, sia quelli derivati dalla condivisione del Progetto Terapeutico (Artaria, 2012) specifico di Arco : "*A livello di dichiarato, di consapevolezza tua, cerchi di entrare con tutte le nozioni, se vuoi che hai imparato, per cui: l'auto-osservazione, l'attenzione, l'empatia ecc. (…)* (Ed.3); *"(…) è*

STUDENTSUPSI

importante avere delle basi, perché comunque anche noi educatori abbiamo un po' bisogno di una bussola che ci orienti (…)"(Ed.2). Ma è proprio quanto co-costruito nel Progetto Terapeutico che diventa una base fondamentale da cui partire per gli educatori: "*Io parto da come è strutturato Arco (…)"* (Ed.1)*, "(…) il presupposto da cui parto è (…) tutto quello che è il modello e il pensiero di Arco" (Ed.1), e anche una terza educatrice sostiene che il punto di partenza del suo lavoro faccia riferimento ad esso.* Il direttore del Centro e principale autore del Progetto – Stefano Artaria – propone un modello educativo che permetta *" (…) un certo modo di mettere al centro il giovane e la sua difficoltà, per credere nelle sue risorse e nelle sue capacità, e farsi ispirare da un principio di affetto, di benevolenza, di cuore – come lo chiama Don Guanella (…) – per poter accogliere in un luogo di vita degli adolescenti sofferenti" (Dir),* facendo un particolare riferimento all'imprescindibilità di un'osservazione minuziosa, a cui la pratica riflessiva si subordina. Ciò che di interessante è emerso dalle interviste è la consapevolezza di dover attingere ad un sapere metodologico costruito a misura su Arco (più che a quello teorico). Si denota inoltre, che alla base del lavoro educativo degli operatori del Centro non vi sia solo la capacità di attingere da questi presupposti, ma la necessità – sentita – di servirsi di altri saperi per poter procedere con senso nel lavoro del quotidiano. Dice infatti un'educatrice rispetto alle nozioni che ha appreso all'università: *"(…) certo che poi, appena ti cali nella realtà, non ti dico che spariscono, però senti tanto quanto le hai realmente integrate e quanto ancora devi lavorarci tanto" (Ed.3.).* In questo caso, sembrerebbe affermarsi che l'aver immagazzinato delle nozioni teoriche, non si traduca necessariamente nell'averle interiorizzate; "*Si fa sempre più strada l'idea che la formazione non possa avvenire una volta per tutte, ma abbia luogo lungo tutto l'arco della vita*" (Bondioli, 2016, p. 58). Rispetto alle competenze acquisite da mettere in atto, un educatore afferma: *"(…) dobbiamo cercare delle nuove competenze per il nuovo caso che abbiamo, perché ogni caso si distingue dall'altro (…) (Ed.1).* Di fronte a casi unici, non vi sono delle linee configurate che si possono seguire, ma occorre porsi come ricercatori in grado di apprendere nuovi modi per nuove realtà. *Nell'epoca della modernità liquida, come suggerisce Bauman* (2009), l'apprendimento deve essere *"continuo e permanente"*: nessun altro tipo di educazione è possibile, ma è solo tramite l'apertura a nuove conoscenze che si può formare sé stessi (p.87).

Più che ad un sapere teorico, che appare difficile differenziare da quello pratico, evidentemente interiorizzato, "*Il suo conoscere nella pratica tende a divenire sempre più tacito, spontaneo, e automatico (…)"* (Schön 1983/1993, p. 87), gli educatori sembrano attingere molto da ciò che accade nel concreto delle singole situazioni: *"Al di là del Progetto e degli obiettivi, secondo me è importante anche stare di fronte a quello che succede in quel momento (…)" (Ed.2).* Scrive infatti Mortari (2003), che è il sapere prassico che può portare ad una *"deliberazione corretta"* (p. 9)*.* Emerge fin da subito come tutto il bagaglio di nozioni e metodologie condivise non possa non fare i conti con quanto accade nel quotidiano, unico vero banco di prova per le teorie apprese. "*Non è tutti i giorni la stessa cosa"*, riporta un educatore: *"(…) la difficoltà del nostro lavoro è che ogni momento non è lo stesso, perché sono talmente imprevedibili questi ragazzi, mettono in atto un po' di tutto e in qualche modo quello che bisogna fare è leggere e usare lo strumento relativo alla situazione"* (Ed.1). Sempre Mortari (2003) scrive: "*Il sapere dell'educazione è, dunque, un sapere dalla genesi complessa, dove il pensiero teoretico si commisura continuamente col divenire della realtà rispetto alla quale, attraverso la ricerca empirica, viene attivato un monitoraggio continuo"* (p.11). Ma se ciò che accade è nell'ordine dell'imprevedibile, dell'incerto e della crisi occorre munirsi della capacità di ricercare metodi e strumenti per affrontare la complessità.

STUDENTSUPSI

5.2 Il pensiero riflessivo come strumento del conoscere

Perché di fronte a situazioni aperte, nuove, ci si possa dirigere con senso, all'educatore è richiesto di muoversi partendo dalla consapevolezza che non è possibile dare una risposta unica per spiegare determinati accadimenti e che è necessario aprirsi e porsi continuamente delle domande in vista di raggiungere nuove acquisizioni (Maida, Molteni, & Nuzzo, 2009, p. 17). Dalle risposte degli educatori si evince l'alto tasso di problematicità che può comportare il lavoro educativo: *"(…) non nascondo il fatto che alcuni ragazzi ci hanno portato a non sapere come intervenire, quasi a sentirci impotenti*" (Ed.1). Serve quella che Schön (1983/1993) chiama *artistry,* ossia la capacità di mettere in atto un processo di indagine finalizzato alla ricerca di nuove conoscenze. Ma cosa significa concretamente per l'équipe di Arco, avviare questo processo?

5.2.1 La riflessione nell'azione

Una delle educatrici intervistate, riporta che con il tempo ha maturato una strategia per far fronte alle richieste dei ragazzi nei casi in cui non vi era possibile una risposta precostituita: *"Penso che sia importante – e questo l'ho proprio visto col tempo – mettere un tempo, un tempo fra la domanda e la risposta. Soprattutto quando il ragazzo porta una richiesta e si vede che lui è un po' attivato, per cui magari è anche un po' pressante, non essere reattivo nella risposta, cioè lasciare un tempo secondo me è già un intervento. Mettere il ragazzo un attimo in attesa (…)" (*Ed.2); così come un altro educatore che riporta *"Ogni qual volta che c'è una dimensione di dubbio io non rispondo subito"* (Ed.1). Questo tempo che gli educatori sentono di dover prendere è un tempo che serve a pensare, a riflettere, a confrontarsi con gli altri. Scrive Dewey (1933/1973) sulla prima fase dell'attività riflessiva detta '*suggestione'*: "*Una qualche inibizione diretta è sempre necessaria alla condizione di esitazione e differimento che è indispensabile per pensare. Il pensiero è, per così dire, condotto a ripiegare sé stesso, ad esaminare il suo proprio proposito e le sue condizioni, le sue risorse ed i suoi aiuti, le difficoltà e gli ostacoli"* (p.181). Schön (1983/1993), sempre in merito al tempo scrive: *"La riflessione di un professionista nel corso dell'azione non può essere molto rapida. Essa è limitata dal 'presente dell'azione', l'ambito temporale nel quale l'azione può ancora rendere differente una situazione. Il presente dell'azione può estendersi per minuti, ore, giorni, o anche settimane o mesi, in relazione alla velocità dell'attività e ai limiti della situazione che caratterizzano l'esercizio della pratica"* (p.88).
Le risposte degli intervistati, sembrano rientrare in questa logica e non esprimere la volontà di una ricerca immediata di soluzioni, ma piuttosto l'avvio di un processo, in cui le modalità e le premesse personali con le quali ci si attinge ad affrontare la situazione diventano centrali, tanto da permetter loro di interrogarsi sul proprio agire proprio mentre si è in situazione: "*Farlo stare nell'attesa, tu stessa stare nell'attesa, il che a volte, è quasi più difficile per me che per il ragazzo, quindi anche fare quel distinguo lì: il bisogno di dare una risposta immediata è mio o suo? Tante volte è più mio"* (Ed.3). La domanda che l'educatrice si pone, pare inoltre rimandare agli aspetti emotivi e istintivi che entrano in gioco 'in situazione', che possono indurre a dare risposte immediate, preconfezionate, rischiando così di essere solo il risultato dell'esigenza personale di saper rispondere immediatamente ad una richiesta che – per dovere professionale – ci si sente di dare. Sembrano prestarsi bene a tal proposito le parole di Tramma (2003) *"(…) nella relazione educativa non si può non essere emotivamente coinvolti in quanto le condizioni strutturali (condivisioni di spazi, tempi, attività ecc.) determinano per forza di cose il coinvolgimento emotivo (affermare la possibilità che ciò*

STUDENTSUPSI

non si verifichi costituirebbe una specie di 'rimozione' del coinvolgimento)" (p.109). Ritenendo quest'ultimo uno strumento che accompagna l'educatore, è necessario mantenere la fatidica e così detta *'giusta distanza',* affidandosi sempre a *"salutari esercizi della riflessione e del dubbio" (ivi p.110).* Il problema – come riporta l'educatrice – è rischiare di *"andare lì con la tua istintività, con i tuoi bisogni, col tuo bisogno di sedare un'emergenza che magari emergenza non è. Ecco, distinguere magari quello che è veramente urgente" (Ed.3).* In quest'attività che si potrebbe definire 'riflessiva' l'intervistata sembra operare quelle che Dewey (1933/1973) definisce *"intellettualizzazione",* trasformando così una qualità emotiva, aprendola all'osservazione *(p.182).*

Riferendosi proprio a quanto la capacità di differenziare le richieste che si presentano nel lavoro educativo sia di fondamentale importanza, lo psicoterapeuta di Arco invita i colleghi a prestare particolare attenzione a questo aspetto*: "(…) è molto importante saper distinguere cosa sta succedendo. Se una cosa è urgente non è uguale che se è seria, e non è uguale se è importante. Se è importante si assomigliano, ma rispetto ad urgente c'è già una certa distanza, per cui se durante l'azione facciamo le cose come se fossero urgenti ma in realtà sono semplicemente importanti o serie, allora in realtà c'è qualcosa che riguarda piuttosto l'operatore* (Psi). Nel Patto Terapeutico che si stipula al momento del collocamento del ragazzo ad Arco vi è un impegno che non responsabilizza solo quest'ultimo a perseguire i propri obiettivi terapeutici, ma riguarda tutto il sistema educativo che lo prende in carico: *" Il patto diviene lo strumento attraverso il quale fare esperienza di uno scenario comune (…) obbliga a un costante esercizio al guardare 'realisticamente' il proprio comportamento, le conseguenze più esplicite e quelle più implicite, sé e l'altro"* (Artaria, 2012, p. 55).

Mortari (2003), rifacendosi agli studi del Therapeutic Learning Program (TPL)[18] evidenzia come mettere in discussione i propri assunti di base aprendosi a idee differenti sia – oltre che difficile – "psicologicamente esplosivo" (p.43). "*Se l'educatore guida il suo agire attraverso le proprie rappresentazioni della realtà, egli deve acquisire la capacità di attivare processi di auto-osservazione che gli consentano di riflettere su come le proprie letture della situazione influenzano la situazione stessa. Questo processo richiede un continuo lavoro di osservazione di sé stessi a livello cognitivo, emotivo e relazionale"* (Maida, Molteni, & Nuzzo, 2009, p. 81). Nel rispondere alla mia domanda sugli aspetti cognitivi e psicologici che consentono di praticare la riflessività, lo psicoterapeuta precisa che*: " (…) cognitivamente bisogna essere sufficientemente dotati dal punto di vista dell'intelletto per poter acquisire le capacità e gli strumenti che ti permettono di operare in questo campo (…)",* mentre dal punto di vista psicologico afferma che "(…) *innanzitutto bisogna essere consapevoli del motivo per il quale si vuole fare questo lavoro, che è un lavoro psicologico, affettivo, un lavoro di una certa introspezione o più che certa (…)",* e aggiunge: *"Quindi psicologicamente direi che ci vuole una grande consapevolezza di cosa si sta facendo (…)" (Psi).*

In particolare, la capacità di comprendere 'cosa si sta facendo' ben si ricollega alla necessità che proprio durante l'azione ci si interroghi, mettendo in atto quello che Dewey chiama "giudizio di pratica" (Dewey, 1933/1973) e che Schön (1983/1993;1987/2006) indentifica come la fase della *"riflessione nell'azione".* Lo piscoterapeuta, aggiunge inoltre che per poter svolgere il lavoro educativo con riflessività: " (…) *ci vuole una sensibilità importante, ci vuole una capacità associativa non da poco, sicuramente una capacità simbolica anche di spessore"* (Psi). Anche Mortari (2003) sostiene che perché il vissuto – attraverso un pensiero riflessivo – diventi esperienza, è necessario che abbia un'esistenza simbolica (p.15).

[18] Therapeutic Learning Program (TPL), è un approccio psicoanalitico sviluppato per educare al pensiero riflessivo con lo scopo di fronteggiare le implicazioni emotive che possono insorgere nella messa in discussione che la riflessività richiede.

STUDENTSUPSI

Le parole dello psicoterapeuta del centro sono molto chiare rispetto all'importanza che assume essere in grado di attivare processi riflessivi: *"Cioè, se un educatore non riesce a comprendere e interrogare sé stesso sul proprio modo di operare e di dare significato a quanto accade nel suo lavoro, allora è meglio che faccia altro. Direi, no?"* (Psi). Senza entrare nelle infinite considerazioni che si potrebbero fare in merito alla questione che chiunque può fare il lavoro dell'educatore, ciò che è interessante, è che la capacità di riflettere e auto-osservarsi non viene messa in discussione: l'educatore deve possedere e sviluppare queste competenze. Molto importanti sono anche le parole con cui lo psicoterapeuta prosegue*: "(…) ma, infondo, comprendere profondamente implica sicuramente capire cosa sta succedendo fuori mentre sai cosa sta succedendo dentro di te, e quindi ritrovare sé stesso sul proprio modo di operare; mi sembra che questa possibilità di essere flessibili e in costante rinnovamento, mi viene da dire, crescita, è indispensabile"* (Psi).

Oltre che a monitorare sè stessi e i propri pensieri per cogliersi all'interno dell'azione educativa, seppur in maniera differente è altrettanto importante mettere in atto una puntuale e costante osservazione. Infatti l'osservazione e la riflessione nell'azione non riguardano solo il proprio sé, ma tutti gli elementi inseriti nel contesto. Perché sia possibile sviluppare un *giudizio di pratica* è necessario trovare nella stessa pratica elementi e conoscenze che permettano di riflettere e procedere. Il direttore del Centro fa una precisazione che intende sottolineare che per l'équipe di Arco – perché si possa affrontare la realtà di ogni giorno – osservazione e riflessività debbano essere interdipendenti: "*È vero che c'è una postura riflessiva, ma forse è ancora più vero che c'è perché prima c'è un'altra cosa: prima c'è un'attenzione all'osservazione (…) perché non c'è una ricetta già pronta, non lo sappiamo noi cosa dobbiamo fare esattamente con quel ragazzo in quella situazione oggi. Lo scopriamo osservando e ragionando e provando; quindi la postura riflessiva è indispensabile perché altrimenti faremmo o delle cose preconcette – cioè decidendolo già prima e quindi con il rischio di sbagliare perché non sono adatte a quella situazione – oppure di fare delle cose che non si basino sull'osservazione ma soltanto sulle nostre idee e quindi sbagliare di nuovo. Allora la postura riflessiva serve a mantenere viva l'osservazione e a correggere quello che stiamo facendo; tanto ce lo dobbiamo comunque ogni volta chiedere cosa è giusto fare, perché è un lavoro molto artigianale che non ha delle ricette sicure"* (Dir). Oltre ad una chiara consapevolezza, emerge bene il concetto che vede la postura riflessiva l'unica strategia per evitare di impostare un lavoro predittivo, anticipato, che non può prescindere da un'accurata osservazione, condizione indispensabile nella realtà dei sistemi educativi. Osservare serve a fare *"l'inventario delle condizioni esistenti"*, per un'esame il più possibile reale della situazione (Dewey, 1933/1967, p.174). Va ricordato che ciò che vi è da osservare non riguarda – come per la «Razionalità Tecnica» – gli 'oggetti' della situazione, ma l'intero contesto e ciò che vi accade all'interno in tutta la sua unicità (Striano, Melacarne , & Oliverio, 2018, p. 36). È un aspetto fondamentale questo, che mette in risalto due importanti assunti del concetto di riflessività: non solo i soggetti o i 'problemi' sono oggetto della riflessione, ma tutto il sistema e i fattori che vi sono coinvolti nella loro specificità, e che – senza voler delegittimare l'utilità delle esperienze passate che presentano degli aspetti di similitudine – è necessario guardare a ogni situazione con occhi nuovi, per poterla comprendere al meglio. "*Personalmente, penso che quando mettiamo in atto degli interventi educativi sia fondamentale considerare vari aspetti, fra cui: quello che succede al/ai ragazzo/i, quello che mi succede come educatore (auto-osservazione), le letture/rappresentazioni del ragazzo, la sua storia (in senso lato), il contesto ambientale dove avviene (se è un intervento in biblioteca o in salone è diverso), chi è presente (solo un ragazzo/gruppo, un educatore o due*

educatori) e se c'è, l'aspetto diagnostico. Poter considerare questi elementi e porsi delle domande è essenziale. Farmi delle domande durante l'intervento mi permette di calibrarlo, adattarlo senza snaturare il messaggio, ma considerando elementi non sempre prevedibili e che emergono solo al momento del confronto col ragazzo" (Ed.2). In questo caso, le parole dell'educatrice sembrano esprimere sia la capacità agire 'in situazione', sia quella di saper riflettere tenendo conto dell'ambiente e di tutti i fattori contestuali e personali che sono presenti, mettendo in atto un processo di *transazione*. Le domande che si pone la professionista sembrano essere funzionali a dirigere il senso dell'esperienza che sta vivendo. I quesiti che accompagnano l'agire professionale, sembrano guidare anche il lavoro del conduttore di laboratorio intervistato; egli infatti, seppur per motivi e obiettivi differenti, si interroga rispetto al proprio modo di procedere durante il lavoro con i ragazzi di Arco: *"È un lavoro quello di cercare di pormi la questione: come apro la discussione? La faccio emergere? Faccio l'intervento? La apro io? La direziono troppo? Aspetta no, torno indietro, ripropongo la cosa, oppure la faccio riproporre a loro? Faccio cambiare tutto a loro? Oppure in questo caso è meglio che ponga la questione perché sennò non si muovono?"* (Con). Qui il conduttore sembra essere in grado di aprirsi ad ipotesi differenti che potrebbero direzionare l'andamento del proprio laboratorio tramite quello che Schön (1983/1993) chiama *"esperimento di strutturazione"* (p.89). L'operatore si interroga infatti su ciò che potrebbe 'funzionare' ipotizzando possibili scenari proprio in quel processo di *transazione con la situazione* (Schön, 1983/1993; Dewey 1933/1967).

Quanto è emerso finora riguarda la capacità di *riflettere nell'azione*; essa *"(…) è fondamentale per l'arte mediante la quale i professionisti talvolta fanno fronte alle problematiche situazioni 'divergenti' tipiche della pratica"* (Schön, 1993, p. 88). Ma perché una piena riflessività si possa dire, è bene osservarsi e chinarsi su quanto avviene una volta 'fuori' da ciò che accade.

5.2.2 La riflessione sull'azione

Come esposto fin qui, il conoscere nell'azione è quell'esercizio che permette di attivare un processo euristico che porta il professionista ad acquisire un'*expertise* per la pratica, consentendogli di ricercare soluzioni, sperimentandosi e acquisendo nuove strategie per ogni caso che presenti un livello di problematicità. Ma perché la riflessività sia completa e non si esaurisca in un'interrogazione 'in azione', è necessario che questa si estenda ad un tempo che appartenga al 'dopo', che sappia chinarsi e interrogarsi quando l'azione e gli interventi messi in atto per poterla affrontare siano stati esplicati. Nel lavoro educativo vi è sovente un'attività spontanea a riflettere sulle conseguenze del proprio agire rispetto a determinate questioni. Il tipo di riflessione *su - l'azione* proposto da Schön (1983/1993;1987/2006) si configura come l'atto che permette al professionista di dare forma all'azione in un tempo che sia posteriore alla stessa. Come suggeriscono Striano, Malacarne e Olivero (2018), Schön prende spunto dallo "*stop and thing*" che Hannah Arendt configura come pausa durante la quale ripensare a ciò che si è fatto, e al "*fermati e pensa*" che Dewey suggerisce nel suo *Come pensiamo (1933/1967, pp. 112-113).* A differenza del tempo *nell'azione*[19] necessario a riflettere *durante,* in questa differente ottica ci si riferisce a quello che riguarda *il pensare dopo. "Nelle situazioni quotidiane mi pongo domande e riflessioni non solo prima dell'intervento ma anche durante e dopo, rileggendo la situazione da sola o meglio ancora col collega. Questo mi permette di mettere a fuoco la dinamica di ciò che è*

[19] Vedi paragrafo 5.2.1

STUDENTSUPSI

avvenuto (al ragazzo e a me stessa), di condividere sia i miei interventi (cosa ho detto, come l'ho detto,...), che le risposte (non solo a livello verbale ma anche comportamentale) del/dei ragazzo/i. Ciò mi permette da un lato di comprendere meglio ciò che è avvenuto (a me, al ragazzo e la dinamica) e dall'altro eventualmente di riprendere e tematizzare col ragazzo l'intervento e se necessario spiegare cosa mi ha portata a farlo" (Ed.2). Quanto riportato dall'educatrice sembra coincidere con la necessità di ripensare a quanto accaduto tenendo in considerazioni gli aspetti e le dinamiche che ne hanno caratterizzato l'andamento: *"Si tratta di: ricostruire il processo, analizzare ogni evento accaduto, individuare quali erano i desideri che hanno innescato l'azione, e se tale cambiamento è avvenuto a cosa può essere dovuto e quali implicazioni pratiche ha comportato"* (Striano, Melacarne , & Oliverio, 2018, p. 28). Anche l'educatore intervistato afferma: *"Quello che faccio è sicuramente – a fine giornata – riflettere su quello che ho detto, su come sono intervenuto, quello che faccio"* (Ed.1). In questo caso la riflessione si china più verso il proprio modo di aver agito, ponendo la questione sul piano di auto-osservazione che può rivelare una parte interessante degli aspetti personali che hanno inciso nel determinarsi di una situazione.

Sempre quest'ultimo (Ed.1) riporta come la riflessione si estenda tenendo conto di quello che però è il contesto*: "(…) c'è una riflessione rispetto alla loro sofferenza. Il problema e la difficoltà dell'intervento ad Arco è quanto essere educativi e quanto essere terapeutici (…) perché avviene una riflessione più in là che l'intervento*". C'è una sorta di metà-riflessività, una riflessione sulla riflessione nell'azione e sull'azione.

La capacità di interrogarsi a posteriori su quanto accaduto sembra appartenere anche al conduttore di laboratorio che, nel tentare di costruire il proprio lavoro, si pone euristicamente alla ricerca di soluzioni possibili: *"Soprattutto all'inizio del mio lavoro io ho adoperato diverse strumentazioni per verificare il tipo di lavoro che stavo facendo, quindi registrando regolarmente tutti i laboratori, sbobinando, cercando di trovare quali fossero i punti, di osservare all'interno di quello che era avvenuto quali erano i punti chiave in cui era successo qualcosa (…)"* (Con). Un aspetto interessante che riporta inoltre l'intervistato è che perché si possa essere riflessivi e in grado di ridirezionare gli interventi, gli obiettivi del lavoro non devono presentarsi come rigidi, ma essere flessibili, in grado di adattarsi alla situazione; dice infatti: *"Cioè, la riflessività serve per capire cosa sta succedendo e cosa è successo, ma non è detto che hai un adattamento del lavoro (…) in questo caso è: a che punto sono i ragazzi? Cosa possiamo fare? Cosa può essere utile per loro? Quindi anche l'obiettivo stesso cambia; se non adoperi questo tipo di impostazione non puoi costruire una progettualità individualizzata*" (Con).

Perché la riflessione non sia fine a sé stessa ma porti a degli auspicati cambiamenti, non è sufficiente che essa sussista solo come mera presa di coscienza a seguito di interrogativi e ricerche, ma dovrebbe assumere – in termini pratici – la base per le azioni future*; "La riflessione non dovrebbe limitarsi, però, a una ricognizione di ciò che è stato, ma dovrebbe prevedere anche una fase speculativa in cui si ipotizzano altre possibili modalità di affrontare situazioni simili. È quindi, da concepire anche come processo di pensiero proiettato sul futuro"* (Mortari, 2003, p. 32). Le parole del direttore di Arco – a tal proposito – sembrano parlare della necessità di cambiare proprio dopo aver considerato il complesso puzzle presentatosi dalle varie dimensioni che la vita del ragazzo porta: *"Facciamo degli esempi molto semplici: come accompagniamo un giovane che arriva ad Arco nell'incontro con i suoi genitori? Non lo sappiamo: dipende da come sono questi genitori, cosa pensano dell'affidamento, se è volontario, se è decretato, se avviene dopo un ricovero ospedaliero, se produce sofferenza…e tutte queste cose hanno bisogno di riflessione, e quindi poi cambia anche il nostro modo di impostare il nostro accompagnamento dopo una visita. Ecco, quindi*

è sicuramente stata pensata questa postura riflessiva – con altre peculiarità del modo di lavorare ad Arco – per poter occuparci di situazioni tutte diverse, tutte un po' misteriose per cui necessitano di essere guardate e pensate" (Dir). Avviare processi riflessivi per un educatore non significa esimersi dal commettere errori, ma piuttosto riconoscere e ripartire da una soluzione pensata e proposta che non ha portato i frutti auspicati, per attivare un processo di ricerca nuovo: "*Diciamo che nel nostro lavoro siamo molto sollecitati da parte di questi ragazzi e l'errore è più che possibile; è facile sbagliare perché veramente ci mettono sottopressione, quindi credo che la cosa più importante è aver capito di aver sbagliato e poi da lì ripartire"* (Ed.1). Anche la seconda educatrice si esprime a proposito della possibilità di sbagliare: *" (…) Il contesto della relazione ci permette poi di fare delle riflessioni e di lavorare con questi ragazzi (…) e quindi penso anche che sia importante che noi ci mettiamo nella condizione di imparare anche dal ragazzo e – in base a quello che mi restituisce – possiamo anche dire 'guarda, abbiamo provato quella cosa lì e abbiamo visto che non funziona' e non vuol dire che abbiamo sbagliato, vuol dire che abbiamo fatto una prova (…)"* (Ed.2). I così detti 'errori', così come le soluzioni che portano ad affermare di aver fatto una cosa giusta, funzionale, adatta, risolutiva, diventano esperienza, diventano storie e accaduti di cui si porta memoria, capaci di diventare esempi rappresentativi per la professionalità dell'educatore. A questo punto è interessante comprendere come gli educatori e l'équipe di Arco siano in grado di servirsi delle esperienze del quotidiano, proprio partendo dai presupposti emersi fin qui.

5.3 Il valore dell'esperienza

L'educatore 'riflessivo' è colui che sa interrogare i propri pensieri, che di fronte al dubbio si mostra flessibile e aperto alla ricerca di senso, di soluzioni, in un processo che lo veda considerare tutti gli aspetti e gli attori implicati, concretizzando le proprie scelte secondo una delibera pratica; infatti, riprendendo Mortari (2003): *"Il sapere dell'educazione è, dunque, un sapere della genesi complessa, dove il pensiero teoretico si commisura continuamente col divenire della realtà rispetto alla quale, attraverso la ricerca empirica, viene attivato un monitoraggio critico continuo. Il sapere di cui si nutre l'esperienza educativa è un sapere che si costruisce con l'esperienza, cioè stando in un rapporto intensamente pensoso con quello che accade" (*pp.11-12). Un buon pratico, quindi, è colui che sa dirigersi verso l'azione educativa servendosi non solo delle teorie apprese, ma anche e – soprattutto – del sapere esperienziale costruito nel tempo. Sapersi servire dell'esperienza, sia per la funzione che essa assume rispetto al suo principio di continuità, sia intesa essa come occasione di apprendimento e apertura, sembra essere un elemento fondamentale che l'équipe di Arco utilizza per la progettazione del proprio lavoro. Questo non riguarda solo gli educatori o i conduttori di laboratorio; anche il direttore si è espresso a proposito degli apprendimenti dati dall'esperienza: *"Quindi penso che tutto ciò che ho fatto prima di arrivare qui mi aiuta a fare questo lavoro di manutenzione dell'équipe, ma poi cerco di fare anche io quello che ti dicevo... di osservare molto, di leggere tutte le note[20], di essere sempre aggiornato su quello che è accaduto, di raccogliere tutte queste info e quindi di imparare anche anno dopo anno e anche correggendo delle cose, quindi cambiandole, cambiando anche un po' impostazione su alcune questioni ..è un lavoro di continuo apprendimento anche il mio, non penso di averlo finito, anzi" (Dir*). L'esperienza quindi è in grado di condizionare le scelte da prendere

[20] Si riferisce alle note del Gcem, programma digitale usato da Arco e da numerosi Centri Educativi Minorili per condividere informazioni e aggiornamenti all'interno dell'istituzione.

STUDENTSUPSI

e insegna ad affrontare il nuovo sulla base di una riflessione rispetto a ciò che accade. Rispondendo alla mia domanda sulle competenze da mettere in atto nel lavoro educativo ad Arco, uno degli intervistati dice: *"(…) ogni caso che ci arriva presenta difficoltà nuove e in un qualche modo dobbiamo far fronte sempre all'esperienza che abbiamo (…)"* (Ed.1). In questo caso, egli afferma di servirsi del proprio bagaglio esperienziale pregresso, che utilizza però come strumento per aprirsi ad un nuovo apprendimento; *"Apprendere significa usare processi mentali per effettuare o rivedere un'interpretazione in un nuovo contesto, applicando le conoscenze che provengono dall'elaborazione mentale pregressa e/o dall'apprendimento tacito per dare significato a una nuova interazione"* (Mezirow, 1991/2003, p. 20). Nel precedente passaggio di intervista, emerge come – nel dare significato a quanto accade – l'educatore cerchi un riferimento da quanto ha appreso in altre situazioni, confermando il principio di continuità dell'esperienza a cui si riferisce Dewey (1984/2014). L'educatore – infatti – sa di possedere e di poter attingere ad un sapere esperienziale maturato in situazioni apparentemente simili, ma allo stesso tempo – riconoscendo la singolarità del caso – si predispone all'apprendimento di nuovi modi di affrontare la realtà; continua infatti l'educatore intervistato affermando: *"(…) ma dobbiamo cercare delle nuove competenze per il nuovo caso perché ogni caso si distingue dall'altro (…)" (ibidem).* Scrive infatti Mortari (2003): *"Occorre, per essere un 'buon pratico', saper costruire sapere a partire dall'esperienza"* (p. 13). La collega educatrice, nel successivo passaggio, esprime bene come stare e apprendere dall'esperienza rappresenti – insieme alla necessità di disporre di un bagaglio teorico – una delle condizioni indispensabili per relazionarsi con l'utenza in modo concreto: *"(…) all'inizio (…) dal momento che non c'è ancora un certo tipo di relazione e che quello che conosciamo del ragazzo è un po' quello che ci viene presentato da fuori e non abbiamo esperienza diretta, magari gli diamo significato un po' in base alle informazioni che ci vengono date più che a quello che noi viviamo con i ragazzi. Col tempo, oltre a quelle informazioni che sono importanti – penso all'anamnesi, penso ad altri progetti o altre figure che si sono occupate di loro – la quotidianità, quello che proprio abbiamo vissuto nella relazione e nelle esperienze. Io penso che ecco, le esperienze fatte con questi ragazzi ci permettono anche un po' di capire come muoverci. Poi è chiaro che una cosa che 'funziona' (non mi piace molto come termine) oggi, non 'funziona' domani no?" (Ed.2*).

Quanto emerge, è che risulta impossibile interfacciarsi con i ragazzi in maniera autentica senza fare esperienza 'dei ragazzi', ma che farlo a partire da quanto acquisito in precedenza può' essere utile sia in un periodo iniziale di conoscenza, che in generale nel quotidiano, in quell'attività che – appunto – dovrebbe configurarsi come riflessiva per non chiudersi su sé stessa. *"(…)Anche perché sì, ti direi tanto sull'esperienza di tutto quello che accade qui, perché i ragazzi che entrano ad Arco si trovano a fare un percorso del tutto inedito rispetto a quello che erano le storie – indipendentemente da tutti – perché Arco richiede proprio tanto lavoro a loro, per cui stiamo molto su quello che accade e su come il ragazzo funziona nel percorso, sul come il percorso a volte debba essere modificato in base a come funziona il ragazzo... però sì, siamo in continuo apprendimento di quello che avviene nel percorso, sia rispetto a quello che chiediamo, a come loro rispondono, a come sintonizzarci"* (Ed.3).

Il tema dell'apprendimento risulta essere direttamente legato all'esperienza, e il verbo 'sintonizzare' usato dall'educatrice, esprime bene quanta flessibilità e apertura siano necessarie nell'incontro con l'utenza. Senza porsi con un atteggiamento aperto e riflessivo, uno dei rischi del lavoro educativo – che spesso accompagna i contesti di cura dove l'utenza ha specifiche caratteristiche – è che ci si lasci guidare dal pregiudizio, anch'esso collegato alle esperienze di conoscenze acquisite*: "Cerchiamo di non leggere gli eventi a conferma o disconferma di quello che sappiamo prima; insomma, che tutto quello che è stato prima*

possa essere un orientamento sì, ma non un fardello, o un pregiudizio se vuoi (…)" (Ed.3). *"Stare in ascolto dell'esperienza, per cercare una nominazione quanto più possibile e fedele del fenomeno da interpretare, non va pensato come presupporre una mente vuota, assolutamente libera da giudizi, in quanto tale condizione è impraticabile dalla mente umana, ma va concepito nella forma di un pensare che, proprio pensa sé stesso, sa mantenersi sotto la presa dei codici"* (Mortari, 2003, p. 44-45). Questo è un concetto molto importante, che sottolinea come in assenza di un pensiero che pensa sé stesso, il rischio di un agire inconsapevole può tramutarsi in un fare sterile. *"Il sapere che viene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della riflessione"* (Mignosi, 2017, p. 220).

Il conduttore di laboratorio intervistato, proprio a tal proposito, sottolinea come per servirsi dell'esperienza passata, si necessiti di un'azione consapevole e pensata affinché la si possa leggere e utilizzare in modo costruttivo: *"Sicuramente le esperienze pregresse mi aiutano, ma solo in quanto hanno la possibilità di essere osservate attraverso una griglia teorica, non una griglia rigida e fissa; è una cosa che si amplia anche con tempo attraverso conoscenze diverse (…)però la possibilità di riflettere su quello che mi capitava non è una cosa spontanea. Cioè, senza una griglia, senza un punto di riferimento per l'osservazione non avrei potuto fare un apprendimento effettivo"* (Con). Se come dice il conduttore di laboratorio, la riflessione non è un'attività spontanea, ma necessità di un'elaborazione, di un pensiero, di strumenti, la domanda che appare indispensabile porsi è quanta consapevolezza serva perché la pratica riflessiva possa dirsi efficace e quanto ad Arco la si pratichi consapevolmente. Un'educatrice, a tal proposito, scrive*: "Riflettendoci penso però anche che vi sono delle domande che mi pongo, dettate forse dall'esperienza personale e professionale, di cui non sempre nell'intervento stesso sono del tutto consapevole, ma mi rendo conto dopo che il mio agire è derivato anche da quelle domande"* (Ed.2). Parrebbe che il processo di indagine che avvia la professionista sia una prassi acquisita proprio dall'esperienza, una pratica interiorizzata che si traduce sì in un *expertise*, ma poco consapevole. Proprio una delle criticità che riguardano la proposta riflessiva, è che lo specialista, immerso nella pratica, non sia in grado di riflettere davvero, ma operi in realtà sulla base dei propri habitus (Roth cit. in Striano, Melacarne, Oliviero, 2018, pp.119-120). In questo senso, si potrebbe dire che proprio il pensare riflessivamente si può trasformare al punto di divenire una disposizione strutturata dell'agire, in cui si perda in realtà la consapevolezza di quanto si sta facendo. Un'educatrice appena formata che lavora ad Arco, si esprime in merito sottolineando l'importanza di comprendere e utilizzare le competenze richieste all'educatore: *"(…) col tempo però proprio la riflessività, però non in astratto, nel senso che forse la cosa più difficile di passare dalla scuola, dalla Supsi al campo, è proprio la traduzione, perché se non capisci il modo in cui farla tua diventa proprio ideologia e quando poi ti trovi a doverla proprio tradurre non ci riesci e fai disastri. Quindi competenza: posso dire una meta-riflessività? Cioè capire che cosa vuol dire riflessività, capire cosa vuol dire auto-osservazione, capire cosa vuol dire condivisione, collaborazione; ecco, tutti quei termini lì riempirli proprio di realtà. Per cui pensare a come tutto quello che so che dovrei fare poi effettivamente mi trovo realmente a farlo"* (Ed.3). Si evidenzia quindi la rilevanza che assume il far proprie tali competenze riuscendo a esplicitarsele, per non renderle così ideologiche, rigide, e prive di senso.

Nel completare questa risposta, l'educatrice introduce fa riferimento ad una competenza che appare essere imperativa in tutte le interviste raccolte: *"(…) e forse in tutto questo la competenza principale è proprio quella della collaborazione tra colleghi, no? Perché è tutto un lavoro che secondo me non puoi fare da solo. Nel lavoro educativo la riflessività*

individuali quasi quasi mi vien da dire non può esistere, è per forza amputata se la leggi solo su di te" (Ed.3).
Emerge bene fin qui l'irrinunciabilità dell'esperienza come punto di partenza e come scenario privilegiato dell'apprendimento e si denota inoltre, l'importanza di attivare processi riflessivi, e la possibilità che essi arrivino a presentarsi proprio come assunto metodologico acquisito. Ma a proposito della competenza a cui precedentemente ha fatto riferimento l'educatrice, quanto di interessante si rileverà di seguito, è che la pratica che guida questi processi non si traduce come mera attività individuale, del singolo educatore, ma si aprirà ad una conversazione intersoggettiva che interessa l'intera équipe.

5.4 Riflessività d'équipe

Prendendo come riferimento la definizione di Savio (2016), che descrive un'*équipe educativa riflessiva e partecipativa* un gruppo di educatori che lavora in uno stesso contesto e che si approccia operando con l'atteggiamento di un ricercatore, in modo partecipato e collettivo (p.20), è possibile – a mio avviso – riconoscervi dei tratti costitutivi del modello di lavoro utilizzato dall'équipe di Arco. Una delle caratteristiche che lo contraddistinguono, infatti, è proprio il particolare e curato modo in cui la collegialità si esprime: ci sono una cura e una propensione alla collaborazione, al confronto e alla ricerca di un senso di unità. Nella difficoltà a interfacciarsi con un un'utenza dalle caratteristiche così complesse e in una fase di vita così delicata, il gruppo équipe – perché operi con senso e credibilità – non può esimersi dalla riflessione durante e dopo gli interventi, nel tentativo di trovare risposte condivise. Il direttore, nell'intervista dice infatti: *"(…) tutto il lavoro che noi possiamo fare qui, lo possiamo fare anche senza confronto e senza riflessione e incontro, però diventa un lavoro tutto frammentato e non si capisce dove si va"* (Dir). Una delle attività principali dei gruppi di lavoro è quello di trovare soluzioni a problemi, in cui la questione primaria – e forse più complessa – è identificare quale sia quello 'reale'; ciò che viene considerato problema non è identificabile a partire dal parere del singolo, e nemmeno come risultato della somma delle interpretazioni di ognuno. In un'équipe educativa è necessario che vi sia *integrazione*[21], in quel processo in cui il pensiero diventa del gruppo portando con sé qualcosa che interessi ognuno. (Quaglino, Casagrande, & Castellano, 1992, p. 58-59). Il pensiero e l'indagine che guidano il singolo alla ricerca di soluzioni possibili diventano più complessi quando il processo euristico non riguarda più il solitario educatore e la sua abilità nell'interrogarsi e procedere. Oltre alle difficoltà e alle complessità dei processi che richiede l'esistenza di un gruppo di lavoro, coltivare la capacità di condividere e co-costruire riflessioni in équipe appare una sfida difficile. Quanto emerge, è che però – al di là della fatica necessaria – riuscire a porsi delle domande in azione e sull'azione insieme al collega, ad Arco sia diventata una prassi, un modus operandi irrinunciabile: *" (…) ma quello che respiro io tanto di Arco, è che non è che il singolo porta qualcosa – indipendentemente dal ruolo che occupa – e che quel qualcosa l'équipe ritiene e fa, ma ognuno porta qualcosa, e quello che alla fine ne esce è qualcosa non di riproduzione di ogni singolo, qualsiasi cosa abbia detto, ma veramente di partecipato, di costruito (…) che una lettura, che per quanto super efficace possa essere, per essere realmente compiuta non può essere mai semplicemente una riproduzione di quella che avevi tu in testa come singolo, ma qualcosa che stia nella testa di tutti, che appartiene a tutti perché in qualche modo non appartiene a nessuno, ma è del*

[21] In ottica sistemica, l'integrazione è quel processo attraverso il quale il gruppo di lavoro diventa soggetto sociale che si attribuisce significato e che è in grado di soddisfare i bisogni del gruppo percependosi interdipendente dai suoi membri.

STUDENTSUPSI

gruppo" (Ed.3). Fare integrazione all'interno di un gruppo di lavoro e avere la capacità di avviare processi riflessivi non sono di certo la stessa cosa; ciò che induce qui ad accostarli è l'idea che nel lavoro educativo essi debbano andare di pari passo: il riconoscimento del bisogno dell'altro, la dimensione del fare insieme e dello sviluppare un pensiero che sia di gruppo, l'aspetto comunitario, di relazione e di condivisione, permettono di sviluppare una cultura di gruppo all'interno del quale i processi riflessivi permettono di restituire all'utenza risposte personalizzate, frutto di un sapere condiviso. La necessità di *gestire la conoscenza* richiede di curare i gruppi e i processi attraverso i quali si affrontano i problemi. Serve una cultura di gruppo, un agire pratico che ponga i presupposti perché all'interno dell'équipe si sviluppino modelli di lavoro che portino beneficio alle persone di cui ci si prende cura (Wenger, Mc Dermott, & Snyder, 2007, p. 46). "*Necessariamente devo confrontarmi con chi è in turno con me, perché magari io tante cose non le vedo ed è come se mi dessi un campo di possibilità e di azione ristrettissimo, perché ci sono tutte le cose mie che entrano, ed ho proprio bisogno di qualcuno che metta chiarezza e che individui altre strade possibili (…)" (Ed.3).* Il processo che porta alla soluzione di problemi tramite la riflessione non è un atto solitario, ma dialogico. Ciò che consente di conoscere è frutto di una negoziazione continua tra la propria mente, il mondo e le altre persone, perché sia possibile mettere le basi di una vita comune le cui scelte vengano prese in modo ragionato e responsabile (Bondioli, 2016, p. 60). *"La cosa bella di Arco è che sia a livello formale – ma anche informale – c'è proprio una cultura del riflettere assieme, del condividere. Per cui, chiaramente, quando sei nelle situazioni un significato glielo da subito, ti viene in automatico: non è che vivi le cose e poi dici 'adesso devo dargli un significato' ecco, interpreti nell'immediato. Sapere però che la tua è un'interpretazione sull'immediato ecco aiuta a relativizzarla un po', a non prenderla come assoluto. Per cui veramente parlarne, chiedere, confrontarsi, scambiarsi i punti di vista su una stessa cosa che è successa, è quello che dà il significato perché – in fondo – tutto quello che succede nel percorso coi ragazzi può avere un significato solo se è costruito assieme, se non è solamente il tuo, perché sennò non riesci a fare un percorso con loro: diventa frammentato" (*Ed.3). Come rileva Mortari (2003), riflettere sull'esperienza può essere efficace solo se il singolo si riconosce come parte di un contesto relazionale, dove il confronto con gli altri diventa un aspetto centrale. Le azioni dovrebbero quindi corrispondere non al prodotto di un sé isolato, ma al contrario come*: "(…) il risultato di processi deliberativi socialmente situati in un complesso di campo di forze"* (p. 73)*.* Questa dimensione dialogica del riflettere e confrontarsi perché il lavoro d'équipe non arrivi ai ragazzi come frammentato, è centrale in molte risposte degli intervistati, e si presenta come condizione fondamentale perché si possa portare avanti il lavoro: *"Solitamente mi confronto (…) dare ai ragazzi una risposta che è condivisa con la persona con la quale lavoro (che poi non è detto che abbiamo un'idea uguale), però ritengo sia importante prima trovare noi un punto di mediazione per poi poter portare avanti l'intervento, e se invece è una situazione dove neanche con il collega riusciamo a uscire da questo dubbio o vediamo che è qualcosa che può avere un certo tipo di impatto sul ragazzo – e quindi necessita di una riflessione più allargata – (può essere anche la visione di un film, non qualcosa che riguarda il singolo ragazzo o al progetto) lo si rimanda o alla consegna e al confronto con i colleghi che entrano in turno dopo, o alla riunione d'équipe del martedì*"[22] (Ed.2). Quanto emerge, è che in una situazione di dubbio – nella difficoltà di comprendere o risolvere le richieste – l'educatrice ricerca il collega per confrontarsi, per trovare una mediazione sui significati e le risposte da dare, fino a ricercare la necessità di una 'riflessione più allargata'. Sembra proprio

[22] Vedi paragrafo successivo.

corrispondere a quanto scrive Bondioli (2016) nel suo articolo: *"La ricerca che porta alla soluzione di problemi non è un atto individuale e solitario. La riflessione ha un carattere essenzialmente dialogico"* (p.60). Anche il conduttore di laboratorio, in merito alla riflessione fa una considerazione che conferma i limiti del riflettere in solitudine*: "Ho dovuto riflettere su cose e risolverle da solo, ma non so se bene, perché sono da solo"* (Con); infatti, come scrive Mortari (2003*): "Il sentimento di incertezza risulta ancora più sostenibile quando il pratico agisce in una condizione di solitudine, senza il supporto di una rete di relazioni in cui poter condividere i suoi vissuti emotivi*" (p. 76).

Certo appare difficile pensare che sia sempre possibile *riflettere nell'azione* insieme al collega, eppure – proprio per quella capacità di saper mettere un tempo[23] – agli educatori è concesso di poter fermare l'azione e porsi delle domande sulla situazione insieme al collega che c'è in turno*: "Siamo sempre in due in turno quindi se c'è un dubbio o un'incertezza, ci si confronta (…)"* (Ed.1). I ragazzi di Arco, in un certo senso sembrano essere 'educati' a queste modalità: *"(…) hanno da qualche parte capito che non è per posticipare, ma che alcune riflessioni e alcuni risposte non gliele dà il singolo operatore ma l'équipe; poi noi ci facciamo portavoce, l'educatore si fa portavoce (…)"* (Ed.2). Il messaggio di attesa che arriva ai ragazzi, potrebbe però risultare controproducente: al di là della 'sana' frustrazione provocata dal dover rimandare i propri bisogni, il rischio di non sentirsi ascoltati è alto. La strategia, in questo caso, è quella di meta-comunicare con il ragazzo, affinché gli arrivi il senso di quanto si sta facendo*: "(…) dire 'guarda, in questo momento non ti rispondo, mi prendo il tempo per rifletterci, mi prendo il tempo con il con il collega', ecco, il dare la spiegazione (…), perché la non risposta potrebbe metterli in difficoltà o non farli sentire considerati (…). Non dare la risposta ma dare una spiegazione, che non è un giustificarsi, è però comunque mettere il ragazzo nella condizione di capire cosa stiamo facendo, e nei nostri ragazzi quel passaggio lì è importante. Non è tanto importante la risposta, ma almeno che loro sappiano che la domanda viene considerata"* (Ed.2).

Gli sforzi del dover mantenere una postura riflessiva, soprattutto se condivisa con l'équipe, possono mettere in difficoltà non solo gli utenti, ma anche chi la pratica: *"C'è sicuramente una fatica, quindi tutto quello che possono essere le criticità che stanno nella fatica necessaria. Ti parlo per me, per quello che è il mio vissuto. Stare in un contesto dove senti che tu hai diritto di parlare, di dire la tua (e questo diritto è super tutelato), ma poi di corrispettivo è anche il dovere, che ti devi scontrare – almeno questo per me – con tutte quelle che poi sono le tue insicurezze, i tuoi demoni, la tua paura di dire cavolate (…)"* (Ed.3). Savio (2016) riconosce un'*"ambivalenza emotiva individuale"* come possibile criticità di un'équipe educativa riflessiva: secondo la ricercatrice vi è da un lato il desiderio di partecipare alla co-costruzione di saperi e pratiche condivise e, dall'altro, la frustrazione di poter perdere qualcosa della propria identità educativa (p.22). Ulteriore fatica richiesta, può essere inoltre quella che Mezirow (1991/2003) chiama *"trasformazioni di prospettiva*", ossia un processo in cui le opinioni altrui risultano essere dissonanti dalle proprie, frustranti, ma anche in grado di migliorare la comprensione dell'esperienza (p. 181).

Per l'educatore il bisogno di 'conversare', di far risuonare il proprio punto di vista insieme a quello di un altro, aiuta a interrogare sé stessi perché costringe a fare una narrazione dei propri pensieri. Pur nelle difficoltà del confronto, è necessario che la riflessione trovi luoghi e spazi perché possa avvenire nel modo più partecipato possibile; dalle testimonianze riportate da Iori (2010) nella sua ricerca sulle équipe riflessive, negli operatori sociali la capacità di riflettere a partire da sé, fa emergere e aiuta a costruire saperi condivisi; per essere

[23] Vedi paragrafo 5.2

STUDENTSUPSI

"operatori riflessivi" servono però luoghi e modi perché la riflessività possa essere espressa e condivisa.

5.5 Spazi e presupposti per il confronto democratico

Da quanto è emerso fin qui, praticare la riflessività costruendo il proprio sapere attraverso e con l'esperienza, non è un atto spontaneo, istintivo, ma è una competenza che richiede pensiero, volontà ed esercizio. Per coltivarla servono strumenti, servono spazi e risorse che permettano di svilupparla e mantenerla, così da acquisirla come parte integrante delle buone pratiche dei contesti educativi nei quali si lavora. Nel cercare di attingere, apprendere o confrontarsi con le esperienze dei colleghi, gli operatori di Arco si servono di spazi, strumenti e pratiche che consentono loro di sviluppare un agire riflessivo. Entrare a far parte dell'équipe di Arco significa aderire ad un modello di lavoro che vede nella relazione tra colleghi di varie professionalità un profondo dialogo e una propensione al confronto. Chiedendo ad un'educatrice quali fossero le risorse che mette a disposizione il Centro perché si potessero avviare processi riflessivi, la risposta ricevuta è stata molto chiara: *"Allora io partirei proprio dall' 'alto' se vuoi, da quella che è la cultura del gruppo équipe, ma che parte veramente dalla direzione, fa parte del modello. Cioè tutto quello che è la cura dell'équipe non è un corollario, rispetto al progetto, rispetto al modello, ma è proprio dentro. Autenticamente e concretamente dentro, è proprio uno dei suoi presupposti. Per cui tu quando entri nel gruppo équipe Arco in qualche modo vieni quasi socializzato a questo, al fatto che ci deve essere proprio una cura sia dell'altro, che del collega, che di tutto il gruppo e in qualche modo questo ti aiuta a prenderlo come modalità tua di funzionare, perché proprio c'è una cura che viene sempre resa esplicita, a partire dalla direzione, da Ilan[24], da Simona (la capo équipe), ri-declinandolo poi nelle micro-situazioni in tuti gli ambiti, con i conduttori di laboratorio.. però la respiri proprio questa cosa: che tanto quanto è importante la cura dei ragazzi, tanto è importante la cura della tua équipe. E proprio un dovere di ognuno"* (Ed.3). La cura dell'équipe pare essere il presupposto da cui far partire la possibilità che la riflessione e il confronto si avviino. Mortari (2003) – parafrasando Nooddings – riporta come per consentire un clima favorevole al dialogo, in cui ognuno si senta libero di contribuire con le proprie riflessioni, è necessario valorizzare nel contesto un *"ragionare interpersonale aperto, flessibile e responsivo"*, in cui la cura primaria sia quella da rivolgere alla relazione con i colleghi. Un atteggiamento che preveda che non vi siano imposizioni o riflessioni più importanti di altre, ma uno spazio favorevole che permetta una disamina critica (pp.112-113).

A disposizione dell'équipe di Arco vi sono diversi spazi che consentono la pratica di questi momenti di riflessione e condivisione: i passaggi di consegna[25], le riunioni del martedì, gli incontri con lo psicoterpaeuta e tutti quei momenti informali che servono a facilitare – oltre che le comunicazioni e gli aspetti più organizzativi – la possibilità di 'portare le situazioni' per consentire a tutti di affrontare gli aspetti più o meno certi e prevedibili, che riguardano i ragazzi di Arco. *"Oltre al passaggio di consegna, anche solo se succede una cosa, ci prendiamo un momento per riflettere col collega su che cosa fare, anche quello spazio lì, se vuoi 'naturale', è in realtà un momento di riconversione di tutto quello che è successo; poi*

[24] Lo psicoterapeuta del Centro.

[25] I passaggi di consegna ad Arco consistono in momenti di circa15 -20 minuti in cui gli operatori uno degli operatori che conclude il turno condivide riflessioni, comunicazioni pratiche e organizzative agli operatori che subentrano al turno successivo. Si svolge in ufficio, e solitamente a presenziare vi è Ilan Gheiler, lo psicoterapeuta del Centro, che come egli stesso riporta nell'intervista rilasciata, la sua funzione fa sì che si mantenga un certa serietà e importanza del momento.

*sicuramente – il principale se vuoi – la riunione d'équipe, dove metti insieme tutti i pezzi che tu anche non necessariamente hai perché tu – ovviamente – non sei in turno 24 ore su 24 (…)"(*Ed.3); " (…)*la riunione; che in realtà noi chiamiamo 'formazione' la riunione del martedì e anche questo secondo me è significativo perché alla fin fine è particolare (…) ci permette di formarci, di apprendere dai contributi che un po' tutti portano; le consegne, sicuramente; i momenti individuali con il terapeuta, e questi sono un po' i momenti stabiliti e strutturati. Secondo me poi, tutti quei momenti che noi ci prendiamo con il collega o con i colleghi in turno che sono altresì importanti, che non sono stabiliti" (Ed.2).* Le riunioni, così come i passaggi di consegna, sono momenti pensati per scambiare informazioni rispetto al percorso quotidiano del ragazzo e interrogarsi e provare a decifrare e co-costruire interventi sulla base di ciò che accade. Sembrano rappresentare dei veri e propri momenti formativi, degli spazi per dare parola a quell'apprendimento continuo che caratterizza l'agire riflessivo*; "(…)una formazione alla capacità riflessiva va declinata in relazione alla possibilità che tale capacità diventi strutturale per l'identità educativa dell'équipe, oltre che dei suoi membri, cioè che il consolidamento dell'habitus riflessivo riguardi trasversalmente, in modo ampiamente partecipato, i singoli operatori tanto da diventare un tratto in cui tutti si riconoscono come gruppo di lavoro"* (Bondioli, 2016, p. 19-20). Questi momenti strutturati, sono tempi pensati, costruiti a partire dalle considerazioni fatte nella costruzione del Progetto Arco, così che vi potesse essere un dialogo d'équipe multidisciplinare in grado di garantire l'esigenza di non frammentazione del percorso dei ragazzi. Lo psicoterapeuta del Centro, rispetto alla capacità di riflettere su quanto si fa, mette l'accento sull'importanza di questi spazi presenti ad Arco: "*(…) spazi dove tu puoi riprendere certi accaduti e imparare – successivamente – a poter affrontare cose simili ma non necessariamente nello stesso modo. Quindi, anche saper differenziare, nel corso dell'azione, alcune categorie".* Uno di questi spazi riguarda proprio i momenti che gli educatori e tutti gli operatori di Arco hanno a disposizione con lo psicoterapeuta, momenti che questo definisce *"spazi aperti"* dedicati *l*oro. *R*iportando le sue parole: *"Io incontro gli educatori di Arco perchè è importante per più motivi. Allora, c'è un motivo che riguarda il cercare di capire come stanno, se ci sono delle difficoltà: delle difficoltà personali, delle difficoltà tecniche, delle difficoltà teoriche, che in un modo o nell'altro io eventualmente posso aiutare a comprendere meglio, non sicuramente a risolvere, dire che vengono risolte questo non so, però l'idea è quella che – sia con gli uni che con gli altri – vi sia la possibilità di parlare di qualunque cosa loro sentano il bisogno di affrontare. Che sia un problema con un collega, con più colleghi, una situazione in particolare con qualche ragazzo, un problema di famiglia, una difficoltà all'esterno di Arco che impedisce di poter lavorare bene all'interno, qualche suggerimento rispetto alle cose che si potrebbero fare fuori da Arco per aiutare a fare il lavoro meglio ad Arco, così come anche gli inquadramenti teorici perché certe cose vengono capite" (Psi).* In ambito formativo, secondo Mortari (2003), è necessario uno spazio che lei *chiama "laboratorio di pratica riflessiva"*: un luogo dove imparare ad analizzare in maniera critica l'esperienza e allenare i processi mentali e cognitivi attraverso i quali essa si significa (p.69). Questo spazio, che per lo psicoterapeuta non può dirsi sostitutivo di una supervisione[26], sembrerebbe piuttosto simile a un luogo 'formativo' dove sia possibile – oltre che aprirsi per dare voce e narrare pensieri e parole – esaminare, monitorare e riflettere sui propri modi di pensare e agire. Come già anticipato è uno spazio che non riguarda solo gli educatori, ma l'intera équipe di professionisti. Venendo proprio alla diversità delle discipline da cui provengono gli operatori di Arco, sembra rilevante fare alcune

[26] Come riportato dall'intervistato, un supervisore normalmente non è a contatto con gli 'oggetti', con le situazioni, con le dinamiche con cui - in questo caso - il supervisionando è a contatto. Vedi allegato 5

considerazioni in merito, dal momento che questa diversità professionale rappresenta un'importante elemento nella qualità degli scambi e quindi nella costruzione della progettualità presso la struttura.

5.6 Quando la riflessione è 'multidisciplinare'

Come riporta Quaglino (2006), il gruppo di lavoro costituisce un importante strumento di facilitazione della crescita*: "Nel gioco di rimandi della collettività, dove non si è più soli nell'apprendere e dove alle proprie azioni fanno eco le azioni degli altri, l'apprendimento possibile si 'potenzia' grazie alla molteplicità dei punti di osservazione e alla pluralità degli stimoli. Gli attori coinvolti sono, infatti, maggiormente stimolati nel processo di scoprire, osservare, rappresentare e risolvere i problemi, ed anche a riflettere sulle modalità di apprendimento in azione e di integrazione delle conoscenze (su valori, assunti e tecniche), rendendo possibile, per questa via, l'attivazione di processi riflessivi riguardanti anche il come si apprende"* (p.53). In quest'ottica, il lavoro di un'équipe multidisciplinare rappresenta ancor più una risorsa e un'occasione di crescita per i colleghi. Tutto quanto si raccoglie dalla possibilità di ampliare il proprio sapere e di avere una visione – certo più complessa – ma più completa, è di fatto un'immensa risorsa a servizio dell'utenza. Il direttore del Centro si esprime infatti a tal proposito: " (…) *l'équipe multidisciplinare permette di confrontarsi e di condividere, ma lo scopo è quello di capire meglio chi è il ragazzo che ci viene affidato, come funziona, che cosa lo aiuta, che cosa lo mette in difficoltà, dove ci sono maggiori ostacoli o dove invece le cose fluiscono meglio. Ecco, se avessimo un'équipe solo di educatori condividere e confrontarsi non sarebbe così interessante perché possiamo immaginare (anche e non è così veramente) ci sia un modo di vedere le cose abbastanza uniforme e quindi che non fa emergere altre sfaccettature che invece un'équipe multidisciplinare permette. Dopo – evidentemente – quello che dicevo prima, l'équipe multi-disciplinare è anche importante perché ci sono compiti e mansioni diverse (…)" (Dir).* Ecco che allora tutto quanto emerso sulla riflessione può essere arricchito se ritradotto in uno spazio collettivo e multidisciplinare; così i significati e le esperienze assumono un significato quasi e solo esclusivamente se rivisti e riletti in un confronto tra colleghi. Vi è un guadagno quando i pratici condividono diverse documentazioni di epistemologie differenti costruendo una "comunità riflessiva". Dice l'educatrice: *"Secondo me la ricchezza vera e la forza di Arco è che tutte queste visioni non sono equivalenti ma complementari, perché se ci fosse una mono-visione, per quanto poi, per esempio , prendi solo il lavoro educativo, chiaro che ogni educatore ha la sua visione ecc., però avere letture sotto diverse angolazioni che poi vengono portate unite è necessario ma in questo non deve essere un'omologazione del pensiero, cioè costruire qualcosa di comune non significa costruire una cosa monolitica, ma una cosa complessa" (Ed.3). Per concludere, le parole di* Striano, Melacarne, & Oliverio (2018) sembrano essere in grado di riassumere bene quanto emerso finora: *"Nella misura in cui i processi riflessivi e auto riflessivi che connotano l'agire educativo sono socio-culturalmente situati, essi sono sostenuti da forme di comunicazione e discorso, e a loro volta alimentano lo sviluppo di competenze di forme di razionalità funzionali a una partecipazione attiva, critica e consapevole ai discorsi in circolo nella sfera pubblica e sociale"* (p. 75).

STUDENTSUPSI

6. Conclusioni

Riuscire a servirsi dell'esperienza appare essere una condizione necessaria perché nel lavoro educativo si possa svolgere il proprio compito cercando di rispondere alla continue richieste che l'utenza presenta nella dimensione del quotidiano. Per non restare fermi ad un sapere precostituito, gli educatori di Arco sembrano attingere molto da quanto accade nelle singole situazioni. Pur non trascurando le metodologie e le teorie apprese, riuscire a stare in quello che accade e direzionare il proprio operato sulla base dell'unicità che ogni singola situazione presenta, pare essere l'unica strada possibile per agire con senso. Quanto avviene infatti, non sembra tramutarsi in 'situazioni tipo' a cui far riferimento per mettere in atto azioni preconfezionate ma, piuttosto, rappresenta un'occasione per fare conoscenza del nuovo, della persona di cui ci si occupa e di tutte le dimensioni che la riguardano. Infatti, come scrive Mortari (2003), la tendenza per chi lavora nel mondo della pratica, è quella di far sì che la realtà obbedisca alle teorie date, rischiando di non differenziare gli attori e i contesti interessati (p.41). Ad Arco, quanto appreso in un determinato momento, pare non essere utilizzato per decifrare ogni storia avvenire, ma piuttosto interiorizzato come una nuova conoscenza a cui poter attingere nel futuro proprio grazie ad una postura riflessiva. Per permettere all'educatore questo importante distinguo e utilizzare l'esperienza come occasione di apprendimento, è infatti necessario equipaggiarsi di un atteggiamento euristico nei confronti di quanto accade, mettendo in atto la competenza di agire una pratica riflessiva. *"La riflessione serve a una finalità, e le finalità sono dei principi organizzatori che danno coerenza e ordine alle attività. (…) La riflessione sugli assunti diventa così fondamentale nell'apprendimento, per la comprensione del significato".* (Mezirow, 1991/2003, p. 22). La capacità di sapersi interrogare in situazione, fa emergere negli operatori del Centro la consapevolezza che ogni storia, ogni accaduto, ogni persona, sono elementi da considerare in un'ottica ecologica ma soprattutto nuova. Per far questo, includere sé stessi nella disamina di quanto avviene diventa indispensabile. Scorgersi all'interno della relazione educativa significa domandarsi non solo cosa sta accadendo 'fuori', ma anche cosa sta succedendo 'dentro'. In quest'ottica, i processi che guidano il pensiero di ognuno non sono trascurabili, e il 'come si conosce' tanto indagato da Dewey rappresenta un assunto che ad Arco – sebbene inconsapevolmente – ha modo di essere esercitato negli spazi offerti dallo psicoterpeuta del Centro. Questi momenti, in un certo senso costringono gli operatori a fare i conti con i propri processi mentali attraverso i quali si dà significato a quanto succede. Di altrettanta importanza per gli educatori di Arco è sapersi chinare a posteriori su quanto avvenuto, per tentare di comprendere quanto ciò che si è fatto possa essere riletto alla luce delle nuove conoscenze apprese. Anche in questo caso gli spazi e gli strumenti per la riflessione sono apparsi di fondamentale importanza perché la riflessione sull'azione possa maturare. La riunione, così come i passaggi di consegna e i momenti meno formali, rappresentano per l'équipe un'occasione per esplicitare i pensieri, le idee, gli apprendimenti fatti rispetto alla situazioni che si presentano ogni giorno. Il "piacere di pensare" nasce grazie alla creazione di spazi rassicuranti all'interno dell'organizzazione, in cui poter mettere e mettersi in discussione tollerando il dubbio e affrontando il cambiamento (Mignosi, 2017, p. 223). Ciò che merita di essere sottolineato è che, come per molti altri aspetti che riguardano il lavoro sociale, le risorse a disposizione delle istituzioni – e quindi dell'équipe – fanno la differenza in termini di qualità; come spiega bene lo stesso direttore del centro: *"Non si potrebbe fare il lavoro come lo facciamo ad Arco senza le risorse"*. Certo è che le risorse vanno sapute utilizzare e che queste comportano una responsabilità notevole quando si

STUDENTSUPSI

tratta di dover dimostrare i frutti del proprio lavoro che – come risaputo – nel lavoro sociale non sempre sono misurabili e matematicamente giustificabili.

Porre i presupposti perché all'interno di una comunità socio-terapeutica per adolescenti vi sia un'équipe riflessiva è una scelta pensata e costruita, che difficilmente potrebbe altrimenti consolidarsi come valida ed efficace. Pur non avendo raccolto nella ricerca gli effetti che questa postura porta nei ragazzi ospiti del Centro, è apparso evidente come essa rappresenti per gli operatori una modalità consolidata ed efficace per poter lavorare in équipe in modo da unificare le scelte e restituire agli utenti quel senso di unità di cui tanto necessitano. Probabilmente proprio perché consolidata, questa pratica del riflettere insieme per poter apprendere da quanto accade, non sempre è apparsa consapevole: per alcuni educatori risulta essere una modalità acquisita con la quale approcciarsi nel lavoro. A questo proposito si potrebbe dire che sarebbe auspicabile riportare alla luce delle prassi consolidate per poterne rinforzare le peculiarità non perdendone il senso più profondo.

Un altro aspetto che meriterebbe di essere considerato alla luce di quanto emerso, è la possibilità che di fronte all'attenzione sui processi, le numerose domande, riflessioni e considerazioni, diventino 'obbligate' anche laddove non appaiono necessarie; vi è il rischio, infatti, che la riflessione paralizzi anche ove le condizioni non lo richiedano. Come lo stesso educatore afferma: *"(…) il rischio è di impantanarsi. A volte la riflessione può causare di far venire il dubbio laddove non deve esistere (…)"* (Ed.1). Scrive Mortari (2003): *"È impossibile stare permanentemente in una situazione di interrogazione critica, perché il pretendere di sollevare dubbi su tutto provocherebbe un'impasse nell'agire*" (p.40). La riflessività, oltre ad avere un costo in termini di tempo e di fatica personale, può indurre chi la pratica a bloccarsi di fronte alla necessità che si agisca. Agli educatori di Arco, negli spazi e nei momenti dedicati alla riflessività, l'energia richiesta nell'analizzare i processi a volte può condurre a rimandare decisioni spesso non procrastinabili. Per questo – come dice lo psicoterapeuta di Arco[27] – distinguere l'urgenza dalla non urgenza diviene un passaggio cruciale nei processi riflessivi. Venendo a uno degli aspetti principali della particolare declinazione che la riflessività assume ad Arco, si reputa possibile affermare che vi sia – da parte dell'équipe – la capacità che questa pratica possa esprimersi a livello collegiale in un'équipe multidisciplinare; nel direzionare il lavoro terapeutico ed educativo del Centro infatti, questa sembra essere un presupposto imprescindibile. Gli intervistati hanno espresso tutti la consapevolezza che lo strumento principale con il quale esercitare la riflessività fosse quello del dialogo intersoggettivo, con cui attraverso il confronto e la condivisione poter attivare processi di indagine e di apprendimento in grado di consentire la co-costruzione di nuove soluzioni possibili. Rappresentativa è l'espressione dell'educatrice che dice: *"(…) la riflessività individuale ha senso solo se poi è calata nell'équipe, e nell'équipe diventa risorsa, altrimenti è manchevole, è amputata necessariamente"* (Ed.3). È in questo scambio democratico che – come sostiene Dewey (1912/1992) – il panorama educativo può emanciparsi. Il conoscere necessita di un 'altro' che rifletta i significati delle proprie azioni; è tramite il dialogo intersoggettivo che l'apprendimento derivato dalla ricerca delle soluzioni dei problemi si può arricchire e diventare patrimonio delle comunità (Bondioli, 2016). Apprendere, ad Arco, non è un atto solitario, ma al contrario un'occasione i cui presupposti sono quelli della riflessione collettiva.

In un contesto dove l'aspetto terapeutico e quello educativo si fondono insieme, il confronto multidisciplinare sembra essere una ricchezza riconosciuta da tutta l'équipe. Nella differenza di conoscenze, approcci e linguaggi, pare non esserci la difficoltà del confronto e della

[27] Vedi allegato 2, domanda 5.

condivisione, ma piuttosto la propensione ad affiancarsi aprendosi ad accogliere – anche in questo caso – le possibili declinazioni che una situazione assume a seconda dei diversi sguardi professionali. L'educatore sempre più spesso si trova a dover lavorare in contesti in cui è richiesta la disponibilità ad avviare una collaborazione con figure professionali differenti; saper riconoscere ciò, conferisce ad Arco la possibilità che il Progetto Terapeutico si presenti come un mosaico in grado di tenere uniti quei famigerati pezzi che i ragazzi ospiti del Centro necessitano di ricucire.

Avviare processi riflessivi pare essere una buona strategia che permette agli educatori e all'intera équipe del Centro di porsi di fronte alle situazioni indeterminate con lo spirito di chi sa farsi ricercatore di senso. Così facendo, le esperienze che ci si appresta a vivere – così come quelle passate – divengono occasione di apprendimento su cui costruire un sapere che non sia solo teorico, ma che fondi le sue radici sull'importanza che nel lavoro educativo assume la realtà e l'agire pratico del quotidiano. L'équipe di Arco pare – da quanto è emerso – essere in grado di apprendere dall'esperienza avvalendosi della capacità di avviare processi riflessivi. Non sempre questi sono apparsi sufficienti per rispondere ai bisogni di ognuno, così come praticarli, non ha implicato necessariamente prendere delle decisioni adatte e risolutive per la situazione. La pratica riflessiva, infatti, non rappresenta la soluzione ai problemi e non può garantire il 'successo' in quello che si fa. Essa si configura come un buon metodo per accompagnare i processi di ricerca di senso che si rivelano utili perché, nella professione, non si agisca con una razionalità e una rigidità che poco si addicono alla complessità che comporta lavorare con la vita vera delle persone.

Nel lavoro educativo serve pensiero dietro ogni azione e serve la consapevolezza della responsabilità e dell'impatto che ogni singola scelta presa ha sulla vita delle persone di cui ci si prende cura.

Serve essere riflessivi, sempre, insieme.

STUDENTSUPSI

Bibliografia

Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero.* (2009 ed.). (D.Francesconi trad.). Bologna: Il Mulino.

Bauman, Z., & Tester, K. (2002). *Società, etica, politica. Conversazioni con Zygmunt Bauman.* (L. Burgazzoli trad.). Milano: Cortina.

Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano.*(L.Hvastja Stefani trad*.).*Milano: Biblioteca Mulino.

Brutt, T. (2009). *George Kelly e la psicologia dei costrutti personali.(G.Chiari trad.).* Milano: Franco Angeli.

Cappa, F. (2014). Introduzione. In J. Dewey, *Esperienza e educazione* (p. 7-22). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Carey, M. (2013). *La mia tesi in servizio sociale.* (A.Pasini, M. Ranieri trad.). Milano: Erickson.

Cruzzolin, R. (2004). *Modernità e riflessività. Un'analisi del pensiero di Anthony Giddens.* Milano: Franco Angeli.

Dewey, J. (1912). *Democrazia e educazione* (1992 ed.). (E. Codignola, Trad.). Firenze: La nuova Italia.

Dewey, J. (1933). *Come pensiamo* (1967 ed.). (A. G. Monroy, Trad.). Firenze: La nuova Italia.

Dewey, J. (1984). *Esperienza e educazione* (2014 ed.). (E. Codignola, Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.

Figlie di S.Maria della Provvidenza , Servi della carità, & Cooperatori guanelliani. (1994). *Documento base per progetti educativi guanelliani.* Roma: Editrice Nuove Frontiere.

Freire, P. (1968). *La pedagogia degli oppressi.* (2011 ed.). (L.Bimbi trad.). Torino: EGA.

Iori, V. (2010). Introduzione. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, & E. Musi, *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale.* (pp. 11-14). Milano: Franco Angeli.

STUDENTSUPSI

Lipari, D. (2017). Introduzione. In E. Wenger, R. Mc Dermott, & W. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza.* (p. 11-36). Milano: Guerini e Associati.

Maida, S., Molteni, L., & Nuzzo, A. (2009). *Educazione e osservazione* (2016 ed.). Roma: Carocci Faber.

Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione.* (2003 ed.). (R. Merlini, Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.

Minetti, N. (1994). Presentazione. In Figlie di S. Maria della Provvidenza, S. d. Carità, & C. guanelliani, *Documento base per progetti educativi guanelliani.* Roma: Editrice Nuove Frontiere.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* (2000 ed.). (S. Lazzari, Trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* S. Lazzari, Trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione* (2018 ed.). Roma: Carocci.

Quaglino, G. P. (2006). *Scritti di formazione 3 1991-2002.* Milano: Franco Angeli.

Quaglino, G., Casagrande, S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Schön, D. A. (1987). *Formare il professionista riflessivo* (2006 ed.). (D. Capperucci, Trad.). Milano: Franco Angeli.

Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice.* New York: Teachers Collage Press.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* (2006 ed.).(A.Barbanente, Trad.). Bari: Dedalo.

Schön, D. A. (1993). Introduzione all'edizione italiana. In D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (pp.7-27). (A.Barbanente, Trad.). Bari: Dedalo.

Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo.* Napoli: Liguori Editore.

STUDENTSUPSI

Striano, M. (2017). Riflessione e riflessività. In P. Rossi, & P. Rivoltella, *Agire Didattico* (pp. 349-358). La Scuola: Brescia.

Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione.* Brescia: Editrice Morcelliana.

Tramma, S. (2003). *L'educatore imperferro. Senso e complessità del lavoro educativo* (2018 ed.). Roma: Carocci.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato, e identità. (R.Merlini trad.).* Milano: Cortina.

Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W. (2007). *Coltivare comunità di pratica.* (P.Valentini trad.) Milano: Guerini e Associati.

Articoli e documenti

Artaria, S. (2012). *Progetto Comunità socio-terapeutica per adolescenti.* Fondazione Istituto S. Pietro Canisio – Opera Don Guanella.

Augelli, A. (2010). Costruire sapere dall'esprerienza. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, & E. Musi, *Ripartire dall'esperienza. Direzione di senso nel lavoro sociale* (pp. 15-23). Milano: Franco Angeli.

Bondioli, A. (2016). Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto. *RELAdEI 5 (4) Formación del Profesorado de Educación Infantil*, pp. 57-69. Dipsonibile su: http://redaberta.usc.es/reladei.

Camarlinghi, R., D'Angella, F. (a cura di), Guadagnare sapere dall'esperienza. Oltre la paura di fermarsi a pensare. Intervista a Luigina Mortari, in "Animazione Sociale", n. 3, Gruppo Abele, Torino, 2009, pp. 3-11.

Ceppi, I. (2018). *Il lavoro di rete come costrutto dialogico. La funzione di ricomposizione nella progettualità della Comunità socioterapeutica per adolescenti* (Tesi di Bachelor). Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Manno.

Franzini Tibaldeo, R. (2015). Un felice connubio di razionalità e libertà: la pratica "riflessiva" della "Philosophy for Children" (P4C) di Matthew Lipman. *Itinera*, 362-376. DOI: 10.13130/2039-9251/6670

Mignosi, E. (2017). Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori. Studi sulla formazione: 20, 2017-1. *Open access*, 215-228. DOI:10.13128/Studi_Formaz-20951

Nuzzaci, A. (2011, Ottobre). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*(n°3),9-27. Tratto da https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/686/666

Savio, D. (2016). Formare equipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l'infanzia). *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil)*, 17-30. Disponibile su redaberta.usc.es/reladei

SUPSI. (2018). Corso di laurea in lavoro sociale. Bilancio del profilo di competenze . Manno: SUPSI, DEASS.

Sitografia

Treccani. (2019, 06 09). *Vocabolario*. Tratto il giorno 06 09, 2019 da Treccani: http://www.treccani.it/vocabolario/riflessione/

Allegati

Allegato 1: Arco: caratteristiche e specificità dell'utenza.
Allegato 2: Intervista al direttore di Arco
Allegato 3: Intervista allo psicoterapeuta di Arco
Allegato 4: Intervista all'educatore n° 1
Allegato 5: Intervista all'educatrice n°2
Allegato 6: Intervista all'educatrice n° 3
Allegato 7: Intervista al conduttore di laboratorio
Allegato 8: Bozza consenso informato

Immagine di copertina: *Le séducteur* di René Magritte (1951)

STUDENTSUPSI

ALLEGATI

STUDENTSUPSI

ALLEGATO 1

Arco: specificità e caratteristiche dell'utenza

La comunità Arco accoglie un gruppo eterogeneo di minori di età compresa tra i 13 e i 18 anni, che presentano l'insorgenza di un disagio psicopatologico per cui si rende necessario un trattamento di tipo socioterapeutico. Il periodo che caratterizza l'adolescenza è senz'altro un periodo per certi aspetti appassionante, perché ricco di rivelazioni e novità, ma è anche un tempo fragile, poiché fatto di transizioni e trasformazioni profonde, che investono il modo di pensare, di considerarsi, di vivere relazioni e di assumere ruoli nuovi nei diversi contesti. C' è da un lato il desiderio di scoprirsi, mentre dall'altro un bisogno di sicurezza, che pone i giovani in bilico tra il desiderio di essere già grandi e la nostalgia di non essere più bambini. [28] Vi è quindi un'ambivalenza difficile da gestire, che si accompagna inoltre a importanti cambiamenti anche sul piano fisiologico e dello sviluppo sessuale. In questa fase si affronta infatti l'imprevedibilità di un corpo sessuato che sfugge al controllo della mente a causa di nuovi impulsi; l'adolescente si trova a dover integrare i mutamenti della dimensione emotiva con quelli della dimensione fisiologica, anch'essa in costante cambiamento. Questa tempesta imprevedibile porta il giovane a proiettare all'esterno il bisogno di controllo che non riesce a esercitare sul proprio corpo; è una fase in cui facilmente prendono piede forme d'ansia, che si traducono in comportamenti improntati ad una certa ossessività nel compiere rituali o sviluppare manie che hanno lo scopo di dare l'impressione di ristabilire ordine nel caos.[29] L'età adolescenziale quindi è un universo di cambiamenti e difficoltà, che trainano il giovane dalla dimensione di fanciullo a quella di adulto, costringendolo a passaggi seducenti ma anche dolorosi e diversi per ognuno. Nel turbinio di questi mutamenti, vi è una spinta nuova, che tende al desiderio di autonomia e di libertà; ognuno rispetto alle regole che ha vissuto nell'infanzia, si trova di fronte alla nuova esigenza di tempi e spazi più ampi, in cui sperimentarsi da solo e con il gruppo dei pari. L'adolescente sente di dover vivere appieno la propria nuova vita, cercando di definire il proprio sé staccandosi dalle figure genitoriali e vivendo al di fuori degli spazi familiari che appaiono claustrofobici e ormai troppo piccoli. Vi è un'alternanza di pulsioni aggressive e "ritorni in porto", una presa di distanza che però richiede la sicurezza di poter tornare a casa. Ovviamente per ogni adolescente c'è una dimensione familiare e una condizione piscologica diversa che lo contraddistinguono; può infatti verificarsi il contrario di quanto finora detto. Vi sono adolescenti in una condizione di inerzia, che paiono vivere in un perpetuarsi di abitudini e cerchie di amicizie che non li spingano ad esplorare nuove autonomie sperimentandosi lontano dall'ambiente familiare. Questo tipo di adolescente, apparentemente sereno e poco incline alla curiosità, in realtà può rappresentare il fatto che la famiglia del ragazzo non funga da base abbastanza sicura da consentirgli di spiccare il volo. Il blocco o la parziale inibizione alla natura esplorativa del giovane, che rinuncia alla propria autonomia e all'esperienza di sé, rischiano di condurlo ad un'oscillazione continua tra desiderio di libertà e necessità di protezione e sicurezza. Questa dicotomia può tradursi in sintomi ansiosi, attacchi di panico e un blocco dello sviluppo sul piano dell'indipendenza.[30] L'adolescenza, come si è visto, è caratterizzata dalla presenza di

[28] Caio, G., Lizzola , I., Mesa, D., Pinto, G., & Triani, P. (2007). Declinazioni dell'educare. Educare adolescenti ad essere socialmente utili. Animazione sociale. Intro., p.32

[29] S. Vegetti Finzi, A. Battistin, Regole e divieti, in L'età incerta. I nuovi adolescenti, Mondadori, Milano, 2000, p.197.
[30] Ibidem

STUDENTSUPSI

comportamenti complessi, che possono rivelarsi disturbanti pur non essendo il segno di un particolare disagio, ma semplicemente il manifestarsi di un passaggio obbligato verso l'acquisizione di consapevolezza di sé e di maturità. È proprio per la natura complessa di questa fase evolutiva che è estremamente difficile e delicato avere un approccio diagnostico chiaro e certo. I minori che arrivano ad Arco, lo fanno di solito successivamente a ricoveri in cliniche psichiatriche per adulti, o in seguito ad agiti od osservazioni specifiche che si traducono nella richiesta di un collocamento specializzato. È difficile delineare un profilo specifico che descriva le caratteristiche dell'utenza, ma si possono tuttavia elencare una serie di caratteristiche che - nella maggior parte dei casi - contraddistinguono i ragazzi che entrano in comunità. Alla base, vi sono delle condotte antisociali, che portano il giovane a comportamenti aggressivi e trasgressivi unitamente alla difficoltà di un inserimento sociale. Manifestano uno stop nel loro sviluppo psicosociale, che non è da associarsi ad alcun tipo di ritardo cognitivo: si tratta di ragazzi che presentano disturbi di natura psicotica o l'insorgenza di un disturbo di personalità. Un'importante precisazione da fare, è che ad Arco non tutti i tipi di disturbi possono essere trattati a livello socioterapeutico. Vi è infatti la scelta di escludere dal trattamento alcuni soggetti che presentano delle condotte, come quelle antisociali gravi o il disturbo narcisistico di personalità, per cui si esclude un trattamento di tipo comunitario, che risulterebbe disfunzionale per i soggetti stessi, e per il gruppo. Gli utenti che presentano un disturbo psicotico, arrivano solitamente in seguito a un ad un *acting*, in alcuni casi di considerevole gravità, che si verifica in una circostanza specifica condizionata da un quadro di grave scompenso psichico, talvolta favorito o intensificato dall'utilizzo concomitante di sostanze stupefacenti.[31] Questo tipo di minore, una volta stabilizzato farmacologicamente in ambito ospedaliero è gradualmente inserito nel contesto comunitario, a condizione che l'équipe curante riesca a 'sintonizzarsi' con l'area traumatica che ha portato allo scompenso, è a patto che non manifesti una condotta francamente antisociale e non 'inquini' in modo sensibile il clima relazionale. Anche se in questi minori i nuclei patologici restano spesso difficilmente modificabili, il trattamento in comunità consente di cogliere i segnali che possono preannunciare l'insorgenza di una crisi, così come il grado di coinvolgimento e di stimolazione relazionale tollerabile per l'individuo. Il secondo tipo di utenza che viene accolta ad Arco è quella caratterizzata dal disturbo borderline di personalità. L'agito problematico è qui considerato come effetto dell'instabilità e del discontrollo emotivo. I giovani che soffrono di questo disturbo, si caratterizzano per una evidente instabilità emotivo-affettiva, angosce abbandoniche ricorrenti, impulsività, episodiche manifestazioni dissociative e tendenza alla trasgressione e alla promiscuità. Gli atti impulsivi di solito avvengono per effetto di un'intensa eccitazione emotiva e, in parte, sono il risultato di tentativi falliti di controllare gli stati emozionali e di venire alle prese con interazioni interpersonali. In questi casi la condotta antisociale sembra essere la conseguenza di uno stato di attivazione caotica improntata all'impulsività, quasi come un bisogno frequente e periodico a non rispettare regole, norme e leggi sociali. Uscendo dalla dimensiona diagnostica, l'utenza di Arco si caratterizza anche per un deficit di tipo relazionale, che gli impedisce lo svilupparsi di alcune competenze sociali ritenute fondamentali per un pieno e sano inserimento del giovane nella società.[32]

[31] Ad Arco non si vi sono prese a carico di minori che fanno uso di sostanze stupefacenti.

[32] Artaria, S. (2012). Progetto Comunità socio-terapeutica per adolescenti. . Fondazione Istituto S. Pietro Canisio – Opera Don Guanella.

STUDENTSUPSI

ALLEGATO 2

Intervista al direttore di Arco

1) I principi del vostro Progetto Terapeutico si ispirano allo stile educativo Guanelliano, perché questa scelta per una Comunità terapeutica per adolescenti?

D: innanzi tutto per spiegare il perché di questa scelta bisogna andare un pò all'origine del progetto. Io sono stato contattato nel 2012 dal Cantone per appunto capire se avevo un interesse rispetto innanzitutto alla stesura di un progetto di una cosa che poi un anno dopo poteva diventare concreta, ma intanto - quello che mi era stato chiesto - era lavorare ad un progetto con però delle coordinate già precise, perché era stato fatto già uno studio di fattibilità da parte del Cantone rispetto alle esigenze che erano emerse e quindi quello di avere una comunità terapeutica per questa fascia di età e anche per la fascia di età precedente quindi, una fascia di età della scuola media 12-14 e una fascia di età post-scuola media e quindi 15-18. Un'altra caratteristica era che sarebbe stato aperto all'interno dell'Istituto Canisio, perché già nello studio di fattibilità c'era questa collaborazione tra il Cantone e l'Istituto che lavora da decenni collabora con il Cantone per la presa a carico di ragazzi e adulti con handicap. Quindi la prima cosa che ho cercato di capire era quale fosse il contesto Istituto San Pietro Canisio di Riva San Vitale che lavoro si faceva all'interno e come questa comunità socioterapeutica per adolescenti poteva inserirsi all'interno di una famiglia già esistente e mi ricordo per esempio (potrebbe essere interessante) quando poi sapevamo che si sarebbe aperta questa comunità abbiamo incontrato il personale del Canisio, tra l'altro diviso in tre o quattro momenti (perché sai che sono quasi 100 le persone che lavorano al Canisio), e per spiegare agli operatori del Canisio che sono qui - alcuni da 40 anni - che cosa sarebbe successo, ho usato questa metafora: ' E' un po'come se in un ad famiglia già collaudata, poi matura e numerosa, ad un certo punto fosse chiesto di prendere in affidamento un adolescente problematico'. Arco è l'adolescente problematico, la famiglia rodata è l'Istituto Canisio e quindi bisogna capire come fare, che cosa significa, come attivare le risorse e anche capire la differenza tra un lavoro e l'altro, che è un po' quello che abbiamo fatto ossia cercare di inserire Arco all'interno di una famiglia già esistente e già funzionante che si inspirava - e qui arrivo alla risposta – a Don Guanella, nel senso che l'Istituto Canisio è un'opera guanelliana e quindi ha da un sacco di tempo un impostazione, una mission ben precisa e la conduzione stessa dell'Istituto è fatta da guanelliani, quindi il mio direttore - Don Tino - è un guanelliano. Quindi che cosa ho trovato di interessante studiando la vita e i principi di Don Guanella? Bè, intanto che era un bel genio, infatti è un Santo, e che aveva capito tante cose che potevano esserci molto utili, che sono poi quelle che sono contenute nel progetto.. che cosa? Ecco, un certo modo di mettere al centro il giovane e la sua difficoltà, credere nelle sue risorse e nelle sue capacità, farsi ispirare da un principio di affetto, di benevolenza, di cuore - come lo chiama Don Guanella - quindi impostare il lavoro umanamente con dei principi che sono quelli della tradizione Cristiana, che sono anche gli stessi che hanno permesso di aprire gli ospedali nell'800 ecc, ma che erano molto pertinenti per poter accogliere in un luogo di vita degli adolescenti sofferenti. Quindi la scelta di mantenere questo stile all'interno di un contesto che lo usava da decenni è stata penso una buona scelta e anche - da un certo punto di vista - rispettosa del luogo che ci avrebbe accolti, in modo che fossimo davvero parte di una famiglia in maniera almeno coerente rispetto ai principi fondamentali che sono - lo ripeto - molto pertinenti rispetto a quello che significa occuparsi di giovani che soffrono in un contesto residenziale.

STUDENTSUPSI

2) Dalle mie osservazioni e dalle interviste fatte finora ai colleghi educatori emerge molto la postura riflessiva da parte di chi lavora presso il centro; è un'attitudine al lavoro pensata durante la costruzione del Progetto Arco? Se sì, ti chiederei di spiegarmi qual è il senso che sta alla base di questa scelte.

D: Forse ci sono da dire due cose importanti rispetto a questo. È vero, che c'è una postura riflessiva ma forse è ancora più vero che c'è perché prima c'è un'altra cosa: prima c'è un'attenzione all'osservazione e questa è una cosa che abbiamo volutamente impostato da subito anche per - se vuoi - un po' il lavoro pionieristico o comunque innovativo che volevamo fare non essendoci in Ticino una tradizione a cui riferirsi su questo lavoro specifico, cioè socio-terapeutico con gli adolescenti e quindi ci servisse una capacità di osservazione di quello che avveniva. Quindi: osservare molto bene quello che avviene - e tra l'altro dotarsi di strumenti per poter annotare queste osservazioni, quindi per esempio il Gcem[33], che è uno strumento che abbiamo utilizzato da subito, indispensabile in modo che le osservazioni potessero essere a disposizione di tutti - e con questa base molto concreta e molto solida di osservazioni, poter riflettere. Quindi, la postura riflessiva è permessa innanzitutto da una grande attenzione all'osservazione che è ad Arco minuziosa, quotidiana, in tutte le dimensioni del lavoro educativo, terapeutico, del laboratori, del lavoro con le famiglie, negli incontri di rete. Quindi c'è un grande sforzo ad osservare quello che capita perché è importante prima di tutto osservare, cioè tanta osservazione e un po' di ragionamento guidano un po' lo stile di Arco e quindi non il contrario, non tanto ragionamento e poca osservazione, che portano spesso all'errore. Ma osserviamo e poi ragioniamo su quello che vediamo; perché? Per capire cosa fare. Perché non c'è una ricetta già pronta, non lo sappiamo noi cosa dobbiamo fare esattamente con quel ragazzo in quella situazione oggi. Lo scopriamo osservando e ragionando e provando; quindi la postura riflessiva è indispensabile perché altrimenti faremmo o della cose preconcette - cioè decidendolo già prima e quindi con il rischio di sbagliare perché non sono adatte a quella situazione - oppure di fare delle cose che non si basino sull'osservazione ma soltanto sulle nostre idee e quindi sbagliare di nuovo. Allora la postura riflessiva serve a mantenere viva l'osservazione e a correggere quello che stiamo facendo; tanto ce lo dobbiamo comunque ogni volta chiedere cosa è giusto fare, perché è un lavoro molto artigianale che non ha delle ricette sicure. Facciamo degli esempi molto semplici: come accompagniamo un giovane che arriva ad Arco nell'incontro con i suoi genitori? Non lo sappiamo: dipende da come sono questi genitori, cosa pensano dell'affidamento, se è volontario, se è decretato, se avviene dopo un ricovero ospedaliero, se produce sofferenza…e tutte queste cose hanno bisogno di riflessione, e quindi poi cambia anche il nostro modo di impostare il nostro accompagnamento dopo una visita. Ecco, quindi è sicuramente stata pensata questa postura riflessiva - con altre peculiarità del modo di lavorare ad Arco - per poter occuparci di situazioni tutte diverse, tutte un po' misteriose per cui necessitano di essere guardate e pensate.

3) Sempre dalla mia osservazione, risulta essere imprescindibile - per chi lavora ad Arco - porre questa riflessione ad un livello più ampio, che non riguardi solo l'operato del singolo: vi è la costante di condividere e confrontarsi con il collega circa il senso dell'esperienza che si vive rispetto alla realtà del quotidiano dei ragazzi; anche rispetto a questa considerazione ti chiedo di spiegarmi l'impostazione che vi siete dati e come descriveresti questo processo.

[33] [33] Programma digitale usato da Arco e da numerosi Centri Educativi Minorili per condividere informazioni e aggiornamenti all'interno dell'istituzione

STUDENTSUPSI

D: Se sei d'accordo risponderei a questa domanda rispondendo anche alla numero 7

Io: Si, volentieri

D: Perché si parla spesso di équipe multi-disciplinare, ormai ne parlano praticamente tutti, però noi avevamo proprio la possibilità di crearla. Cioè da zero di decidere di assumere tot educatori, tot infermieri, tot psicologi che decidevano di fare un lavoro educativo, una pedagogista, cioè quindi proprio farla. È stato difficile, e sarebbe stato più semplice non farla, cioè avere solo per esempio un'équipe educatori, come nella maggioranza dei CEM in Ticino. Invece è stata proprio una scelta, con quale principio alla base? Bè al di là degli altri che sono abbastanza banali e anche facili da capire, ma perché nel lavoro di confronto, di incontro, di parola che avviene ogni martedì mattina, se una cosa che è accaduta può essere descritta da un educatore, ma anche commentata e rivista da un infermiere che ha una formamentis completamente diversa e poi magari anche da qualcuno che ha studiato psicologia ma che fa comunque un lavoro educativo e che quindi ha un'altra formamentis - per esempio più attenta agli aspetti psicologici, alle dinamiche - e poi nella stessa équipe essere arricchita dal lavoro che fa la collega con i genitori, che quindi cerca anche un po' di spiegare come mai quel ragazzo si comporta in quella maniera, in quel contesto, perché ha una storia familiare di un certo tipo. Tutte queste cose permettono di capire meglio chi è quel ragazzo, perché si comporta in quel modo e di cosa ha bisogno per essere aiutato, quale risposta educativa o terapeutica è più indicata e quindi su cosa mettere maggiore attenzione: su un impostazione educativa o infermieristica o terapeutica, cioè come tenere equilibrato il progetto, in modo che tutte le parti abbiano dignità e spazio, no? Perché a volte è chiaro che è più importante fare il lavoro educativo, altre volte è evidente invece che bisogna tenere a mente un processo terapeutico un po' a discapito se vuoi di quello educativo, ma che poi tutto questo viene ripreso anche in un contesto di lavoro con le famiglie, insomma: l'équipe multidisciplinare permette di confrontarsi e di condividere, ma lo scopo è quello di capire meglio chi è il ragazzo che ci viene affidato, come funziona, che cosa lo aiuta, che cosa lo mette in difficoltà, dove ci sono maggiori ostacoli o dove invece le cose fluiscono meglio. Ecco, se avessimo un'équipe solo di educatori condividere e confrontarsi non sarebbe così interessante perché possiamo immaginare (anche e non è così veramente) ci sia un modo di vedere le cose abbastanza uniforme e quindi che non fa emergere altre sfaccettature che invece un'équipe multidisciplinare permette. Dopo - evidentemente - quello che dicevo prima, l'équipe multi-disciplinare è anche importante perché ci sono compiti e mansioni diverse e quindi: all'infermiere puoi chiedere - ad esempio - di essere più attento all'aspetto della somministrazione dei farmaci, all'educatore magari su altri aspetti più educativi.

4) <u>In che modo è stata 'formata' l'équipe in merito?</u>

D: Non so se lo sai, ma nel 2013, abbiamo appunto aperto il 6 maggio, ma prima - nel mese di aprile - ci siamo ritirati in un posto molto bello tra l'altro, l'isola più piccola delle isole di Brissago, e lì abbiamo fatto una settimana di conoscenza, lavoro e lettura proprio del progetto che era stato scritto. Quindi è stata formata così, alcune cose non erano neanche decise; una – può essere un buon esempio – cosa facciamo con i telefonini? Non c'era scritto nel documento, non era ancora stata presa una decisione e quindi, una mattinata proprio di confronto, di dibattito, di conoscenza, di tutta l'équipe che era li riunita, abbiamo affrontato questo tema: come vogliamo organizzarci rispetto all'uso dei telefonini, internet, della tv, si, no, perché sì, perché no, con quali vantaggi con quali svantaggi, quindi una

STUDENTSUPSI

discussione se vuoi anche molto tecnica. Alla fine, apriamo fra un mese e cosa facciamo? Che regolamento vogliamo utilizzare? Ma questo permette anche di dare una forma all'équipe, una forma, una cultura del lavoro. Perché allora decidiamo di non lasciare che i ragazzi abbiano in tasca il telefonino? Quali vantaggi ci aspettiamo? Quali svantaggi? Quali difficoltà di gestione di questa regola? E quindi ecco, è stata formata così l'équipe, cioè ritirandosi una settimana in un luogo - in cui tra l'altro c'erano soltanto due stanze, e quindi si dormiva tutti insieme, due bagni, non si poteva tanto fuggire perché era un'isola e la barca era una sola e le chiavi ce le avevo io (ride) - e bisognava anche vivere insieme e capire anche al di là delle cose professionali, chi erano i colleghi, quali erano le loro competenze, ma anche la loro personalità e quindi è stato un modo di dare una forma all'équipe dall'inizio. Poi però questo lavoro è continuato ogni martedì e forse è per quello (mi aveva un po' sorpresa questa domanda) che si chiama formazione quella dell'équipe, cioè si chiama riunione d'équipe però è vero che la chiamiamo formazione perché lì penso diamo anche forma al lavoro che viene fatto. Discutiamo di alcune cose, ma poi alla riunione d'équipe segue la riunione di coordinamento con gli educatori e poi quella di coordinamento dei conduttori di laboratorio e quella anche dell'équipe direttiva del pomeriggio tra la psicologa, lo psicoterapeuta, lo psichiatra, il direttore, in cui si guardano anche agli aspetti legati al funzionamento della comunità, per cui ecco, è un momento in cui formiamo l'équipe – tutta - rispetto a questi temi.

5) La riunione d'équipe che fate ogni martedì è detta 'formazione'; perché è stata chiamata così è qual è il senso di questo appellativo?

Ha già risposto nella domanda 4

6) A disposizione dell'équipe di Arco vi sono diversi strumenti e spazi per la riflessione e il confronto; quali credi siano i benefici – per l'équipe e per i ragazzi che fanno un percorso ad Arco - che portano tali dispositivi e tale modello di lavoro?

In parte mi hai già un po' risposto ma non so se vuoi aggiungere qualcosa rispetto a questo

D: Arco è un luogo piccolo, con pochi utenti, cioè non è un istituto con 40 posti letto, che però richiede un grandissimo lavoro per tenere insieme i pezzi. Tra l'altro - questo lavoro – è prezioso e anche difficile perché - anche i ragazzi stessi - sono molto frammentati e frammentano tutto e quindi è molto facile avere una percezione di frammentazione anche nel lavoro in cui ognuno fa un pezzo, ma distaccato dall'altro. Quindi io faccio il mio pezzo di direzione, gli educatori fanno il loro pezza là, i conduttori di laboratorio ne fanno un altro, la psicologa con famiglie ne fa un altro ancora, il pedopsichiatra arriva il martedì e si occupa di un altro pezzo.. cioè il rischio che tutto venga frammentato è molto alto, e quindi ci vogliono dei momenti perchè questi pezzi si incontrino. Ecco, tu hai scritto 'spazi di riflessione e di confronto', potremmo anche proprio dire di incontro, in cui proprio si mettono insieme le varie esperienze e quello che capita, allora per esempio, abbiamo pensato che potesse essere un vantaggio per gli educatori avere una volta ogni 3-4 settimane, momenti in cui l'educatore incontra il terapeuta, e allora lì si mettono insieme due pezzi del mosaico. Cioè, il punto di vista dell'educatore del quotidiano e quello del terapeuta che invece viene fatto con i ragazzi, e il fatto che si possono incontrare è per proprio questo rimettere insieme i pezzi. Quindi ne abbiamo tanti di momenti così, che hanno proprio questo principio di fondo: far si che non si

STUDENTSUPSI

frammenti tutto. Perché tutto il lavoro che noi possiamo fare qui lo possiamo fare anche senza confronto e senza riflessione e incontro, però diventa un lavoro tutto frammentato e non si capisce dove si va

Io: Certo, perché viene da chiedersi: che si rifletta singolarmente o che si dia significato singolarmente a cosa porta?

D: Che io vada a casa con il mio pensiero, ma se poi non lo dico al mio collega o non ne parlo col terapeuta.. per esempio, il fatto che la psicologa che lavora con le famiglie faccia dei pranzi o delle colazioni in appartamento insieme ai ragazzi e all'équipe, o anche il fatto stesso che i conduttori di laboratorio si fermino a pranzo regolarmente, sono tutti dei momenti che sono pensati per tenere insieme questi pezzi del mosaico, che altrimenti diventa – appunto - tutto confuso ecco e quindi il beneficio per i ragazzi è anche questo. Ecco, ti faccio un altro esempio, ai ragazzi io dico sempre- in fase di avvicinamento - che noi abbiamo un modo di funzionare per cui tutte le informazioni sono a disposizione di tutti e quindi per esempio non esiste che un ragazzo possa dire ad un educatore 'adesso ti dico una cosa, però la dico solo a te perchè mi puoi capire, ma ovvio che il tuo collega è antipatico e non mi capisce, per cui non dirgliela e tienitela per te ', e la risposta degli educatori è ' ma guarda, se me la dici, la metto sul Gcem, la metto sulla piattaforma e quindi sul diario giornaliero e tutti la leggeranno'. Questo inizialmente dai ragazzi è visto con molto fastidio, che tutto quello che capita è condiviso, ma poi - molto in fretta - non si lamentano più di questo perché è un vantaggio, cioè toglie tutta quella dispersione di energia per cui ci sono zono grigie, a te l'ho detto, a te no, chissà se lo sai , se non lo sai, lo devo ripetere a 13 persone diverse, e invece così in realtà si riesce a lavorare molto meglio perché - se ti dico una cosa - lo sanno tutti; e quindi questo aiuta nella costruzione del progetto. I ragazzi sanno anche però che ci sono luoghi in cui non avviene; per esempio, nello spazio con lo psicoterapeuta, non ci sono le note di Ilan[34] su come sono andati gli incontri, non 'è una condivisione di questo e quindi ci sono degli spazi privati. E se un ragazzo quindi vuole uno spazio privato non va a dirlo a tutti gli educatori, aspetta il suo momento per la psicoterapia individuale. Ecco, quindi ordina anche un po' il lavoro, le idee e cerca di indirizzare anche i ragazzi verso una maggiore individualità, nel senso un individuo, non scisso, un équipe non scissa, e una comunità. Tutto questo lavoro secondo me ha un vantaggio; non è fatto a vantaggio dell'équipe in realtà, è fatto a vantaggio dei ragazzi, però è chiaro che l'équipe ne beneficia

7) La vostra è un'équipe multidisciplinare – presuppongo –per il carattere terapeutico del Centro;
quanto è importante questo nei processi di costruzione di significato rispetto a ciò che accade ai ragazzi qui ad Arco?

Ha già risposto

8) La domanda è un po' scontata, ma credo che questo aspetto meriti di essere sottolineato;
quanto contano le risorse che ha a disposizione l'Istituzione perché si possano promuovere processi riflessivi e partecipativi nell'équipe? Immagino conti molto.

[34] Lo psicoterapeuta del Centro.

STUDENTSUPSI

D: E così. Non si potrebbe fare il lavoro come lo facciamo ad Arco senza le risorse. È indubbiamente così. Ogni anno abbiamo …anche qui, faccio un esempio: circa quattordicimila ore da distribuire nel planner, cioè quattordicimila ore da mettere giorno per giorno, per 365 all'anno, 24 ore al giorno, di presenza degli educatori. È chiaro che non basta averle queste quattordici mila ore per fare un buon lavoro, ma se non ce le hai non lo puoi fare, quindi: avere quelle risorse è un punto di partenza indispensabile, poi però è necessario, ma non sufficiente. Poi bisogna riuscire a fare in modo che quelle risorse non siano buttate via, non siano usate male o vanificate, e quindi il lavoro più prezioso, più importante - a risorse ottenute - è provare a utilizzarle al meglio possibile. Non è facile, forse sembra paradossale ma è abbastanza semplice sbagliare e buttarle via, proprio perché ce ne sono tante e quindi sembrano una base talmente sicura che verrà usata per forza bene, e invece non è così. Anzi - da un certo punto di vista - questo (potremmo chiamarlo anche) 'potere' che ha Arco, nel senso buono del termine - cioè che può fare - chiede anche una grandissima responsabilità, perchè se non è usato in maniera responsabile può essere addirittura controproducente, cioè portare a una sorta di effetto paradossale, contrario. Facciamo anche qui un esempio: al di là delle risorse ..che ci sono anche risorse che hanno a che vedere con l'équipe, cioè il numero di educatori, di persone ma – poi – bisogna anche avere gli spazi per incontrarsi.. ma bisogna anche avere risorse per esempio di oggetti e arredamento, anche quelle sono delle risorse. Ecco bisogna usarle bene perché non è sufficiente avere delle cose belle per essere sicuri che vengano usate bene; allora, se a tavola ho dei piatti, delle forchette, dei bicchieri, delle brocche che si rompono, cioè quindi porcellana, vetro, cristallo, devo fare un lavoro educativo di accompagnamento all'uso di quel bello in modo che sia un vantaggio e non uno svantaggio. E quindi devo essere cosciente di quello che ho come ricchezza per usarlo bene, ma il fatto che ce l'ho serve, educa, il bello educa, più del brutto; se ho una cosa brutta più facilmente la tratto male e la rompo. Però se ho cose belle senza che nessuno gli dia un valore, cioè senza che sia fatta un'educazione, anche questo può essere controproducente.. 'tanto chi se ne frega, rompo un piatto e se ne compra un altro, non mancano i soldi per comprare i piatti..' Invece deve passare il principio per cui ho delle cose belle e le devo usare bene e in maniera rispettosa proprio perché sono belle e quindi non è lo spreco. Ci vuole un uso intelligente delle risorse in modo che si capisca che sono risorse preziose, ma non inutile spreco, questo anche proprio negli oggetti.

Io: Mentre facevi questa metafora (che poi in realtà non lo è ma la uso come se lo fosse), mi veniva in mente che lo stesso principio – in un certo senso – lo vedo anche rispetto alla cura dell'équipe; correggimi se sbaglio.

D: No, è giusto, cioè noi potremmo incontrarci ogni martedì ed usare quello spazio in maniera inutile, pesante.. quindi avere tante ore a disposizione e buttarle via. Perché potremmo perderci in discussioni non centrali, in lamentele, no? Pur usando quelle ore.. 'tanto ci sono, oppure – visto che ci sono – non ci vado, tanto c'è anche la settimana prossima ..'non c'è questo atteggiamento. C'è una cura verso l'équipe, ma anche c'è all'interno dell'équipe una cura verso l'équipe stessa, quindi le cose sono usate bene, perché ci sono anche se ce ne sono tante, quindi fare il laboratorio di oggi è importante, e non siccome c'è anche domani un laboratorio dire ' vabbè, tanto domani ce n'è un altro ..ce ne è tante di cose quindi non gli do peso ' e invece no, è difficile questa cosa in realtà delle risorse. Banalmente, sembrerebbe che un lavoro senza risorse non può essere fatto ed è giusto, ma anche che avere le risorse risolva tutto.. non è così: avere le risorse pone il problema di come le uso queste risorse e devo sempre chiedermelo, perché non è che una

volta che mi sono dato una risposta la cosa è finita, no? È che magari c'è anche un modo migliore di usare le risorse e bisogna un po' pensarci, mettere in discussione. Per fare un altro esempio: per il tipo di ragazzi che accogliamo è impossibile non lavorare con le famiglie, perché è centrale ciò che accade nelle dinamiche familiari.. poi nel malessere del percorso del figlio, quindi dobbiamo avere la possibilità che qualcuno si occupi delle famiglie, che ci sia una psicologa che lavora a metà tempo ecc.. ma quella risorsa lì poi va usata bene, perché se poi la usiamo male è un boomerang e quindi non risolve. Ti impone di capire - data la risorsa - come fare a impostare un lavoro a beneficio di tutti. In alcuni casi sarebbe forse meglio rinunciare a una risorsa se non la puoi usare bene. Ecco dire 'tu mi dai questa risorsa però - siccome non ho in chiaro come potrei usarla - non la uso, la metto in pausa, la metto in disparte, perché potrebbe essere anche controproducente.'

Io: Ti chiedo se vuoi aggiungere qualcosa che secondo te non è emerso?

D: Forse su questo tema una cosa che posso dire io come direttore è che mi rendo conto che il mio lavoro - diciamolo così - se obiettivo dell'équipe è prendersi cura dei ragazzi - e quindi fare tutto ciò cha abbiamo fatto finora - mi rendo conto che il mio, è prendermi cura dell'équipe. Cioè, pensare sì ai ragazzi, alle loro famiglie, perchè loro sono il centro dei progetti, ma anche all'équipe e quindi alle condizioni di lavoro, a cose anche molto concrete, ai turni, ai momenti fuori da Arco, al numero di veicoli, al budget per fare da mangiare ogni giorno, a come stanno le persone, alle aspettative che hanno, alle risorse che mettono in gioco.. cioè c'è anche tutto un lavoro che forse non si vede così facilmente, però proprio di manutenzione dell'équipe. Per esempio, in questi due anni l'équipe è molto cambiata; ci sono state delle persone che hanno deciso di andare a lavorare altrove e sono arrivate persone nuove. Ecco, anche la scelta di queste persone - pensando a chi c'è già - e quindi all'incontro fra le persone che lavorano e quelle che arrivano ..rispetto all'esperienza, all'età, maschi, femmine, professione, educatore, piuttosto che infermiere, oppure anche dare la possibilità a chi se ne va di andarsene in un certo modo e quindi di prendere congedo dai colleghi, dalla struttura concludendo il lavoro, quindi curando anche quell'aspetto. Mi rendo conto che se l'équipe non sta bene non posso pretendere che poi i ragazzi possano star bene quindi, il mio lavoro è anche questo: chiedermi un po' come sa l'équipe e provare a mettere le condizioni migliori perchè l'équipe possa poi - a sua volta - creare le condizioni per i ragazzi. Ecco, questo è un lavoro indispensabile, poi dovresti chiedere a loro.

Io: In questo lavoro che tu fai, come hai sviluppato questa competenza?

D: E, qui mi è venuto molto molto in aiuta tutto quello che ho fatto prima di fare il Direttore di Arco. Cioè, ho lavorato sempre nel mio campo - come psicologo - in tanti contesti diversi, che mi rendo conto oggi mi sono utili anche per fare questo lavoro. Ho lavorato per 9 anni come docente di scuola speciale, ho lavorato come docente del liceo, mi sono occupato di formazione di adulti, evidentemente lavoravo nel mio studio e quindi ricevevo famiglie o giovani in quello spazio, ho collaborato molto con le scuole; quindi tutte micro-competenze - se vuoi - molto diverse, che però tutte mi servono poi per fare questo lavoro. Quindi penso che tutto ciò che ho fatto prima di arrivare qui mi aiuta a fare questo lavoro di manutenzione dell'équipe, ma poi cerco di fare anche io quello che ti dicevo... di osservare molto, di leggere tutte le note, di essere sempre aggiornato su quello che è accaduto, di raccogliere tutte queste info e quindi di imparare anche anno dopo anno e anche correggendo delle cose, quindi cambiandole, cambiando anche un po' impostazione su alcune questioni ..è un lavoro

STUDENTSUPSI

di continuo apprendimento anche il mio, non penso di averlo finito, anzi. Per esempio, sono sicuro che oggi lo faccio in maniera diversa da sei anni fa. Sei anni fa - quando abbiamo aperto – c'era molto la preoccupazione di lavorare bene, di fare le cose giuste, di essere anche molto osservati e quindi di aver poco diritto all'errore, quindi c'era anche una certa – se vuoi – rigidità, preoccupazione, oggi mi sembra che sia molto diverso questo. Benchè preoccupati perché la sofferenza dei ragazzi aumenta, siamo un po' più a nostro agio rispetto cose e a eventuali errori e anche a come correggere questi errori.. più flessibili ecco, meno preoccupati di seguire una cosa ortodossa (anche se non lo è mai stata ortodossa), ma essere capaci di modificarla e il mio lavoro anche - per tornare alla tua domanda -l'ho imparato facendolo. Avevo fatto già il direttore di un'altra struttura per qualche mese quindi mi era servita anche quell'esperienza, quindi è tutto un lavoro artigianale e come tutti i lavori artigianali impari anche sbagliando e capendo che quello che è successo non è buono, e quindi deve essere fatto in un altro modo; però devi essere in grado di vedere che è sbagliato quindi, con l'osservazione, perchè sennò vai avanti con un'idea e fai sempre uguale.

Io: E in questo lavoro non si può fare il sempre uguale.

D: No. Penso proprio di no.

Io: Grazie mille

STUDENTSUPSI

ALLEGATO 3

Intervista allo psicoterapeuta di Arco

Io: Ti chiedo di presentarti brevemente: Qual è la tua formazione? Qual è il tuo ruolo all'interno di Arco?

Psi: Io ho studiato e ottenuto una laurea filosofia dopo aver fatto diversi anni di università in alcune facoltà; ho fatto una formazione variegata ma alla fine ho una laurea in filosofia. Successivamente -dopo alcuni anni - ho fatto una specializzazione in psicanalisi, e cioè una scuola psicanalitica, lo *Jung Institute* a Zurigo, che è riconosciuta anche come scuola di psicoterapia. Quindi la mia formazione alla base è di lettere, con una pratica professionale lunghissima come educatore; ho lavorato per 13 anni come educatore per gli istituti sociali della città di Lugano, ho seguito dei gruppi per le attività esterne (Vivi Lugano, vivi quartiere, coordinando gruppi di giovani che si mettono a disposizione per fare questo lavoro e ogni gruppo aveva circa 25 ragazzi). Allo stesso tempo, circa nel 2003/2004, ho cominciato a lavorare con pazienti mentre facevo la formazione, quindi ho fatto praticamente 15 anni di lavoro psicoterapico. All'interno di Arco in questo momento mi occupo di tutto quello che è l'ambito psicoterapeutico come responsabile terapeutico, come coordinatore anche dei laboratori che ci sono ad Arco, che sono i così detti 'laboratori terapeutici'. Ci sono tutta la settimana e coordino anche il gruppo. Mi occupo anche di fare delle valutazioni di casi, di dialogare con tutti i membri della rete e con i genitori prima dell'inizio di un progetto e di un inserimento ad Arco; successivamente seguo la presa a carico sia individuale che di gruppo, come anche i diversi incontri con assolutamente tutti gli operatori di Arco, non solo settimanalmente con tutti i conduttori di laboratorio, ma anche con Stefano[35] con più di una riunione a settimana, con Simona[36] e lavoro con Lucia[37] con le famiglie e incontro ogni 3 / 4 settimane ognuno degli educatori; fondamentalmente questo è il mio lavoro ad Arco.

1) Con cadenza mensile accogli nel tuo studio gli operatori e i conduttori di laboratorio dell'équipe di Arco. Come definisci lo spazio che offri loro e qual è la funzione di tale momento?

Psi: Gli educatori e gli operatori li incontro ogni 3 / 4 settimane, mentre i conduttori di laboratorio li incontro tutte le settimane, non solo in una riunione di coordinamento del martedì (l'équipe fa una riunione di coordinamento con la capo équipe – Simona - io la faccio con i conduttori di laboratorio). Ed oltre a questa riunione del martedì incontro ogni settimana i conduttori. Invece gli educatori li incontro meno. C'è una differenza per esempio tra quello che fa Simona che è la capo équipe e si occupa di coordinare il lavoro degli educatori di Arco: io incontro gli educatori di Arco perchè è importante per più motivi. Allora, c'è un motivo che riguarda il cercare di capire come stanno, se ci sono delle difficoltà; delle difficoltà personali, delle difficoltà tecniche, delle difficoltà teoriche, che in un modo o nell'altro io eventualmente posso aiutare a comprendere meglio, non sicuramente a risolvere, dire che vengono risolte questo non so, però l'idea è quella che - sia con gli uni che con gli altri – vi sia la possibilità di parlare di qualunque cosa loro sentano il bisogno di affrontare. Che sia un problema con un collega, con più colleghi, una situazione in particolare con qualche ragazzo, un problema di famiglia, una difficoltà all'esterno di Arco

[35] Il direttore di Arco.
[36] La capo équipe educativa
[37] La psicologa delle famiglie

STUDENTSUPSI

che impedisce di poter lavorare bene all'interno di Arco, qualche suggerimento rispetto alle cose che si potrebbero fare fuori da Arco per aiutare a fare il lavoro meglio ad Arco, così come anche gli inquadramenti teorici perché certe cose vengono capite. Quindi: è uno spazio completamente aperto, è uno spazio abbastanza - dico abbastanza – protetto, nel senso che soltanto nella misura in cui l'operatore mi chiede di poter aprire un discorso fuori da quello studio io lo faccio. Se c'è la richiesta o se io reputo che è il caso chiedo l'autorizzazione all'educatore di permettermi di parlare di quello di cui stiamo parlando sia in équipe, sia evidentemente con Stefano. Simona la incontro molto di più, Simona che è la capo équipe la incontro ogni settimana, normalmente con Stefano, ma succede che la incontro anche da sola. Incontro anche Lucia, ci incontriamo tutti e 4, ci incontriamo anche con il dottor Magnolfi (ecco, dimenticavo di dire che un'altra funzione è evidentemente la possibilità di discutere con il dottor Magnolfi - che è consulente pedopsichiatrico di Arco - ogni martedì pomeriggio rispetto a tutti i casi che ci vengono segnalati per le questioni che riguardano le segnalazioni, anche questo). Quindi è uno spazio che serve fondamentalmente a questo.

Io: Potremmo chiamarla come una sorta di supervisione interna?

Psi: Ma sai, a me non piace chiamarla supervisione interna perché la supervisione richiede una distanza che io non ho. Un supervisore normalmente non è a contatto con (non è una parola tanto bella da usare) gli 'oggetti', con le situazioni, con le dinamiche con cui - in questo caso - il supervisionando è a contatto. Gli educatori sono a contatto con una quantità di dinamiche che sì, d'accordo, io non sono lì in prima linea, però appartengo alla stessa istituzione, quindi parlare di supervisione mi sembra che è un pò forviante, perché io non ho la distanza necessaria per farlo (1), (2) mi occupo di parlare con gli educatori, ma i ragazzi che sono in appartamento sono i miei pazienti, quindi come faccio io a fare una supervisione di un'educatrice piuttosto che di un educatore visto che si occupano dei miei pazienti? Srebbe fuori, non saprei davvero. Supervisione quindi direi di no. È uno spazio aperto, uno spazio quasi soggetto al segreto professionale come dicevo prima e completamente libero.

2) Quanto conta per un educatore riuscire a comprendere e interrogare sé stesso sul proprio modo di operare e di dare significato a quanto accade nel suo lavoro con l'utenza?

Psi: Mah, direi che questa domanda si risponde da sola. Cioè, se un educatore non riesce a comprendere e interrogare sé stesso sul proprio modo di operare e di dare significato a quanto accade nel suo lavoro.. allora è meglio che faccia altro. Direi, no? Quindi, conta tanto. È chiaro che inizialmente ci sono diverse fasi su questo.. lo vedrai, lo stai già vedendo e continuerai a vederlo. Ci sono diverse fasi: quando uno finisce di studiare e comincia a lavorare può avere un'idea di sé stesso un po' inflazionata, o tutto il contrario, non solo sminuirsi, però è chiaro: l'oggettività rispetto alle proprie capacità penso che è una cosa che si acquisisce nel tempo. Non so quanto è possibile parlare di una netta oggettività; direi che è impossibile. Però è vero anche che col tempo, col più uno si rende conto dei propri limiti, più uno fa un lavoro oggettivo rispetto a possibili valutazioni su cosa è capace, su quali sono anche i punti forza e quali sono invece i punti più deboli. E quindi riuscire a comprendere è un processo, perché la comprensione iniziale è una comprensione un po' immatura, e quindi nel tempo quella comprensione cambia, anche perché uno cresce, uno conosce di più, sa di più. Quindi riuscire a comprendere, mi viene da dire - io aggiungerei - col tempo, profondamente. Perché comprendere sai, alla fine uno può dire: 'ma si, capisco'; ma infondo

STUDENTSUPSI

comprendere profondamente implica sicuramente capire cosa sta succedendo fuori mentre sai cosa sta succedendo dentro di te, e quindi ritrovare sé stesso sul proprio modo di operare; mi sembra che questa possibilità di essere flessibili e in costante rinnovamento, mi viene da dire, crescita, è indispensabile. Per aggiungere alcuni aspetti.. è indispensabile riuscire a comprendere. Direi che è meglio – se non lo si può fare – allora fare un altro lavoro; ma dopo cosa succede? Penso che nel tempo se questa cosa non cresce allora è preoccupante, perché ci sono persone che comprendono fino a un certo punto e poi non comprendono più.

3) Quali sono gli aspetti cognitivi e/o psicologici che permettono di sviluppare questa importante competenza della pratica riflessiva?

Psi: Direi che cognitivamente bisogna essere sufficientemente dotati dal punto di vista dell'intelletto per poter acquisire le capacità e gli strumenti che ti permettono di operare in questo campo. Quindi nella 'norma' dal punto di vista cognitivo; una persona deficitaria dal punto di vista cognitivo, con i processi cognitivi intaccati, una memoria o una funzione o una concentrazione o un pensiero o un eloquio mediocri o insufficienti direi che possono comportare dei grossi problemi. Quindi direi dotati bene, o sufficientemente bene o da lì in su. Dal punto di vista psicologico è una domanda tranello secondo me: una domanda tranello perché io direi che innanzitutto bisogna essere consapevoli del motivo per il quale si vuole fare questo lavoro, che è un lavoro psicologico, affettivo, un lavoro di una certa introspezione o più che certa.. una grande introspezione e non è così scontata. Secondo me il lavoro - anche tornando sulle domande precedenti - per farlo in modo profondamente comprensivo, innanzitutto deve partire da una profonda comprensione del perché si vuole fare quel lavoro lì. Ecco che ad un certo punto, se tu cominci ad indagare perché alcune persone fanno il lavoro sociale, piuttosto che sanitario, educativo - sia nelle scuole o nei centri per minorenni – o psicologi, terapeuti, ecc.. innanzitutto, parte da un desiderio di fare qualcosa per sè stessi, solo che più volte e più volte questa cosa non viene osservata e si sposta verso l'esterno, come se in realtà la ragione per la quale si fa questo lavoro è non so 'mi piacciono i giovani', piuttosto che 'aiutare la gente, perché mi piace fare del bene' e cose di questo genere. Direi che va bene, d'accordo, ottimo, però psicologicamente penso che deve esserci da qualche parte un desiderio di poter accudire inizialmente e curare noi stessi, educare noi stesi, in prima persona, perché uno non si rende conto di cos'è che c'è da curare, cos'è che c'è da educare, nella propria persona, allora molto difficilmente si potrà occupare di curare o di educare un altro, e lì si gioca molto - in questo incontro - tra chi curare, tra chi si cura per primo, e poi di come ci si continua a curare e ad occupare dell'altro. Quindi psicologicamente direi che ci vuole una grande consapevolezza di cosa si sta facendo, ci vuole una sensibilità importante, ci vuole una capacità associativa non da poco, sicuramente una capacità simbolica anche di spessore.. non bisogna perdere di vista gli aspetti concreti evidentemente, però se il mondo simbolico è un mondo povero, la possibilità di occuparsi della cura di questi ragazzi che hanno un mondo tutto da interpretare e da comprendere allora è parziale.

4) Per quella che è la tua esperienza, il fatto di avere una formazione educativa incide nella capacità di saper riflettere sull'esperienza e sul proprio processo di attribuzione di significato?

Psi: Ma direi di sì, cioè la formazione educativa incide. Direi che non è una condizione *sine qua non*, direi che uno può arrivare al lavoro educativo così come capita in un contesto come

STUDENTSUPSI

Arco, anche se ha una formazione di altro tipo, vedi quello che succede davvero ad Arco. Cioè Arco ha una équipe che è équipe multidisciplinare appositamente, dove ogni figura professionale fa lo stesso lavoro e cioè fa l'educatore o l'educatrice. E allora, un infermiere che fa il lavoro educativo speriamo abbia una capacità di saper riflettere sull'esperienza e sul proprio processo di attribuzione di significato. E poi cambia da figura a figura sì, perché sono modi di stare nel mondo; cioè, un architetto guarda una città in modo diverso da come la guarda un linguista, penso sia normale. Penso - per la mia esperienza – che se un linguista guarda una città non è che gli aspetti artistici non gli interessino, però quello che salta all'orecchio sono gli aspetti comunicativi, che hanno a che fare con la cultura del linguaggio; un architetto – invece – guarderà altri aspetti. L'educatore che di formazione è educatore, che avrà studiato educazione, sicuramente riferirà molte più cose che succedono rispetto al bagaglio teorico che ha. Il bagaglio teorico incide, senz'altro, però la capacità di saper riflettere sull'esperienza non penso che sia una prerogativa dell'educatore, e quindi penso che piuttosto è bello poter condividere con altre figure perché la capacità di saper riflettere sull'esperienza varia rispetto alla propria storia; se la storia di ognuno di noi è fatta di formazioni anche diverse perché non essere in grado di poter approcciare la vita e tutte le esperienze che si presentano in un modo poliedrico? Dopo di che è chiaro che gli strumenti dell'educatore – in alcuni casi – possono essere più utili, ma anche no. Per cui, direi che è molto relativo, in generale.

5) <u>E sulla capacità di saper riflettere nel corso dell'azione?</u>

Psi: Ecco, su questa cosa mi sembra importantissima la domanda, perché a posteriori è sempre possibile riflettere. Una volta che hai fatto le cose poi dici: 'va bè, adesso penso a quello che ho fatto'.. però cambia. Se tu agisci semplicemente e non sei il più possibile consapevole rispetto a quello che stai facendo mentre lo stai facendo non è uguale, chiaro. Penso che questo lo si deve molto (per esempio tornando a quello di cui si parlava prima), a questi spazi. Spazi dove tu puoi riprendere certi accaduti e imparare – successivamente – a poter affrontare cose simili ma non necessariamente nello stesso modo. Quindi, anche saper differenziare, nel corso dell'azione, alcune categorie. Io spesso mi rifaccio (e mi hai sentito già dire questo) ad alcune cose che per me personalmente sono luoghi comuni: è molto importante saper distinguere cosa sta succedendo. Se una cosa è urgente non è uguale che se è seria e non è uguale se è importante. Se è importante si assomigliano, ma rispetto ad urgente c'è già una certa distanza, per cui se durante l'azione facciamo le cose come se fossero urgenti ma in realtà sono semplicemente importanti o serie, allora in realtà c'è qualcosa che riguarda piuttosto l'operatore. Per quel che riguarda in particolare Arco – invece – c'è una cosa che io ho sempre detto e la ricordo ogni tanto (ultimamente un po' meno), ma è così, è che i ragazzi che arrivano ad Arco stanno male e quando se ne vanno non stanno bene; e io penso che questa cosa qua è molto importante che la teniamo a mente per quel che riguarda Arco. A differenza di altri istituti noi dobbiamo fare un lavoro che non è un lavoro in acuto, che non è voluto a diciamo a risolvere in tutto e per tutto quello che ha portato il ragazzo ad Arco; per cui arrivano che stanno malissimo, e quando se ne vanno non stanno bene, però stanno molto meno male di come stavano all'inizio e quindi possono fare altro. Questi sono un po' i luoghi comuni che io ho sviluppato nel tempo e sui quali secondo me bisogna pensare quando si sta nell'azione. Molte volte si sta nell'azione pensando che quello che si può fare è dovuto a risolvere tutto perché così il problema è risolto, ma non è così.

STUDENTSUPSI

6) Tu sei presente al passaggio di consegna che avviene tra gli operatori che finiscono il turno del mattino e quelli che iniziano quello del pomeriggio: puoi dirmi qual è il senso della tua presenza in questo momento di scambio e cosa fai di preciso?

Psi: Il passaggio di consegna – lo dico in poche parole – è un momento particolare, molto delicato, e la ragione per la quale io continuo ad assistere – fondamentalmente – perché questa cosa non perda di forma e di sostanza. Tante volte a me serve andare ed io do delle indicazioni perché quando ascolto alcune cose tipo (come hai sentito già), faccio qualche accenno, faccio qualche osservazione. In particolare perché Simona non è sempre presente, e per - la mia esperienza- in una situazione di scambio di informazione tra operatori che sono sullo stesso livello, con tutte le difficoltà che ci sono dal punto di vista della competitività, della gelosia, della rivalità ecc., il rischio è che questa cosa – se non c'è la presenza di qualcuno di così detto 'esterno', nel tempo si perda completamente e diventi altro, diventi una cosa 'si ma dai , non ti preoccupare, ho visto..' che diventi una cosa un po' leggera, un po' informale. Penso che è importante che questa cosa si mantenga ed è per quello che dopo più di sei anni mantengo la mia presenza. Più per questo che per altro. Dopo a me serve.. io leggo tutto[38], per cui è chiaro che io sono informato. Infatti, di solito quando arrivo in consegna so già cosa stanno dicendo però a me interessa sentire come si dice, mi interessa anche un'altra cosa e ossia che l'educatore sia in grado di sintetizzare l'informazione; questo non è sempre così facile.

Io: Il motivo per cui ti ho fatto questa domanda è che – forse sbagliando – avevo intuito che questo momento servisse anche a porre degli interrogativi, non dando per scontato che ciò che riportava l'educatore corrispondesse necessariamente a verità, come a mettere in discussione..

Psi: Questo no, in generale lo evito nella consegna.. ma lo faccio solo se sento che quello che si sta dicendo potrebbe comportare – adesso lo dico tra tante virgolette – un certo rischio; allora intervengo in quel senso come stai dicendo tu, altrimenti io lascio molto spazio, dico poco, tranne quando sento che quello che raccontano in prima persona è 'io ho fatto, io ho detto..' allora se in quel momento sento che è il caso di intervenire o fare un apprezzamento tecnico dal punto di vista terapeutico lo faccio, se non c'è Simona mi permetto anche, perché l'esperienza ce l'ho e ogni tanto la deformazione professionale esiste, ci metto un po' anche dell'altro. Che la qualità del momento non si perda è importante.

7) Anche tu – come il resto dell'équipe – partecipi alla riunione del martedì che qui ad Arco viene chiamata 'formazione'; partendo proprio da questo appellativo, quali sono secondo te gli aspetti per cui si possa dire davvero tale?

Psi: No, non viene chiamata proprio formazione, viene anche chiamato spazio formativo. C'è un aspetto della riunione del martedì che viene chiamata formazione; si fanno alcune formazioni durante l'anno (poche in realtà); molto di quello che è la formazione riguarda la capacità di ognuno di noi di centrare, di farlo in modo individuale grazie anche alle comunicazioni che vengono fatte dalla direzione. All'interno di Arco si fanno un paio di volte all'anno dei momenti formativi intensi e poi la riunione 'équipe del martedì è una riunione

[38] Si riferisce alle note del Gcem, strumento di raccolta dati in rete, utilizzato per lo scambio di informazioni tra tutti gli operatori di Arco rispetto a ciò che accade ai ragazzi ospiti del Centro.

STUDENTSUPSI

molto densa dove si discute da diversi punti di vista e siccome c'è la presenza del dottor Magnolfi, che è il consulente pedopsichiatrico medico; siccome c'è la presenza di Simona; siccome c'è la presenza di ogni uomo dei conduttori dei laboratori e ognuno ha la propria professionalità e ognuno ha sicuramente la possibilità di apportare non poco così come Stefano, cosi come Lucia, e poi ci sono io.. e quindi è chiaro.. come nell'ultima riunione del martedì, il dottor Magnolfi ha detto: "adesso però io vorrei dire qualcosa di un po' teorico", ecco, se vogliamo questi interventi sono formativi, ma è formativa tutta la riunione. Però va distinto che non è la formazione che c'è stata (come convegno, con i professionisti che portano una lezione frontale). Ha degli aspetti formativi ma non viene chiamata formazione.

Io: Dalle interviste fatte agli operatori è emerso che si chiamasse così ma inteso come momento 'formativo' poiché occasione per riflettere assieme su ciò che stava accadendo.

Psi: Si mette in forma direi. In quella riunione si mette in forma o si dà una forma un po' più completa ai quadri che sono parziali durante la settimana, su questo sono d'accordo. Però stiamo attenti a come usiamo le parole. Formazione è una formazione. Quando si va ad una formazione si va e c'è uno specialista che parla di un tema.

8) Quanto conta secondo te, nel lavoro ad Arco apprendere dall'esperienza?

Psi: Questa domanda potevi anche non farla. Conta tanto e direi che - come piace dire a me - dire che conta tanto è poco. Conta tanto, tanto. L'esperienza se è pregnante delle cose di cui si stava parlando prima, di una formazione personale, di un'esperienza personale, di un lavoro personale, di un'introspezione personale, della capacità di mettersi in gioco in diverse questioni, di cercare di capire dove si era e dove si è, dove si vorrebbe essere e fare i conti molto, tutto il tempo, con qualcosa di cui non ho parlato direttamente – che però c'entra con tutto il discorso – che sono gli ideali, in generale. Perché se noi non siamo consapevoli di quali sono i nostri ideali rispetto a noi, - dal punto di vista narcisistico - e rispetto agli altri e alle nostre aspettative rispetto all'altra parte del mondo, rischiamo di confondere le acque e proiettiamo spesso e volentieri qualcosa che è nostro sui nostri colleghi, sulle dinamiche, sui ragazzi, senza renderci conto che quello che stiamo proiettando sono ideali e come ideali vanno fatti consci. Questo è un tema molto importante, molto, molto, che riguarda sia questa domanda che la domanda numero 2, 3.. secondo me sono domande molto legate alla consapevolezza dei propri ideali, del narcisismo, delle aspettative, che sono tutte parole che vanno approfondite in questo lavoro. Intendo, che noi ci rivogliamo al mondo con quello che noi siamo e con quello che noi abbiamo dentro e tante volte, spesso - per non dire tutto il tempo - dialoghiamo con il mondo usando e avendo alla base questi contributi e proiettandoli costantemente. Tante volte noi vorremmo delle cose in una situazione X, ma la vogliamo non perché è possibile, la desideriamo talmente tanto che in ogni caso vorremmo che venga raggiunta.. ma prima bisogna capire di cosa si tratta.. e se non è .. un po' troppo.

9) Secondo te qui ad Arco – perché si possa lavorare con senso – è necessaria una postura riflessiva?

Psi: Si. Non è banale, perché ci sono dei posti che assomigliano un po' ad Arco dove ci vorrebbe anche una postura riflessiva ma forse il tempo e lo spazio per farlo non ci sono. Io penso che ad Arco una cosa che si mantiene ancora - che è nata così e che facciamo di tutto perché non si perda - è la possibilità di avere una postura riflessiva e di avere le

STUDENTSUPSI

condizioni; devono esserci le condizioni per una postura. E se poi c'è la postura, c'è lo spazio: si retro alimenta: lo spazio ha la postura, la postura ha lo spazio. Se questa dinamica si mantiene si può andare avanti. Sì, una postura riflessiva ci vuole, ma se non c'è il tempo e non c'è lo spazio allora sottopressione la postura riflessiva non è necessariamente possibile.
Io: Grazie mille.

STUDENTSUPSI

ALLEGATO 4

Intervista all'educatore n° 1

Informazioni sull'intervistato

Qual è la tua formazione e qual' è il tuo ruolo all'interno dell'équipe di Arco?

Ed: Sono educatore di formazione e di fatto presso Arco

Da quanti anni lavori presso il Centro terapeutico?

Ed: Lavoro ad Arco da 4 anni

Riflessività del singolo

1) Nell'ambito del tuo operato giornaliero qual' è il presupposto da cui ti muovi? Ci sono saperi o metodologie a cui fai riferimento?

   Ed: Io parto da come è strutturato Arco, quella è la base iniziale. Ogni cosa viene condivisa. Nel momento in cui un ragazzo entra c'è la presentazione, ci si fa un'idea iniziale, si conoscono all'inizio forse gli obiettivi, c'è un'idea iniziale su come muoversi, che viene condivisa. Non è niente di improvvisato, e quello - se vogliamo - è già un punto di inizio. E poi saperi e metodologie a cui faccio riferimento sono sempre quelle condivise con in aggiunta l'esperienza che si ha.

2) Ci sono e quali sono - eventualmente - le altre competenze che metti in atto nei tuoi interventi professionali?

   Ed: Io posso dire che vista la difficoltà dei casi che trattiamo non ci sono delle competenze pre-costruite in qualche modo, perché ogni caso che ci arriva ci presenta difficoltà nuove e in un qualche modo dobbiamo far fronte sempre all' esperienza che abbiamo.. ma dobbiamo cercare delle nuove competenze per il nuovo caso che abbiamo perché in ogni caso si distingue e dall'altro e quindi dobbiamo di conseguenza l'Intervento professionale è individualizzato e viene sempre condiviso in équipe.

3) Di fronte ad una situazione o evento del quotidiano a cui far fronte, quali sono i passaggi che metti in atto di fronte ad una richiesta dell'utente o ad una situazione che ti pone in una dimensione di dubbio o incertezza?

   Ed: Ogni qual volta che c'è una dimensione di dubbio non rispondo subito. Siamo sempre in due in turno quindi se c'è un dubbio o incertezza, ci si confronta e non è detto che il giorno stesso ci sia una risposta. Poi, ci possono essere situazioni di crisi critiche dove non è possibile dire al ragazzo 'aspetta, rimandiamo', e li ce la si gioca. Bisogna però sempre avere in mente quali sono le strategie e gli obiettivi che abbiamo condiviso in équipe, e quindi la risposta che darò sarà sempre riferita a quello. Quindi, se io avrò in mente per

STUDENTSUPSI

esempio un ragazzo che fa continue richieste finalizzate, immagino con l'intento di essere seduttivo, in qualche modo devo molto fare astrazione di questo e quindi riuscire a gestire la sua richiesta senza in qualche modo far si che lui si prenda gioco. Però veramente, dipende da situazione a situazione, ragazzo a ragazzo.
Io: Ti è mai capitato di accorgerti che mentre stavi facendo un intervento ti sei accorto che quell'intervento li non andasse bene e se sì, ti chiedo se ti è capitato che cosa hai fatto?
Ed: Quello che faccio è sicuramente - a fine giornata - riflettere su quello che ho detto, su come sono intervenuto, quello lo faccio. Se ho sbagliato in linea di massimo lo riporto. A parte che noi abbiamo il Gcem[39], e lì noi scriviamo quelli che sono i nostri interventi, come avvengono e poi se c'è qualcosa su cui discutere abbiamo gli spazi per farlo, quello si fa. Diciamo che nel nostro lavoro siamo molto sollecitati da parte di questi ragazzi e l'errore è più che possibile; è facile sbagliare perché veramente ci mettono sottopressione, quindi credo che la cosa più importante è aver capito di aver sbagliato e poi da lì ripartire. Questo è quello che faccio, almeno personalmente.

4) <u>Attraverso quali conoscenze o competenze dai significato a quanto accade nel tuo lavoro con l'utenza?</u>

Ed: Anche tutte queste conoscenze, competenze, strumenti, non sono solo dovute a teorie ma sempre ad aspetti che vengono approfonditi nel lavoro d'équipe, quindi a riunione.

Io: Quindi se un ragazzo compie un agito, non necessariamente una crisi, tu per spiegarti, per dare significato a quell'agito cos'è che fai?

Ed: E dobbiamo pensare ad una situazione…in linea di massima, se pensiamo ad un agito, quindi ad una crisi, un attacco anche, è chiaro che la cosa principale varia di volta in volta, perché hanno sicuramente bisogno di un contenimento in quella fase lì: stanno male ma nello stesso tempo hanno bisogno di una rassicurazione, quindi bisogna muoversi su entrambi i versanti, quindi contenimento e rassicurazione sono le prime cose che mi vengono in mente.

Io: Presupponendo che un ragazzo una mattina dice "io non mi voglio alzare dal letto" tu come leggi quel gesto? Cos'è che ti permettere di leggere quel gesto?

Ed: Quella è la cosa difficile perché capire se c'è una manipolazione, una non voglia di alzarsi o quanto una difficoltà. Non è tutti i giorni la stessa cosa, la difficoltà del nostro lavoro è che ogni momento non è lo stesso, perché sono talmente imprevedibili sti ragazzi, mettono in atto un po' di tutto e in un qualche modo quello che bisogna fare è leggere e usare lo strumento relativo alla situazione. È chiaro, se poi in équipe ci rendiamo conto come per esempio nella situazione di X, che abbiamo deciso di dargli un contenitore più stretto, questo l'abbiamo condiviso e abbiamo capito che lui necessita di questo. Quindi, in linea di massima si userà un contenimento e se non si alzerà dal letto cercheremo di responsabilizzarlo sulla cosa

Io: Direi che siamo già nella prossima domanda allora.

[39] Programma digitale usato da Arco e da numerosi Centri Educativi Minorili per condividere informazioni e aggiornamenti all'interno dell'istituzione.

STUDENTSUPSI

5) In che misura le scelte e gli interventi messi in atto sono frutto di un sapere precostituito o si basano su una riflessione nel corso dell'azione?

Ed: Si, questa sintetizza tutto. C'è sempre una riflessione costante. Una cosa la aggiungerei rispetto al discorso della riflessione: che la riflessione non sempre necessita di esserci, a volte serve essere interventisti, diretti. Ma in realtà anche nel decidere di agire in questa maniera c'è una riflessione, però è chiaro che i ragazzi sanno che qui ad Arco vengono aiutati, vengono ascoltati, c'è una riflessione rispetto alla loro sofferenza. Il problema e la difficoltà dell'intervento ad Arco è quanto essere educativi e quanto essere terapeutici. Cioè, ci si gioca… l'essere solo educativo vuol dire, vabbè, tu al mattino ti devi alzare e basta, questo è. Nel nostro caso bisognerebbe associare le due cose, essere educativi e terapeutici. Gli si dice 'tu ti devi alzare alle 7 del mattino perché alzarti a quell'ora ti fa bene, perché dopo le 8 hai i laboratori, perché hai un percorso da portare avanti ed è diverso, perché avviene una riflessione più in là che l'intervento. Qui è la differenza: l'essere solo educativi qui ad Arco non potrebbe mai funzionare. Anche perché noi non lavorando oltretutto con le sanzioni, assolutamente no, cerchiamo di lavorare un po' sul convincimento per fargli capire il senso di quello che stanno facendo che è un lavoro un po' più complicato, più lungo e non immediato, però forse alla fine più a lunga durata, ha un risultato più a lunga durata.

Strumenti e riflessività d'équipe

Io: Dalla mia osservazione di questi mesi di stage emerge come la parte di confronto con i colleghi in équipe rispetto alle scelte compiute e da compiere sia molto presente:

6) Quali sono le risorse che Arco mette a disposizione perché vi sia consentito farlo?

Ed: Allora. È sempre quello del confronto e della condivisione, perché Arco nasce soprattutto con questa formula qua. Devo dire che poi come in tutte le situazioni è che essendo un lavoro questo faticoso, posso poi col tempo cadere in qualche modo perché è chiaro che questa cosa qui richiede molte energie. Però gli strumenti: abbiamo tutte le risorse, 4 ore al martedì, c'è la supervisione, c'è il momento con lo psicoterapeuta, abbiamo dei momenti volendo anche con il direttore, la capo équipe, quindi diciamo che di momenti dedicati alla formazione cosiddetta 'interna', anche a livello quantitativo di ore sono parecchie, quindi le risorse ci sono.

7) Quali sono gli aspetti positivi della riflessione sulla pratica tra i colleghi?
Che cambiamento portano rispetto al fatto di riflettere singolarmente?

Ed: A me è capitato dopo una mia riflessione individuale singolare, uno: che posso portare un contributo se io sono convinto di poter dare un contributo ad un collega che magari non ha visto degli aspetti e viceversa. Credo che la cosa più importante sia riconoscere che ognuno può dare questo contributo e capire che: usando il termine rubare il lavoro al collega - che si intende che qualcosa che io so non fare, sa fare il collega e posso imparare a farlo, e questo fa parte della pratica quotidiana e secondo me se ci si mette su questa linea, con questo atteggiamento allora dopo sì che c'è un lavoro d'équipe, quindi sicuramente cii sono aspetti positivi.

STUDENTSUPSI

8) In che modo, a parer tuo, questo processo può rivelarsi funzionale nei confronti dei ragazzi di cui vi prendete cura?

Ed: Assolutamente, i ragazzi hanno bisogno di sentire - anche se non ci può essere la coerenza assoluta perché ognuno di noi è fatto in modo diverso - ma più o meno se c'è una linea comune; e questo non vuol dire che se deve essere fatto allo stesso modo ma che segua l'intento comune sicuramente loro ne hanno benefici perché innanzi tutto c'è da considerare che noi siamo tanti operatori e che quindi non dobbiamo metterli in confusione però se loro sentono questa coerenza sicuramente li aiuta a strutturarsi.

9) Nel processo di riflessione dell'équipe, quali sono – se ci sono, a tuo avviso – i punti critici di questo modo di operare?

Ed: Quello che accennavo prima è che il rischio è di impantanarsi. A volte la riflessione può causare di far venire il dubbio laddove non deve esistere e però credo che comunque quello che si pensa vada detto e non bisogna perdersi in modo esagerato, ogni tanto bisogna anche intervenire anche se questo costa fatica. Poi, i punti critici dipende… dipende quando. Ma io quello che ho potuto vedere ad Arco è che ci sono state delle situazioni in cui i ragazzi non evolvono e allora si parla, si parla per come fare ad aiutare questo ragazzo ad uscire da questa situazione e a volte ci capita di trovarci in situazioni in cui non riusciamo a venirne fuori nemmeno noi. A volte succede che anche solamente lo stare continuamente a lavorare secondo una linea decisa già in precedenza, a volte può portare comunque al cambiamento del ragazzo, all'evoluzione del ragazzo però non nascondo il fatto che alcuni ragazzi ci hanno portato a non sapere come intervenire, quasi a sentirci impotenti però bene o male, ci sono stati ragazzi che non ce l hanno più fatta e hanno lasciato il percorso ad Arco, altri invece, sono riusciti a stare e poi hanno avuto quel cambiamento che ci si aspettava da loro, quindi la riflessione d'équipe rimane fondamentale.

10) Quanto conta nella qualità della riflessione e del lavoro che ne consegue che l'équipe sia formata da figure multiprofessionali?

Ed: Allora, prima di aver lavorato ad Arco non avevo mai avuto esperienza con figure multiprofessionali e io posso dire che non è tanto.. certo a livello di competenze professionale, se io mi paragono ad un'infermiera c'è una differenza di competenze, senza ombra di dubbio: pensando per esempio a cosa è un farmaco, però qui per esempio l'infermiere non fa solo l'infermiere, fa anche l'educatore o l'educatrice e io non vedo il mio collega quanto solo collega infermiere ma anche quanto collega educatore. Io ho trovato molto interessante che alcuni colleghi di formazione diversa dalla mia abbiano avuto in certe situazioni la capacità migliore della mia a gestire certe situazione e quindi un arricchimento. Allora sia che sia questo un infermiere, un conduttore di laboratorio o chi per esso, è molto importante l'aspetto più personale e individuale, di crescita di esperienza, che la professione in sé, perché noi abbiamo a che fare con delle persone e noi non possiamo pensare lavorare partendo solo dalle nostre competenze formative, intendo scolastiche, no. Quindi Il mio collega di una formazione diversa sì lo vedo diverso per quanto riguarda quel tipo di competenza.
Quindi è la multi-professionalità d'équipe è qualcosa che migliora la qualità del lavoro? La riflessione e il lavoro si. Comunque, è utile al di là di tutto, perché è chiaro che io non mi

STUDENTSUPSI

posso mettere a fare il conduttore di laboratorio di arte o audio video, assolutamente non avrei le competenze. Però per quello che è il lavoro terapeutico educativo del ragazzo, è indipendente dal tipo di formazione però sì, resta importante. A volte secondo me uno che ha una formazione diversa può dare una risposta molto utile e arricchente, perchè io qui non sento, non percepisco la differenza dovuta al fatto che ci siano professioni diverse, non percepisco questa differenza

Io: Grazie

STUDENTSUPSI

ALLEGATO 5

Intervista all'educatrice n°2

Informazioni sull'intervistato

Qual è la tua formazione e qual' è il tuo ruolo all'interno dell'équipe di Arco?

Ed: La mia formazione è inizialmente come infermiera in cure generali con specializzazione in salute mentale e a coté ho una formazione in counseling cognitivo relazionale e all'interno di Arco ho un ruolo educativo.

Da quanti anni lavori presso il Centro terapeutico?

Ed: Da quando Arco ha aperto, quindi 6 anni.

Riflessività del singolo

1) Nell'ambito del tuo operato giornaliero qual' è il presupposto da cui ti muovi? Ci sono saperi o metodologie a cui fai riferimento?

Ed: Bè allora, facciamo riferimento al progetto di Arco che ha scritto Stefano[40] , e in parte costruito dall'équipe con Stefano prima che Arco aprisse quando ci siamo trovati sull'isola[41], perché alcuni aspetti soprattutto operativi, ma anche alcune scelte - proprio educative - le abbiamo proprio condivise e co-costruite con Stefano, seppur lui abbia fatto il progetto, e sicuramente il Progetto educativo di ogni singolo ragazzo, quindi con obiettivi specifici, interventi specifici.

2) Ci sono e quali sono - eventualmente - le altre competenze che metti in atto nei tuoi interventi professionali?

Ed: Al di là del Progetto e degli obiettivi secondo me è importante anche stare di fronte a quello che succede in quel momento, sicuramente avere in chiaro gli obiettivi condivisi, la situazione generale del ragazzo, perché questo ci permette di dare delle letture. Secondo me avere in chiaro – oltre al momento presente – tutto quello che gli succede attorno, la sua storia ecc, questo a me aiuta. Un po' contestualizzare e anche come dire, sì il momento presente, la situazione presente è sicuramente importante, però se si riesce anche un po' a fare un passaggio e ampliare si possono dare significati diversi e magare leggerli in modo meno reattivo, di crisi, ma si riesce un pochettino a dare un'altra lettura. Ecco, dopo non sempre si restituisce questo al ragazzo perché magari nel momento della situazione lui fa fatica a ricevere quel tipo di rimando però ecco, quello che a me aiuta è fare un po' un passaggio dal micro al macro e viceversa, no, questo secondo me è utile. È un movimento

[40] Stefano Artaria, direttore della Comunità terapeutica Arco.

[41] Il luogo simbolico dove il direttore e alcuni operatori si sono riuniti per ultimare e discutere il Progetto di Arco prima della sua partenza.

STUDENTSUPSI

che col tempo, ho visto che da qualche parte può far scendere l'emotività e dare altri significati alla situazione.

3) Di fronte ad una situazione o evento del quotidiano a cui far fronte, quali sono i passaggi che metti in atto di fronte ad una situazione che ti pone in una dimensione di dubbio o incertezza?

Ed: Penso che sia importante - e questo l'ho proprio visto col tempo - mettere un tempo, un tempo fra la domanda e la risposta. Soprattutto quando il ragazzo porta una richiesta e si vede che lui è un po' attivato, per cui magari è anche un po' pressante, non essere reattivo nella risposta, cioè lasciare un tempo secondo me è già un intervento. Mettere il ragazzo un attimo in attesa sia per capire noi che cosa rispondere, ma anche perché lo ritengo già un intervento educativo, perché al di fuori di arco e nella vita - a fronte di una richiesta - non c'è sempre e immediatamente una risposta per cui mettere un tempo, e poi in base alla situazione do una risposta io se non necessito di un confronto con un collega, perché valuto che posso rispondere io se ho un dubbio. Solitamente mi confronto perché comunque, al di là che ritengo importante che si lavora in due nel turno e in équipe in generale, dare ai ragazzi una risposta che è condivisa con la persona con la quale lavoro (che poi non è detto che abbiamo un'idea uguale), però ritengo sia importante prima trovare noi un punto di mediazione per poi poter portare avanti l'intervento, e se invece è una situazione dove neanche con il collega riusciamo a uscire da questo dubbio o vediamo che è qualcosa che può avere un certo tipo di impatto sul ragazzo - e quindi necessita di una riflessione più allargata – (può essere anche la visione di un film, non qualcosa che riguarda il singolo ragazzo o al progetto) lo si rimanda o alla consegna e al confronto con i colleghi che entrano in turno dopo, o alla riunione d'équipe del martedì. Cioè secondo me è il valutare il tipo di richiesta e non sentirsi che bisogna dare per forza una risposta. Cioè, una non risposta sul momento non vuol dire non essere in grado di fare il nostro lavoro o non rispondere ai bisogni dei ragazzi, anzi, prendersi il tempo e mettere il ragazzo nella condizione di attesa secondo me è fare il nostro lavoro.

È interessante, perché tu parli di un tempo di attesa per il ragazzo e parli anche di un tempo per voi educatori; se tu dovessi proprio dirmi a cosa serve questo tempo, in poche parole come lo descriveresti? A cosa serve questo tempo per voi?

Ed: Allora, in una situazione magari un po' di crisi o comunque di attivazione del ragazzo, per riconoscere un po' quello che il ragazzo suscita in noi e serve a non essere reattivi nella risposta, che poi non vuol dire non fare un intervento direttivo o comunque educativo (anche magari richiamando le regole o normativo), però io penso che è importante in base alla domanda e a come ci viene fatta la domanda , un po' auto-osservarci e dire, 'ok, al di là della domanda e di quello che mi sta chiedendo il come me lo sta chiedendo cosa mi suscita e come rispondo' e non ho sempre facile. Però penso che col tempo e conoscendo un po' i ragazzi il riuscire a fermarci è utile in primo luogo a noi per non entrare in simmetria (o comunque è chiaro che poi magari questo suscita nel ragazzo paradossalmente un' attivazione in più o un escalation) però penso che noi il più possibile dobbiamo mantenere la lucidità e quindi penso che il silenzio in alcuni momenti è meglio di dare una risposta. Col tempo credo sempre di più che anche nell'essere onesti col ragazzo e dire 'guarda, in questo momento non ti rispondo, mi prendo il tempo per rifletterci, mi prendo il tempo con il con il collega', ecco, il dare la spiegazione , anche questo penso sia importante così il ragazzo

STUDENTSUPSI

capisce anche il perché facciamo quello, perché la non risposta potrebbe metterli in difficoltà o non farli sentire considerati e invece dire 'guarda, non posso prendere io questa decisione, non sono in grado io di prendere questa decisione perché magari veramente non ho la possibilità e non mi compete neanche'. Non dare la risposta ma dare una spiegazione, che non è un giustificarsi, è però comunque mettere il ragazzo nella condizione di capire cosa stiamo facendo, e nei nostri ragazzi quel passaggio lì è importante. Non è tanto importante la risposta, ma almeno che loro sappiano che la domanda viene considerata, che magari ha un tempo di una settimana, ma che non è caduta nel vuoto. Che per noi è importante quello che ci chiedono e proprio perchè è importante magari la risposta non possiamo dargliela subito. Ecco, secondo me quel passaggio lì è fondamentale.

4) Attraverso quali conoscenze, competenze o strumenti dai significato a quanto accade nel tuo lavoro con l'utenza?

Ed: Io penso che il significato lo costruiamo un po' parallelamente alla costruzione del progetto e alla relazione col ragazzo. È chiaro che subito iniziamo ad occuparci di questi ragazzi, però alcune cose chiaramente all'inizio, dal momento che non c'è ancora un certo tipo di relazione e che quello che conosciamo del ragazzo è un po' quello che ci viene presentato da fuori e non abbiamo esperienza diretta, magari gli diamo significato un po' in base alle informazioni che ci vengono date più che a quello che noi viviamo con i ragazzi. Col tempo, oltre a quelle informazioni che sono importanti - penso all'anamnesi, penso ad altri progetti o altre figure che si sono occupate di loro - la quotidianità, quello che proprio abbiamo vissuto nella relazione e nelle esperienze. Io penso che ecco, le esperienze fatte con questi ragazzi ci permettono anche un po' di capire come muoverci. Poi è chiaro che una cosa che 'funziona' (non mi piace molto come termine) oggi, non 'funziona' domani no? Però impariamo da quello che ci portano i ragazzi e da come vanno le situazioni e secondo me poi si modulano le risposte, pur chiaramente mantenendoci a quello dicevo prima, al progetto, al patto e tutto quanto però, data una certa situazione e sapendo che le regole sono quelle e non è che cambiano perché il ragazzo è in certo modo, pero il come fare passare un messaggio, il come dare o non dare una risposta, secondo me nel tempo cambia perché cambia il rapporto e cambia anche il come il ragazzo recepisce alcuni nostri interventi, alcune nostre risposte o non risposte.

5) Nel quotidiano del tuo lavoro, in particolare nel vivo di ciò che accade, ti capita di porti come un ricercatore, in grado di fare a te stesso e agli altri domande circa il senso di quanto sta avvenendo, tenendo conto di inserire gli elementi del contesto osservato (quindi comprese le proprie caratteristiche personali)?

Ed: Personalmente, penso che quando mettiamo in atto degli interventi educativi sia fondamentale considerare vari aspetti, fra cui: quello che succede al/ai ragazzo/i, quello che mi succede come educatore (auto-osservazione), le letture/rappresentazioni del ragazzo, la sua storia (in senso lato), il contesto ambientale di dove avviene (se è un intervento in biblioteca o in salone è diverso), chi è presente (solo un ragazzo/gruppo - un educatore o due educatori) e se c'è, l'aspetto diagnostico. Poter considerare questi elementi e porsi delle domande è essenziale. Farmi delle domande durante l'intervento mi permette di calibrarlo, adattarlo senza snaturare il messaggio, ma considerando elementi non sempre prevedibili e che emergono solo al momento del confronto col ragazzo. Riflettendoci penso però anche che vi sono delle domande che mi pongo, dettate forse dall'esperienza personale e professionale, di cui non sempre nell'intervento stesso sono del tutto consapevole, ma mi

STUDENTSUPSI

rendo conto dopo che il mio agire è derivato anche da quelle domande. La domanda che regolarmente mi pongo é: cosa mi sta dicendo quel ragazzo con quel comportamento/richiesta e anche cosa mi sta chiedendo (al di là di quello che esprime (parole e comportamenti).Ritengo comunque di pormi numerose domande nella mia pratica lavorativa e quindi durante gli interventi educativi. Nelle situazioni quotidiane mi pongo domande e riflessioni non solo prima dell'intervento ma anche durante e dopo, rileggendo la situazione da sola o meglio ancora col collega. Questo mi permette di mettere a fuoco la dinamica di ciò che è avvenuto (al ragazzo e a me stessa), condividere sia i miei interventi (cosa ho detto, come l'ho detto,...), che le risposte (non solo a livello verbale ma anche comportamentale) del/dei ragazzo/i. Ciò mi permette da un lato di comprendere meglio ciò che è avvenuto (a me, al ragazzo e la dinamica) e dall'altro eventualmente di riprendere e tematizzare col ragazzo l'intervento e se necessario spiegare cosa mi ha portata a farlo. Secondo me l'interrogarsi nella pratica educativa, il mettersi in discussione anche coi ragazzi è di per sé un intervento educativo attraverso il nostro esempio, mostrando loro che riflettiamo su quello che facciamo con loro. Detto in un altro modo un educatore che sa farsi delle domande e mettersi in discussione porta al ragazzo un modo di affrontare le situazioni che il ragazzo potrebbe a modo suo modo apprendere. Personalmente credo che il non dare per scontato nel lavoro educativo sia fondamentale.

6) <u>In che misura le scelte e gli interventi messi in atto sono frutto di un sapere precostituito o si basano su una riflessione nel corso dell'azione?</u>

Ed: Io penso che è importante avere delle conoscenze. Per noi è importante quando arrivano i ragazzi che leggiamo il progetto educativo scritto dal Capo Progetto, però è anche importante che noi ci costruiamo la nostra idea del ragazzo in questo contesto, perché secondo me il contesto, contesto anche proprio struttura, per come è strutturato Arco e il contesto della relazione ci permette poi di fare delle riflessioni e di lavorare con questi ragazzi. Per cui io penso che sì, è importante avere delle basi, perché comunque anche noi educatori abbiamo un po' bisogno di una bussola che ci orienti, però è anche importante - in base a quello che andiamo costruendo col ragazzo - poi aggiustare la direzione; che non vuol dire snaturare quello che è Arco o quello che è il modello della struttura, però riuscire a far coincidere quella che è la nostra proposta con i bisogni del ragazzo, questa è un po' la grande sfida secondo me, perché non è che possiamo a tutti dare quel vestito lì. E quindi penso anche che sia importante che noi ci mettiamo nella condizione di imparare anche dai ragazzi e - in base a quello che mi restituisce - possiamo anche dire 'guarda, abbiamo provato quella cosa lì e abbiamo visto che non funziona' e non vuol dire che abbiamo sbagliato, vuol dire che abbiamo fatto una prova ma che dall'esperienza, come noi chiediamo un po' ai ragazzi di imparare dall'esperienza, no secondo me... Noi diciamo sempre ai ragazzi che Arco è una palestra, per cui si prova, io penso che non è che noi andiamo per tentativi perché sennò offriremo non un progetto, però è importante, soprattutto dopo i primi tre mesi, che sono un po' i mesi che noi ci diamo per l'osservazione dei ragazzi ecco, in base a quell'osservazione lì poi costruire. Quindi no, solo il pre-costruito non funziona.

Strumenti e riflessività d'équipe

Io: Dalla mia osservazione di questi mesi di stage emerge come la parte di confronto con i colleghi in équipe rispetto alle scelte compiute e da compiere sia molto presente:

STUDENTSUPSI

7) Quali sono le risorse che Arco mette a disposizione perché vi sia consentito farlo?

Ed: Bè, allora ci sono secondo me momenti proprio prestabiliti che sono: la riunione che in realtà noi chiamiamo 'formazione' la riunione del martedì e anche questo secondo me è significativo perché alla fin fine è particolare , non mi è mai capitato in altri contesti che la riunione venisse chiamata 'formazione' però se ci penso , alla fin fine questo confronto ci permette no di formarci, di apprendere dai contributi che un po' tutti portano; le consegne, sicuramente; i momenti individuali con il terapeuta, e questi sono un po' i momenti stabiliti e strutturati. Secondo me poi, tutti quei momenti che noi ci prendiamo con il collega o con i colleghi in turno che sono altresì importanti, che non sono stabiliti ma che proprio per mettere quel tempo che dicevo prima e per provare a portare una visione condivisa io ritengo fondamentali. Dopo è chiaro che non è che ci dobbiamo chiudere in ufficio un'ora, però dire ai ragazzi 'adesso scendiamo e ne parliamo' (tornando al discorso di prima, do importanza a quello che mi dici), ci fermiamo e discutiamo di quella cosa lì. Però penso che sia fondamentale farlo, ecco.

8) Quali sono gli aspetti positivi della riflessione sulla pratica tra i colleghi? Che cambiamento portano rispetto al fatto di riflettere singolarmente?

Ed: Bè gli aspetti positivi sono avere punti di vista differenti, non solo perché abbiamo formazioni diverse ma perché siamo persone diverse che arrivano da esperienze diverse proprio di vita e quindi penso che il confrontarci mette lì spunti nuovi. Dopo non è detto che abbiamo idee comuni, io credo nel confronto anche 'accesso', sono una che lo promuove e lo porta, perchè io penso che sia importante che con il collega riusciamo anche proprio a dire: 'non sono d'accordo, questa cosa mi fa anche arrabbiare', ma poterlo fare col collega poi mi permette interfacciarmi col ragazzo in modo diverso per cui, secondo me il valore aggiunto è poterlo dire in un contesto tra noi professionisti e poi sì, provare comunque a trovare una mediazione, che non sempre vuol dire sono d'accordo con quello che il mio collega dice e magari porto avanti comunque quello e viceversa il collega dice 'porto avanti quello che dici tu anche se non lo condivido al 100 % . Però che potersi anche dire 'non sono così d'accordo', però bisogna trovare cmq un qualcosa da portare a questi ragazzi e lo stesso avviene in équipe. Non sempre tutte le persone che sono presenti sono d'accordo con quello che viene scelto però almeno avere la possibilità di dirlo e in riunione c'è e secondo me è importante dirlo, ma non solo fra noi educatori, anche con la direzione, dire 'ok, abbiamo fatto questa scelta, non la condivido però la porto avanti perché non si può fare altrimenti', perché in alcune situazioni non si può fare altrimenti ecco, io penso che poter esternare anche un po' quella parte più emotiva, poterla esternare tra di noi poi ci permette di poter arrivare ai ragazzi in un altro modo.

9) In che modo, a parer tuo, questo processo può rivelarsi funzionale nei confronti dei ragazzi di cui vi prendete cura?

Ed: Io penso che ci sono situazioni dove dobbiamo anche dare una risposta individualmente quando siamo qui a fare le notti, quando siamo da soli in appartamento, o su alcune cose è anche giusto assumersi la responsabilità di dare una risposta individualmente al ragazzo. Io penso che proprio la capacità di capire quanto il dare la risposta individualmente ha senso per il ragazzo in quel momento o quanto sono io che mi sento che devo dare la risposta

STUDENTSUPSI

perché sento che faccio fatica nel non dare una risposta. Ecco, riuscire a fare quella cosa lì se io faccio la valutazione che posso dare io la risposta ci sta anche darla. Perché sennò diventa veramente devo confrontarmi per qualsiasi cosa, anche quell'eccesso lì secondo me non ci sta.

10) A tal proposito, nel processo di riflessione dell'équipe, quali sono – se ci sono, a tuo avviso – i punti critici di questo modo di operare?

Ed: Ma allora, a volte ci vuole tempo per prendere una decisione e magari su alcune cose pratiche può sembrare tanto il tempo. Perché se sulle decisioni rispetto ad un progetto educativo il tempo ci sta, magari su alcune cose pratiche sembra che bisogna parlarne sempre in équipe, però da qualche parte col tempo mi viene da dire che non è poi così sbagliato, anzi lo trovo giusto anche sulle cose pratiche proprio per quel portare poi ai ragazzi un pensiero - se non condiviso da tutti - quantomeno condiviso nella discussione. Ed è diverso portare in riunione casa[42] una riflessione sul film se la scelta l'ho fatta io o il mio collega invece portare quello che è il pensiero dell'équipe, cioè comunque sia per i ragazzi ma anche per chi lo porta, sapere che da qualche parte hai dietro tutta l'équipe ha un valore diverso, ha un valore proprio diverso e anche i ragazzi stessi nel tempo arrivano a dirci 'portatelo martedì in riunione' no, perché quando integrano un po' il nostro modo e sanno che noi le decisioni le prendiamo così ,ma non perché non vogliamo rispondergli ma perché condividiamo e loro ci dicono sempre 'voi dovete sempre portarlo in riunione', però alla fin fine arrivano loro e dicono 'lo puoi portare martedì la richiesta?' E lì vuol dire che hanno da qualche parte capito che non è per posticipare, ma che alcune riflessioni e alcuni risposte non gliele dà il singolo operatore ma l'équipe; poi noi ci facciamo portavoce, l'educatore si fa portavoce e quindi non vedo grandi controindicazioni sinceramente. Magari a volte è la nostra difficoltà di stare nell'attesa di dare una risposta ai ragazzi, perché come non è facile per il ragazzo aspettare a volte non è facile per l'educatore stare in quello (perché è giusto che ce lo diciamo), però in realtà io credo molto nella condivisione ecco che - mi ripeto - non vuol dire poi avere tutti le stessi idee. Però averlo detto essere arrivati ad un pensiero comune, proprio poi per come questi ragazzi, per le storie che hanno, per la confusione nella quale spesso sono cresciuti, il vedere che gli adulti provano a mandargli dei messaggi condivisi, che sono - per quel che si può - perché poi la coerenza al 100 % non c'è, però coerenti, è proprio qualcosa che vediamo che spesso a questi ragazzi manca. E quindi riuscire a farlo noi e riuscire noi a starci dentro in questa attesa che non è così facile, io penso che sono interventi educativi apparentemente che magari non gli diamo così tanto peso ma in realtà questi ragazzi è una gran parte del lavoro educativo questo.

11) Quanto conta nella qualità della riflessione e del lavoro che ne consegue che l'équipe sia formata da figure multiprofessionali?

Ed: Ma allora, partendo dal presupposto che noi lavoriamo tutti con mandato (anche se non è la parola più corretta) educativo, io penso che sia un valore aggiunto sia la formazione diversa che il fatto che siamo proprio persone tutte diverse proprio perché portiamo dalla nostra esperienza - sia professionale che personale - riflessioni che ampliano il discorso, e

[42] La riunione che i ragazzi insieme agli educatori tengono settimanalmente per organizzare l'organizzazione del quotidiano in appartamento, per portare richieste o ricevere informazioni che riguardano la vita di gruppo.

STUDENTSUPSI

quello che magari vedo io non vede il mio collega e poi non è giusto o sbagliato, sono punti di vista, però.. cioè io penso che davvero sia importante poter vedere questi ragazzi a 360 ° ed è chiaro che io che magari vengo più da un'esperienza in salute mentale così, quindi magari ho un pochettino l'occhio attento su questo, un collega che viene da un contesto educativo ..però penso che siano contributi importanti, non solo nelle situazioni più acute ma proprio anche per la costruzione del progetto, perchè poi il fatto che veniamo da realtà diverse, conosciamo la rete in un modo diverso, portiamo proposte diverse non solo negli interventi ma anche poi nella costruzione del progetto e per quello che è la nostra individualità poi invece magari la portiamo nelle attività che facciamo con loro, nelle proposte, perché poi viene fuori no un po' questo e penso che poi però per i ragazzi sia importante vedere che al di là dell'educatore c'è la persona con le sue specificità; dopo chiaramente per quel che si può portare qui ma è sicuramente una ricchezza che amplia la riflessione, magari la fa diventare un po' più complessa però, è ricca.

Io: C'è qualcosa che ti senti di voler aggiungere in merito?

Ed: No.

Io: Grazie mille

STUDENTSUPSI

ALLEGATO 6

Intervista all'educatrice n°3

Informazioni sull'intervistato

Qual è la tua formazione e qual' è il tuo ruolo all'interno dell'équipe di Arco?

Ed: La mia formazione è il Bachelor in Lavoro Sociale SUPSI e sono educatrice

Da quanti anni lavori presso il Centro terapeutico?

Ed: Ho fatto uno stage di 5 mesi e poi lavoro come educatrice da settembre dello scorso anno.

Riflessività del singolo

1) Nell'ambito del tuo operato giornaliero qual' è il presupposto da cui ti muovi? Ci sono saperi o metodologie a cui fai riferimento?

Ed: Allora il presupposto da cui mi muovo.. è complesso, nel senso che non ce n'è solo uno. Allora, diciamo potrei fare questa distinzione qua dato che ho appena finito la Supsi. A livello di dichiarato, di consapevolezza tua, cerchi di entrare con tutte le nozioni, se vuoi che hai imparato, per cui: l'auto-osservazione, l'attenzione, l'empatia ecc… certo che poi appena ti cali nella realtà, non ti dico che spariscono però, senti tanto quanto le hai realmente integrate e quanto ancora devi lavorarci tanto. Cioè il presupposto da cui parto è non fare danni, affidarmi al collega, non lasciarmi andare all'improvvisazione ma anche nelle cose piccole, dove comunque sei sempre sollecitato tanto e poi – ovviamente - tutto quello che è il modello del pensiero di Arco, che io ho avuto la fortuna di conoscere piano piano con lo stage, quindi se vuoi anche da una posizione esterna, e questo è fondamentale se vuoi, perché Arco è veramente complesso; c'è un unico lavoro progettuale che si ri-declina a vari livelli, che si ri-declina a vari spazi e tu ci devi essere dentro, no? A fare tutti i tuoi raccordi, dove sei, cosa succede. Per cui il modello di Arco, qual è il progetto dei ragazzi, qual è il senso delle attività e del percorso che gli si propone: questo è sicuramente il presupposto maggiore da cui parto, come linea guida, che piano piano sento sempre più.. più mia forse è sbagliato, però ecco, più immediatamente accessibile.

2) Ci sono e quali sono - eventualmente - le altre competenze che metti in atto nei tuoi interventi professionali?

Ed: Allora, competenze bè, non vorrei essere ripetitiva, col tempo però proprio la riflessività, però non in astratto, nel senso che forse la cosa più difficile di passare dalla scuola, dalla Supsi al campo, è proprio la traduzione, perché se non capisci il modo in cui farla tua diventa proprio ideologia e quando poi ti trovi a doverla proprio tradurre non ci riesci e fai disastri. Quindi competenza: posso dire una meta-riflessività? Cioè capire che cosa vuol dire riflessività, capire cosa vuol dire auto-osservazione, capire cosa vuol dire condivisione, collaborazione; ecco, tutti quei termini lì riempirli proprio di realtà. Per cui pensare a come tutto quello che so che dovrei fare poi effettivamente mi trovo realmente a farlo, con tutti gli

STUDENTSUPSI

scarti del caso perché poi, almeno nella mia esperienza tutto quello che sapevo e so di dover fare e poi quello che concretamente mi rendo conto che riesco a fare c'è uno scarto enorme, ma proprio enorme. E forse in tutto questo la competenza principale è proprio quella della collaborazione tra colleghi, no? Perché è tutto un lavoro che secondo me non puoi fare da solo. Nel lavoro educativo la riflessività individuali quasi quasi mi vien da dire non può esistere, è per forza amputata se la leggi solo su di te.

3) Di fronte ad una situazione o evento del quotidiano a cui far fronte, quali sono i passaggi che metti in atto di fronte ad una situazione che ti pone in una dimensione di dubbio o incertezza?

Ed: Allora, sicuramente il collega che c'è in turno, prima di dare qualsiasi risposta al ragazzo, fare sempre quel passaggio lì. Farlo stare nell'attesa, tu stessa stare nell'attesa, il che a volte, è quasi più difficile per me che per il ragazzo, quindi anche fare quel distinguo lì: il bisogno di dare una risposta immediata è mio o suo? Tante volte è più mio. Per cui, veramente mantenere sempre in testa e sempre ben accesa la consapevolezza che prima di dare qualsiasi risposta condividilo, anche solo col collega che è in turno se sono cose più piccolo o più concrete, oppure saperle rimandare di una settimana di fatto alla famosa riunione del martedì, che i ragazzi ben sanno che comunque è un momento dove si decide insieme e gli si danno delle risposte coerenti. Però questo sì, fermarmi e rimandarlo al dopo che ho condiviso, al dopo che ho riflettuto col collega e poi dopo andare dal ragazzo, perché sennò rischi di andare lì con la tua istintività, con i tuoi bisogni, col tuo bisogno di sedare un'emergenza che magari emergenza non è. Ecco, distinguere magari quello che è veramente urgente.

Io: E per fare questa distinzione rispetto all'urgenza?

Ed: Necessariamente devo confrontarmi con chi è in turno con me, perché magari io tante cose non le vedo ed è come se mi dessi un campo di possibilità e di azione ristrettissimo, perché ci sono tutte le cose mie che entrano, ed ho proprio bisogno di qualcuno che metta chiarezza e che individui altre strade possibili, ma proprio anche veramente nelle piccole cose del concreto (che voglio una sigaretta in più che ne ho bisogno, posso fumarla anche se è fuori orario, anche se non mi spetta, piuttosto che voglio fare un giro) e magari ti viene da dire 'cavolo, ha questo bisogno, soddisfiamoglielo', ma magari è una più una cosa mia in questo caso, di stare in quella situazione lì di attesa, di bisogni frustrati se vuoi o comunque rimandati.

4) Attraverso quali conoscenze, competenze o strumenti dai significato a quanto accade nel tuo lavoro con l'utenza?

Ed: Anche questo parlando con chi è in turno con me o anche con chi non era in turno con me, riportando in altri momenti. La cosa bella di Arco è che sia a livello formale - ma anche informale - c'è proprio una cultura del riflettere assieme, del condividere. Per cui chiaramente quando sei nelle situazioni un significato glielo dai subito, ti viene in automatico: non è che vivi le cose e poi dici 'adesso devo dargli un significato' ecco, interpreti nell'immediato. Sapere però che la tua è un'interpretazione sull'immediato ecco aiuta a relativizzarla un po', a non prenderla come assoluto. Per cui veramente parlarne, chiedere, confrontarsi, scambiarsi i punti di vista su una stessa cosa che è successa, è quello che dà il significato

STUDENTSUPSI

perché – infondo - tutto quello che succede nel percorso coi ragazzi può avere un significato solo se è costruito assieme, se non è solamente il tuo, perché sennò non riesci a fare un percorso con loro: diventa frammentato, diventa incoerente, per cui l'altro, che sia il collega, che sia Ilan[43], ecco ..avvalersi di tutti quegli spazi lì che Arco mette a disposizione di ogni singolo operatore per dare significato, e quello è fondamentale.. e sapere che, magari il significato che tu dai sull'immediato poi devi stare bene attento a non agirlo subito.

5) In che misura le scelte e gli interventi messi in atto sono frutto di un sapere precostituito o si basano su una riflessione nel corso dell'azione?

Io: In parte mi hai già risposto a questa domanda,

Strumenti e riflessività d'équipe

Io: Dalla mia osservazione di questi mesi di stage emerge come la parte di confronto con i colleghi in équipe rispetto alle scelte compiute e da compiere sia molto presente:

6) Quali sono le risorse che Arco mette a disposizione perché vi sia consentito farlo?

Ed: Allora io partirei proprio dall' 'alto' se vuoi, da quella che è la cultura del gruppo équipe, ma che parte veramente dalla direzione, fa parte del modello. Cioè tutto quello che è la cura dell'équipe non è un corollario, rispetto al progetto, rispetto al modello, ma è proprio dentro. Autenticamente e concretamente dentro, è proprio uno dei suoi presupposti. Per cui tu quando entri nel gruppo équipe Arco in qualche modo vieni quasi socializzato a questo, al fatto che ci deve essere proprio una cura sia dell'altro, che del collega, che di tutto il gruppo e in qualche modo questo ti aiuta a prenderlo come modalità tua di funzionare, perché proprio c'è una cura che viene sempre resa esplicita, a partire dalla direzione, da Ilan, da Simona (la capo équipe), ri-declinandolo poi nelle micro-situazioni in tuti gli ambiti, con i conduttori di laboratorio.. però la respiri proprio questa cosa: che tanto quanto è importante la cura dei ragazzi, tanto è importante la cura della tua équipe. E proprio un dovere di ognuno.

Io: E gli spazi dove questo è possibile farlo, quali sono?

Ed: Parto da un passaggio di consegna, che comunque è sì un dirsi quello che è accaduto, ma appunto proprio quello che chiedevi tu prima, no? Darsi un significato, che tante volte il significato lo prendi quando fai il passaggio di consegna e ti confronti con le persone a cui stai passando quello che è accaduto, no? E tante volte quello che hai vissuto tu lo senti proprio cambiare, e nel momento successivo ancora - quando scrivi le note - senti che è diverso rispetto a quello che avresti scritto se avessi scritto subito la nota sulla x situazione, su quell' x accadimento. Per cui sicuramente c'è il passaggio di consegne e trovo importantissimo che lì ci sia anche Ilan, proprio per avere anche una ricchezza maggiore, una complementarietà maggiore di visioni. Oltre al passaggio di consegna, anche solo se succede una cosa, ci prendiamo un momento per riflettere col collega su che cosa fare, anche quello spazio lì, se vuoi 'naturale', è in realtà è un momento di riconversione di tutto

[43] Ilan Gheiler, lo psicoterapeuta dei ragazzi di Arco, nonché coordinatore dei conduttori di laboratorio che con cadenza mensile - o su richiesta – offre spazi di confronto e di riflessione all'intera équipe.

STUDENTSUPSI

quello che è successo; poi sicuramente – il principale se vuoi – la riunione d'équipe, dove metti insieme tutti i pezzi che tu anche non necessariamente hai perché tu – ovviamente – non sei in turno 24 ore su 24, ognuno vede le cose da una posizione diversa, singoli educatori, educatori/conduttori, psicoterapeuta/psichiatra/Stefano[44], quindi sicuramente la riunione d'équipe e metterei anche la riunione del coordinamento, dove se vuoi ci sono gli aspetti più pratici, concreti, che però si può arrivare a definire solo in un momento successivo a tutto quello che è stato il pensiero e la riflessione delle tre ore prima.

7) Quali sono gli aspetti positivi della riflessione sulla pratica tra i colleghi? Che cambiamento portano rispetto al fatto di riflettere singolarmente?
Un po' mi hai già risposto, ma se vuoi aggiungere qualcosa in merito

Ed: Allora, sicuramente appunto è proprio una condizione sine qua non perché i ragazzi possano fare un percorso. Gli aspetti positivi.. non so se c'entra.. ma quello che respiro io tanto di Arco, è che non è che il singolo porta qualcosa – indipendentemente dal ruolo che occupa – e che quel qualcosa l'équipe ritiene e fa, ma ognuno porta qualcosa, e quello che alla fine ne esce è qualcosa non di riproduzione di ogni singolo, qualsiasi cosa abbia detto, ma veramente di partecipato, di costruito e forse questo la cosa più affascinante di Arco dove capisci proprio cosa volevano dire quando studiavi la co-costruzione ecco, è quello: che una lettura, che per quanto super efficace possa essere, per essere realmente compiuta non può essere mai semplicemente una riproduzione di quella che avevi tu in testa come singolo, ma qualcosa che stia nella testa di tutti, che appartiene a tutti perché in qualche modo non appartiene a nessuno, ma è del gruppo. Perché poi infondo ogni decisione – anche piccola – poi tutti la devono agire, se vuoi. Per cui è proprio importante che ci siano tutti in quella decisione lì.

Ti faccio un'altra domanda. Immagino che un po' in base alle decisioni che si prendono, si tenga conto della teoria, o per esempio dell'anamnesi mi immagino, degli aspetti comportamentali dei ragazzi: in questo, quanto c'è di teorico e quanto c'è in realtà di quanto viene appreso dall'esperienza con i ragazzi?

Ed: Ma allora, diciamo proprio a livello tecnico: noi partiamo da quello che è il PE (il progetto educativo che arriva dal Capo Progetto o Capo Servizio che avevano l'incarico prima) e che porta un po' la storia dei ragazzi, però è vero che quando i ragazzi arrivano qua sono loro stessi ad avviare una nuova storia e quindi noi stiamo molto (sappiamo tutto quello che è successo prima, tutto quello che c'è da sapere) però allo stesso tempo non la facciamo diventare una profezia ecco. Cerchiamo di non leggere gli eventi a conferma o disconferma di quello che sappiamo prima; insomma, che tutto quello che è stato prima possa essere un orientamento sì, ma non un fardello, o un pregiudizio se vuoi. Anche perché sì, ti direi tanto sull'esperienza di tutto quello che accade qui, perché i ragazzi che entrano ad Arco si trovano a fare un percorso del tutto inedito rispetto a quello che erano le storie - indipendentemente da tutti - perché Arco richiede proprio tanto lavoro a loro, per cui stiamo molto su quello che accade e su come il ragazzo funziona nel percorso, sul come il percorso a volte debba essere modificato in base a come funziona il ragazzo.. però sì, siamo in continuo apprendimento di quello che avviene nel percorso, sia rispetto a quello che chiediamo, a come loro rispondono, a come sintonizzarci.

[44] Il direttore del Centro terapeutico Arco

STUDENTSUPSI

8) In che modo, a parer tuo, questo processo può rivelarsi funzionale nei confronti dei ragazzi di cui vi prendete cura? Un po' mi hai già risposto, vuoi aggiungere qualcosa?

È proprio per andare di fronte ai ragazzi col senso, col senso che poi, ma compresa in questo senso qua c'è anche la visione del ragazzo, perché diciamo che questo macro lavoro di Arco si ritraduce ad ogni livello, perchè anche il fatto di avere tanti spazi: c'è la vita in appartamento, c'è il laboratorio, c'è la PTG[45], c'è la PTI[46], c'è la riunione d'équipe, quindi tanti spazi, però diversi anche, che hanno natura differente. Però ci deve essere la linea progettuale che si riconverte, che però si mantiene, non si disintegra, e non si frammenta. Per cui è un po' questo, questo garantire questo lavoro di ritraduzione costante, di non perdita, di non frammentazione del significato e che in questo significato co-costruito ci sia anche – e soprattutto – il ragazzo che a livello di strumento - non lo so - mi viene in mente che noi facciamo il PTI, il Progetto Terapeutico Individualizzato con l'educatore di riferimento, lo psicoterapeuta, il pedopsichiatra, la psicologa delle famiglie (anche fondamentale lo spazio della psicologa delle famiglie, la condivisione che c'è) proprio per tenere tutto insieme, veramente camminare assieme. Ma oltre a tutti questi strumenti c'è anche la tabella degli obiettivi dei ragazzi che hanno le stesse macro aree del PTI e dove sono loro che si danno degli obiettivi e questo è importante. Anche quando poi tu scrivi il PTI vedi gli obiettivi che si sono dati loro: che cosa sentono, che cosa vedono, dove percepiscono di stare andando, con ovviamente il loro linguaggio e i loro strumenti...però ecco, anche il linguaggio dei ragazzi è qualcosa che infondo viene accolto e piano piano si ritraduce in quello che è tutto il loro percorso, c'è il nostro, c'è il loro, c'è quello di tutti.

9) A tal proposito, nel processo di riflessione dell'équipe, quali sono – se ci sono, a tuo avviso – i punti critici di questo modo di operare?

Ed: C'è sicuramente una fatica, quindi tutto quello che possono essere le criticità che stanno nella fatica necessaria. Ti parlo per me, per quello che è il mio vissuto. Stare in un contesto dove senti che tu hai diritto di parlare, di dire la tua (e questo diritto è super tutelato), ma poi di corrispettivo è anche il dovere, che ti devi scontrare – almeno questo per me – con tutte quelle che poi sono le tue insicurezze, i tuoi demoni, la tua paura di dire cavolate. Io sto lavorando per esempio tanto sul non evitare ecco, sul non ricorrere all'evitamento e stare solo in una posizione di osservazione, perchè quando sei un membro dell'équipe, è un tuo preciso dovere dare il tuo. Per cui veramente non è solo un corollario, che se c'è qualcosa da dire la dici, sennò pazienza e agisci e basta.

Io: Mi sembra di capire dalle tue parole che si è quasi costretti a lavorare su sé stessi?

Ed: Assolutamente sì. E anche lì non da solo. E che non è semplici portare le proprie insicurezze, le proprie fragilità, però è importante farlo proprio perché veramente: la riflessività individuale ha senso solo se poi è calata nell'équipe, e nell'équipe diventa risorsa, altrimenti è manchevole, è amputata necessariamente.

[45] Psicoterapia di gruppo a cui settimanalmente i ragazzi partecipano guidai dallo psicoterapeuta e la psicologa dei gruppi.

[46] Psicoterapia individuale.

STUDENTSUPSI

10) Quanto conta nella qualità della riflessione e del lavoro che ne consegue che l'équipe sia formata da figure multiprofessionali?

Ed: Tanto, tantissimo. Per quelli che sono i bisogni dei ragazzi e le prospettive da aprire per i ragazzi, c'è proprio ecco, bisogno di questo lavoro ..c'è un termine, ecco, multidimensionale, ma proprio per i ragazzi stessi, perché si equipaggino e prendano strumenti in più dimensioni diverse ma che facciano parte sempre si uno stesso percorso. Per cui sì, è fondamentale, è fondamentale anche che ci sia un momento in cui si sia tutti assieme, professionisti diversi, proprio per capire quali siano quei punti di raccordo tra uno spazio e l'altro, quei punti di snodo dove ti senti che devi farti carico della coerenza del progetto e del percorso, e fare in modo che fili e non si frammenti. Che anche banalmente solo quando i ragazzi stanno male, aiutarli a capire quali sono gli spazi di Arco per cui rimandarli a Ilan, allo spazio della psicoterapia individuale, non è soltanto una frase che si dice, ma è proprio un aiutarli a passare da uno spazio all'altro senza perdere tutto il lavoro che stanno facendo, e questo è una cosa che dobbiamo anche tanto imparare a fare noi, perché abbiamo bene in chiaro qual è la direzione su cui ci si avvia, quindi una svolta di qua, una svolta di là..

Io: Quindi le riflessioni che portano le diverse figure come i conduttori di laboratorio o Ilan portano immagino delle riflessioni che sono diverse tra di loro, proprio per competenze?

Ed: Si, ma è quella la ricchezza. Secondo me la ricchezza vera e la forza di Arco è che tutte queste visioni non sono equivalenti ma complementari, perché se ci fosse una mono-visione, per quanto poi, per esempio , prendi solo il lavoro educativo, chiaro che ogni educatore ha la sua visione ecc., però avere letture sotto diverse angolazioni che poi vengono portate unite è necessario ma in questo non deve essere un'omologazione del pensiero, cioè costruire qualcosa di comune non significa costruire una cosa monolitica, ma una cosa complessa, proprio nel senso del termine, di composta da più cose che sono legate in modo coerente, che comunicano proprio. Per cui assolutamente sì, fondamentale conoscere si in qualche modo la professione degli altri, e tradurla in un linguaggio comune. Cioè quando parla il pedopsichiatra parla in modo che noi capiamo e parla su qualcosa che noi consociamo e allo stesso modo facciamo noi. Però penso che sia proprio vitale che ci sia questo spazio comune, che l'informazione passi in quel modo lì.

Io: C'è qualcosa che ti senti di voler aggiungere?

Ed: Forse qualcosa che non ho detto è che strumento fondamentale per tutta questa costruzione è il Gcem, quello è veramente fondamentale è vitale (Santo GCem), in modo che tu entri in turno e sai cosa è successo e lo sai attraverso delle note, quindi non solamente qualcosa di detto e parlato e di detto come può essere il passaggio di consegna, ma qualcosa che viene scritto a fine turno, che viene scritto dopo condivisione, quindi tu entri in turno già con quel pezzo lì, fatto, che puoi fare tuo poi tu parti da quel punto lì.

Io: Cosa si riporta di preciso sul GCem?

Ed: Sul Gcem si riportano le note del ragazzo, quello che è successo, gli eventi significativi, si scrive la nota del gruppo che in sé è l'ottavo ragazzo se vuoi, quindi cosa succede tra di loro se vuoi, tra di loro e noi e ecco si come il ragazzo ha vissuto certe situazioni particolari, come può essere ad esempio la visita con i genitori, come sono andati gli incontri e anche

STUDENTSUPSI

questo, di vitale importanza, è che sul GCem scrive anche la psicologa delle famiglie, per cui noi abbiamo anche conosciamo tutto il pezzo dei genitori, su cosa stanno lavorando i genitori, che è una parte fondamentale del percorso del ragazzo, assolutamente non sacrificabile. C'è anche quel punto di connessione lì con la psicologa delle famiglie, che è il GCem, che è la riunione d'équipe, che sono le telefonate prima di accompagnare i ragazzi in visita, è assolutamente fondamentale, perché altrimenti ci muoveremmo alla cieca. Invece così percepisci proprio che stai camminando insieme.

Io: Grazie mille

STUDENTSUPSI

ALLEGATO 7

Intervista al conduttore di laboratorio

Informazioni sull'intervistato e sul suo ruolo

Qual è la tua formazione? Da quanti anni lavori presso il Centro terapeutico?

Con: Ho studiato Filosofia a Pavia, sono stato ricercatore all'accademia di architettura sia dal punto di vista dell'estetica che del bello, sia dal punto di vista storico per il centro che all'epoca era l'istituto di storia delle arti. Successivo a questo, verso il 2010, mi sono avvicinato alle cosiddette pratiche filosofiche, ho fatto delle formazioni all'università di Papa, a Ginevra, dove sono stato in contatto con questo mondo particolare: usare la filosofia come mezzo di mobilitazione delle risorse (all'università di papa ero alla facoltà di pedagogia). Lavoro qui dal 6 anni, dall'inizio.

Potresti spiegarmi brevemente in cosa consiste il tuo lavoro all'interno del Progetto Terapeutico di Arco?

Con: Allora il mio lavoro.. mi occupo di un laboratorio; all'interno del Progetto Terapeutico la comunità prevede dei momenti di lavoro intenso più individuale, all'interno di una strutturazione di forma laboratoriale in cui si possono raggiungere degli obiettivi terapeutici. Sono dei momenti in cui si fanno emergere delle competenze: può essere fatto attraverso la pittura, i video, gli animali e far emergere delle difficoltà e magari poter vedere fin dove si può lavorare dal punto di vista terapeutico con i ragazzi. Ecco, nel mio caso è un lavoro più cognitivo, rispetto all'ambito culturale.

Spazi d'intervento

1) Quali sono gli spazi d'intervento che hai rispetto ai ragazzi ospiti del centro?

Con: Bè i miei spazi di intervento, facendo laboratorio, è che all'interno di esso strutturo tutta una serie di interventi appunto per lavorare sugli aspetti cognitivi. Ho un ruolo marginarle rispetto al quotidiano dei ragazzi. Ecco sul quanto può essere educativo, cioè rispetto a che ruolo ha il conduttore di laboratorio all'interno del contesto è sicuramente un elemento di dibattito e riflessione Però ecco diciamo che una posizione iniziale rispetto al mio ruolo è stato quello di non fare interventi educativi.

2) In che modo e in che misura la tua figura professionale interagisce con quella degli altri membri dell'équipe?

Con: In più modi, c'è un modo più progettuale che si verifica con la parte del Progetto Terapeutico dei ragazzi, cioè una parte degli obiettivi specifici dei laboratori, che poi vengono in qualche modo identificati e trovati all'interno di ogni singolo laboratorio e sono differenti.. e questo è il primo punto. Poi sicuramente attraverso uno scambio diretto, quindi all'interno del contesto del lavoro quotidiano, quindi uno scambio di quello che si è visto all'interno del laboratorio con gli operatori in giornata. Poi c'è lo spazio diciamo delle riunioni del martedì, in cui - quando necessario - si può portare la propria esperienza per riuscire a costruire un quadro più completo rispetto alla situazione dei ragazzi. Esistono in realtà altri spazi, però

STUDENTSUPSI

non esattamente di tutta l'équipe. C'è lo spazio per esempio di colloquio con lo psicoterapeuta, che comunque fa da ponte un pò fra le problematiche dirette sugli obiettivi che posso avere io, sugli obiettivi generali del ragazzo all'interno del laboratorio, e poi c'è uno scambio attraverso gli altri conduttori di laboratorio in un altro momento settimanale.

Riflessività del singolo

3) Di fronte ad una situazione o evento del quotidiano a cui far fronte, quali sono i passaggi che metti in atto di fronte ad una richiesta dell'utente o ad una situazione che ti pone in una dimensione di dubbio o incertezza?

Con: Questo un po' mi pone nel discorso che dicevo prima: qual è il mio ruolo all'interno dell'équipe. Il mio rapporto con i ragazzi è specifico a queste 3 ore in cui si lavora e diciamo che per potere lavorare in modo efficiente, quindi riuscire ad ottenere dei risultati all'interno del laboratorio io mi concentro sugli eventi che in qualche modo posso controllare dal punto di vista del laboratorio. Situazioni particolari, educative, come X che vuole uscire a fumare una sigaretta ecco in quel caso, intervengo però cerco sempre la collaborazione dell'équipe educativa per riuscire a decidere cosa fare. Nel mio caso specifico, dii fronte ad una situazione o a un evento che riguarda l'utente, io diciamo che nel mio lavoro il gioco dell'improvvisazione è molto alto, e nonostante questo ho in realtà una strutturazione teorica molto forte con la quale cerco di leggere le situazioni, dal punto di vista ..nel mio caso quello che leggo, la cosa a cui faccio attenzione, su cui rifletto, sono le dinamiche di dialogo, quindi gli eventi che mi possono succedere, mi mettono in crisi o in difficoltà, nel senso che magari non so gestire esattamente come aiutare a svolgere un certo tipo di dialogo, a permettere un certo tipo di evoluzione del discorso, riuscire per esempio a scalfire la superficialità di alcuni ragazzi, quindi riuscire a smuovere dei silenzi piuttosto che certe posizioni finte indifferenti, rispetto a certi tipi di argomenti posso intervenire, però raramente intervengo direttamente, magari intervengo in un secondo laboratorio. In questo senso la continuità è abbastanza importante

4) Ti capita di porti come un ricercatore, in grado di fare a te stesso e agli altri domande circa il senso di quanto sta avvenendo, tenendo conto di inserire gli elementi del contesto osservato (quindi comprese le tue caratteristiche personali)?

Con: Soprattutto all'inizio del mio lavoro io ho adoperato diverse strumentazioni per verificare il tipo di lavoro che stavo facendo, quindi registrando regolarmente tutti i laboratorio, sbobinando, cercando di trovare quali fossero i punti, di osservare all'interno di quello che era avvenuto quali erano i punti chiave in cui era successo qualcosa e quindi adesso - con un pò d'esperienza- ho un po' più la mano sulla lettura di quello che capita, sulle varie situazioni che possono avvenire, anche se in teoria farlo sempre sarebbe bello.. ma non si ha sempre tempo. Ecco, l'idea del mio ruolo era all'inizio cercare di mettermi dall'esterno, guardando dall'esterno, cercando di capire la dinamica della situazione attraverso proprio la registrazione e attualmente riesco a capire, anche se poi cado spesso e volentieri su interventi molto personali che variano e condizionano.. e adesso diciamo inizio a rendermene conto.

5) Quindi potremmo dire che le esperienze pregresse ti aiutano in un certo senso ad affrontare quelle che arrivano?

STUDENTSUPSI

Con: Sicuramente le esperienze pregresse mi aiutano, ma solo in quanto hanno la possibilità di essere osservate attraverso una griglia teorica, non una griglia rigida e fissa; è una cosa che si amplia anche con tempo attraverso conoscenze diverse. Non so, all'inizio per esempio avevo una griglia molto pragmatista (in filosofia si usa questo termine) e poi ho aggiunto elementi da Lacan, da altre correnti anche- non solo filosofiche - che mi hanno permesso di avere strumenti in più per poter osservare quello che succedeva. Però la possibilità di riflettere su quello che mi capitava non è una cosa spontanea. Cioè, senza una griglia, senza un punto di riferimento per l'osservazione non avrei potuto fare un apprendimento effettivo.

6) Attraverso quali conoscenze o competenze dai significato a quanto accade nel tuo lavoro con l'utenza?

Con: Le conoscenze vengono appunto - almeno per il mio lavoro - io non do troppo - forse - peso sul contenuto, per me può essere qualsiasi, molto vario, e questo in qualche modo mi permette anche di andare in contro in qualche modo all'esigenze e all'interesse dei ragazzi a 360 gradi. Quello che mi importa è vedere come loro cambiano nel tipo di argomentazione; che tipo di parole usano, che tipo di interrogativi consapevoli o inconsapevoli; se osservano la tematica solo dal profilo di limite personale o se riescono a inserirlo in un contesto ampio e quindi diventa una questione globale, e fare questo tipo di passaggi…sono cognitivi ma anche molto linguistici ..cioè che si possono osservare linguisticamente, e per questi esistono una serie di griglie che si possono usare, non so Toulmin per esempio , da degli strumenti di differenziazione di tipologie di argomentazione che si possono usare. Quindi hai una serie di categorie: quindi se una persona usa una varietà di argomentazioni diverse in modo consapevole hai un certo tipo di situazione, se invece rimane sempre su un certo tipo di argomentazione sai che il lavoro va ad ampliare, poi ecco ci sono cose anche quantitative: quanti scambi avvengono tra di loro per esempio, non solo direttamente con me. Cioè all''inizio di un laboratorio magari gli interventi tra di loro sono zero, e l'idea è quella di renderli quantitativamente superiori, poi c'è anche il discorso qualitativo. Poi su tutti i discorsi che possono avvenire più terapeutici ecco non ne faccio neanche tanti, perchè io in realtà preferisco tenere una distanza rispetto all'analisi del contenuto di quello che manifestano. Non è che non mi interessa, ma non è mia competenza e non la applico con loro.

Strumenti e riflessività d'équipe

Io: Dalla mia osservazione di questi mesi di stage emerge come la parte di confronto con i colleghi in équipe rispetto alle scelte compiute e da compiere sia molto presente:

7) Quali sono le risorse che Arco mette a disposizione perché vi sia consentito farlo?

Con: Li ho accennati prima. Ci sono certi momenti prestabiliti in cui c'è un certo grado di disponibilità allo scambio. Poi, quale profondità o quale tipo di apertura e grado di apertura si può avere in questi spazi ecco.. su questo si può discutere, però ecco ci sono spazi innumerevoli. Dai momenti prima o dopo il laboratorio con gli educatori, ai momenti delle riunioni del martedì, con lo psicologo, ci sono i momenti a cui ho partecipato con la supervisione che sono in qualche modo più riferiti all'équipe educativa. Questa è anche una questione di tempo che devo dedicare (per esempio nel mio caso essendo un po' free-lance comunque ho anche altri momenti da lavorare quindi non riesco a occuparmi completamente sempre di tutto)..Oltre al fatto che esistono comunque momenti più informali quindi: bere il caffè piuttosto che andare a mangiare qualcosa, trovarsi a cena, sicuramente sono dei

STUDENTSUPSI

momenti che magari non avvengono direttamente focalizzati su casi specifici, ma servono comunque a costruire un certo tipo di coerenza.

8) Quali sono gli aspetti positivi della riflessione sulla pratica tra i colleghi?

Con: Diciamo che ci sono aspetti molto relazionali. L'aspetto più importante credo sia quello relazionale, nel senso che si instaura in questi spazi, si permette di evitare fraintendimenti, limitare incomprensioni, anche gelosie, anche non detti diciamo che creerebbero col tempo una mancanza di coerenza all'interno dell' équipe, nel senso che una delle cose che si raggiungono maggiormente col fatto di avere una coerenza, una costanza all'interno dell'équipe che permette di presentarsi in modo omogeneo, nonostante la sensibilità e gli interessi di ognuno. Poi rispetto in qualche modo forse a come agire, perché io penso a come agire, perchè per esempio nel mio laboratorio le competenze che ho sul mio lavoro non sono distribuite, cioè penso di avere queste competenze specifiche, come la conduttrice del laboratorio pittura ha le sue competenze specifiche, ecco nel mio caos non è così, non c'è un confronto rispetto a questo. Quindi in questo senso non vedo una ricchezza, non mi arricchisce questo scambio perchè non è sul mio lavoro, ma è specifico sull'impianto in generale; lo vedo più utile sicuramente tra gli educatori, sugli interventi educativi, su che tipo di intervento fare, ma anche condividere la responsabilità da un certo punto di vista quindi semplifica. Da una parte pone pressione sulle proprie incomprensioni, ma dall'altra aiuta anche a sciogliere un certo tipo di lavoro soprattutto nei momenti di crisi. Se hai la possibilità di confrontarti, di costruire insieme un'idea di intervento magari sbagliato, perchè poi si rivela sbagliato, o magari non è coerente ma hai condiviso la cosa e non eri l'unica persona che col tuo pensiero e con la tua idea afffronti la questione.. ecco, questo lo vedo importante.

9) Che cambiamento portano rispetto al fatto di riflettere singolarmente?

Con: In questo caso posso dire molto, perchè io sono in una situazione, come ti dicevo prima, di riflettere in modo solitario sul mio lavoro, ma di avere invece una riflessione collettiva sulla visione in generale, quindi sulla terapeuticità del Progetto intero. E quindi be ovviamente potendo condividere, potendo confrontarsi, diciamo che riesci a venire alle questioni da più prospettive diverse, e riesci a inquadrare il tuo lavoro se vuoi in modo meno ossessivo; non tu solo con il tuo lavoro, ma sei inserito all'interno di un contesto dove ci sono mille aspetti diversi; c'è un aspetto farmaceutico, un aspetto non so psicologico piuttosto che sociale, relazionale.. insomma, tutti questi aspetti che affrontati singolarmente come se fossi solamente un lavoro che esegui il tuo compito e basta non potrebbe permettere.. anche se ci fossero se vuoi una serie di documenti che ti danno o su come è la situazione, comunque penso che per ogni lavoro alla fine ognuno di noi pensa le parole in modo diverso. Quindi per esempio nel pensiero riflessivo, io che non ho un punto riferimento lo interpreto in un modo, se prendiamo qualcun altro lo interpreta in un altro modo in base alle sue esperienze, al suo vissuto. Quindi mettendosi insieme ci sia aiuta a trovare il punto comune; poi magari ti sta anche non bene la cosa però ecco, per trovare un punto comune è una cosa importante. A differenza del lavoro che faccio io singolarmente, dove invece questo è molto più difficile ..perché alla fine sono io con i miei strumenti quindi posso vedere, magari mi confronto con altre persone che fanno un lavoro simile a me però non è un lavoro puntuale sui casi, sul laboratorio o sulle situazioni .. prova a fare cosi.. prova a usare questi strumenti..

Io: Sono indicazioni generiche?

STUDENTSUPSI

Con: Esatto, che però non ti aiutano poi a vedere effettivamente poi le singole questioni, per esempio negli anni, singolarmente diventa molto difficile come lavoro. Ho dovuto riflettere su cose e risolverle da solo, ma non so se bene, perché sono da solo. Non so - per dirti - uno degli scopi dovrebbe essere quello di permettere ai ragazzi di sviluppare un libero pensiero loro: ma ci riesco davvero o gli impongo il mio? O gli inserisco delle chiavi di lettura troppo pensate, troppo direttive? Quanto è il mio intervento direzionale o direttivo rispetto a uno sviluppo di un discorso? Ecco, questo sta solo a me capirlo, ecco non ci sono molte persone che possono farlo al mio posto.

Io: Ma questo tipo di domande, ti capita di portele dopo o anche durante?

Con: Si certo, spesso mi capita di censurare degli interventi, o di chiudere un discorso. Il lavoro è attivo non passivo, poi a volte magari sono stanco e non funziona, però sono abbastanza attento a questo. È un lavoro quello di cercare di pormi la questione: come apro la discussione? La faccio emergere? Faccio l'intervento? La apro io? La direziono troppo? Aspetta no, torno indietro, ripropongo la cosa, oppure la faccio riproporre a loro? Faccio cambiare tutto a loro? Oppure in questo caso è meglio che ponga la questione perché sennò non si muovono? Cioè, quello che tidicevo è che in realtà – soprattutto all'inizio – andavo a mappare, in quei momenti in cui vedevo che la discussione ad un certo punto è morta, perché? Allora andavo a vedere i vari interventi, mi facevo un'idea del perché fosse stata chiusa la questione, e questo mi serve per sapere ok, mi trovo a questo punto: cosa faccio? Adesso, nel momento. Provo ad aprire la questione? Ne apro un'altra? Lascio a loro la possibilità di non fare, colgo la battuta, non la colgo, la tematizzo? È il caso di farlo? Perché poi magari può servire per far comprendere che tenore ha il laboratorio, oppure la lasci andare e mi preoccupo più della relazione. Ci sono tutti questi aspetti.. quindi all'inizio magari tendo a lascia passare delle cose, per costruire un certo tipo di relazione, poi magari col tempo vengono delle situazioni, come per esempio con X[47] stamattina, 4, 5, 6 volte con le sue battute, allora gli chiedevo: ma quali sono i criteri sui quali tu costruisci questo? Perché? Come fai a definire una cosa? Qual è il limite? Mentre con un altro ragazzo, no.. gli lascio il campo, se vuol stare un poco in silenzio per esempio...dipende.

10) <u>In che modo, a parer tuo, questo processo può rivelarsi funzionale nei confronti dei ragazzi di cui vi prendete cura?</u>

Con: La risposta non può che essere a dipendenza dei fini. Cioè se hai idea che i ragazzi debbano seguire un certo tipo di fini (parlo per il mio laboratorio).. però partendo dalla mia esperienza se dovessi dire: loro devono raggiungere degli obiettivi didattici, quindi devono raggiungere determinati scopi senza considerarle le loro specificità per loro sarebbe differente. Il mio lavoro non sarebbe funzionale. Dipende molto da qual è lo scopo. La funzionalità in questo caso soprattutto all'adattarsi, a questo tipo di riflessività è utile per adattarsi alla situazione, perchè se hai una struttura in cui ci sono degli obiettivi precisi, inviolabili, allora la riflessività sì serve, ma non a questo scopo. Cioè la riflessività serve per capire cosa sta succedendo e cosa è successo, ma non è detto che hai un adattamento del lavoro...non so penso alla scuola ..didatticamente vedi a che punto sono i ragazzi, i tipi di dinamiche che ci sono, però gli obiettivi sono didattici quindi fai tutto per spostarli li dentro, mentre in questo caso è: a che punto sono i ragazzi? Cosa possiamo fare? Cosa può essere

[47] Si riferisce ad un ragazzo specifico ospite del Centro.

STUDENTSUPSI

utile per loro? Quindi anche l'obiettivo stesso cambia; se non adoperi questo tipo di impostazione non puoi costruire una progettualità individualizzata.

11) Nel processo di riflessione dell'équipe, quali sono – se ci sono, a tuo avviso – i punti critici di questo modo di operare?

Con: Ci sono delle criticità ma non so se si possono migliorare. Diciamo che penso che tra colleghi educatori, adesso io non lo so perchè non sono educatore, però per loro mi sembra che funzioni in modo piuttosto orizzontale, però per quello che posso vedere io è che – talvolta - non c'è la possibilità nel tempo di costruire una riflessione orizzontale, ma esistono delle posizioni all'interno del gruppo di discussione che sono - magari giustamente – più importanti. Io se posso portare la mia esperienza non per forza viene presa sul momento, se non è contestualizzato nel momento, che comunque c'è una guida, a dipendenza della situazione non per forza si affronta. Quindi magari ci possono essere tematiche che non si riesce a colpire o ad affrontare pienamente perché non c'è il tempo. Ci vuole tanto tempo. Quindi c'è qualcuno che dice: no, questo non si può, quindi questa riflessione meglio non intraprenderla perché aprirebbe una discussione di tre mesi, magari bella e interessante, ma magai non produttiva. Questo è un aspetto, poi ovviamente c'è questo aspetto dei poteri.. se vuoi un po' Foucaultiano.. ci sono dei poteri e ecco quelli ..sei dentro un ordine e una gerarchia minima quindi magari non ci puoi fare niente, però c'è.

12) Quindi dici che si può fare più importanza ad una riflessione piuttosto che ad un'altra?

Con: A seconda della decisione che viene presa. Anche gli interventi che fai.. sono riflessivi, aiutano la costruzione, ma sono sempre inseriti in momenti e spazi che devono essere concessi. Ti ripeto, altrimenti però come si può fare? Assemblea libertaria 24 su 24 non lo so ..così è pratica ovviamente. E poi l'altro aspetto inverso è che dipende anche da ogni singolo in teorie; è cosi per riuscire a fare questo lavoro, che non è un lavoro spontaneo, che dici: 'ok adesso lo facciamo'. È un lavoro che comunque ti costa, costringe a forzarti, e quindi da un parte c'è un lavoro su te stesso ovviamente di auto.. egoico. Chi sono io? E via dicendo.. ma c'è anche una questione di un certo tipo di socialità, devi avere anche - non dico coraggio - però devi metterti, assumerti le tue responsabilità, promuovere quello che intendi e su questo senso l'aspetto diciamo che i timidi sono indietro, e quindi dall'altra parte magari i discorsi che vengono portati avanti sono quelli dei coraggiosi; si porta avanti chi persiste, chi promuove, chi riesce a produrre un discorso. Chi invece ha un carattere che forse deve ancora lavorare, ecco, in quel caso rimani un po' più ai margini del contributo. Fai la riflessione, c'è, ma sto parlando di un altro livello; del come la riflessione è proposta e di cosa serve per partecipare ad una discussione, a una riflessione. Perché ogni singolo per partecipare a una riflessione deve fare un lavoro su di sé; non è automatico, è un esercizio, quindi ci vuole il tempo, vi vuole una trasformazione. Non è una cosa, non è un dato acquisito e non è neanche un lavoro che puoi pretendere, è un lavoro molto personale. Ci sono questi due aspetti.

13) Quanto conta nella qualità della riflessione e del lavoro che ne consegue che l'équipe sia formata da figure multiprofessionali?
Io: Mi ha già risposto, grazie mille.

STUDENTSUPSI

Bozza Consenso informato

Egregio/Gentile
Con la presente le chiedo formalmente il consenso a rivolgerle delle domande, sottoponendole un'intervista finalizzata alla raccolta dati per il mio Lavoro di Tesi di Bachelor in Lavoro Sociale (SUPSI), che ha lo scopo di indagare la presenza della pratica riflessiva all'interno dell'équipe multidisciplinare della Comunità socio-terapeutica Arco e comprendere quali siano gli strumenti e le modalità attraverso i quali essa si realizza.
Le chiedo per tanto il consenso alla registrazione dell'intervista e alla trascrizione della stessa, che servirà a riportarne i dati in modo che io possa analizzarli e utilizzarli ai fini della mia indagine.
A sua tutela, le verrà trasmessa la trascrizione integrale di quanto emergerà, così che possa confermare quanto detto in questa sede e apportare eventuali modifiche o correzioni, qualora lo ritenesse opportuno.
La durata dell'intervista stimata è di circa 45 minuti.

Confidenzialità dei dati

Tutti i dati raccolti saranno trattati in modo strettamente confidenziale, garantendo l'anonimato.

Persone di contatto

Studentessa in Lavoro Sociale: Maria Cristina Ferrera,
mariacristina.ferrera@student.supsi.ch
Docente di riferimento: Guenda Bernegger, guendabernegger@supsi.ch

DICHIARAZIONE DI CONSENSO INFORMATO
Io sottoscritto: ……..
Dichiaro di aver compreso lo scopo del Lavoro di Bachelor e le modalità di trattamento dei dati personali e acconsento a partecipare a questa intervista.

Luogo: Data: Firma:

STUDENTSUPSI