

Il lavoro e il ruolo del pedagogo all'interno delle cooperative sociali

1. Contenuti

1.1. Presentazioni

Il workshop proposto dal percorso di tirocinio si è aperto con la presentazione delle conduttrici, le quali hanno spiegato e descritto il loro lavoro e ruolo all'interno della Cooperativa Atipica. Rispettivamente risulta utile riportare di seguito la loro presentazione per permettere di contestualizzare al meglio il lavoro proposto e offrire una breve immagine delle diverse professioni legate alla figura di secondo livello ed emergenti all'interno di servizi educativi:

- Dott.ssa Alice Tentori: educatrice, pedagoga e coordinatrice del servizio di educativa scolastica, assistenza domiciliare minori e centri diurni, svolge anche il ruolo di formatrice.
- Dott.ssa Mara Pirotta: educatrice, pedagoga in spazio neutro, svolge formazione a diverse figure professionali e assume il ruolo di consulente pedagogico relativamente alle famiglie.
- Dott.ssa Daniela Valtorta: educatrice nei servizi di assistenza domiciliare minori e di assistenza educativa scolastica, tiene inoltre formazioni a differenti figure professionali, futura pedagoga presso servizi affidi.

Successivamente, è stato chiesto ai partecipanti di presentarsi individualmente descrivendo e provando a definire alcune aspettative e motivazioni che hanno portato alla scelta di partecipare ad un workshop che presentasse la figura del pedagogo all'interno delle cooperative sociali. Da questa condivisione è emerso che uno degli aspetti che ha destato maggior interesse tra i componenti del gruppo è relativo al ruolo del pedagogo rispetto alla funzione di coordinamento esercitata all'interno delle cooperative sociali. Oltre a questo aspetto si è manifestato l'interesse di indagare il ruolo del pedagogo in relazione ad altre funzioni, quali: la progettazione, la formazione e la consulenza. Infine, è comparsa l'esigenza di comprendere le differenze che si manifestano nell'esercizio del ruolo di coordinamento relativamente al percorso formativo affrontato, in particolare cercando di comprendere o riflettere sulla differenza tra un coordinatore formatosi

attraverso un percorso universitario ad impronta psicologica e uno formativo attraverso un percorso a impronta pedagogica.

Queste aspettative sono state accolte dalle conduttrici e presentate come punto di partenza per affrontare le successive proposte del workshop.

1.2 Le competenze specifiche del pedagogo

In seguito alle presentazioni e all'esposizione dei propri interessi, il gruppo è stato coinvolto in un'esercitazione riflessiva avente la finalità di maturare una definizione comune relativa alla figura del professionista pedagogico. Tale esercitazione si è strutturata attraverso una ricerca individuale delle competenze che, secondo ogni partecipante, caratterizzano la specificità della figura del pedagogo. Tra le competenze ritenute essenziali dal gruppo, sono emerse le seguenti "categorie":

- capacità riflessive:
 - riflessività
 - riflessione
 - metariflessione
- consapevolezza e intenzionalità:
 - formazione
 - metodo
 - progettazione
- atteggiamento curioso:
 - ascolto attivo
 - osservazione
- "lavorare con":
 - mediazione
 - comunicazione
 - capacità di problematizzare

Partendo da quanto emerso dall'esercitazione proposta al gruppo, è stata restituita dalle conduttrici una possibile definizione del pedagogo legata al lavoro all'interno delle cooperative sociali, che ha permesso di mettere in luce in maniera più approfondita e specifica le caratteristiche e le competenze essenziali di tale figura professionale. In generale il pedagogo è definibile come un professionista di secondo livello il cui oggetto di lavoro è l'educazione. A tal proposito, risulta importante soffermarsi su due aspetti che approfondiscono e precisano la prima definizione generale: in primo

luogo, per “secondo livello” s’intende la capacità di generare una connessione, un ponte, tra la teoria e la pratica e non l’assunzione di un ruolo inteso come gerarchicamente superiore rispetto all’educatore; in secondo luogo, il concetto di “educazione” è un termine complesso e sfaccettato difficilmente riducibile, comprendente di una serie di ulteriori aspetti, tra cui la dimensione relazionale, la dimensione esperienziale, le dinamiche comunicative, le culture d’origine, ecc.

In relazione a quanto detto finora, il lavoro pedagogico consiste anche nell’accogliere e comprendere quale sia la domanda posta dall’altro e leggere la stratificazione di significati contenuti all’interno di essa. A partire dal bisogno esplicito e/o implicito, il pedagogo co-costruisce con l’altro un progetto i cui obiettivi siano condivisi e, facendo ciò, intraprende un lavoro di negoziazione e mediazione tra gli obiettivi posti dal servizio e quelli rilevati nel lavoro con le famiglie, gli operatori, le altre figure professionali. In questo senso, risulta essere fondamentale la capacità di saper creare l’alleanza con l’altro, costruita attraverso la trasparenza e la chiarezza degli intenti, l’esplicitazione delle proprie teorie di riferimento e la negoziazione degli obiettivi.

In riferimento a quest’ultimo tema, è stato fornito un possibile schema di lavoro che funge da guida per la costruzione di una progettazione pedagogica, strutturato in questo modo:

- obiettivi
- sotto-obiettivi
- azioni
- tempo
- verifica

Questi elementi sono interconnessi tra loro non necessariamente in modo consequenziale, ma, piuttosto, generano un movimento circolare che permette di attivare un monitoraggio continuo e, eventualmente, una riprogettazione in itinere. Come precedentemente affermato obiettivi e sotto-obiettivi sono frutto di una co-costruzione e una negoziazione con l’altro, dove per “l’altro” si intende l’utente, la famiglia di quest’ultimo, gli operatori, i professionisti a vario titolo coinvolti nel progetto. A partire dalla definizione degli obiettivi vengono predisposte delle azioni che siano finalizzate al raggiungimento di questi ultimi e viene prefissato un tempo in cui poter metterle in atto. Non sempre, però, le azioni pensate e i tempi predisposti risultano essere efficaci o sufficienti per il raggiungimento degli obiettivi: per questo motivo diventa essenziale il movimento circolare a cui si accennava prima, il quale permette di leggere in maniera critica quanto messo in campo finora e ricalibrare gli obiettivi, le azioni e i tempi, revisionando la progettazione. In riferimento a quanto detto, risulta importante sottolineare che per verifica, infatti, non si intende necessariamente la fine di un percorso, ma la valutazione e la riprogettazione degli obiettivi in relazione alle azioni e al tempo.

La progettazione è un processo caratterizzante la figura del pedagogo in modo trasversale, poiché contraddistingue e struttura le differenti aree di lavoro in cui egli è coinvolto. Il pedagogo non può permettersi di improvvisarsi tale: egli necessita di essere formato e informato, di avere chiara la propria teoria di riferimento, di saperla restituire agli altri in modo preciso e trasparente, di conoscere i contesti. Solo a questo punto il professionista può permettersi di “improvvisare”, dove per improvvisazione non si intende “andare a tentoni”, ma giocare la propria professionalità nel qui e ora, conoscendo molto bene le regole del gioco. È a questo proposito che la progettazione risulta essere un elemento imprescindibile del lavoro pedagogico, poiché è quello sfondo di riferimento che permette di rendere il lavoro quotidiano e l’improvvisazione nel qui e ora qualcosa di pensato e non di casuale.

1.3. La progettazione di una consulenza pedagogica

Seguendo le indicazioni dello schema precedentemente illustrato e analizzato, è stata poi proposta un’esercitazione di progettazione di una consulenza pedagogica partendo da una situazione presentata come problematica. Il grande gruppo è stato suddiviso in due sottogruppi, al fine di poter confrontare tra loro le diverse possibili vie progettuali. Identificandosi con il ruolo del pedagogo, è stato richiesto ai gruppi di offrire una consulenza pedagogica ad un’educatrice in difficoltà, impegnata nel lavoro all’interno del servizio di assistenza educativa scolastica della cooperativa.

Dal confronto intra e intergruppo una delle prime necessità riscontrate è stata quella di reperire maggiori informazioni rispetto a ciò che, per scelta, è stato fornito. Questa necessità è apparsa come caratteristica della complessità del lavoro pedagogico, in quanto è risultata come parte essenziale per potersi avvicinare alla progettazione di una consulenza pedagogica in grado di sostenere l’operatrice in difficoltà. A fronte di tale necessità, si è compreso come il lavoro di consulenza pedagogica implichi una fase preliminare di ascolto e approfondimento che i gruppi hanno scelto di attuare attraverso la strutturazione di una serie di domande volte ad indagare diverse aree. Tali domande necessitano di tempo per essere pensate, formulate e inserite all’interno di una progettazione. In questo senso risulta essenziale avere una teoria e un linguaggio di riferimento che permettano di orientare le proprie domande in relazione a ciò che interessa conoscere e ricalibrarle in base al soggetto a cui sono rivolte. Più volte, infatti, è stato sottolineato che il linguaggio del pedagogo necessita di essere chiaro, preciso, semplice, ma allo stesso tempo espressione di una professionalità fondata su un sapere pedagogico.

La consulenza progettata dai due gruppi ha avuto due esiti differenti: se da una parte ci si è focalizzati maggiormente sul vissuto dell’educatrice per poi, in un secondo momento, progettare insieme a

quest'ultima alcuni interventi; dall'altra si è scelto di organizzare diversi colloqui con i singoli soggetti coinvolti (famiglia, specialisti, insegnanti, educatrice) al fine di indagare i differenti punti di vista. Tuttavia, vista l'esigenza di entrambi i gruppi di reperire ulteriori informazioni rispetto a quelle date, è stata offerta dalle conduttrici la possibilità di formulare delle domande che contenessero una richiesta precisa, definita e puntuale al fine di poter pensare e progettare una consulenza efficace. Tali domande si sono focalizzate intorno ai seguenti ambiti:

- quadro familiare dell'utente
- modalità relazionali familiari
- lavoro svolto fino ad oggi dall'educatrice, in collaborazione con gli insegnanti
- strategie adottate dall'educatrice nella gestione dei momenti "problematici"

Soddisfatta la richiesta da parte dei gruppi di avere una risposta a tali domande, è emerso come, però, pur avendo appreso nuove informazioni, la complessità non si sia ridotta. Questo elemento di complessità, infatti, è qualcosa che caratterizza in senso proprio il lavoro del pedagogo e risulta necessario sottolineare che essa non può essere ridotta o semplificata, ma, piuttosto, chiede di essere "composta", chiede una valorizzazione dei legami tra gli elementi del contesto e un riconoscimento dei diversi punti di vista, chiede un ascolto attivo, una continua ricerca di ciò che struttura il lavoro pedagogico, delle domande che ne permettono una lettura ricca di sfumature: "a problemi complessi non possono essere date risposte semplicistiche".

In riferimento alla situazione oggetto dell'esercitazione, è stato poi avviato un confronto in plenaria al termine del quale è stata restituita una possibile via di progettazione della consulenza indirizzata al bisogno espresso dall'operatrice e delle conseguenti modalità di intervento educativo attuate dall'equipe della cooperativa di riferimento. Da questo lavoro ne deriva sicuramente una riflessione per tutti i partecipanti del workshop, per i quali si vede arricchita di nuovi elementi l'immagine personale che ciascuno possiede rispetto al lavoro del pedagogo. Affiorano dettagli che si legano fortemente alla pratica pedagogica, che permettono a ciascuno di ripensare le teorie affrontate, quelle scelte come linee guida, le funzioni di secondo livello osservate in esperienze personali e nelle esperienze di tirocinio precedentemente affrontate, ripercorrendo anche le aspettative da cui si è partiti all'inizio del workshop e chiarificando, quindi, il ruolo del pedagogo all'interno delle cooperative sociali come un ruolo, anche se per certi versi recente, caratterizzato da una professionalità specifica, da saper presentare, spiegare e assumere con responsabilità.

2. Aspetti teorici: metodologie e connessioni con i saperi pedagogici

In conclusione alla rielaborazione dell'esperienza del workshop, risulta utile affrontare brevemente gli approcci e gli orientamenti teorici emersi grazie al confronto e al dialogo con le conduttrici. Infatti, è stato possibile individuare due principali approcci teorici: l'approccio sistemico-relazionale e l'approccio della clinica della formazione, orientamenti che effettivamente sono stati citati dalle stesse conduttrici come guide di riferimento per il personale lavoro pedagogico.

2.1. L'approccio sistemico relazionale

Rifacendosi al pensiero di Gregory Bateson, in particolare all'approccio ecologico, risulta importante sottolineare come il contesto assuma un ruolo rilevante e fondamentale nell'analisi della situazione contingente. L'importanza del contesto è emersa soprattutto durante il lavoro di gruppo riguardante la progettazione di una consulenza pedagogica a supporto di un'educatrice in difficoltà: la necessità di reperire nuove informazioni al fine di ampliare la conoscenza della situazione mette in luce come gli elementi del contesto siano interconnessi tra loro e assumano un'importanza rilevante nella strutturazione dei processi che caratterizzano il sistema di cui i soggetti fanno parte. I soggetti del sistema possiedono differenti punti di vista, i quali necessitano di essere valorizzati e considerati risorsa fondamentale per aiutare l'altro ad esplorare nuove possibilità che permettano di far fronte a situazioni ritenute problematiche. L'approccio sistemico si caratterizza per una serie di elementi; appare utile focalizzare l'attenzione su quelli emersi durante la partecipazione al workshop:

- Ascolto attento e attivo: un ascolto volto a porre l'attenzione sulle situazioni, sui contesti, sulle relazioni tra le parti, sugli altri, ma anche su se stessi.
- Esplorazione dei contesti: i contesti assumono una posizione rilevante perché è attraverso essi che è possibile rintracciare i diversi fenomeni che sono in relazione tra di loro, determinando, in questo modo, la nascita di "contesti relazionali".
- Attenzione alla dimensione comunicativa e relazionale: esistono diversi tipi di relazione, ad esempio quella simmetrica, basata su aspettative di uguaglianza e quella complementare, caratterizzata da aspettative reciproche di differenza; i processi relazionali e comunicativi generano una *danza di parti interagenti* che rende i contesti interattivi e dinamici.
- Saper porre domande, ma anche saperle "spostare": le domande hanno il compito di generare circolarità nella relazione; non solo lo stesso quesito può essere posto in modi e momenti diversi, ma il focus della domanda può essere "spostato" in modo da generare nuove visioni e nuove prospettive.

- Apprendimento che implica disapprendimento: una metariflessione sul proprio punto di vista volta a liberare il soggetto dai meccanicismi e a favorire l'esplorazione di nuovi orizzonti di possibilità.
- Accoglimento dell'imprevisto e predisposizione al cambiamento: l'apertura al dialogo con l'altro, con i contesti, con l'ambiente circostante e con se stessi favorisce l'assunzione di una postura predisposta al cambiamento.

2.2. L'approccio della Clinica della Formazione

Rifacendosi prospettiva ideata dal filosofo dell'educazione e pedagogista Riccardo Massa, risulta importante sottolineare l'aspetto dell'esplorazione e della riflessione riguardo i vissuti personali in relazione alla pratica educativa. Egli introduce per la prima volta il concetto di dispositivo pedagogico, concetto attraverso il quale l'educazione viene identificata come composizione di elementi materiali e immateriali che qualificano e definiscono l'esperienza educativa stessa. Questa visione presuppone lo studio in profondità dei processi formativi, cercando di attivare uno sguardo critico, de-costruttivo, problematizzante e "clinico"¹. Massa ha individuato quattro dimensioni nascoste, definite latenze, radicate nella storia di formazione di ciascuno. In particolare, attraverso un lavoro di riflessione sulle pratiche educative, è possibile rintracciare:

- la latenza referenziale: permette di cogliere, attraverso l'analisi dello stile narrativo e dei contenuti manifesti, lo scenario e i personaggi del racconto in oggetto;
- la latenza cognitiva: l'insieme delle rappresentazioni sociali ed individuali, i modelli teorici che orientano l'agire quotidiano;
- la latenza affettiva: l'insieme delle emozioni che sono frutto dell'interazione che il soggetto ha stabilito con l'ambiente;
- la latenza pedagogica: le pratiche che ognuno mette in atto.

Per indagare queste quattro aree è necessario predisporre un percorso graduale, costruito con una serie di tappe, dette "deissi", anch'esse suddivise in quattro aree in base al tipo di lavoro richiesto. Esse sono: interna, esterna e simbolico-proiettiva. Quest'ultime sono dei contenitori specifici, definiti temporalmente e spazialmente, in cui esplorare e contenere aspetti emergenti del sé e del contesto educativo stesso. Una volta che il complesso materiale relativo all'esperienza educativa è emerso, si

¹ Clinico deriva dal greco klinein e da klinè, che significano rispettivamente "chinarsi" e "letto" e rinviano all'atto di chinarsi sul letto di qualcuno per poterlo osservare da vicino, per coglierne gli aspetti non immediatamente visibili, ma che producono effetti rilevanti.

sperimenta l'attività formativa del "chiasmo", volta a ricercare l'intreccio tra ciò che si è sperimentato nel presente e ciò che si è sperimentato nella propria storia di formazione pregressa.

L'approccio della Clinica della Formazione è emerso soprattutto durante la discussione in plenaria circa la situazione problematica riguardo alla quale è stato chiesto ai gruppi di progettare una consulenza pedagogica. Dal confronto sono emerse come importanti la dimensione del vissuto dell'educatrice in questione e le premesse implicite che guidano il suo agire nella situazione e si è manifestata la necessità di decostruire questi elementi e analizzarli in profondità, al fine di rendere l'azione educativa pensata e consapevole.

2.3. La consulenza di processo

Concludendo la riflessione, il gruppo si è interrogato circa i principi che, in linea generale, hanno guidato il pensiero dei sottogruppi durante la progettazione della consulenza pedagogica in riferimento alla situazione problematica affrontata durante l'esercitazione. Sebbene non sia stata delineata da nessuno dei due sottogruppi una vera e propria progettazione, sono stati messi a tema diversi elementi ed è emerso come l'intento che ha guidato il pensiero durante l'esercitazione è riferibile alla volontà di attivare processi riflessivi che possano permettere al consultante, nel caso specifico all'educatrice, di prendere coscienza dei vissuti, degli agiti, delle premesse, dell'interdipendenza tra gli elementi del contesto al fine di poter indagare, elaborare ed intraprendere, a partire da sé, nuove possibilità di azione. Non solo: la consulenza pedagogica pensata dai gruppi ha anche l'obiettivo di attivare una riflessione su come tali vissuti influenzano la pratica educativa, così da prendere coscienza degli impliciti da cui, spesso, si è agiti e poter mettere in campo, nel futuro, azioni maggiormente coscienti e consapevoli. Proprio perché l'intento che ha guidato i sottogruppi si è manifestato sotto forma di un intento di tipo riflessivo e autoriflessivo, si è scelto di fare riferimento all'approccio della consulenza di processo. Questo tipo di approccio alla consulenza pedagogica si rifà al modello dello studioso Edgar H. Schein, il quale propone un modello di consulenza centrato sul cliente, che è posto al centro della relazione. Può essere definita come una filosofia dell'attività d'aiuto a persone, gruppi, organizzazioni e comunità, infatti non si tratta semplicemente di una serie di tecniche da confrontare e contrapporre ad altre, ma della chiave capace di fornire un sostegno filosofico alla crescita culturale e allo sviluppo organizzativo. L'assunto centrale che Schein mette in evidenza e su cui si fonda questo approccio è il seguente: un sistema umano può essere aiutato solo ad aiutarsi da sé. Questo sottolinea che il cliente o l'organizzazione a cui si riferisce l'azione del consulente è l'unico soggetto che possiede le risorse per poter aiutare il proprio sistema: il consulente non sa mai abbastanza sulla particolare situazione e sul contesto di cui il soggetto è parte; per tale

motivo egli non può fornire soluzioni al problema, piuttosto il suo fine ultimo risulta essere stabilire un'efficace relazione d'aiuto. Schein per meglio definire questo approccio, sintetizza il processo di consulenza in alcuni principi fondamentali alla base della relazione di aiuto:

Principio I: Cerca sempre di essere d'aiuto.

La consulenza consiste nel fornire aiuto e, se possibile, ogni contatto dovrebbe essere visto in questa luce.

Principio II: Rimani sempre aderente alla realtà corrente.

Non è possibile fornire aiuto se non si conosce la realtà di quello che succede in se stessi e nel sistema cliente.

Principio III: Riconosci la tua ignoranza.

Non è possibile stabilire quale sia la realtà corrente se non si entra in contatto con quello che si ignora circa la situazione (distinguere quello che si sa, da quello che si presume di sapere e da quello che non si sa affatto).

Principio IV: Qualsiasi azione costituisce un intervento.

Come ogni interazione rivela informazioni diagnostiche, allo stesso modo porta conseguenze sia al cliente sia a me.

Principio V: Problema e soluzione appartengono al cliente.

È compito del consulente creare una relazione in cui il cliente abbia la possibilità di ricevere aiuto, senza prendere esclusivamente sulle sue spalle i problemi del cliente.

Principio VI: Segui la corrente.

Tutti i sistemi-cliente sviluppano delle culture e tentano di proteggere la propria stabilità mantenendole in vigore e, dato che inizialmente non si sa quali siano queste realtà culturali e personali, si devono scoprire le aree motivazionali del cliente e la sua disponibilità a cambiare e incominciare a costruire su di esse.

Principio VII: La scelta del momento è fondamentale.

Uno stesso intervento una volta funziona e un'altra fallisce (necessità di mantenere sempre un atteggiamento diagnostico).

Principio VIII: Sappi approfittare in maniera costruttiva delle occasioni per mezzo di interventi di confronto.

Tutti i sistemi-cliente hanno zone di instabilità e apertura in cui esiste la motivazione al cambiamento.

Principio IX: Tutto è fonte di dati e gli errori sono inevitabili, fanno occasione di apprendimento. Per quanto si osservino con scrupolo i principi esposti, si potranno sempre dire e fare cose capaci di produrre nel cliente reazioni inaspettate e indesiderabili: bisogna imparare da esse.

Principio X: In caso di dubbio, condividi il problema.

È spesso utile condividere il problema con il cliente e decidere insieme a lui il da farsi.

Conclusioni

Si è deciso di concludere questo elaborato con un'analisi e una descrizione, seppur concisa, degli aspetti e dei temi teorici emersi durante il workshop, affinché fosse possibile sottolineare il rapporto con i temi trattati nel corso dello svolgimento del percorso di tirocinio e, soprattutto, con i temi affrontati durante tutto il percorso di studi di Scienze Pedagogiche. È risultato molto importante affrontare un'analisi di questo tipo perché ha permesso di comprendere il rapporto tra teoria e pratica, teoria affrontata in aula, durante le lezioni, e pratica vissuta in prima persona non solo durante l'esperienza di tirocinio sul campo, ma anche attraverso lavori ed esercitazioni di gruppo proposte in diverse occasioni formative, tra cui il workshop stesso.

In ultima analisi, sia l'esperienza vissuta in aula attraverso le esercitazioni sia la pratica della scrittura condivisa hanno permesso di focalizzare l'attenzione su diversi aspetti del lavoro pedagogico e di delineare un'immagine del pedagogo, sebbene sfaccettata e multidimensionale, sicuramente più dettagliata e consapevole.

Il gruppo:

Eleonora Di Nunno

Andrea Camilla Di Prima

Michela Morandi

Patrizia Paciletti

Valeria Perrucci

Stefania Rossini

Roberta Signorelli

Silvia Venier

Eleonora Zanimacchia