



Tirocinio Formativo e di Orientamento

*Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
Università degli Studi di Milano – Bicocca*

Workshop anno accademico 2022/23

Educare: lo spazio sacro.

La corporeità come risorsa nell'esplorazione delle funzioni educative di secondo livello

15/11/2022, spazio MAST, Rho (Mi)

Conduttrice

Dott.ssa Francesca Nicoli, Cooperativa Sociale "La fucina"

Partecipanti

Anna Ragnoli

Fabrizio Bianco

Roberto Castronovo

Miriam Damonte

Elisa Cipriano

Sara Di Rosa

Luca Fantinato

Rosalba Pennisi

Clara Elena Cuda

Anna Claudia Tonoli

I PRINCIPALI CONTENUTI TRATTATI DURANTE IL WORKSHOP

Il workshop “Educare: lo spazio sacro. La corporeità come risorsa nell’esplorazione delle funzioni educative di secondo livello” si è svolto all’interno dello spazio MAST (spazio multifunzionale nel quale si sviluppano progetti dell’educativa territoriale, attività di formazione, proposte culturali e iniziative per il tempo libero dedicate alla comunità) di proprietà del comune ma gestito dalla Cooperativa Sociale La Fucina.

Accolti nello spazio predisposto per l’esperienza formativa dalla conduttrice dott.ssa Francesca Nicoli, ci siamo seduti sulle sedie disposte in cerchio, mentre lei posizionava delle carte del gioco Dixit al centro, utili per la prima attività.

Rito di apertura:

La ritualità che ha accompagnato questo primo momento è stato il passaggio di mano in mano in senso orario di una ciotola nella quale simbolicamente sono state riposti il proprio nome e stati d’animo, dubbi, aspettative, timori, etc. E’ stato un canale di presentazione non convenzionale che ha permesso una prima apertura e ascolto non giudicante. Successivamente la dott.ssa Nicoli ha riposto la ciotola sopra un mobile, poi avvolta da una coperta richiamando simbolicamente il processo di lievitazione.

La conduttrice ci ha invitato a camminare tra le carte, scegliendo quelle che maggiormente rispondessero alla domanda: “cosa è per te l’educazione?”

Dopo aver scelto da una a un massimo di 3 carte, si è condivisa la motivazione della propria scelta basata sull’associazione tra l’immagine e la risposta.

Conclusa la riflessione abbiamo riposto le carte su un tavolo e una volta spostate le sedie, abbiamo iniziato un’attivazione corporea cercando di occupare lo spazio disponibile e modulando la velocità. Durante il movimento la conduttrice del laboratorio ci ha chiesto di ripensare una parola inerente l’educazione e di rappresentarla con una posa corporea.

Dopo aver ripreso a camminare per la stanza, ci è stato chiesto di fermarci e di incrociare lo sguardo della persona che avevamo davanti, che sarebbe diventata il nostro compagno nelle attività seguenti.

A questo punto, l’attività proposta è *l’ipnosi colombiana*: a coppie si sono definiti i ruoli di conduttore e condotto. Il conduttore doveva porsi con il palmo della mano rivolto verso il condotto ad una distanza definita e costante per tutto l’esercizio; il condotto doveva mantenere lo sguardo fisso sul palmo della mano seguendone i movimenti nello spazio disponibile. La dott.ssa Nicoli ha chiarito a tal proposito di non rimanere fermi in un punto, ma di muoversi

usando lo spazio a disposizione per far compiere al condotto qualunque tipo di movimento che il conduttore desiderasse.

Dopo esserci scambiati i ruoli l'attività è stata riproposta in gruppi da tre in cui un conduttore doveva condurre gli altri due usando entrambe le mani; anche in questo caso con l'alternanza dei ruoli. Alla fine dell'attivazione ci è stato chiesto di cambiare coppia per l'attività successiva, che è stata il *cieco guidato*, in cui il condotto era bendato e doveva affidarsi al solo tocco del conduttore, il quale poteva usufruire di tutto lo spazio. Dopo esserci scambiati i ruoli si è passati allo step successivo, in cui il conduttore poteva guidare il condotto usando esclusivamente il nome della persona, modulando tono e intensità per comunicare eventuali pericoli o cambi di direzione. L'ultimo step di questa attivazione riguardava il viaggio: il conduttore doveva guidare il condotto, usando suoni e tocco per portarlo in un immaginario condiviso.

Successivamente ci siamo disposti in cerchio: la dott.ssa Nicoli ha mostrato degli esercizi di mimica facciale con una riproduzione di suoni, che poi il gruppo ha riproposto. Questo step preliminare è servito per l'attivazione successiva del *direttore d'orchestra*. Il gruppo è stato diviso a metà, al suo interno si sono definiti i ruoli di direttore d'orchestra e di strumenti: il primo decideva chi attivare e chi spegnere, l'intensità, il volume e il ritmo; il secondo decideva il tipo di suono da emettere. Allo scambio dei ruoli gli strumenti potevano decidere se mantenere o cambiare il tipo di suono.

Al termine dell'ultima attivazione ci è stato chiesto di disporci nuovamente seduti in cerchio per una restituzione verbale del lavoro fatto. Ognuno dei partecipanti poteva liberamente raccontare le sensazioni provate durante le varie attività, a cui seguiva una rielaborazione della dott.ssa Nicoli, nella quale restituiva il senso e il significato rispetto a dinamiche emotive e psicologiche vissute e sottolineava delle connessioni tra l'esperienza performativa e le funzioni pedagogiche di secondo livello.

Finito questo momento di confronto, sono state spostate le sedie, ci è stato chiesto di riprendere le proprie carte dixit, di disporsi in fila e di andare, uno alla volta, al centro della stanza e replicare la posa iniziale; una volta completato il quadro la dott.ssa Nicoli ha dato l'opportunità, a chi volesse, di cambiare la propria posa anche sulla base della rappresentazione corporea complessiva che si stava andando a creare. Dopo aver fotografato il quadro completo si è tornati in cerchio per il rito conclusivo in cui è stata ripresa la ciotola; il passaggio della ciotola è avvenuto in senso antiorario, e ciascuno di noi ha potuto condividere con il gruppo ciò che voleva simbolicamente riprendere o lasciare al suo interno.

LA METODOLOGIA UTILIZZATA

La conduttrice ha ripreso elementi teorici del nostro corso di studi e ha fatto progettazione su base del ruolo del professionista di secondo livello. Le figure di secondo livello sono state messe in scena attraverso la rappresentazione con esercizi corporei: per esempio, la conduzione e il coordinamento sono emersi dall'attivazione "direttore d'orchestra", che è stata paragonata alla conduzione di un'equipe educativa. L'esercizio dell'"ipnosi colombiana" ci ha portati invece a riflettere sulle dinamiche di potere con l'alternanza dei ruoli, sperimentando un equilibrio tra cura e controllo.

Durante il workshop una metodologia utilizzata è stata quella della Cooperative inquiry, forma di ricerca-azione¹ in cui l'idea principale è quella di ricercare non tanto "sulle" persone, ma "con" le persone. La ricerca-azione, infatti, tiene insieme la parte pratica con la parte riflessiva sull'azione stessa, che coinvolge tutti gli attori in gioco. L'idea di fondo della ricerca-azione è che l'azione è strettamente intrecciata alla conoscenza, che si costruisce sul campo ed è sempre contestuale.

Per quanto riguarda la metodologia abbiamo riscontrato alcune disposizioni personali messe in atto dalla conduttrice. Tra queste vi è l'apertura mentale, ossia la libertà dal pregiudizio e la predisposizione all'ascolto di differenti punti di vista: da subito ci è stato precisato che si sarebbe utilizzata una metodologia di non giudizio. Tale predisposizione personale è emersa, secondo noi, anche dal suo tono di voce calmo, dalla dizione pressoché perfetta e dalla consapevolezza del suo corpo: la sua postura era naturale, disponibile e aperta all'ascolto. Inoltre, una cosa che potrebbe sembrare secondaria, ma a cui abbiamo prestato attenzione è il suo modo di vestire, neutro e comodo, come a significare che la cosa più importante è quello che ciascuno "porta" di se stesso, al di là dell'abbigliamento.

La metodologia da lei messa in atto prevedeva poi un'alternanza tra momenti di pratica e momenti di restituzione verbale in chiave riassuntiva di quello che dicevamo, che veniva successivamente connesso ad un discorso più ampio e unitario. Anche in questa circostanza è riuscita a creare un clima accogliente, familiare, senza alcun tipo di giudizio: si è mostrata aperta ad accogliere le nostre domande, osservava molto e stimolava la nostra partecipazione senza forzature. Alla base di questi momenti non vi era tanto la riflessione, intesa come processo individuale e cognitivo, quanto la riflessività, in cui lo sguardo non veniva posto solo sulle azioni e sulle reazioni, ma anche e soprattutto sui contesti, sui processi ricorsivi e sulle relazioni.

¹ Lewin K., *"I conflitti sociali"*, Franco Angeli, 1980 (ed. or. 1946), Milano.

La conduttrice non ha agito con un metodo rigido e imm modificabile, ma si è dimostrata disponibile a rimodulare con flessibilità le attività proposte tenendo in considerazione anche le nostre predisposizioni e i nostri feedback. A tal proposito, ci è stato da lei restituito di aver introdotto dei momenti non previsti in sede di progettazione: per esempio, dopo la scelta delle carte Dixit in relazione alla nostra idea di educazione, il progetto prevedeva direttamente un momento di rappresentazione corporea. Rendendosi conto del passaggio eccessivamente diretto, ha deciso di inserire nel mezzo un momento di camminata nello spazio a disposizione per stimolarci a prendere maggiore confidenza con i nostri corpi: in questo modo, ha dimostrato di saper agire con metodo, discostandosi dall'aver un metodo prestabilito. Si è servita perciò di un metodo a-metodico, che prende forma nel divenire dell'esperienza, tra processi di concretizzazione nella pratica e processi di riflessione, che permettono di riconoscere la forma che il metodo va assumendo, con la possibilità di adattarlo alle specifiche e diverse situazioni. Agendo con metodo ha dimostrato capacità di progettazione in itinere.

Sempre per quanto riguarda la metodologia utilizzata, è stata data molta importanza alla cura del setting, e in particolare all'allestimento di uno spazio rituale di apertura e di chiusura del laboratorio, con l'uso di una ciotola. Nella metodologia la cura del setting e l'utilizzo di un oggetto simbolico quale la ciotola rimanda all'approccio socio materiale, da noi studiato in questi anni, che presuppone che ogni attore, umano e non umano, abbia un'influenza e un potere. Ma questo verrà approfondito più nel dettaglio nel prossimo paragrafo.

CONNESSIONE CON LE CONOSCENZE DEL CORSO DI LAUREA

I contenuti esplorati nel workshop richiamano una molteplicità di tematiche affrontate nel corso di Scienze Pedagogiche.

Riprendendo il modello di consulenza di processo di Schein² abbiamo riscontrato un modo di concepire la figura della formatrice sulla falsariga della consulente, ossia non come il possessore di un sapere esperto che «dall'alto e dal di fuori» fornisce soluzioni, ma un facilitatore che utilizza delle specifiche competenze metodologiche e cornici epistemologiche³ per affiancare e accompagnare i partecipanti in un percorso di rielaborazione dell'esperienza formativa universitaria e di apprendimento dall'esperienza: partecipanti che, come nel nostro caso, sono divenuti risorse indispensabili, protagonisti attivi e responsabili del processo formativo.

² Schein E., *“Lezioni di Consulenza”*, Raffaello Cortina Editore, 1992, Milano.

³ Palmieri C., *“Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione”*, Franco Angeli Editore, 2018, Milano.

E' stato chiaro intravedere il processo di formazione come un dispositivo. Per quanto concerne i dispositivi massiani abbiamo indagato la dinamica della materialità e della corporeità all'interno delle pratiche e delle culture educative, rilevando le potenziali strutture implicite che regolano i rapporti di potere nella relazione⁴.

Ad esempio nel gioco del cieco guidato abbiamo sperimentato come ci sia un sottile equilibrio tra cura e controllo. La persona che guidava infatti se da un lato doveva prendersi cura dell'altro ed essere responsabile della sua incolumità, dall'altro doveva stare attento a non sconfinare in un controllo eccessivamente restrittivo. Per fare ciò abbiamo convenuto quanto fosse importante adeguarsi al ritmo dell'educando, che può a sua volta guidare la danza, portando verso direzioni inaspettate. Quest'ultima riflessione ci riporta ai contenuti appresi nel corso di Consulenza familiare tenuto dalla prof.ssa Formenti, che più volte ci ha fatto sperimentare il cambio di ruolo all'interno della stessa danza.

Il terzo *step* del cieco guidato presupponeva l'abbandono completo all'altro che ci portava con sé dentro il suo immaginario. Il conduttore dell'esercizio infatti doveva scegliere una precisa ambientazione (un bosco, il mare, una cascata, una caotica metropoli) e far percepire al compagno bendato le stesse sensazioni che avrebbe provato se si fosse trovato in quel luogo. Si trattava dunque di un vero e proprio viaggio, attraverso suoni, movimenti, carezze e scossoni. Questo esercizio ci ha fatto pensare alla centralità del corpo e del sentire troppo spesso relegati in un angolo, soprattutto a scuola, ma non solo. La maggior parte delle attività proposte nei Servizi educativi infatti tende a concentrarsi sulla dimensione riflessiva, discorsiva, teorica: sulle menti che dialogano e non su corpi che si muovono insieme. Inoltre, il viaggio del cieco bendato in un nuovo mondo ci ha riportati alla dimensione finzionale dell'educazione e alla metafora del teatro tanto cara a Riccardo Massa⁵.

L'educatore sa che deve vestire la parte, fare "come se", attraverso l'allestimento di un'esperienza finzionale, caratterizzata da un tempo e uno spazio altro: "facciamo che io ero...", "io costruisco un mondo per te e tu provi a starci...". Meglio si costruiscono le scene, più sono su misura, meglio ci si muovono dentro gli utenti che lì imparano nuovi significati e fanno nuove esperienze. Quanto appena affermato è valido anche per il lavoro di secondo livello, quello che ci riguarda più da vicino. Questo modo di pensare il fare educativo

⁴ Ferrante A., *"Materialità e azione educativa"*, Franco Angeli Editore, 2016, Milano.

⁵ Palma M., *"Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa"*, Franco Angeli Editore, 2016, Milano

(potenzialità della dimensione finzionale) ci aiuta infatti anche nell'attività di consulenti in quanto anche in quelle vesti è importante saper creare delle scene in cui i partecipanti possano sperimentarsi in danze relazionali inedite, in dinamiche nuove per distanziarsi dal proprio personaggio/ruolo percepito come statico e immutabile. Quanto appena affermato è stato da noi sperimentato in prima persona (oltre che nel suddetto workshop) anche attraverso al teatro forum e agli esercizi teatrali proposti dalla prof.ssa Formenti nel corso di Consulenza familiare.

In questo senso anche il gioco iniziale con le carte dixit assume un grande potenziale nel lavoro di secondo livello. Attraverso la narrazione per immagini, e quindi la sperimentazioni di linguaggi altri rispetto a quelli usati quotidianamente, si possono esplorare nuove vie, ritrovandosi ad attribuire significati inediti ad oggetti consueti.

Come già precedentemente raccontato, la conduttrice ha data molta importanza alla dimensione materiale, concreta, simbolica; pensiamo ad esempio al rito iniziale della ciotola, messa poi a riposare avvolta da una sciarpa, o alla creazione di un tempo e spazio altro dentro il cerchio che abbiamo creato o all'utilizzo di oggetti (carte *Dixit*, la sciarpa per bendarci, un quaderno dove si appuntava le nostre parole) etc. Questa dimensione ci ha immediatamente riportati alla memoria i presupposti dell'approccio socio materiale, che indaga su come si muovono i corpi e in che modo l'uso degli spazi produce effetti sulle relazioni⁶. Il fatto di esserci ritrovati in un spazio vuoto, a camminare gli uni vicini gli altri, a guidarci l'uno con l'altro toccandoci le spalle e a parlare in cerchio guardandoci negli occhi: tutto ciò ha avuto delle conseguenze nella relazione tra di noi, e tra noi e la conduttrice.

Secondo tale approccio infatti siamo sempre immersi in un reticolo di attori differenti- ogni azione è sempre collettiva. In questo senso le nostre azioni sono dei collettivi ibridi- insiemi di attori umani e non umani- che un buon consulente deve sapere individuare e rendere visibili. Chi sceglie tale approccio di consulenza si rivolge dunque non tanto alle rappresentazioni mentali o ai vissuti mentali del consultante, ma alle dimensioni concrete e performative degli accadimenti quotidiani: attenzione alle pratiche, alle azioni e alle reti di relazioni sociali e materiali. Un consulente che adotta tale approccio fa quindi usare molto il corpo, fa fare agli educatori delle cose, come costruire la scena per viverla in prima persona e sperimentarne le criticità. Una finalità è quella di rendere visibili tutti quegli attori portatori di un *agency* cioè una capacità di azione; nel nostro caso per esempio anche la ciotola del rito iniziale era

⁶ Ferrante A., "*Materialità e azione educativa*", Franco Angeli Editore, 2016, Milano.

portatrice di *agency* in quanto tenerla in mano dava la sensazione di dover concretamente metterci dentro qualcosa o prenderlo, contribuendo a rendere il momento sacro e degno di molta attenzione.

La peculiarità della dimensione di secondo livello⁷ si è evidenziata poiché:

- Il percorso si è connotato come pratica formativa di «secondo livello» (ossia come «formazione dei formatori») e ha istituito simbolicamente e materialmente dei setting di apprendimento (i rituali di apertura e di chiusura, la richiesta di realizzazione di un artefatto simbolico, la ri-lettura del processo);
- Ha avuto come scopo prioritario la costruzione delle condizioni per una lettura delle esperienze formative e professionali, sia in termini soggettivi, che contestuali e materiali, facendo emergere ragionamenti circa le pratiche abituali, i non detti, i dispositivi materiali e simbolici ecc.;
- E' stata svolta da professionisti/e che impiegano delle competenze, degli strumenti e dei saperi prevalentemente pedagogici, anche se ciò non esclude l'utilizzo di conoscenze di altro genere, che vengono da altri campi del sapere (es. ritualità, pratiche e saperi afferenti alla psicologia, yoga, teatro ecc.);
- Il focus di attenzione sono le esperienze educative ed essa lavora sulle competenze educative dei/delle professionisti/e;
- E' una pratica che ha promosso, attraverso esercizi, proposte e come oggetto privilegiato d'indagine il corpo e la relazione, una nuova conoscenza sui fenomeni formativi e di sguardo sulle funzioni pedagogiche di secondo livello. In particolare la cornice teorica sottesa al workshop si è resa esplicita nelle pratiche finalizzate all'attivazione ed esplicitazione dell'embodiment. Secondo tale concetto caro alla sistemica, le attività mentali si sviluppano grazie alle interazioni con l'ambiente, tramite i meccanismi dei processi sensoriali (Lezione di Consulenza Familiare: teorie e pratiche, le vie della riflessività, per una pedagogia corpo-mente, Silvia Luraschi).

Le pratiche formative (come quelle studiate nel Corso di Fondamenti di Consulenza Pedagogica) si sono concretizzate nel:

- Saper interrogare in maniera critica e problematizzante la pratica educativa, i contesti, il proprio agire professionale e le proprie idee riguardanti l'oggetto "educazione";

⁷ Palma M. (a cura di), "*Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione*", Franco Angeli, 2017, Milano.

- Saper leggere, saper porre questioni, porre interpretazioni sulla realtà educativa su cui stiamo lavorando, sulla base delle proprie conoscenze teoriche
- Sviluppare riflessività per apprendere dall'esperienza e progettare al meglio.

L'educazione che, riprendendo Wenger⁸ e la sua teoria dell'apprendimento sociale, concerne l'apertura di nuove identità e punta allo sviluppo di nuove dimensioni per la negoziazione del Sè, nuove traiettorie esistenziali, in termini di identità e apprendimento. La partecipazione alla pratica, sempre intesa da Wenger, come processo di attribuzione di significato in modo a volte inaspettato.

Un altro elemento su cui ci siamo soffermati è la progettazione che, così come è stata pensata dalla formatrice, dava la possibilità di cambiare in itinere, permettendo possibili aggiustamenti e miglioramenti durante tutta l'esperienza, fornendo informazioni utili per la riprogettazione dell'intervento⁹ (Leone, Prezza, 2005), per mezzo del qui e ora dell'esperienza: che mentre si svolge, conosce e favorisce apertura a nuovi elementi che cambiano obiettivi durante il processo e che portano quindi ad una ri-progettazione.

Secondo Wenger¹⁰, la progettazione sociale implica un ascolto della situazione e degli altri, di ciò che accade, che apre alla possibilità di formulare ipotesi per individuare alcune traiettorie di apprendimento e cambiamento. L'azione sta nell'esperienza e accompagna l'esperienza, e durante questo processo qualcosa accade, qualcosa di preventivato e altre cose inaspettate. Lo stesso autore dice che il buon architetto sociale accoglie l'emergente e lo include nella nuova progettazione, poiché alcuni bisogni emergono in corso d'opera dell'esperienza e quindi diviene necessario ri-definire il progetto iniziale.

Durante questo workshop, ci è sembrato di scorgere gli insegnamenti di Platone nelle Leggi¹¹, appresi durante il Corso di Pratiche Filosofiche condotto dalla Prof.ssa Baracchi, a proposito del pathos: non soltanto agire, spianando tutto ciò che ho davanti per il mio fine, ma una progettualità che in modo compensatorio e oscillante compensa l'atto con la ricettività, il fare con il subire, in un'armonizzazione tra attività e passività. Ricettività verso ciò che non ho progettato io, dove pathos vuol dire subire, andare sotto; dove il soggetto è gettato sotto, sotto-

⁸ Wenger E, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, 2006, Milano.

⁹ Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Franco Angeli, 2016, Milano.

¹⁰ Wenger E., *ibidem*.

¹¹ Platone, *Le leggi*, Rizzoli Libri S.p.A/ BUR Rizzoli, 2016, Milano.

stare come contraltare del fare, in un'alternanza che mi mette in relazione, e la relazione con l'altro è anche un subire, poiché io non controllo, diamo contributi ma sottostiamo, apro e ricevo. Un atteggiamento di apertura che può condurre a cogliere le potenzialità che possono essere portate in atto (ciò lo abbiamo sperimentato durante l'attivazione del "Cieco guidato"). Una progettazione, quindi, che si rifà ad una struttura (ad un metodo, direbbe Palmieri¹²), che non rimane rigida, ma è capace di flessibilità, con una postura a-metodica, un'esperienza educativa segnata da una dimensione processuale e contingente al qui e ora.

In questo caso la medietà, secondo il pensiero di Platone, è proprio questa capacità, che noi abbiamo scorto nella formatrice e che ritiene fondamentale per la nostra futura professione, di mantenere un equilibrio delicato che non escluda gli imprevisti e gli estremi, ma che li includa, quindi, la capacità di sondare fino a che punto si possa osare e a che punto bisogna ritrarsi. Collegato a questo ci ri-suona il tema della moderazione ovvero della "misura nella struttura": una postura che consenta di scegliere di volta in volta, di incontrare le cose che vengono addosso (pathos) e stare nella proporzione giusta. La struttura non si configura quindi come un calcolo rigido, poichè la media, intesa come possibilità di tenere insieme vari elementi eterogenei integrandoli, è fluttuante e viva, non è un dogma ma è una questione di attenzione costante all'armonizzazione, in interconnessione coi vari elementi e stimoli che si manifestano nel qui e ora.

Tra le funzioni di secondo livello emerse durante la formazione vi è stata sicuramente quella del coordinamento.

Tra i paradigmi di riferimento, per la figura del coordinatore pedagogico¹³, vi è l'assunzione di una postura che abbia uno sguardo *sistemico*, capace di guardare ad una realtà cangiante, dinamica che talvolta richiede di chinarsi, inclinarsi e mutare prospettiva e osservare con *atteggiamento curioso ed esplorativo* come le cose mutano e attraverso quali altre forme ci si presentano davanti. Si tratta quindi, secondo un approccio pedagogico, non di spiegare, ma di conoscere, osservare e comprendere i fenomeni; di stare, soffermarsi ed attraversare le cose, secondo un modello di riferimento educativo definito da Guerra *materico-riflessivo*¹⁴. Una postura pedagogica capace di assumere la *criticità* come elemento imprescindibile della realtà e delle relazioni, e dotata di flessibilità, dinamicità e creatività, non solo per rispondere alle

¹² Palmieri C., "Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione", Franco Angeli Editore, 2018, Milano.

¹³ Premoli S. (a cura di), "Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi", Franco Angeli, Milano, 2008

¹⁴ Guerra M., "Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa", Franco Angeli, Milano, 2019.

necessità emergenti, ma anche in prospettiva di agire come leva per cambiamenti orientati al futuro, e capace di integrare delle prospettive teorico-metodologiche eterogenee.

Sapere stare in questa dimensione, che Bauman definisce *liquida*¹⁵, e riuscire a vederne le potenzialità, accompagnando i gruppi di lavoro nella valorizzazione dei contesti così definiti, è una parte fondamentale del lavoro di una figura di secondo livello, che abbiamo rivisto interpretata dalla formatrice durante il workshop.

Riprendendo il pensiero di J. Dewey¹⁶ la pratica riflessiva è fondante e fa da cornice di senso al lavoro e alla professionalità di secondo livello. L'attività riflessiva è quella pratica che si avvale di un sapere che nasce dall'azione, dove è necessario porsi con un atteggiamento *pensoso*, per far sì che l'esperienza diventi apprendimento, dove la conoscenza e il cambiamento sono le finalità educative. La riflessività, assunta come postura di lavoro, implica la possibilità di osservare le proprie pratiche e di usare questo atto di osservazione per calibrare il modo in cui si agisce in interazione con gli altri, per esercitare l'attenzione sulle proprie premesse epistemologiche: ciò comporta la capacità di riflettere/riconoscere i propri pregiudizi e l'acquisizione della competenza di osservare con lenti sistemiche il linguaggio, inteso come veicolo di premesse culturali, e a de-costruire i modi abituali di comunicare e agire. La riflessività quindi intesa come un cercare di andare oltre quello che so, di tirare dentro emozioni, immaginazione, corpo. La riflessività è una metacompetenza che tiene dentro più competenze e non è dentro alla testa delle persone. Quindi, la riflessività è una domanda aperta, è una postura, è un gesto che faccio nei confronti dell'altro. Dipende in parte da me, appartiene alla categoria del processo e della dinamica e non è qualcosa di fisso. La postura è la metafora del corpo, la postura comunica che c'è una danza nella relazione, i corpi si parlano, la postura è sempre qualcosa di reciproco (Lezione di Consulenza Familiare: teorie e pratiche, Laura Formenti).

Riflessività intesa anche come attivazione del pensiero riflessivo descritto da Dewey come il pensiero che si ripiega su un soggetto e rivolge a se stesso una seria e continuata considerazione. Infatti, all'interno del workshop abbiamo potuto osservare il pensiero riflessivo tramite la chiusura in gruppo della conduttrice che basandosi sulle nostre esperienze e una rilettura dei nostri inside, ci ha fornito dei feedback e tramite l'elaborato che abbiamo scritto insieme abbiamo potuto assistere e attivare la messa in pratica del pensiero riflessivo.

¹⁵ Bauman Z., *“Modernità liquida”*, Editori Laterza, 2011, Bari.

¹⁶ Dewey J., *“Come pensiamo”*, Raffaello Cortina Editore, 2019, Milano.

La figura di secondo livello, qui incarnato dalla figura della formatrice, è stata portatrice di domande e riflessioni, utili a stimolare il pensiero riflessivo, in modo circolare e metariflessivo. Assumendo, quindi, la riflessività come un *habitus*¹⁷ è postura fondamentale che muove il pensiero verso il *come* e non il *perché* delle cose, interrogando sia il processo che il risultato, intesi come momenti imprescindibili e inseparabili dell'agire educativo.

In questa postura di apertura, capace di accogliere l'incertezza e l'imprevedibilità del qui e ora, si evidenzia il carattere *situazionale*¹⁸ della figura di secondo livello, ossia di un'assunzione di *leadership* capace di calibrarsi, modificarsi ed interpretare i propri stili non in base ad attitudini e rappresentazioni individuali, ma rispetto alle variabili di contesto, di compito e di gruppo, nella quale è indispensabile rimanere flessibili e dinamici per tenere conto sia della *maturità personale* di ogni membro del gruppo di lavoro (intesa come disponibilità ad assumersi responsabilità su un determinato compito e a prefiggersi degli obiettivi) sia della *maturità professionale* (ossia come competenza professionale specifica su un determinato compito e come esperienza maturata rispetto alla funzione), che della *maturità del gruppo* di lavoro, la quale dipende dal compito da svolgere, dal contesto, dai legami professionali e relazionali tra i componenti del gruppo, dal tempo di lavoro assieme, dalla comunicazione e dal clima di fiducia che vige al suo interno.

L'approccio situazionale intreccia i comportamenti relazionali del coordinamento con la lettura delle competenze del gruppo e prova a definire l'idea che lo stile abbia bisogno di flessibilità. A seconda dei bisogni del gruppo, infatti, la risposta del coordinamento deve mostrarsi dinamica e non ideologica e, in maniera osmotica, il coordinatore deve saper riassetto il proprio stile, mettendo a disposizione le modalità ed i supporti a seconda di come il gruppo di lavoro sta abitando un certo compito e un certo tempo.

CONCLUSIONE

Per concludere, ripensando alle varie proposte di attivazione ci viene in mente quella in cui a turno abbiamo fatto da guida ad un compagno bendato e ci richiama alla funzione peculiare del coordinamento pedagogico: l'accompagnamento degli educatori/operatori sia come individui che come gruppo, inteso come "un capitano di una nave che non solo conduce la navigazione

¹⁷ Dewey J., *ivi*.

¹⁸ Premoli S. (a cura di), "Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi", Franco Angeli, Milano, 2008

ma durante insegna ai marinai a navigare”. Il coordinatore pedagogico, infatti, “conosce, è orientato e sa tracciare percorsi”¹⁹: il suo è un accompagnamento basato su una a-simmetria, che non viene assunta come dato di fatto o come status gerarchico, ma che è fondata su una maggiore responsabilità e conoscenza del servizio, di uno sviluppo personale, professionale e organizzativo del gruppo con cui si lavora.

Diverse sono le funzioni in gioco nel coordinamento pedagogico di un servizio o di un progetto educativo, il mantenimento dell’equilibrio rappresenta un obiettivo generale che il coordinatore si deve porre, perché l’equilibrio garantisce che tutte le parti in gioco possano emergere e confluire nel progetto comune, al fine di agire come se il gruppo fosse un’orchestra. L’orchestra è proprio ciò che Quaglino, Casagrande e Castellano definiscono “gruppo di lavoro”, inteso come *“una pluralità che tende progressivamente all’integrazione dei suoi legami psicologici, all’armonizzazione delle uguaglianze e differenze che si manifestano nel collettivo”*²⁰. Favorire, quindi, l’armonizzazione del gruppo di lavoro è compito del coordinatore: questa funzione si traduce spesso nell’esercizio di una *leadership* capace di adattarsi ai contesti e ai gruppi, funzione che abbiamo avuto modo di attraversare nel gioco del direttore d’orchestra.

La dimensione della cura e della conduzione del gruppo di lavoro sono stati evidenti durante il workshop: il dialogo, l’ascolto attivo e un atteggiamento non-giudicante (Rogers, sono strumenti necessari per le varie funzioni di secondo livello.

La conduzione del gruppo di lavoro, riprendendo Premoli, *“si impernia sulla capacità di essere in relazione con gli altri, di affrontare problemi e prendere decisioni, di consolidare il gioco di squadra all’interno di un clima relazionale positivo, di guidare il cambiamento e costruire una visione comune”*²¹.

¹⁹ Lezione del 28 Marzo 2022 del Corso di Laurea di Coordinamento dei Servizi educativi, a cura di M. Taramelli.

²⁰ Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano, 1992, pag. 25.

²¹ Premoli S. (a cura di), *“Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi”*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag. 212.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *“Modernità liquida”*, Editori Laterza, 2011, Bari.

Dewey J., *“Come pensiamo”*, Raffaello Cortina, 2019, Milano.

Ferrante A., *“Materialità e azione educativa”*, Franco Angeli Editore, 2016, Milano.

Guerra M., *“Le più piccole cose. L’esplorazione come esperienza educativa”*, Franco Angeli, Milano, 2019.

Leone L., Prezza M., *“Costruire e valutare i progetti nel sociale”*, Franco Angeli, 2005, Milano.

Lewin K., *“I conflitti sociali”*, Franco Angeli, 1980 (ed. or. 1946), Milano.

Palma M. (a cura di), *“Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione”*, Franco Angeli, 2017, Milano.

Palma M., *“Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell’opera di Riccardo Massa”*, Franco Angeli Editore, 2016, Milano.

Palmieri C., *“Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell’esperienza educativa della formazione”*, Franco Angeli, 2018, Milano.

Platone, *“Le leggi”*, Rizzoli Libri S.p.A/ BUR Rizzoli, 2016, Milano.

Premoli S. (a cura di), *“Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi”*, Franco Angeli, 2008, Milano.

Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A., *“Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo”*, Raffaello Cortina, 1992, Milano.

Shein E., *“Lezioni di Consulenza”*, Raffaello Cortina Editore, 1992, Milano.