

Marco Pino

Gli educatori sono consapevoli del peso delle parole? Educatori e utenti nell'incontro faccia a faccia

Nelle interazioni educative gli scambi di parole fra educatore e utente mirano a render possibile raggiungere un focus comune di attenzione e negoziare l'interpretazione condivisa di un problema. Spesso tuttavia proprio dentro tali scambi si creano blocchi che impediscono l'evoluzione dei significati. In che modo possono comportarsi gli educatori in queste situazioni, sapendo che i blocchi possono nascere dal non riconoscimento dei vissuti emotivi degli utenti e che le resistenze conseguenti chiedono di modificare i propri atteggiamenti nella comunicazione?

L'incontro faccia-a-faccia rappresenta il contesto cruciale in cui educatori e persone con storie di fatica stabiliscono una relazione. Attraverso la comunicazione verbale e non-verbale, educatori e utenti ⁽¹⁾ possono entrare in contatto, raggiungere un *focus* di attenzione condiviso, intraprendere e portare a compimento attività congiunte. Gli scambi faccia-a-faccia costituiscono anche il luogo in cui gli educatori cercano di innescare momenti di cambiamento nei percorsi di vita delle persone. Negli incontri che costellano quotidianamente i percorsi educativi, gli educatori e gli utenti si muovono, agiscono e si osservano reciprocamente; incrociano sguardi, gesti e parole. Inoltre, rendono reciprocamente accessibili le loro prospettive sulle attività cui prendono parte e continuamente ne negoziano il significato.

In questo lavoro incessante, gli educatori e gli utenti fanno spesso *referimento a orizzonti interpretativi diversi*, variamente influenzati dalle proprie biografie e dall'universo normativo del contesto istituzionale entro cui operano. I protagonisti della scena educati-

1 | In questo inserto utilizzo il termine «utente» poiché è comunemente utilizzato nella comunità terapeutica dove ho svolto la ricerca. Lo utilizzo dunque come termine di convenienza, senza appropriarmi delle implicazioni che vi sono associate nella nostra lingua. In particolare, non considero l'utente come semplice destinatario di interventi «calati dall'alto». Come vedremo, la reciprocità è, al contrario, una dimensione cruciale per orientare l'azione in senso pedagogico.

va attingono alle conoscenze e alle competenze maturate lungo i propri percorsi di vita e, allo stesso tempo, si orientano alle *aspettative che l'assetto istituzionale proietta su di loro*, ritagliando nel teatro della comunicazione i ruoli asimmetrici di educatore e utente.

Negli incontri quotidiani, le esigenze, gli obiettivi e gli interessi delle persone, spesso divergenti, possono *entrare in tensione*. In parte, questo è un esito inevitabile, derivante da una caratteristica strutturale dell'incontro educativo. Compito degli educatori è portare l'attenzione degli utenti su aspetti dell'esperienza che ancora non hanno preso in considerazione, dislocandosi rispetto allo *status quo* di prospettive di vita già sperimentate e, talvolta, temporaneamente cristallizzate. Gli educatori intervengono proprio laddove i percorsi di maturazione delle persone hanno subito *un blocco o un rallentamento* (Tramma, 2003), attraverso incontri che permettano di *spostare il baricentro* della loro esperienza, modificandone, così, gli equilibri interni. È proprio attraverso l'introduzione di *uno scarto* rispetto al momento presente che s'insinua nell'esperienza quella componente di novità e di apertura al possibile che prelude al cambiamento e alla maturazione personale.

In questo processo, la sfida è raggiungere *un nucleo di comprensione comune*, al punto di convergenza tra la prospettiva dell'educatore e quella dell'utente. Tale punto d'incontro è spesso provvisorio e fragile, ma può costituire la base per fare un pezzo di strada insieme, nella direzione della crescita e del cambiamento.

In che modo può avvenire tutto questo nella quotidianità condivisa degli educatori e degli utenti?

Esplorare la comunicazione tra educatori e soggetti con storie di disagio

In questo inserto cerco di esplorare il tessuto delle pratiche che costruiscono gli incontri faccia-a-faccia tra educatori e soggetti in difficoltà.

Con il termine *pratiche* mi riferisco a tutte le risorse che gli attori mobilitano per dare forma ai loro scambi comunicativi: parole, gesti, sguardi, silenzi, ecc. L'incontro è qualcosa che si *fa*, che viene costruito sempre in un qui-e-ora, attraverso il contributo attivo di tutte le parti coinvolte.

Prendiamo un esempio: un educatore rivolge una domanda a un utente e questo rimane in silenzio. Trascorre un secondo, poi due... Quel silenzio, che a un primo sguardo potremmo licenziare come una forma di non-fare ('l'utente se ne sta lì seduto, senza fare nulla'), rappresenta invece un'azione concreta, che esercita effetti precisi nel contesto temporale e relazionale entro cui si iscrive. Rimanendo in silenzio, l'utente può trasmettere il senso che sta incontrando qualche problema con la domanda dell'educatore: non sa rispondere, oppure non desidera farlo. Il suo silenzio dà luogo a interpretazioni da parte dell'educatore, che si chiede cosa esso significhi. Il silenzio, dunque, è un veicolo di azioni possibili, che esercitano effetti reali nella relazione in corso tra i partecipanti. In questo senso, è una *pratica*.

Le pratiche che danno forma all'incontro educativo sono spesso tacite, essendo per lo più sottratte a quell'attenzione consapevole che altrimenti consentirebbe

di tematizzarle. Proverò ad argomentare l'importanza di *divenire maggiormente consapevoli* delle pratiche che strutturano l'agire educativo quotidiano nell'interazione con gli utenti, così come dei pensieri e delle emozioni che ne precedono e che ne accompagnano la realizzazione. Attraverso *un percorso riflessivo*, gli educatori possono abilitare se stessi ad avere cura delle pratiche che formano l'infrastruttura dell'agire educativo.

Il primo passo per entrare in questo mondo è prendere in considerazione il *medium* principale attraverso cui le pratiche degli educatori prendono forma: *il linguaggio*.

Tre buoni motivi per riflettere su linguaggio ed educazione

La nostra vita si svolge in un'immersione quasi continua nella lingua: quando parliamo, ascoltiamo, leggiamo, vediamo un film, la parola ci avvolge, ci consola, ci fa paura, ci induce all'azione, alla meditazione, al confronto, allo scontro, all'ipotesi. Come altri fenomeni naturali (ad esempio, il respirare o il camminare), l'uso della lingua ci pare del tutto naturale e in genere non stimola né l'attenzione né l'analisi del parlante, tranne quando, in situazioni istituzionali (ad esempio di apprendimento) o in patologie specifiche, ci troviamo di fronte problemi di comprensione che affrontiamo riflettendo appunto sulla lingua. (Bazzanella, 2008, p. 1)

A partire dalla prima infanzia, il linguaggio diviene progressivamente una presenza che ci accompagna in ogni dimensione del nostro esistere. Il linguaggio ci abilita in quanto agenti e allo stesso tempo delimita il campo entro cui le nostre possibilità di azione sono circoscritte.

Il linguaggio assolve molte funzioni nella vita umana; prendiamone in considerazione tre.

Innanzitutto, il linguaggio è un potente veicolo per trasmettere *informazioni*. È esperienza comune formulare un pensiero nella mente e cercare poi di comunicarlo verbalmente a chi ci sta vicino, oppure a chi è lontano da noi, ad esempio attraverso un'e-mail.

Tuttavia, il linguaggio riveste altre importanti funzioni nella vita quotidiana, tra cui quella di costruire *rappresentazioni* del mondo e dell'esperienza (Potter, 1996). Ad esempio, ci può capitare di leggere due resoconti di uno stesso evento in due articoli giornalistici. Plasmando le risorse linguistiche a loro disposizione – ad esempio, attraverso la scelta dei termini da includere nelle loro descrizioni – i due giornalisti possono produrre due versioni radicalmente diverse dello stesso evento.

Consideriamo ora una terza funzione del linguaggio. Un detto comune recita «poché parole, più fatti!». Secondo la visione piuttosto diffusa incorporata in questo detto, agire e parlare sono due cose diverse, persino contrastanti. Si trascura, così, un'importante funzione del linguaggio, quella di *produrre azioni* (Schegloff, 1990). È proprio attraverso il linguaggio che realizziamo la maggior parte delle nostre azioni quotidiane: salutare, offrire, invitare, accettare un'offerta, rifiutare un invito, protestare, persuadere e innumerevoli altre. Attraverso il linguaggio costruiamo,

consolidiamo o roviniamo irrimediabilmente relazioni. Attraverso il linguaggio, contribuiamo ogni giorno a modificare il mondo che ci circonda e inscriviamo nella nostra biografia e in quelle altrui *nuove esperienze*. Se è vero che è impossibile non comunicare (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971), è altrettanto vero che risulta impossibile non realizzare azioni attraverso il linguaggio. Le nostre esistenze sono immerse e si realizzano attraverso linguaggi che hanno una struttura performativa (Bazzanella, 2008, p. 15): ogni espressione linguistica esprime azioni che esercitano effetti concreti nelle nostre vite e in quelle altrui.

Che implicazioni ha tutto questo per la realizzazione dell'azione educativa?

L'evento educativo è un flusso che connette mondi di significato

Il linguaggio è il veicolo primario delle azioni che formano l'architettura delle attività educative. È proprio attraverso il medium del linguaggio che ogni giorno gli educatori allestiscono e realizzano attività e progetti, elaborano proposte e rispondono alle richieste delle persone in difficoltà. Come accade nella vita quotidiana, così anche nei contesti educativi i modi di utilizzare il linguaggio producono delle conseguenze, contribuendo a plasmare i percorsi esistenziali di coloro che vi prendono parte.

Ne *La cultura dell'educazione*, Jerome Bruner enuclea alcuni principi dell'approccio socio-culturale ai problemi dell'educazione, tra cui quello dell'*interazione*. Alla luce di questo principio l'educazione non è considerata un processo di trasmissione unilaterale. Essa si realizza, invece, attraverso flussi che interconnettono i mondi di significato di tutti gli attori coinvolti. Tutto ciò è reso possibile dall'impiego del medium linguistico, che consente la realizzazione dell'*intersoggettività*, ossia

la capacità che possiedono gli esseri umani di capire, attraverso il linguaggio e i gesti o con altri mezzi, cosa hanno in mente gli altri. Ciò è reso possibile non solo dalle parole, ma dalla nostra capacità di capire il significato del contesto in cui vengono pronunciate le parole e vengono compiuti i gesti e le azioni. Siamo la specie intersoggettiva per eccellenza. È questo che ci permette di «negoziare» i significati quando le parole diventano ambigue. (Bruner, 2006, p. 34)

Possiamo intendere l'intersoggettività come la facoltà di intraprendere corsi di azione condivisi, negoziandone il significato nello svolgimento progressivo e situato delle azioni di tutte le parti. Il linguaggio è il medium prevalente dei processi attraverso cui l'intersoggettività si stabilisce e si mantiene. Il successo di ogni percorso educativo è contingente rispetto alla possibilità di stabilire un reciproco contatto e di condividere un nucleo evolutivo di valori, obiettivi e punti di riferimento culturali. L'ineludibilità del momento intersoggettivo è ribadita anche nella tradizione pedagogico-fenomenologica:

Ci troviamo di fronte a una [...] comunità di soggetti che ha la proprietà di mettere in relazione [...] i molteplici sensi che ciascuna delle soggettività che fanno parte di essa mettono in campo. [...] quell'attività consiste nel prendere atto, nel mettere insieme, nel confrontare i singoli sensi, e nel pervenire, in conseguenza di una sorta

di mediazione, a un accordo sul senso da dare in comune rispetto a realtà che sono sotto gli occhi di ciascuno. (Bertolini, 2001, p. 108)

La posta in gioco è costruire un nucleo di significati condivisi

È proprio qui che possiamo individuare uno dei problemi centrali dell'educazione: allo scopo di intraprendere e promuovere percorsi di cambiamento e maturazione, le prospettive degli attori devono potersi allineare attorno a un nucleo di significati condivisi, per quanto in forma sempre provvisoria, suscettibile di continui aggiustamenti e non scevra da momenti di scarto e persino di conflitto.

Se è questa la posta in gioco dell'impresa educativa, allora si rende necessario prestare la massima attenzione alle pratiche che quotidianamente presiedono alla negoziazione dei significati. Occorre, inoltre, avere cura del vettore principale attraverso cui questi processi avvengono, ossia *il linguaggio*, considerato nelle sue valenze performative.

L'intreccio tra vissuti emotivi e reciproche resistenze

In questo inserto cercherò di tracciare un percorso possibile in questa direzione. Lo farò attraverso il resoconto di un percorso di ricerca e di formazione finalizzato a promuovere consapevolezza e a generare riflessione sugli effetti e sulle implicazioni dell'impiego del linguaggio negli incontri di gruppo tra educatori e utenti⁽²⁾.

Quelli che descriverò sono i risultati di un percorso di ricerca e formazione realizzato in un contesto specifico. Tuttavia, la rilevanza dei problemi discussi nell'inserto e dei metodi impiegati per affrontarli si può estendere a tutti i contesti in cui la comunicazione faccia-a-faccia costituisce lo strumento per la promozione di cambiamento e di crescita. Attraverso la presentazione e l'analisi di estratti di conversazioni tra educatori e utenti metterò a disposizione dei lettori materiali che esemplificano difficoltà e dilemmi che attraversano potenzialmente qualunque lavoro sociale e educativo. Il mio augurio è che gli educatori professionali possano trovare in questi materiali degli spunti significativi per riflettere sulla propria prassi quotidiana e sul ruolo che l'uso del linguaggio occupa al suo interno.

Concentriamoci ora sugli incontri di gruppo che si svolgono nel contesto dove è stata svolta la ricerca. Si tratta di una comunità terapeutica diurna per persone con problemi correlati all'uso di sostanze stupefacenti. Una peculiarità di questa comunità, che la distingue da quelle residenziali, è che gli utenti vi trascorrono

2 | Grazie al sostegno della Fondazione Exodus (www.exodus.it), la ricerca e la sua rielaborazione sono avvenute in una comunità con giovani segnati da problemi correlati alla dipendenza da sostanze. La comunità ha uno staff composto da tre educatori, coordinato da una psicoterapeuta. Gli utenti (il cui numero è variato, nel corso del progetto, da tre a sei) frequentano la comunità dal lunedì al venerdì, dalle 8.00 alle 17.00. Per

il resto del tempo, gli utenti sono sottoposti alla supervisione delle loro famiglie. Uno dei principi guida di questo servizio è che «la comunità dura 24 ore». Ciò significa che, quando si trovano al di fuori dello spazio fisico della comunità, gli utenti sono comunque tenuti a rispettare alcuni impegni come parte del loro percorso riabilitativo (tra cui il più ovvio è l'astinenza dall'uso di sostanze stupefacenti).

solamente una parte del loro tempo. Una conseguenza è che gli incontri di gruppo condotti all'interno della comunità sono in gran parte dedicati alla condivisione e alla discussione delle attività che giovani con problemi correlati alla dipendenza da sostanze svolgono all'esterno della comunità. La funzione di queste discussioni è condividere le difficoltà e i successi raggiunti nella vita quotidiana e di valutarne la rilevanza e le implicazioni all'interno del loro percorso di riabilitazione. La ricerca ha esplorato due ambiti della comunicazione: (1) le risposte degli educatori alle espressioni emotive degli utenti e (2) la resistenza degli utenti alle azioni degli educatori.

L'interesse per questi problemi nasce da una precedente serie di laboratori in cui gli educatori hanno potuto esplorare riflessivamente le pratiche che impiegano ordinariamente nella comunicazione. Le espressioni emotive e la resistenza sono emerse come fenomeni particolarmente rilevanti per due ragioni: da un lato, si presentano come momenti 'difficili' nell'interazione, in cui si possono manifestare blocchi e tensioni; da un altro lato, si tratta di fenomeni che interrogano alcuni assunti impliciti su cui si fonda la prassi degli educatori.

Attraverso la presentazione di uno scambio comunicativo preso da un incontro di gruppo cercherò di mettere in evidenza il ruolo che le espressioni emotive e i fenomeni di resistenza possono occupare nella comunicazione tra educatori e utenti.

Le risonanze emotive in gioco nella conversazione

Negli incontri di gruppo la maggior parte del tempo è dedicata a parlare delle attività che gli utenti hanno svolto nei giorni precedenti, in particolare durante il fine settimana che trascorrono all'esterno della comunità. Di conseguenza, gran parte della conversazione è occupata da racconti di eventi in cui gli utenti sono stati coinvolti direttamente. Tali racconti assumono inevitabilmente *risonanze emotive*, poiché rendono accessibile l'impatto che gli eventi narrati hanno avuto nel mondo soggettivo degli utenti.

I vissuti emotivi costituiscono, pertanto, un oggetto primario di intervento nei contesti di lavoro sociale e educativo. L'incontro con intenzionalità diverse e con nuove esperienze, insieme alla spinta al cambiamento che esse generano, mobilitano inevitabilmente vissuti emotivi di cui gli educatori devono tenere conto. Gli stati emotivi, se vissuti irriflessivamente, possono performare l'agire degli attori senza che questi ne siano consapevoli. Il riconoscimento e l'elaborazione dei vissuti emotivi rappresenta una componente cruciale di un percorso finalizzato alla maturazione personale, che passi attraverso la possibilità di prendere contatto con una dimensione essenziale di sé. Infatti, dalla qualità delle emozioni che proviamo dipende il nostro modo di essere nel mondo.

In alcuni casi, tuttavia, l'espressione degli stati emotivi può essere vissuta dagli educatori come un *ostacolo* al perseguimento di alcuni obiettivi educativi. In queste situazioni, può accadere che l'espressione delle emozioni non trovi uno spazio legittimo all'interno della comunicazione tra educatori e utenti.

Un'interazione verbale carica di risonanze emotive

Prendiamo in considerazione un'interazione verbale carica di risonanze emotive. Lo scambio seguente fa parte di un incontro di gruppo con un educatore (Claudio), un'educatrice (Antonella), tre utenti (Dario, Diana e Lidia, tutti tra i 19 e i 22 anni di età) e io in qualità di osservatore silente. Per tutelare la *privacy* i nomi usati per identificare gli utenti sono fittizi.

In questo scambio, che avviene di lunedì, una giovane utente, Lidia, riferisce alcuni eventi accaduti nel fine settimana. Ultimamente Lidia ha attraversato un periodo di difficoltà, in cui ha percepito il rischio di riprendere a fare uso di eroina. Per questo, lo staff ha valutato che non fosse prudente per Lidia tornare in famiglia all'uscita giornaliera dalla comunità. Lidia ha accettato di trascorrere il fine settimana presso un centro residenziale. Si è recata per la prima volta in questo centro il venerdì precedente all'incontro.

Poco prima dell'estratto di conversazione che riproduco di seguito, Lidia ha iniziato a riferire la sua esperienza presso il centro residenziale.

ESTRATTO 1 IL FINE SETTIMANA DI LIDIA

La trascrizione è stata realizzata annotando le parole pronunciate dai partecipanti. Sono indicati tra parentesi i silenzi in decimi di secondo – ad esempio (0.7) indica sette decimi di secondo; tra doppie parentesi sono indicati alcuni comportamenti non verbali – ad esempio ((inspira)). Le parentesi quadre indicano punti in cui i partecipanti parlano simultaneamente, in sovrapposizione.

Utenti: Lid = Lidia; Dia = Diana - Educatori: Cla = Claudio; Ant = Antonella

01	Lid	Sabato ho fatto un brutto giorno su.	21	(0.8)
02		(0.7)	22	Cla Non ti è piaciuto come effetto.
03		Mi son svegliata la mattina, e (0.3)	23	(0.2)
04		perché ho dor- cioè (0.4) venerdì	24	Lid ((Inspira)) Cioè mh (0.7) non potevo
05		ero- ero qua ho passato la	25	fare niente.
06		giornata con voi quindi (1.3)	26	(1.5)
07		non mi ero ancora resa conto	27	Per- (1.0) ((Schiocca le labbra)) (0.4)
08		sabato mi sono svegliata, (0.2)	28	per farmi passare questa cosa
09		ho aperto gli occhi e- (1.2)	29	dovevo solo aspettare.
10		mi son trovata lì	30	(0.9)
11		(1.6)	31	Ant Cioè il senso di solitudine
12		Da sola.	32	[dici?
13		(7.9)	33	Lid [Si, (0.3) cioè ero- ero svuotata
14		(Schiocca le labbra)	34	ero (0.8) ero (2.1) non ero io.
15		(0.5)	35	(0.6)
16		Eeh eee ((Espira)) beh	36	cioè ero vuota.
17		(1.6)	37	(1.1)
18	Cla	Non è stato un bell'effetto?	38	Dia Depressione.
19		(0.3)	39	(8.1)
20	Lid	Mh?		

All'inizio Lidia riferisce di avere trascorso male il primo giorno presso il centro residenziale. Il fatto di essersi svegliata in un luogo nuovo è stato qualcosa di inaspettato (righe 3-10). Attraverso questa descrizione Lidia esprime il senso di essere stata travolta da eventi che sfuggivano al suo controllo («mi son trovata lì»). Dopo

una pausa, Lidia esprime l'impatto emotivo che questa esperienza ha avuto su di lei (si è sentita «da sola», riga 12). Questo è un punto in cui gli altri partecipanti, tra cui i due educatori, potrebbero intervenire.

Il racconto si fa aspettativa di una risposta

Nella comunicazione interpersonale, quando qualcuno racconta un evento che ha avuto un impatto emotivo sulla sua vita, introduce *l'aspettativa di ricevere una risposta* dal proprio interlocutore (Jefferson, 1988; Ruusuvuori, 2005). Ad esempio, l'ascoltatore può produrre un'espressione di riconoscimento del vissuto espresso del parlante (Voutilainen, Peräkylä, Ruusuvuori, 2010), oppure una manifestazione di empatia nei suoi confronti (Ruusuvuori, 2005). Questi tipi di risposta possono essere riscontrati sia nelle situazioni di vita quotidiana (come le conversazioni tra amici) che in contesti istituzionali (come gli incontri di psicoterapia o le visite mediche). Riconoscendo l'esperienza altrui, l'ascoltatore la tratta come valida e attendibile e, allo stesso tempo, comunica di aver compreso l'esperienza che l'altro sta cercando di comunicare.

Che cosa accade nell'interazione tra Lidia e gli educatori?

Lidia non prosegue il suo resoconto. Dopo una pausa consistente (riga 13) produce diversi segnali non-verbali, che suggeriscono che ha ancora qualcosa da dire e che, allo stesso tempo, ha *difficoltà a proseguire*. Questo potrebbe essere un modo attraverso cui Lidia segnala ai suoi interlocutori che si aspetta un intervento da parte loro, un intervento che però non avviene. Solo dopo un'altra pausa interviene l'educatore Claudio (riga 18), che propone una riformulazione del vissuto espresso da Lidia. Claudio ripete la riformulazione alla riga 22, dopo un segnale di mancata comprensione da parte di Lidia. Pur essendo focalizzata sul vissuto di Lidia, la risposta di Claudio sembra stemperare l'impatto emotivo dell'evento riferito dall'utente. Descrivendo l'esperienza di Lidia come un «effetto», sembra produrne *una versione più neutra, spogliata dalla drammaticità* che l'utente vi ha conferito. Anche l'impiego dell'espressione «non ti è piaciuto» sembra ridurre a una questione di gradimento ciò che per Lidia sembra avere un carattere molto più problematico.

Lidia risponde precisando ulteriormente la sua esperienza, parlando di un vissuto d'impotenza (righe 24-29). L'educatrice Antonella rivolge una domanda a Lidia, finalizzata a comprendere se il problema fosse il senso di «solitudine» (righe 31-32). Questo offre a Lidia l'opportunità di precisare, in modo ancora più drammatico, la natura della sua esperienza («ero vuota»). L'estratto si conclude con l'intervento di un'altra utente, Diana, che parla di depressione.

Il mancato riconoscimento di un vissuto emotivo

In questo esempio, un'utente descrive in termini drammatici un evento in cui è stata coinvolta. Attraverso successive espansioni del suo resoconto, sembra attendere un riconoscimento del suo vissuto. Gli educatori producono delle risposte che in

qualche modo riconoscono il vissuto dell'utente e sembrano finalizzate a raggiungere una migliore comprensione. Allo stesso tempo, tuttavia, queste risposte non veicolano una presa di posizione degli educatori rispetto al vissuto espresso dall'utente; gli educatori evitano di riconoscere esplicitamente l'emozione espressa da Lidia o di mostrare apertamente empatia nei suoi confronti.

Ad esempio, la domanda di Antonella «cioè il senso di solitudine dici?» tratta la descrizione di Lidia come un'informazione che può essere ulteriormente chiarita. Diverso sarebbe il caso se, ad esempio, Antonella dicesse «devi esserti sentita molto sola»; questo genere di risposta rappresenterebbe un riconoscimento esplicito del vissuto di sofferenza di Lidia (Voutilainen *et al.*, 2010).

Non sostengo che gli educatori evitano sempre di riconoscere i vissuti espressi dagli utenti. Tuttavia, il fatto che ciò avvenga in alcune situazioni può essere un importante motivo di riflessione. Possiamo porci alcune domande: *cosa accade quando gli utenti manifestano dei vissuti emotivi? che tipo di comunicazione si crea tra utenti e educatori in questi momenti?*

Quanto gli utenti manifestano resistenza

Negli incontri di gruppo, educatori e utenti recano prospettive e priorità diverse. Ad esempio, accade che gli educatori assumano i racconti degli utenti come punto di partenza per valutare la loro *performance* nel percorso riabilitativo, oppure per raccomandare o prescrivere alcuni comportamenti, in linea con gli obiettivi e i valori del programma educativo. Queste proposte possono essere accolte dagli utenti con gradi variabili di accettazione o di rifiuto.

In altri casi, gli utenti possono resistere alle proposte degli educatori. Con il termine *resistenza* faccio riferimento a un insieme di pratiche attraverso le quali gli utenti evitano di cooperare, oppure ostacolano attivamente i corsi di azione promossi dagli educatori. La prosecuzione della conversazione tra Lidia e gli educatori consente di osservare questo fenomeno.

- | | | | | | |
|----|-----|--|----|-----|--|
| 40 | Ant | Beh che forse (0.2) eeh (2.3) | 58 | Lid | [Certo. |
| 41 | Lid | immagino che non sia facile però | 59 | Ant | che (0.3) spaventa immagino che |
| 42 | | forse eeh venendo da un momento in cui | 60 | | comunque poi anche (0.2) he molto |
| 43 | | ti sentivi anche molto piena (1.5) | 61 | | semplicemente e banalmente il fatto di |
| 44 | | di emozioni e di sentimenti, e di | 62 | | doversi ambientare in un posto nuovo, |
| 45 | | paure, di (0.9) di cose forti (1.8) | 63 | | dove non conosci le abitudini le |
| 46 | | (0.8) svegliarsi e sentirsi | 64 | | persone eccetera, quindi già |
| 47 | | svuotata (0.3) da un lato magari | 65 | | questo (0.4) ha un carico notevole |
| 48 | | fa paura (1.4) dall'altro è quello | 66 | | di stress però (1.2) |
| 49 | | che (1.5) | 67 | | di [fatto, |
| 50 | Lid | che in questo mo[mento | 68 | Lid | [Ma io quello non |
| 51 | Ant | [ti serviva fare | 69 | | lo ved[ò tanto un pr[oblema |
| 52 | | in que[sto momento. | 79 | Ant | [Eh [però eh |
| 53 | Lid | [Sì | 80 | Lid | Per me non è un problema (0.5) |
| 54 | | (0.4) | 81 | | ricominciare (0.2) di nuovo- cioè |
| 55 | Lid | Infatti. | 82 | | ri[cominciare. |
| 56 | | (0.2) | 83 | Ant | [Mh |
| 57 | Ant | Un po' di vuoto [attorno, (0.6) | 84 | | (1.0) |

Dalla riga 40, l'educatrice Antonella inizia a rispondere al problema di Lidia che, come abbiamo visto, ha vissuto in modo molto negativo il primo giorno trascorso presso il centro residenziale. Dopo aver riconosciuto la difficoltà vissuta da Lidia («immagino che non sia facile», Antonella inizia a descrivere la scelta di recarsi presso la comunità residenziale come appropriata («quello che... ti serviva fare in questo momento», righe 48-52). Lidia accetta questa versione, anche se attraverso interventi molto brevi.

Antonella prosegue con una nuova risposta che riproduce la struttura della precedente: dapprima riconosce il vissuto di difficoltà di Lidia («spaventa immagino»), per poi introdurre un altro elemento (presumibilmente un'altra affermazione sull'adeguatezza della scelta di recarsi presso il centro residenziale) che però rimane non enunciato («però... di fatto»).

Il dilemma tra accoglienza e sostegno al compito

Queste risposte sembrano riflettere una sorta di dilemma. Da un lato, l'educatrice sembra sensibile alla necessità di accogliere un vissuto di difficoltà («immagino che non sia facile»); ma allo stesso tempo sembra proiettata verso il compito di incoraggiare Lidia a proseguire lungo il percorso intrapreso, per quanto difficile esso possa essere («è quello che... ti serviva fare in questo momento»). Attraverso la sua risposta, Antonella modifica la descrizione dell'esperienza di Lidia, fornendone una sorta di traduzione e rappresentandola come meno drammatica rispetto alla formulazione che l'utente ne ha fornito.

L'educatrice cerca di *razionalizzare lo stato di sofferenza* comunicato da Lidia, situandolo in un quadro che ne giustifica la necessità: nella versione proposta dall'educatrice, il disorientamento e il senso di solitudine provati dall'utente nel centro residenziale sono un passaggio necessario per la sua protezione rispetto a una possibile ricaduta.

Possiamo cogliere qui un aspetto importante del modo di lavorare degli educatori, che analizzeremo più a fondo in seguito: le azioni degli educatori sono motivate da un forte *orientamento pragmatico*. Antonella sembra preoccupata di incoraggiare Lidia a proseguire il percorso iniziato presso il centro residenziale. Lo fa argomentando i benefici del percorso intrapreso e normalizzando lo stato di sofferenza comunicato dall'utente (righe 61 e 62, dove Antonella argomenta che è normale provare disagio quando ci si deve ambientare in un posto nuovo).

Il mancato riconoscimento della sofferenza può generare resistenza

Così facendo, l'educatrice sembra ottenere un effetto indesiderato, ossia il mancato riconoscimento dello stato di sofferenza comunicato da Lidia, cui l'utente sembra reagire manifestando una certa *resistenza*. Lidia interviene prima che Antonella abbia completato la seconda versione della risposta ed esprime dissenso (riga 68); in particolare, contesta che il suo «problema» sia quello descritto da Antonella, ossia quello di «ricominciare» un nuovo percorso. Questo intervento

ha l'effetto di ostacolare l'azione di Antonella e si configura, quindi, come una forma di resistenza («non lo vedo tanto un problema»).

Questa forma di resistenza alle azioni degli educatori è piuttosto comune. Rispetto a questo fenomeno, nelle prossime pagine esploreremo le seguenti domande:

- in quali circostanze si manifesta la resistenza degli utenti e perché?
- come viene accolta dagli educatori? con quali effetti?

Due possibili piste di lavoro per uscire da una situazione di blocco

Prima di affrontare le domande sollevate finora, proviamo a fissare alcuni punti. Gli esempi mostrati sinora dimostrano che il linguaggio è un *medium* che educatori e utenti usano per produrre *azioni*. Scegliendo cosa dire e cosa non dire, come dirlo e quando dirlo, educatori e utenti realizzano azioni che hanno effetti reali sul piano della comunicazione e che modificano la traiettoria dell'attività in cui sono coinvolti. Attraverso le risorse linguistiche a sua disposizione, Lidia costruisce un racconto che proietta sugli educatori l'aspettativa di un riconoscimento del suo vissuto di difficoltà. Plasmando le risorse linguistiche a loro disposizione, gli educatori mostrano attenzione verso il vissuto emotivo espresso da Lidia, ma allo stesso tempo evitano di esprimere apertamente un riconoscimento della sua sofferenza o empatia nei suoi confronti.

L'esempio illustra anche che, tra le pieghe delle interazioni ordinarie nei luoghi dell'educare, possono avvenire cose importanti. Dal modo in cui s'impiega il linguaggio nell'interazione può dipendere la possibilità di raggiungere un *focus* comune di attenzione e di negoziare un'interpretazione condivisa di un problema. Nel segmento di interazione tra Lidia, Claudio e Antonella, tale processo di negoziazione subisce una sorta di blocco.

In che modo possono comportarsi gli educatori in queste situazioni?

La proposta contenuta in questo inserto è di lavorare in due direzioni.

Dare un nome alle pratiche di interazione

Innanzitutto, si tratta di *dare un nome alle pratiche usate dagli educatori nell'interazione con gli utenti*. Questo obiettivo nasce dalla considerazione che la pratica educativa è scarsamente codificata nei testi (Mortari, 2009b). Nel lavoro quotidiano gli educatori utilizzano repertori di pratiche che non hanno ricevuto un'enunciazione formale poiché non sono stati ancora esplorati in modo sistematico. Si tratta per lo più di pratiche apprese sul campo, confrontandosi con le situazioni problematiche tipiche del lavoro educativo, attraverso prove ed errori e attraverso l'osservazione dell'agire dei colleghi esperti. Allo scopo di presidiare in modo più attento e consapevole le dinamiche che intercorrono tra educatori e utenti nelle interazioni quotidiane, è necessario dotarsi di strumenti che consentano di *osservare da vicino e nominare le pratiche* che costituiscono l'architettura quotidiana delle attività educative, sottraendole alla dimensione dell'implicito e del non-detto. In

queste pagine viene esplorata la possibilità di nominare le pratiche che avvengono in uno dei contesti primari dell'attività educativa: *il linguaggio scambiato* nelle interazioni faccia-a-faccia.

La possibilità di assegnare una descrizione alle pratiche conferisce dignità al lavoro, spesso silente, che gli educatori compiono quotidianamente e, allo stesso tempo, offre la possibilità costruire repertori di pratiche che altri educatori possono, in seguito, utilizzare in contesti diversi.

Riflettere sulle pratiche e sulle loro implicazioni

In secondo luogo, gli educatori possono *riflettere sulle pratiche e divenire più consapevoli dei loro effetti e delle loro implicazioni*. Questo obiettivo si lega al precedente, poiché assegnare un nome alle pratiche è anche un modo attraverso cui gli educatori possono rendersi più consapevoli e riflettere sulle risorse che impiegano per affrontare i problemi che incontrano quotidianamente. Il lavoro sociale e educativo avviene spesso nella modalità dell'immersione: gli educatori incontrano problemi pratici e li affrontano, spesso senza soffermarsi a riflettere sulle risorse che mettono in gioco nel corso dell'azione (Schön, 1993). Spesso, inoltre, nella prassi quotidiana esiste una tendenza ad agire soluzioni già tentate, facendo ricorso ai repertori di comprovata utilità. Naturalmente, l'abituazione della prassi è essenziale poiché consente di fare fronte a nuove situazioni che presentano tratti in comune con quelle già incontrate, senza dover iniziare ogni volta daccapo. Allo stesso tempo, però, un ricorso irriflessivo a repertori di pratiche abitualizzate può comportare una contrazione della possibilità di rendersi consapevoli delle risorse che vengono messe in gioco nel corso dell'azione. Inoltre, può limitare la possibilità di percorrere nuove strade.

Nelle prossime pagine dell'inserto cercherò di argomentare che la riflessione sulle pratiche aumenta la consapevolezza delle forme dell'agire, dei vincoli personali e ambientali entro cui esse si esercitano, e delle implicazioni che corsi alternativi di azione possono avere sul piano dell'interazione tra educatori e utenti. Ampliare lo spazio della riflessione può schiudere nuove possibilità di azione: nella misura in cui gli educatori divengono riflessivamente presenti alle loro pratiche, hanno anche la possibilità di coglierle come *possibilità*, la cui realizzazione non è mai necessaria. In altre parole, in ogni situazione pratica esistono sempre almeno due alternative di azione, che hanno diversi effetti possibili.

Che cosa avverrebbe se, nello scambio con Lidia riprodotto in questo articolo, gli educatori scegliessero dei corsi di azione diversi? Questi esperimenti immaginativi possono essere realizzati all'interno di *laboratori riflessivi* che consentono ai professionisti di incrementare la loro capacità riflessiva, ossia la capacità di esplorare consapevolmente le pratiche che, essendo incorporate nell'agire quotidiano e dunque fortemente abitualizzate, sono spesso sottratte a un controllo cosciente. La riflessione è la facoltà mentale di esaminare i pensieri, le interpretazioni e le preoccupazioni che guidano il proprio agire all'interno delle situazioni problematiche. In altre parole, è la facoltà di pensare i pensieri e le emozioni che informano e che accompagnano il proprio agire (Mortari, 2009a).



Dentro il reale con il senso del possibile

disegno di Guido Scarabottolo



ANIMAZIONE SOCIALE 2014

mensile per gli operatori sociali

ABBONAMENTI 2014

Animazione Sociale

Privati € 48 (Biennale € 87 - Triennale € 127)

Enti pubblici e privati, associazioni e cooperative € 75 (Biennale € 144 - Triennale € 208)

Studenti (timbro scuola) € 36 - Estero € 100

Animazione Sociale + Narcomafie Privati € 71

Enti pubblici e privati, associazioni e cooperative € 93 - Estero € 180

MODALITÀ DI PAGAMENTO

carta di credito online (Visa, Mastercard) sul sito www.animazionesociale.gruppoabele.org e cliccando sull'apposito link

c/c postale - numero 155101 (specificando la causale) intestato a Gruppo Abele Periodici - corso Trapani 95 - 10141 Torino

bonifico bancario - versamento a favore di Associazione Gruppo Abele (specificando la causale) Iban: IT21 S050 1801 0000 0000 0001 803 (Banca Popolare Etica)

Da sempre essere operatori sociali è essere uomini e donne con il senso della possibilità. Malgrado la dura realtà in cui quotidianamente ci troviamo a operare.

Da sempre lavorare nel sociale è percepire la realtà insieme alle sue possibilità alternative. Individuando margini di "poter essere" e di "poter agire" anche nelle situazioni più pericolanti.

Certamente oggi, in territori ridisegnati dalla crisi e solcati dalle disuguaglianze, è più difficile scorgere i segni del possibile nei vincoli del reale.

Eppure proprio dall'insopportabilità di tante situazioni emerge la spinta ad affinare quest'arte del possibile, fatta di immaginazione e metodo.

Nel 2014 sarà questo il filo rosso di Animazione Sociale.

UNA MAIL, UN FAX O UN SMS

Giochiamo sulla fiducia. Invia ad abbonamenti@gruppoabele.org o via fax a 011 3841047 la *cedola di abbonamento rapido* che trovi sul sito. Oppure invia un sms a 331 5753851 scrivendo "mi abbono ad Animazione Sociale" (ti telefoneremo per attivare l'abbonamento). Mentre tu provvedi al pagamento, noi ti inviamo il primo numero in uscita.

Ufficio abbonamenti: tel. 011 3841046 - abbonamenti@gruppoabele.org
www.animazionesociale.gruppoabele.org