SCRITTURE e PRATICHE

Daniele Bisagni, Antonio Zanardo

Educatori in comunità educative, fra l'essere e il fare.

Educators in educational community, between being and doing.

ABSTRACT: L'articolo intende proporre una riflessione sulla figura dell'educatore, in particolare nel contesto delle comunità educative, evidenziando la complessità che questo ruolo professionale ha acquisito nel tempo, sia per le competenze richieste sia per le capacità necessarie. Si assiste così a una trasformazione significativa: l'educatore, da figura ausiliaria e complementare, si è evoluto in un professionista interdisciplinare, capace di fungere da raccordo all'interno della rete dei servizi. Questa evoluzione è caratterizzata dall'emergere di nuovi linguaggi, conoscenze innovative e motivazioni differenti.

ABSTRACT: The purpose of this article is to propose a reflection on the figure of the educator, particularly in the context of educational communities. The reflection will highlight the complexity that this professional role has acquired over time, both in terms of the skills required and the abilities needed. This evolution signifies a substantial transformation in the role of educators, who have transitioned from being auxiliary and complementary figures to becoming interdisciplinary professionals capable of serving as conduits within the network of services. This evolution is characterized by the emergence of new languages, innovative knowledge and different motivations.

SOMMARIO: Introduzione - 1. L'educazione come professione - 2. L'équipe perfetta, fra mito e realtà - 3. Costruire l'équipe possibile: atteggiamenti per sviluppare l'interdipendenza - 4. Sei sguardi per coltivare l'interdipendenza - Conclusioni - Bibliografia

Introduzione

Il riconoscimento ufficiale della figura dell'educatore si è concluso, dopo un iter piuttosto tortuoso, solamente con la cosiddetta "legge Iori" del 2017[2]. In precedenza vi sono stati diversi tentativi di codifica della figura dell'educatore e diversi approcci formativi. Tuttavia le tracce dell'educazione, nelle sue molteplici forme, sono ovunque

[2] Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana)

sparse nella storia. Che si trattasse di mentori, di insegnanti o di assistenti, da diversi secoli si è pensato all'educatore come figura ausiliaria e di completamento a un "corretto" processo di sviluppo orientato all'autonomia personale e sociale. È in quel "corretto" che si annidano principi o istanze legate a valori, credenze, usanze, cultura e quant'altro rappresenti la cornice all'interno della quale dover crescere per essere considerati adeguati. L'educazione non è pertanto qualcosa di assoluto, ma fa riferimento a un preciso e ben definito contesto sociale, nel quale viene agita in tempi e modi diversi. L'idea di cosa significhi essere una persona "educata" è condizionata inevitabilmente dagli schemi sociali di riferimento, che includono leggi, tradizioni, valori, eccetera. Se entriamo nel campo dell'interculturalità le cose si complicano ulteriormente, data la densità di significati che vengono attribuiti all'educazione e ai principi che la sottendono. Ciò che noi consideriamo deviante in altre culture non lo è e viceversa. Il grosso problema dell'integrazione è andare oltre la semplificazione a ciò che è giusto o sbagliato, perché questo è viziato da una prospettiva soggettiva che ambisce a stabilire la bontà del proprio punto di vista e a screditare l'altro. Il problema, casomai, sta nella conoscenza reciproca e nella condivisione delle informazioni; cosa che poterebbe non tanto allo spettro della perdita della propria identità, come a volte alcuni sostengono, ma a una maggiore possibilità di comprensione della realtà e una costruttiva gestione del conflitto interculturale. Troviamo un interessante concetto sociologico in Merton a proposito della devianza e dell'anomia (assenza o mancanza di norme) come rifiuto (o impossibilità) a conformarsi alla pressione sociale, che sia palese o meno (Merton, 1968). In qualche modo anche l'educazione subisce le influenze di tali pressioni, che spingono verso un adattamento di un qualche tipo. In Italia e nel mondo vige ancora l'idea all'interno della famiglia di voler dare una spinta ben definita all'educazione dei figli, iscrivendoli a scuole di un particolare orientamento, facendoli frequentare ambienti specifici, discipline sportive, e via dicendo. Ciò non toglie che la variabile soggettiva sia determinante, sia in funzione dello sviluppo della personalità che delle capacità di scelta.

In questo articolo ci soffermiamo in particolare sulla figura dell'educatore che opera all'interno di una comunità, ovvero in un contesto fortemente strutturato e regolato, sia dal punto di vista organizzativo che relazionale. La comunità rappresenta un ambiente complesso, in cui l'intervento dell'educatore si svolge all'interno di un progetto, caratterizzato dalla presenza di équipe multidisciplinari e obiettivi condivisi.

Tale condizione, se da un lato offre il vantaggio di poter contare su una pluralità di sguardi professionali, capaci di arricchire l'osservazione e l'interpretazione delle dinamiche educative, dall'altro implica una serie di criticità e sfide che rendono il lavoro educativo particolarmente impegnativo. La dimensione collettiva del lavoro, infatti, richiede una costante negoziazione tra punti di vista differenti, una buona

capacità di adattamento ai vincoli istituzionali e una solida tenuta emotiva di fronte alla complessità delle situazioni trattate.

L'educatore, in questo contesto, non opera a livello individuale, ma si inserisce in una rete di relazioni e responsabilità condivise, che implicano una continua riflessione sul proprio ruolo e sul senso del proprio agire. Operare in comunità significa anche confrontarsi con storie di vita complesse, spesso segnate da rotture, traumi, e discontinuità. In questo senso, l'educatore diventa un mediatore tra il passato e il futuro dell'ospite, favorendo processi di rielaborazione e di costruzione di nuove traiettorie di senso. L'ambiente comunitario, per quanto strutturato, non può mai essere rigido: necessita piuttosto di una flessibilità dinamica, che l'educatore deve saper interpretare e gestire con equilibrio. È sicuramente un tema molto ampio, ma degno di riflessioni che cercheremo di sviluppare almeno in parte in questo articolo.

1. L'educazione come professione

Innanzitutto, è importante chiarire alcune distinzioni relative agli ambiti educativi di cui stiamo parlando: da un lato, l'educazione intesa come un processo di formazione e sviluppo personale, dall'altro, l'educazione concepita come un intervento correttivo o riabilitativo.

1.1. L'educazione come processo formativo e di sviluppo, sia in chiave psicologica che in relazione a competenze e capacità.

Questa prima area è caratterizzata dall'incontro fra l'educazione naturale ed educazione professionale. L'educazione naturale si configura come parte dello sviluppo e va a incidere sulla strutturazione dell'identità e della personalità nei primi anni di vita, per poi passare gradualmente all'orientamento verso l'autonomia e alla strutturazione dei valori. Possiamo individuarla nelle interazioni con le figure significative, in primis la famiglia (o nelle figure che per causa di forza maggiore esercitano funzioni analoghe), ma anche in altri attori che entrano in gioco durante tutto l'arco della crescita, come insegnanti, pari, figure religiose, allenatori sportivi, eccetera. Un processo garantito da un continuum caratterizzato da una dimensione di apprendimento, che prosegue anche in età adulta. Come afferma Bronfenbrenner nel suo modello ecologico, lo sviluppo umano è influenzato da diversi sistemi interagenti, dove la famiglia e la scuola rappresentano i microsistemi più rilevanti (Bronfenbrenner, 1986).

Parliamo di processo formativo proprio per la pluralità delle esperienze possibili che contribuiscono alla strutturazione della persona. Vi è una differenza sostanziale fra il ruolo e la funzione, nel nostro caso quella educativa, che viene esercitata. Se il ruolo è qualcosa di riconducibile a una condizione oggettiva, ad esempio quella di essere genitore, la funzione può essere assunta anche al di fuori di questo vincolo e andare a incidere ugualmente in modo significativo. C'è tuttavia una differenza sostanziale fra la condizione oggettiva e quella sostenuta dalla professione. Se nel primo caso vi sono legami parentali che implicano degli obblighi nei confronti dell'educando, oltre che esserci una connotazione affettiva di forte significato, nel secondo siamo di fronte a una precisa intenzionalità dell'atto educativo, che va oltre a quello che potremmo classificare come qualcosa di naturale e spontaneo. L'educatore di professione è pertanto colui che crea volontariamente delle occasioni di crescita e di sviluppo, sebbene sia formalmente esentato da obblighi morali o affettivi. Secondo Dewey, l'educazione è un processo di continua riorganizzazione e ricostruzione dell'esperienza (Dewey, 2018) dove l'educatore ha il compito di facilitarne la codifica, in modo tale che essa possa trasformarsi in apprendimento ed essere riutilizzata in modo arbitrario.

1.2. L'educazione come intervento correttivo o riabilitativo

La seconda prospettiva è l'educazione come forma di intervento correttivo o riabilitativo, particolarmente quando il processo educativo precedente abbia presentato delle carenze, défaillance o non sia andato a buon fine per diverse ragioni. Ma come può un legame essere significativo e produrre cambiamenti radicali anche se non è spontaneo ed è caratterizzato dall'intenzionalità? Qui entrano in gioco competenze specifiche come ascolto, empatia e capacità relazionali, che vanno oltre la semplice motivazione a incontrare o aiutare l'altro. Sono pertanto necessari strumenti adeguati, professionali, volti a suscitare la motivazione al cambiamento.

La vicinanza affettiva ed empatica consente di intervenire sulla motivazione della controparte attraverso la relazione. Come sottolinea Carl Rogers, la relazione terapeutica deve essere caratterizzata da autenticità, empatia e considerazione positiva incondizionata per essere efficace (Rogers, 1970). Persuadere qualcuno a fare qualcosa che non farebbe spontaneamente è una sfida molto importante perché contrasta con l'esperienza pregressa che è stata interiorizzata.

Spesso ci troviamo di fronte a condizioni viziate da eventi destrutturanti che hanno portato allo sviluppo di una visione della realtà distorta, o quantomeno negativa e minacciosa. Esperienze traumatiche come abbandono, trascuratezza, violenza o abuso psico-fisico, dipendenze, possono influenzare profondamente l'individuo.

Bowlby definisce le varie forme di attaccamento capaci di influenzare senso di sicurezza, autostima e in generale la personalità di un individuo (Bowlby, 1989).

Per sopravvivere, ciascuno sviluppa strategie o sistemi difensivi che offrono perlomeno l'illusione di protezione; maschere o travestimenti che mirano a proteggere le fragilità più esposte. L'educatore, per quanto si dichiari alleato, è spesso esposto alla pressione della realtà vissuta in precedenza dal soggetto, ed è portato, spesso inconsapevolmente, a confermarla, facendo fallire l'intento educativo. Secondo Kohut, il ruolo dell'educatore come figura empatica e rispecchiante è cruciale per la ricostruzione dell'autostima e dell'identità del soggetto (Kohut, 1980). Avere la possibilità di fare un'esperienza altra, rispetto a quanto interiorizzato, non risolve in sé i conflitti interni. Offre tuttavia la possibilità di avere un'inquadratura diversa della realtà e di vivere concretamente un'esperienza sana e differente da quella precedente, ampliando le possibilità di scelta per il futuro. La risposta agli stimoli e agli eventi non è più unica e predeterminata dall'esperienza, ma è condizionata da nuove possibilità di cui, a questo punto, il protagonista diventa responsabile.

Attorno alla riduzione a due accezioni principali del concetto di educazione, si costruisce il ruolo dell'educatore professionale per come lo intendiamo oggi, considerando la trasformazione che ha subito nel corso dei decenni. Spesso il ruolo di educatore viene associato a una figura prettamente operativa, di azione, che interviene o assiste all'interno di un progetto. La realtà è quella di una figura molto più complessa e che richiede competenze che vanno ben oltre la pratica stretta. A fianco delle preziose competenze trasversali, all'educatore vengono chieste capacità progettuali, di raccordo fra i vari servizi, di linguaggio interdisciplinare, diagnostiche, di scrittura di relazioni o piani educativi, oltre alle comunicazioni con le istituzioni legate alla giustizia e molto altro. Gli educatori a volte si lamentano per questo considerevole carico di lavoro, dato che alla professionalità richiesta non corrisponde mai, non solo un adeguato compenso economico, ma anche un riconoscimento istituzionale della propria figura. In fondo, nel corso della vita, le occasioni di sperimentarsi in ruoli educativi non mancano, il che rende ancora più complicato pensare all'educazione come lavoro.

L'aumento della complessità in ambito educativo, soprattutto nel contesto delle comunità, ha invece messo in evidenza la necessità di considerare questa figura come un professionista a tutti gli effetti, sia da un punto di vista degli strumenti necessari per svolgere correttamente il proprio lavoro, che nel considerare i bisogni formativi e di aggiornamento come una priorità volta a garantire un elevato standard professionale e abbassare il turn over diventato insostenibile. La difficoltà a reperire educatori professionali che rispondano a queste caratteristiche, o che siano motivati ad acquisirle, ne è la testimonianza, nonostante le facoltà universitarie non siano per niente sguarnite. Anche l'idea della relazione educativa e della relazione di aiuto ha subito una decisa trasformazione, soprattutto per le condizioni di partenza dei soggetti

con cui l'educatore deve lavorare. In Italia si possono contare all'incirca 110.000 educatori professionali (Crisafulli, 2024), oltre a circa 117.000 psicologi (CNOP, 2020) e 46.000 assistenti sociali (CNOAS, 2023). Nonostante i numeri importanti molti educatori abbandonano dopo i primi anni di lavoro in comunità, preferendo situazioni più confortevoli, almeno in apparenza, o con orari decisamente meno impegnativi. Il turnover è uno dei problemi più frequenti del lavoro in comunità.

Sorge un quesito di base: chi si deve occupare della motivazione degli educatori, dato che sembra un aspetto che nel tempo si è indebolito? Come rendere attrattivo un lavoro così impegnativo e complesso? Un tema di cui si sente spesso parlare nelle comunità educative o terapeutiche.

Esistono tre livelli motivazionali che coinvolgono la persona in relazione a un'organizzazione: motivazione ad "*entrare, rimanere e produrre*". Questi rappresentano una spinta ad assumere comportamenti in ambito organizzativo definendo il proprio approccio al lavoro in relazione alla possibilità di soddisfare bisogni differenti e raggiungere i propri obiettivi. Nel primo livello le motivazioni includono aspetti come l'attrattività che il ruolo esercita, la reputazione dell'organizzazione, le prospettive di crescita personale e professionale, il compenso offerto, gli orari e i ritmi di lavoro, la formazione offerta, ecc. In tal senso una teoria interessante è la Teoria delle aspettative di Vroom (1995), che sostiene che le persone sono motivate a intraprendere azioni in cui vedono un chiaro legame tra le proprie aspirazioni, le performance e le gratificazioni. Se l'individuo percepisce che l'organizzazione offre opportunità per soddisfare i propri bisogni e obiettivi, sarà motivato a entrare. Il secondo livello riguarda le motivazioni che spingono un individuo a rimanere all'interno di un'organizzazione e a continuare a partecipare attivamente alla vita educativa. Rispetto al livello precedente vi è una ricerca di conferme e di certezze circa la direzione intrapresa. Le motivazioni per rimanere possono includere il senso di appartenenza, la sicurezza lavorativa, la soddisfazione del lavoro, le opportunità di carriera e lo sviluppo personale. La Teoria dei bisogni di Maslow (2004) identifica i fattori esterni che suscitano attrazione per la soddisfazione di alcuni bisogni. Un'organizzazione è motivante nella misura in cui riesce a conciliare i bisogni personali e quelli organizzativi. La *Teoria dell'autodeterminazione* di Deci e Ryan (1991) mette invece in evidenza altri aspetti motivanti come l'importanza dell'autonomia, le competenze e le relazioni interpersonali, che vanno a incidere sulla scelta di rimanere in una determinata realtà. L'ultimo livello si riferisce alle motivazioni che spingono un individuo a impegnarsi attivamente e a contribuire in modo produttivo all'interno di un'organizzazione o di un progetto. Come vediamo, il produrre è solo il terzo step del percorso motivazionale; una sorta di punto di arrivo che determina la scelta effettiva nell'impegnarsi con costanza. In questo caso le motivazioni possono includere il riconoscimento, l'autorealizzazione, la sfida, la varietà del lavoro e la possibilità di fare

la differenza. Sia Skinner attraverso la Teoria del rinforzo (1972) che Adams con la *Teoria dell'equità* (1963) hanno posto l'accento rispettivamente sulla necessità di rinforzare positivamente i comportamenti virtuosi e su fatto che l'equità fra impegno e risultati ottenuti siano fattori motivanti. Quest'ultimo aspetto, specie in ambito educativo, è un punto decisamente critico, che porta moltissima frustrazione negli educatori. Vediamo di continuo situazioni che richiedono sforzi elevatissimi rispetto a quanto effettivamente producono, specie nell'ambito delle patologie miste. Naturalmente i fattori motivanti non mantengono lo stesso valore nel tempo e vengono condizionati da variabili interne ed esterne, come ad esempio i fattori di stress, l'equilibrio fra vita privata e vita lavorativa. Spesso pertanto devono essere rivisti e riconsiderati proprio alla luce dei cambiamenti.

Per chiudere questa parentesi sugli aspetti motivazionali, possiamo affermare che le persone ne lavoro sono motivate fondamentalmente dalla possibilità di esprimere il loro valore attraverso l'esercizio del ruolo professionale. Questo lascia spazio ad ulteriori considerazioni sull'importanza dello sviluppo del personale all'interno di una organizzazione. Purtroppo, pur trattandosi di realtà professionali che si dedicano a soddisfare i bisogni degli utenti, la cultura della motivazione non è sempre ben definita. Vi è un limbo pervaso dall'ambiguità nel pensare che siano gli educatori stessi a doversi auto-motivare o, ancor peggio, che l'aver dato la possibilità di svolgere un lavoro sociale sia sufficiente a garantire un'inerzia operativa. Come tutte le professioni che fanno della relazione uno strumento di lavoro, le condizioni ambientali sono determinanti per far fronte alle avversità e garantire continuità. Formazione e supervisione sono fra gli elementi che possono incentivare la ricerca personale e andare a costituire una base solida per rinforzare sia la motivazione che la professionalità.

2. L'équipe perfetta, fra mito e realtà

In francese antico, il significato del termine équipe era legato al termine "esquiper," che significava "equipaggiare" o "armare una nave" (Treccani, 2024a). Da qui, il termine si è evoluto per indicare un gruppo organizzato di persone, simile all'equipaggio di una nave, che collabora per compiere un compito specifico. In questa cornice molto suggestiva, se non addirittura romantica, c'è il richiamo ad alcuni concetti di base sulla struttura del gruppo di lavoro. Innanzitutto *i ruoli e le funzioni*, che accompagnano il gruppo nel passaggio dal contributo del singolo alla coralità legata al raggiungimento di un fine comune. Si tratta di un fine terzo ed esterno a quelli che sono i bisogni sia dei singoli membri che dell'intero gruppo, ragion per cui non può che esservi una convergenza delle diverse prospettive. Ciò non esclude che tale

fine susciti anche la soddisfazione di alcune necessità personali, ma l'obiettivo primario deve comunque rimanere in primo piano. Se ritorniamo per un attimo alla metafora iniziale dell'equipaggio, il mantenere la rotta è per il timoniere una priorità e il riuscirci in condizioni avverse è motivo di orgoglio e soddisfazione personale, ma nulla toglie al fine di raggiungere una meta, che rimane l'obiettivo principale per tutti. Tuttavia, se il capitano sbaglia a fornire le coordinate, o un altro membro commette degli errori, lo sforzo dei singoli sarà vanificato.

Integrare i diversi stili, le diverse opinioni, le diverse forze, comporta già un primo grande impegno: quello della rinuncia di una parte della propria individualità a favore dell'identità collettiva. Ci troviamo di fronte a una forma di conflitto intrapersonale, dove alcune forze interne si contrappongono. Secondo la teoria dell'identità sociale, Tajfel e Turner (1979), le persone tendono preservare la loro identità individuale all'interno dei gruppi a cui appartengono, mentre faticano a farlo nei gruppi ancora sconosciuti e di cui non fanno parte. La possibilità di conflitti e pregiudizi intergruppali è piuttosto elevata. Pur trattandosi di gruppi professionali, dove in teoria le implicazioni personali hanno minor valore, la dinamica dell'appartenenza/non appartenenza è piuttosto simile, dato che il confronto *affettivo*, e non solo, fra un gruppo e l'altro è inevitabile.

La rinuncia dell'individualità non è quindi per nulla automatica e razionale, ma è condizionata da quanto attrattiva risulta essere la futura appartenenza. Pensiamo a un nuovo educatore che entra in un'équipe affiatata. Si troverà da un lato a far fronte alla pressione esercitata dai membri per far sì che si comporti in breve tempo in modo conforme a resto del gruppo (sia in termini operativi che valoriali e di appartenenza), mentre dall'altro sentirà di "dover" rinunciare alla propria individualità senza ancora avere la certezza di cosa otterrà in cambio. Si tratta di una condizione di incertezza che genera ansia non indifferente, oltre che essere una delle ragioni per le quali i primi cinque anni di lavoro risultano essere quelli più a rischio di turn over, oltre a malattie da stress come il burnout (Maslach e Leiter, 2018).

La differenza fra un membro consapevole di essere parte di un'équipe e uno che non lo è, è che il primo ha molto ben presente di non dover rendere conto solo a stesso del proprio operato. Ogni ruolo, come ogni comportamento agito, ha un impatto sugli altri ruoli e sugli altri comportamenti. Questa circolarità rappresenta il filo rosso dell'intero lavoro sociale. Purtroppo conosciamo bene le conseguenze di quando, nei passaggi fra un servizio e l'altro, o addirittura all'interno dello stesso servizio, il filo si interrompe. Ad ogni intervento segue qualcosa che inizia laddove il collega precedente ha concluso. Ciò significa che ogni conflitto non risolto, ogni problema lasciato in sospeso, o qualsiasi altra questione non portata a compimento, ricade su chi arriverà di seguito. Si tratta di una dinamica inevitabile, che si può risolvere solo attraverso il raccordo e l'integrazione fra i vari ruoli che possa garantire stabilità e continuità nel

progetto educativo. C'è la necessità di costruire una condizione di affiatamento che possa garantire sinergia fra i ruoli, al di là della consistenza affettiva, che può o meno sussistere come condizione ausiliaria (naturalmente gratificante e spesso frutto di relazioni interpersonali costruite nel tempo), che non potrà tuttavia rappresentare una priorità. Sebbene la ricerca di gratificazione affettiva sia un fattore del tutto rilevante, nella vita come nel lavoro, la differenza fra *affiatamento* e *rapporti affettivi* è netta ed entrambe influenzano i gruppi in modo indipendente. Può esistere affiatamento senza legami profondi, nello stesso modo in cui possono esservi legami profondi senza un particolare affiatamento. Stiamo disquisendo sul fatto che l'équipe, provocatoriamente definita perfetta nel titolo di questo paragrafo, non è quella in cui le persone hanno dei legami affettivi profondi. Anzi, in alcune occasioni, si è rivelato proprio il contrario. Quando vi sono legami importanti, soprattutto se proseguono oltre l'orario di servizio, rischiano di diventare un'interferenza al lavoro di équipe perché, qualora l'educatore dovesse trovarsi di fronte al bivio e a dover decidere se salvare la relazione interpersonale con il/la collega o affrontare un conflitto che potenzialmente la potrebbe compromettere, si troverebbe di fronte a una scelta molto difficile. Contrariamente alla dimensione affettiva, che si costruisce attraverso sintonie caratteriali, affinità, interessi comuni e una spontanea attrazione reciproca, l'affiatamento rientra invece nella cerchia delle scelte volontarie e di una ricerca delle migliori condizioni di collaborazione possibili. Non possiamo scordare che siamo legati al principio del vantaggio reciproco, dove non solo il prodotto del gruppo è diverso dalla somma dei contributi individuali (Lewin, Lippitt & White, 1939), ma il gruppo stesso consente di ottenere risultati più ampi e migliori di quanti ne otterrebbe ciascun singolo. Fra le competenze più richieste dal mercato del lavoro oggi, non solo nel campo sociale, vi è proprio quella di saper stare e lavorare in gruppo. Oltretutto, in ambito educativo, la rappresentazione del gruppo da parte degli utenti è spesso condizionata da esperienze negative, pertanto il modello che offre l'équipe non è solo funzionale al raggiungimento di un risultato, ma è la dimostrazione di quanto l'appartenenza possa essere un'esperienza importante e produttiva.

Non possiamo, a questo punto, che avvicinarci al tema della leadership: elemento imprescindibile dalla vita di un'équipe. La complessità della dinamica sin qui illustrata rende difficile pensare che tutto ciò possa accadere in maniera naturale e senza una guida efficace, soprattutto alla luce della presenza dei conflitti interni sin qui descritti che la professione educativa incontra sulla sua strada. In una nota ricerca (Lewin, Lippitt & White, 1939), vennero messi a confronto tre stili di leadership in tre diversi gruppi di lavoro formati da adolescenti, della durata di sei settimane, a cui venne assegnato lo stesso compito (in questo caso la costruzione di maschere di cartapesta).

> «Leadership autoritaria – Dove il leader dirige il gruppo in modo autocratico; tutte le decisioni sono centrate su di lui; definisce che cosa si deve fare, come e quando; non si consulta con i membri del gruppo, che sono continuamente valutati e criticati.
> Leadership democratica – Dove il leader conduce il gruppo in modo partecipativo; consulta costantemente i membri del gruppo; le decisioni sono discusse e condivise; la divisione dei compiti viene stabilita di comune accordo; più che fare il comandante, il leader fa da guida.
> Leadership laissez-faire – Dove il leader non è un vero e proprio direttore; ma lascia che ciascuno agisca per conto proprio, stabilendo da solo anche gli obiettivi così come i diversi compiti; i partecipanti sono liberi di fare e di creare in libertà."
> I risultati mettono in evidenza che:
> La leadership autoritaria si lega a decisioni rapide ed a chiarezza di strategie; la produttività standard è elevata; ma i partecipanti sono aggressivi tra loro; quando il leader si allontana, il gruppo tende a bloccarsi.
> La leadership laissez-faire offre libertà creativa; ma il gruppo è poco produttivo e poco cooperativo; l'aggressività è contenuta; quando il leader si allontana, il gruppo tende a disperdersi.
> La leadership democratica si lega a un processo decisionale più complesso; la produttività è quantitativamente minore che nel gruppo autoritario, ma risulta migliore come qualità; l'aggressività è minima; quando il leader si allontana, il gruppo continua tranquillamente nelle sue attività.» Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). (Perussia, 2024)

Pur avendo sintetizzato un tema estremamente vasto come quello della leadership, le riflessioni che possono scaturire pensando alla gestione delle équipe educative sono molteplici e piuttosto illuminanti, fatte salve alcune considerazioni di base. Le équipe sono eterogenee per età, anzianità di servizio, genere (anche se con qualche eccezione), competenze ed esperienze professionali. Questo fa sì che anche lo stile reputato più efficace debba necessariamente tener conto delle condizioni esistenti. Se da un lato la leadership democratica si propone come valorizzante, dall'altro è necessario che i membri dell'équipe siano pronti a sostenerla. Per contro, un gruppo particolarmente esperto si attenderà una maggiore libertà di azione. Paul Hersey e Ken Blanchard (1986) parlavano di leadership situazionale, molto in voga in campo aziendale, e degli stili adottabili in funzione della maturazione del gruppo di lavoro. Un trattato interessante pensando all'eterogeneità delle équipe di lavoro e di quanto siano necessarie abilità di coordinamento e di una guida sicura. Nella teoria di Hersey & Blanchard, vengono individuati quattro stili di leadership: direttivo, supportivo, partecipativo e delegante, da adottare in momenti e condizioni diverse. Diverse le affinità con il modello di Lewin, descritto in precedenza, per quanto riguarda gli stili

direttivo/autoritario e partecipativo/democratico. Nel modello proposto da Hersey & Blanchard si fa riferimento anche allo stile supportivo, caratterizzato da un alto orientamento al compito e alla relazione, dove i collaboratori sono coinvolti e motivati nella definizione dei processi, e delegante, con un basso orientamento sia relazionale che sul compito. La differenza principale con lo stile laissez-faire sta nel fatto che la delega, usata come strumento, presuppone de definizione chiara degli obiettivi, l'assegnazione di un incarico e verifiche a medio e lungo termine. Possiamo dedurre che un unico stile, indipendentemente dal tipo di collaboratori e del loro grado di maturazione professionale, sia da considerarsi piuttosto rischioso per un gruppo in quanto potrebbe portare emozioni negative o disorientamento, invece che essere da stimolo alla crescita.

La presenza costante di conflitti, senza i quali peraltro l'educazione non esisterebbe, comporta una particolare attenzione anche alle risonanze che questi suscitano negli educatori. Se la supervisione può essere considerata metaforicamente una vasca di contenimento degli aspetti emotivi, la quotidianità richiede una gestione costante e attenta, che non lascia molto spazio ad altre attività. La cura dell'équipe è un fatto necessario e indispensabile.

Abbiamo esplorato l'équipe da un punto di vista simbolico e delle dinamiche interne, arrivando alla conclusione che essa, per quanto a volte idealizzata come condizione di lavoro ideale, è tutt'altro che una zona di confort. Dall'appartenenza alla cooperazione, come dal conflitto all'armonia, i passaggi e il mantenimento delle relazioni richiedono sempre uno sforzo e una scelta continua. Non esiste, in sostanza, un vero e proprio punto di arrivo o una condizione in cui gli sforzi fatti costituiscono un'inerzia che possa allentare la tensione necessaria a mantenere elevata la qualità del lavoro educativo.

3. Costruire l'équipe possibile: atteggiamenti per sviluppare l'interdipendenza

L'équipe perfetta, quella in cui tutto scorre senza attriti, dove ci si capisce al volo, dove ognuno rema con gli altri verso una direzione comune, forse non esiste davvero. O forse abita solo nei nostri desideri, nei sogni di chi spera in un luogo di lavoro in cui sentirsi parte di qualcosa che funziona, che tiene, che ci guida lontano.

Come già accennato in precedenza, il termine *équipe* deriva dal francese antico *esquiper*, ovvero "equipaggiare una nave": un'immagine affascinante, quasi romantica, che richiama coesione, ruoli complementari, e una rotta condivisa.

Ma nel lavoro educativo, come in quello sociale, l'"equipaggio" è spesso disallineato, sovraccarico, affaticato, talvolta incerto sulla destinazione. Eppure,

proprio questa tensione ideale può trasformarsi in una bussola, purché non venga confusa con una condizione perfetta da raggiungere una volta per tutte.

L'équipe non è una struttura fissa né una certezza definitiva: è un processo e un percorso continuo.

Una forma che si plasma nel tempo, attraverso inciampi, tentativi, responsabilità condivise.

È nello scarto tra ciò che immaginiamo e ciò che viviamo davvero che si apre lo spazio della trasformazione.

In questo spazio incerto e generativo, accettare il limite non significa rinunciare alla qualità, ma riformulare il senso dell'agire comune.

Come ha scritto Quaglino (1992), l'evoluzione da gruppo a équipe non si compie per sola presenza o interazione tra i membri, ma richiede la costruzione intenzionale di una vera integrazione:

> «L'interazione, dunque, si fonda sulla percezione della presenza, mentre l'interdipendenza si fonda sulla percezione della necessità reciproca; la prima porta alla fusione, la seconda allo scambio.» (Quaglino et al., 1992, p. 27)

Non è sufficiente lavorare insieme: è necessario riconoscere che il proprio contributo ha senso solo in relazione a quello degli altri. Questa consapevolezza, fragile ma potente, dà forma al gruppo come spazio di interdipendenza reale. Un luogo dove le singole competenze si incontrano non solo per lavorare insieme, ma per costruire qualcosa che nessuno, da solo, potrebbe generare. E nel lavoro educativo, questo principio assume una forza ancora più radicale: nessun progetto si regge da solo, nessun educatore agisce davvero da solo, nessuna relazione si sviluppa senza connessioni.

Non stiamo pertanto parlando di perfezione, ma di tensione generativa. Quella tensione che ci spinge a prenderci cura delle relazioni, delle dinamiche, dei tempi e delle fragilità condivise. L'équipe possibile — quella reale — è quelle capace di riconoscere di trasformare le differenze in risorsa e che crea interazioni sviluppando integrazioni È la disponibilità ad attraversare l'imperfezione senza disimpegno È la scelta costante di costruire, con gli altri, qualcosa che vale.

In quest'ottica, vogliamo proporre sei sguardi possibili. Sguardi come modi di osservare, di stare in relazione, di dare significato a ciò che accade. Sei prospettive che, se coltivate, possono trasformarsi in atteggiamenti consapevoli: azioni intenzionali, impegni concreti, traiettorie di senso che contribuiscono a dare forma alla cultura dell'interdipendenza.

Piccoli ancoraggi per orientarsi nel mare aperto della collaborazione.

4. Sei sguardi per coltivare l'interdipendenza

Quali atteggiamenti virtuosi si possono coltivare, come coordinatori o membri di un'équipe, per sviluppare questa interdipendenza generativa?

I sei sguardi che presentiamo non sono elencati secondo una gerarchia, ma secondo una logica circolare e interconnessa, in cui ciascun atteggiamento trova pieno senso solo nel legame con gli altri. Ogni sguardo ha un valore proprio, ma diventa realmente trasformativo quando si intreccia al riconoscimento dell'altro e alla co-costruzione del gruppo.

1. Navigare tra destino e compito

Non basta trovarsi insieme nello stesso luogo di lavoro per definirsi un'équipe. Come osservava Kurt Lewin, perché esista vera interdipendenza, è necessario che ogni persona percepisca di appartenere a una comunità con uno scopo condiviso: compito e destino si intrecciano.

Non si tratta solo di "fare" le cose assegnate, ma di sentirsi parte di un viaggio comune, in cui ciascuno è essenziale alla rotta. Come richiamato più volte, l'etimologia del termine équipe, legata all'immagine dell'equipaggio di una nave, non evoca solo la presenza a bordo, ma la responsabilità condivisa della direzione.

Indipendentemente dalla diversità dei ruoli, ciò che rende possibile la navigazione è la disponibilità a remare "tutti insieme", orientati verso un orizzonte comune. Non basta esserci: è necessario sentirsi coinvolti e protagonisti del viaggio.

2. Sperimentare e vivere il riconoscimento altrui e proprio

Il riconoscimento non è un gesto formale, ma un percorso relazionale profondo. Secondo Paul Ricoeur (2005), riconoscere significa attraversare più livelli: identificare l'altro, coglierne la presenza, accettarne l'esistenza e restituire con gratitudine ciò che si è ricevuto. È un movimento complesso, che coinvolge pensiero, affetto e responsabilità. Ma questo stesso movimento, per essere autentico, deve essere sperimentato in prima persona.

Solo chi ha fatto l'esperienza di essere visto e riconosciuto può, a sua volta, riconoscere gli altri nel loro ruolo e nella loro unicità. Nel lavoro in équipe, riconoscere non significa solo validare un'azione ben fatta, ma dare spazio all'altro sulla scena: riconoscerne la funzione, il contributo, la presenza.

Ma per fare questo, serve partire da sé. Chi è consapevole del proprio valore personale può metterlo in gioco in modo generativo, senza competizione né invisibilità.

Il riconoscimento, dunque, è un atto reciproco che alimenta la fiducia e la responsabilità condivisa.

È la base dell'interdipendenza reale: vedere e sentirsi visti, nominare e sentirsi nominati, sapere che si ha un posto e un senso nel gruppo.

3. Fare scelte per aprire "varchi" verso il futuro

Nelle relazioni, è frequente l'attesa. Aspettarsi che sia l'altro a fare il primo passo è un modo, spesso inconscio, per mantenere una forma di controllo e ridurre l'esposizione. Ma l'attesa, quando diventa schema, rischia di generare immobilismo o provvisorietà cronica.

Scegliere, invece, crea movimento. Scegliere significa aprire un varco nel tempo e nello spazio, rompere l'attesa e tracciare una direzione, anche piccola, anche imperfetta. Nel lavoro in équipe, la scelta è un atto relazionale: apre possibilità, genera confronto, legittima il dissenso e attiva nuove energie.

Scegliere insieme non vuol dire scegliere tutti la stessa cosa, ma osare introdurre visioni differenti per provare a costruire una direzione comune. Promuovere la divergenza, accettare il conflitto, lasciare spazio all'inaspettato: sono tutti modi per abitare il gruppo come luogo in divenire, non come schema statico.

In questo senso, ogni scelta intenzionale è un seme di futuro. Un invito a non restare fermi nel già noto, ma a fidarsi del possibile.

4. Apprendere la competenza della "capacità negativa"

Nel lavoro di équipe, non tutto è chiaro, immediato o risolvibile. Le dinamiche collettive portano con sé complessità, ambiguità, imprevisti e fatica. È proprio in questi spazi incerti che può svilupparsi una competenza preziosa e poco nominata: la capacità negativa. Il concetto, introdotto nel 1819 dal poeta inglese John Keats, descrive quella particolare disposizione d'animo di colui che

> «è capace di stare nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio senza l'impazienza di correre dietro ai fatti e alla ragione (…) perché incapace di rimanere appagato da una mezza conoscenza.» (Keats, 2016, p. 75).

Una forma di presenza che rinuncia al bisogno immediato di comprendere, classificare, risolvere. Secondo De Sario (2014), nel suo libro il *potere della negatività* questa postura consente di superare la visione dualistica che contrappone positività e negatività, aprendoci invece alla possibilità che la negatività, intesa come "risorsa

seconda", possa generare nuovi significati e apprendimenti. Apprendere la capacità negativa non è solo un gesto individuale, ma una metodologia relazionale. Significa accogliere ciò che emerge nel gruppo senza forzarlo in schemi rigidi. Significa non negare la fatica, ma riconoscerla come parte integrante del processo. Significa lasciare spazio alla trasformazione anche attraverso l'errore, lo stallo o il dubbio.

In équipe, la capacità negativa è quella qualità silenziosa che permette di non avere fretta, di restare, di ascoltare davvero. È da lì che nasce un apprendimento condiviso, più profondo e più autentico.

5. Coltivare la grinta

Nel lungo cammino del lavoro educativo, non basta avere talento o intelligenza. Angela Duckworth (2017) ha studiato a lungo le ragioni per cui alcune persone riescono ad avere successo nella vita mentre altre falliscono. Il risultato sorprendente emerso dalla sua ricerca è che, più delle capacità di apprendimento, dell'intelligenza (QI), delle opportunità o del talento innato, il fattore decisivo è la grinta. Secondo l'autrice, questa qualità, che unisce passione e perseveranza, può essere accresciuta attraverso lo sviluppo di quattro risorse essenziali.

Innanzitutto, è importante *provare interesse*, che nasce dall'interazione con il mondo e dalla curiosità verso ciò che ci circonda. Successivamente, è essenziale *praticare con costanza*, concentrandosi su piccoli miglioramenti graduali. Avere *uno scopo* è altrettanto cruciale: dare significato alle proprie azioni trasforma il senso di ciò che si fa in una motivazione che alimenta la curiosità. Infine, è fondamentale *mantenere viva la speranza*, coltivando la fiducia nel miglioramento continuo attraverso una mentalità di crescita e un dialogo interno positivo, preferendo dirsi "non ancora" anziché "non posso".

Nel lavoro di équipe, la vera forza non sta nei grandi gesti, ma nella costanza quotidiana. Nella perseveranza silenziosa di chi tiene il ritmo, anche quando il clima è difficile. Nella fiducia paziente di chi guarda al cambiamento con lo sguardo del seminatore e si affida a chi condivide il cammino. Grinta è scegliere ogni giorno di continuare a crederci, anche nelle giornate faticose. È restare, quando sarebbe più facile defilarsi.

6. Chiedersi "Perché?"

Nel lavoro di équipe è facile lasciarsi assorbire dal cosa si fa e dal come lo si fa. Ma senza un senso condiviso, anche l'azione più corretta rischia di svuotarsi. Simon Sinek (2014), con il suo concetto di *Cerchio d'oro*, ci ricorda che le organizzazioni davvero ispiranti non partono da cosa o come, ma da un punto più profondo: il perché.

Il *perché* è il motore invisibile che dà direzione, significato e coerenza all'agire. È una visione, un valore, una missione che tiene unito il gruppo anche quando i

risultati sono incerti, anche quando il contesto è sfidante. In un'équipe, chiedersi "perché?" ogni giorno significa non perdere l'orientamento. Perché abbiamo scelto di investire nell'educazione? Perché questo gruppo è importante per noi e per chi lo osserva? Perché, a volte, sentiamo che qualcosa si è disallineato?

Quando il *perché* si offusca, il rischio è quello di perdersi in automatismi, di confondere gli obiettivi o smarrire il senso profondo del lavoro.

Ma quando il *perché* è chiaro, l'équipe diventa un luogo fertile, in cui ogni educatore può crescere e far crescere, anche nelle difficoltà. Coltivare il "perché" non è un esercizio retorico, ma un atto di cura quotidiana È la radice che alimenta la direzione comune, anche quando i venti cambiano.

Conclusioni

Abbiamo provato, in queste pagine, a esplorare il senso dell'educazione professionale partendo dai suoi principi fondanti, senza nasconderne le contraddizioni. Come ogni scienza umana, anche la pedagogia è imperfetta, e proprio per questo profondamente umana.

"L'educazione è un posto dove ci piove dentro" — così titolava una due-giornate di formazione promossa dal CDH di Bologna nel 2009.

Una metafora potente, che restituisce bene la natura instabile, aperta, a volte conflittuale dell'agire educativo.

L'educazione vive dentro una cornice in continua trasformazione: si adatta, si espone, fallisce, e riparte.

La sua cifra più autentica è la temporaneità, perché l'obiettivo ultimo resta sempre l'autonomia dell'altro. Abbiamo lavorato a lungo nelle comunità, e ci piace descriverle con una metafora sartoriale: un bell'abito, di buona fattura, ma spesso di una taglia più piccola.

Sono luoghi scomodi, raramente scelti in piena libertà, segnati da storie complesse e incroci non sempre facili. Eppure, proprio lì, in quella scomodità, si genera relazione. Sono luoghi dove si incontra qualcuno — un educatore, un'equipe — che ha scelto di occuparsi di altri.

Ecco perché educare non è mai un atto individuale. È un lavoro collettivo, che trova senso solo nella pluralità degli sguardi, nella condivisione delle responsabilità, nella possibilità di confronto. L'équipe, in questo senso, non è un accessorio del lavoro educativo, ma la sua struttura portante.

Naturalmente esistono anche contesti più solitari — come l'educazione domiciliare o scolastica — dove però spesso la fatica maggiore non è quella del compito, ma quella della solitudine. Ed è proprio lì che si fa più evidente il bisogno di un'équipe: come luogo dove condividere il peso, generare visioni, cercare soluzioni, e ritrovare motivazione.

L'équipe non è solo un'organizzazione funzionale: è un luogo generativo. Un serbatoio da cui attingere energia, senso, e anche la forza di continuare a credere che educare — nonostante tutto — abbia ancora valore.

Bibliografia

Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, p.422-436.

Bowlby, J. (1989). *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano: esperimenti in contesti naturali e progettati*. Bologna: Il Mulino.

CDH Centro Documentazione Handicap (2009). *L'educazione è un posto dove ci piove dentro*. Tratto il giorno agosto 24, 2024 https://www.superando.it/2009/03/12/leducazione-e-un-posto-dove-ci-piove-dentro/

CNOAS Consiglio Nazionale dell'ordine degli assistenti sociali (2023). *Assistenti sociali iscritti all'Albo professionale al 30.09.2023.* Tratto il giorno agosto 24, 2024 https://cnoas.org/wp-content/uploads/2024/06/2023-Assistenti-sociali-iscritti-allAlbo-professionale-al-30settembre.pdf

CNOP Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (2020). *Numero iscritti al 2020*. Tratto il giorno agosto 24, 2024 https://www.psy.it/wp-content/uploads/2021/11/Icritti-2020.pdf

Crisafulli F. (2024). *Educatore professionale: l'identikit dei 110mila professionisti attivi nei settori sociale e sanitario*. Tratto il giorno agosto 24, 2024 https://www.sanita24.ilsole24ore.com/art/lavoro-e-professione/2023-12-08/educatore-professionale-identikit-110mila-professionisti-attivi-settori-sociale-e-sanitario-151909.php?uuid=AFEGw6xB

De Sario, P. (2012*). l potere della negatività. Gruppi, lavoro, relazioni: il metodo per trasformare conflitti e malessere e potenziare il benessere organizzativo*. Milano: Franco Angeli.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A Motivational Approach to Self: Integration in Personality*. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38, Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dewey, J. (2018*). Democrazia e educazione: Introduzione alla filosofia dell'educazione* (Trad. D'Arcangeli, M. & Pezzano, T.). Roma: Anicia.

Duckworth, A. (2017). *Grinta. Il potere della passione e della perseveranza* (Trad. G. Noferi). Firenze: Giunti.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology,* 84, p. 1041–1053.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1986). *La gestione situazionale. Come ottenere il massimo dalla propria squadra e dai propri collaboratori.* Milano: Franco Angeli.

Keats, J. (2016). *Lettere sulla poesia*. Roma: Feltrinelli.

Kohut, H. (1980). *La guarigione del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology, 10(2)*, p. 271-301.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2018). *Burnout. Come riconoscerlo e superarlo*. Trento: Erickson.

Maslow, A. H. (2004). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.

Merton, R. K. (1968). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino.

Perussia, F. (2024). *Lewin: Leadership efficace*. Tratto il giorno agosto 18, 2024 da https://perussia.it: https://perussia.it/lewin-leadership-efficace/

Quaglino, G.P, Casagrande, S., Castellano A. (1992). *Gruppo di Lavoro, Lavoro di Gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.

Rogers, C. R. (1970). *La terapia centrata sul cliente: pratica, implicazioni e teoria*. Firenze: Martinelli.

Sinek, A. (2017). *Partire dal perché*. Milano: Franco Angeli.

Skinner B. F. (1972), *50 anni di comportamentismo: un'analisi teorica della contingenza di rinforzo*, Milano: ILI

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Treccani – (2024[a]). *Équipe*. Tratto il giorno agosto 13, 2024 https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/equipe/

Treccani – (2024[b]). *Gruppo*. Tratto il giorno agosto 29, 2024 https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/gruppo/

Vroom, V. H. (1995). *Work and motivation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.