



PERCORSI NARRATIVI PER LA CONSULENZA PEDAGOGICA

a cura di

SILVIA CRISPOLDI

Contributi di

**GIULIA CAVALLI, ALESSANDRO CIARDI, SILVIA CRISPOLDI,
MINA DE SANTIS, SIMON FRANCESCO DI RUPO,
MARCO GABRIEL PERLI, NICOLA RUFFINI,
LETIZIA SGALAMBRO, ANNA VARZI**



aracne



aracne



ISBN
979-12-80414-55-7

PRIMA EDIZIONE
ROMA 28 APRILE 2021

Indice

- 7 Introduzione
Silvia Crispoldi
- 13 Consulenza pedagogica: *helping profession* per bisogni
educativi emergenti
Silvia Crispoldi
- 51 Le metodologie attive nella consulenza pedagogica
Mina De Santis
- 71 Un percorso di consulenza pedagogica tra parola e re-
sponsabilità
Nicola Ruffini
- 93 Tutta un'altra storia. Elementi di storytelling per la con-
sultenza pedagogica
Alessandro Ciardi
- 117 Un gomitolo di strade. Alla scoperta creativa di sé attra-
verso le metafore
Giulia Cavalli
- 137 Maschere e identità: raccontare le nostre voci interiori
Letizia Sgalambro

- 161 La forma narrativa delle immagini in educazione e consulenza
Marco Gabriel Perli
- 181 La Consulenza pedagogica che “prende corpo”. I ruoli supportivi della Comunicazione Non Verbale
Simon Francesco Di Rupo
- 201 Narrarsi non solo con le parole: il percorso auto-bio-fotografico
Anna Varzi
- 217 Autori

Introduzione

SILVIA CRISPOLDI¹

*Mentre cerco di chiarire a me stesso lo stato d'animo
nel quale l'altro si trova,
questo non è più oggetto in senso proprio,
ma mi ha coinvolto in sé.
Ora non sono più rivolto verso di lui,
ma sono in lui rivolto verso il suo oggetto,
sono presso il suo Soggetto, sono al posto di questo.*
Edith Stein

Le riflessioni presenti nel volume muovono dalla necessità, particolarmente attuale e sentita, di definire e sostanziare, sia a livello teorico che pratico, azioni di consulenza pedagogica in grado di rispondere efficacemente a bisogni educativi *emergenti* sempre più diffusi e complessi.

Si assiste, infatti, da parte di chi si occupa a vari livelli di educazione (educatori, insegnanti, coordinatori, genitori, famiglie), ad un crescente bisogno di comunicare, essere ascoltati, raccontare la propria esperienza, confrontarsi, essere riconosciuti e valorizzati, acquisire fiducia e consapevolezza rispetto al proprio ruolo e al proprio operato educativo. Tali soggetti — in situazioni di difficoltà legate a eventi particolari o nelle ordinarie dinamiche relazionali, lavorative, professionali e di vita —, sperimentano temporanei momenti di crisi e incertezza caratterizzati da “dilemmi disorientanti” che evidenziano e svelano il bisogno di intraprendere un percorso di crescita e di trasformazione rispetto alla problematica educativa o relazionale emersa.

1. PhD in Scienze dell'Educazione, ricercatore di Pedagogia sperimentale, insegna Pedagogia sperimentale e Consulenza pedagogica presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

Bisogni siffatti possono essere accolti e affrontati all'interno di azioni di consulenza educativa e pedagogica che utilizzano un orientamento e un approccio innovativi e alternativi rispetto a quelli tradizionalmente impiegati nella pratica di consulenza pedagogica, nonché metodi, strategie e pratiche attive, partecipative, narrative e riflessive capaci di integrare *cura* e *educazione* in un approccio formativo complesso e cooperativo, in una relazione di aiuto autentica che sia in grado di promuovere processi trasformativi, di modificare idee, di accogliere e rendere consapevoli emozioni e sentimenti, di influire sulle relazioni, sui processi organizzativi, sui sistemi e sulle reti di cui sono costituiti i contesti educativi complessi.

La relazione di aiuto, che sostanzia ogni azione di consulenza, può definirsi *autentica* perché si basa, in senso socio-costruttivista, sulla narrazione, sul raccontare e raccontarsi, sul co-costruire storie comuni, sulla relazione tra persone e storie e, quindi, sull'utilizzo di intelligenza, approcci, pratiche e linguaggi narrativi che, meglio di altri, consentono di dare valore all'esperienza e alla riflessione sulla stessa, di costruire senso e significato, di mettere in discussione e trasformare le prospettive e i punti di vista.

La narrazione è, infatti, una interpretazione dell'esperienza narrata, una *visione* dell'esperienza stessa che ne evidenzia l'inquadratura spazio-temporale e soggettiva, è, in altre parole, prospettiva e punto di vista situati. In questo senso, l'esperienza può trovare modalità diverse per essere rappresentata, *in primis* con la *parola* e con lo *sguardo* intesi, allora, come cornici narrative che allontanano sempre di più l'esperienza dal suo tempo storico man mano che la parola si fa racconto e lo sguardo si fa ricordo, ma anche riproduzione, immagine, prodotto artistico, personaggio, ecc.

L'approccio narrativo con la sua dimensione sensibile-estetica sembra, cioè, in grado di valorizzare e rendere efficace, nella pratica consulenziale e nella *formazione al divenire* che essa promuove, lo sguardo (la visione soggettiva), la parola e l'universo simbolico che essi evocano. L'approccio narrativo nella consulenza dà valore anche alle azioni, agli eventi, ai documenti e agli

oggetti culturali che riguardano e coinvolgono i soggetti — e che permettono, se considerati all'interno di strategie attive e collaborative, il rivelarsi di atteggiamenti autentici e riflessivi —, nonché ai gesti e alle emozioni che accompagnano e “colorano” inevitabilmente i processi di cui parliamo; in altre parole, esso valorizza tutti quegli strumenti e quei percorsi che contribuiscono a rendere più “concreta” l'espressione e la comunicazione di stati d'animo, difficoltà e problematiche all'interno della relazione con il consulente.

Il *setting* di consulenza pedagogica diventa, in questo senso, un *laboratorio di relazioni e di percorsi narrativi*, recuperando la specificità semantica del termine laboratorio inteso come luogo di esperienza, di ricerca, di riflessività, di sperimentazione e “manipolazione” di oggetti e linguaggi diversi; laboratorio come spazio per concretizzare idee astratte e incerte, rileggere e materializzare l'esperienza vissuta, costruire significato, relazioni e direzione per realizzare un autentico apprendimento esperienziale e trasformativo.

I nove Autori che hanno collaborato a delineare tali percorsi narrativi in relazione alla consulenza pedagogica hanno rivolto il proprio *sguardo* e scritto le loro *parole* pensando a disegnare, ognuno a suo modo, la qualità e la specificità delle azioni di consulenza e gli strumenti autentici e narrativi utili allo scopo.

Il primo capitolo del presente volume offre, allora, una lettura articolata, seppur non esaustiva, della consulenza pedagogica come lavoro educativo di secondo livello, come *helping profession*, come laboratorio di percorsi narrativi e riflessivi, come prassi pedagogica capace di accogliere bisogni educativi diversificati e complessi, tradizionali e emergenti. Attraverso tale funzione di supporto e *sostegno* — esercitata dal consulente all'interno della relazione d'aiuto e del *setting* — la consulenza pedagogica consente a chi la richiede di elaborare autonomamente e responsabilmente le strategie migliori per affrontare la difficoltà emersa, di accrescere le proprie competenze individuali per favorire un apprendimento trasformativo e una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e capacità in relazione alla difficoltà stessa (*empowerment*).

Nel secondo capitolo l'attenzione si focalizza sull'importanza della formazione del consulente pedagogico mettendo in evidenza come l'azione e la riflessione siano punti cardine per la costruzione della conoscenza. Prendendo spunto dalla didattica socio-costruttivista vengono presentate alcune metodologie attive che sostengono l'apprendimento efficace, costruttivo, auto-regolato, situato, collaborativo e, allo stesso tempo, si configurano come modalità operative nel lavoro di consulenza e nella formazione dei professionisti dell'educazione perché sostengono la cooperazione, la collaborazione, la riflessione critica, il coinvolgimento, il decentramento, la comprensione empatica, il confronto tra differenti punti di vista, la simulazione ed in particolare la narrazione di esperienze.

Nel terzo capitolo il tema centrale della narrazione viene presentato in relazione al suo contrario, il concetto di antinarrazione. Se infatti la parola, veicola una capacità di relazionarsi in misura equilibrata con gli altri, può anche essere foriera di ideologie. L'antinarrazione, in questo senso, è ciò che oscura la possibilità dello stare al mondo in relazione, configurandosi piuttosto come modalità di lettura degli eventi e del mondo totalizzante, categorizzante e razio-centrica che imprigiona individui e realtà in schemi precostituiti. All'opposto, la pratica filosofico-pedagogica dell'utilizzo sapiente della parola desatura verità fideistiche e ritrova la capacità di riconoscersi umani, proponendo un approccio non giudicante basato sulla possibilità di riscoprirsi "ignoranti": il socratico "so di non sapere" apre a nuove possibilità, compreso l'ascolto e la responsabilità.

Nel quarto capitolo il richiamo ad alcune teorie contemporanee che connettono la psicologia narrativa e le neuroscienze, consente di affermare: *noi siamo un racconto*. Le nostre esistenze sono assimilabili a trame complesse, che si strutturano sulla base di storie condivise e co-costruite, svolgendosi, giorno dopo giorno, come narrazioni dinamiche. Spesso queste narrazioni incontrano ostacoli, difficoltà, rallentando la propria marcia o alterando la propria direzione. In questi casi sorge il bisogno di capire, di dare un senso e mettere in prospettiva alcuni elementi, per poter ridare spinta ad una traiettoria evolutiva. Così, è possi-

bile accogliere una domanda pedagogica dando ad essa un contenitore metaforico, esplicitandone la struttura narrativa e le opportunità trasformative attraverso una forma di consulenza pedagogica fondata sui principi dello Storytelling applicato: questa pratica consente, infatti, di analizzare, comprendere e riscrivere qualsiasi racconto di vita, attraverso un processo di riprogettazione narrativa.

Il quinto capitolo rivolge la sua attenzione al tema della narrazione metaforica e alla sua capacità di “aprire strade” nel nostro cervello emotivo riattivando ciò che per noi in un preciso momento è importante e aggiungendo nuovi scorci di visuale. Le metafore creano pensieri e significati non previsti inizialmente, aggiungono senso a ciò che si sta vivendo. Per questo saper giocare con le metafore è di grande aiuto nelle consulenze a educatori, pedagogisti, insegnanti, genitori, gruppi, ma anche ai più piccoli, per aiutarli a guardare a se stessi e ai contesti in cui ci si trova con occhi nuovi e individuare le strade da percorrere. Attraverso delle riflessioni sull’uso della metafora e alcuni giochi da proporre individualmente o in gruppo, sarà possibile sperimentare la potenza creativa della metafora.

Nel sesto capitolo viene presentato il costruttivo legame tra consulenza e teatro partendo da un presupposto: ognuno possiede dentro di sé una carrellata di personaggi che vivono emozioni proprie. Queste identità possono essere più o meno definite e attive e comportarsi come protagoniste, comparse, o semplici spettatrici. La scelta del potere da attribuire ad ogni identità è solo nostra, ma per poterlo fare dobbiamo riconoscerne le caratteristiche. Attraverso la consulenza e il teatro possiamo entrare nei panni dei personaggi che ci abitano, e riconoscere la nostra storia attraverso il loro racconto. Comprendendo i loro bisogni e come nutrirli, i loro limiti e le loro potenzialità, diventiamo i veri registi della nostra vita perché iniziamo a scegliere e non permettiamo che siano loro a scegliere per noi.

Nel settimo capitolo viene presentato un possibile percorso utile al consulente pedagogico per stabilire una relazione con gli utenti seguendo i sentieri segnati dal mondo dell’arte. L’arte, in questo senso, è uno strumento narrativo prezioso per proporre pra-

tiche di consulenza che vogliono utilizzare percorsi metaforici e riflessivi. In particolare, si fa riferimento all'importanza che hanno le immagini nella contemporaneità e all'influenza che esse possono avere nella vita delle persone. Creando un dialogo tra educazione, arte, psicologia, neuroscienze, si è in grado di esplorare un sentiero che conduce ad un diverso approccio nelle azioni di consulenza pedagogica.

L'ottavo capitolo argomenta come la consulenza pedagogica possa guadagnare in efficacia narrativa e formativa partendo dalla integrazione e armonizzazione di due prerequisiti fondamentali: l'ascolto attivo e la coscienza del corpo; il *focus* viene posto soprattutto sulla necessità di una formazione adeguata, su tali aspetti in particolare, del consulente pedagogico che potrà acquisire una profonda consapevolezza di sé e, quindi, innalzare la qualità della consulenza che propone. Per far ciò si configura la necessità di una veduta ad ampio raggio delle opportunità concesse dalle conoscenze in materia di Comunicazione Non Verbale (CNV) alla cui argomentazione concorrono spunti da più aree delle scienze umane: la pedagogia, la sociologia, la filosofia, la psicologia.

Il nono capitolo rivolge la sua attenzione alla narrazione auto-bio-fotografica. Quest'ultima mira a restituire, tramite un percorso co-costruito dal consulente pedagogico e dal "cliente", un quadro significativo della problematica o del disagio portati in consulenza. Così facendo si pongono le basi per quella che viene definita una relazione "orientativamente narrata" ovvero uno scambio in cui si cerca di facilitare la costruzione o ri-costruzione dell'esperienza della persona, in un'ottica di auto-orientamento e di crescita. In questa direzione, l'elemento fotografico si presta benissimo ad essere utilizzato come veicolo di emozioni celate e come contenitore di parole non dette; uno strumento fondamentale per poter avviare un percorso di consapevolezza e trasformazione.

Il volume, rivolto ai professionisti dell'educazione, ai genitori, agli studenti e a tutti coloro che si occupano di educazione e di consulenza, ha l'obiettivo di condividere una ricca trama di riflessioni e porre l'attenzione su alcune pratiche, strategie e linguaggi narrativi in grado di portare elementi di creatività all'interno del setting di consulenza pedagogica.

Consulenza pedagogica: *helping profession* per bisogni educativi emergenti

SILVIA CRISPOLDI¹

1. Il lavoro educativo di secondo livello

A causa della forte domanda di educazione che si riscontra in ambito sociale e psicopedagogico in contesti educativi anche non tradizionali e diversi dal passato, a partire dai primi anni del nuovo millennio si registra la necessità di una ridefinizione dell'offerta formativa e della consulenza in campo pedagogico soprattutto a livello di modelli, concettualizzazioni, metodologie e strumenti in modo che risultino più adeguati alla trasformazione della richiesta di educazione² in senso generale.

Si fa riferimento, per esempio, alla richiesta di attività di consulenza in vari ambiti diversificati e complessi: nei processi di insegnamento-apprendimento in ambiti formali e non formali, nei percorsi rivolti alla prevenzione e gestione del disagio giovanile, in azioni di supporto alla genitorialità (anche attraverso i media) e di consulenza per le famiglie (in ambito scolastico e extrascolastico); ma anche in azioni di orientamento scolastico e lavorativo, di formazione degli adulti e di interventi *work-life balance* — di supporto cioè alla conciliazione vita-lavoro soprattutto per le madri lavoratrici —, di risocializzazione e di reinse-

1. PhD in Scienze dell'Educazione, ricercatore di Pedagogia sperimentale, insegna Pedagogia sperimentale e Consulenza pedagogica presso il Dipartimento di Filosofia Scienze Sociali Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

2. Ad esempio, K. Bagnato, tra gli altri, individua quattro macro categorie all'interno delle quali si possono collocare interventi specifici di consulenza: processi di insegnamento-apprendimento, competenze genitoriali, servizi di supporto alla conciliazione vita-lavoro, imprenditorialità nei servizi per l'infanzia. Cfr. K. BAGNATO *Consulenza pedagogica ambiti educativi e valutazione*, «Educare.it», vol. 17, n. 9, 2017, pp. 77-85.

rimento di soggetti che hanno fatto esperienza di violenza, abbandono, devianza e svantaggio socio-culturale.

All'interno di tali bisogni educativi emergenti si aprono nuovi spazi di affermazione professionale per attività di consulenza come quella orientata alla gestione delle sfide dell'inclusione e della costruzione di culture della disabilità o anche di forme di sostegno alle famiglie sia all'interno che all'esterno della scuola³. Infatti,

l'accento posto sul processo formativo piuttosto che sulla costruzione modellistica dei sistemi educativi e la lettura del processo di formazione come processo integrato nel quale gli apprendimenti coinvolgono la sfera affettiva e cognitiva, hanno generato e legittimato processi di ricerca sempre più attenti a considerare i contesti non-formali e informali come ambiti su cui gettare un nuovo sguardo pedagogico. È all'interno di questa disponibilità diffusa ad arricchire il discorso pedagogico da sollecitazioni teoriche diverse che si afferma il costruito di consulenza, declinato con i termini di consulenza pedagogica o consulenza educativa, in base all'accento posto sulla caratteristica disciplinare-epistemologica oppure pratica-metodologica⁴.

La richiesta di educazione si amplia, inoltre, ad azioni pedagogiche di *sostegno alla professionalità educativa* — sempre più esposta al rischio *burn-out*, (casi complessi, riflessione sul ruolo professionale, rapporto tra aspetti organizzativi e pedagogici⁵, clima relazionale e competenza emotiva all'interno dei team educativi, ruolo di coordinamento pedagogico, ecc.) —, alla supervisione di percorsi educativi e/o lavorativi, a processi di progettazione, ri-progettazione o rinnovo di nuovi servizi (per esempio

3. Cfr. L. D'ALONZO, V. MARIANI, G. ZAMPIERI, *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Armando, Roma 2012.

4. C. MELACARNE, *Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica*, «Form@re Open Journal per la formazione in rete», vol. 20, n. 3, 2020, p. 121.

5. Un interessante ambito di studi, in questo senso, è quello della Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni secondo il quale la consulenza pedagogica può essere considerata come dispositivo riflessivo in grado di portare la formazione dei soggetti all'interno di un sistema complesso di forze organizzative. Tra gli altri, cfr. L. FABBRI, *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007; V. BOFFO, S. HANB, C. MELACARNE, *Prospettive di ricerca nell'Educazione degli adulti: dalla formazione alle competenze nel mondo del lavoro*, «Form@re Open Journal per la formazione in rete», vol. 19, n. 2, 2019, pp. 1-9.

i servizi rivolti alla fascia 0-6 anni) con un'attenzione particolare al concetto estremamente attuale e necessario di *sostenibilità*⁶.

In sostanza, si affacciano sulla scena bisogni educativi emergenti che devono essere trattati con approcci, modelli e strumenti pedagogici diversi e nuovi, spesso anch'essi emergenti. Infatti, solo per citare alcune nuove consuetudini nel lavoro educativo possiamo affermare che, da parte di chi si occupa di educazione, «la disponibilità ad apprendere e ad interagire il proprio bagaglio di competenze, la capacità di reinterpretare il proprio ruolo, spesso con nuove assunzioni di responsabilità, e una gestione innovativa delle relazioni costituiscono bisogni educativi emergenti»⁷ e conducono alla necessità di un processo di ri-strutturazione delle figure professionali in campo educativo e ad una ri-configurazione della stessa professionalità educativa nella quale diventano ancora più centrali e peculiari i concetti di *cura* e di *relazione* nell'ottica di un autentico *saper stare in relazione*⁸.

Infine, proprio nell'ottica della qualità in ambito socio-educativo che l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile dell'UNESCO promuove con forza, è divenuta rilevante la *valutazione della qualità di contesti educativi complessi*⁹ come forma di intervento consulenziale¹⁰ contestualizzato e mirato che utilizza la

6. Cfr. UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, trad. it. a cura di Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità – Agenda 2030, Centro per l'UNESCO di Torino, Università per gli Studi di Torino, ASviS, 2017.

7. D. MACCARIO, *Nuove professioni educative*, Carocci, Roma 2008, pp. 22-23.

8. *Saper stare in relazione* è una competenza fondamentale della professionalità educativa, che richiede anche una buona competenza emotiva, sulla quale però non si riflette forse a sufficienza e che molto spesso viene data per scontata. Cfr. S. CRISPOLDI, *Prendersi cura delle emozioni nella relazione educativa*, in S. CRISPOLDI, a cura di, *Cuore mente mano. Il senso della cura nei servizi educativi 0-6 anni*, Aracne, Roma 2016; S. CRISPOLDI, *Dimensione relazionale: analisi e interpretazione dei dati*, in M. DE SANTIS, a cura di, *L'ambiente di apprendimento e la dimensione relazionale nella prospettiva 0-6*, Aracne, Roma 2019; S. CRISPOLDI, *La qualità delle relazioni tra educatori e bambini e tra educatori*, in M. SANNIPOLI, a cura di, *La valutazione della qualità nei servizi 0-6. Un percorso partecipato*, Franco Angeli, Milano 2021.

9. Cfr. S. CRISPOLDI, *Valutare la qualità delle relazioni in contesti educativi complessi*, in G. MOLLO, a cura di, *All'inizio è la relazione. Aspetti pedagogico-didattici*, Aracne, Roma 2017, pp. 49-65.

10. Cfr. D. MAINETTI, E. MARAZZI, S. NEGRI, I. VIGANÒ, *Gli oggetti della consulenza*, in S. NEGRI, a cura di, *La consulenza pedagogica*, Carocci, Roma 2014.

metodologia della ricerca empirica in educazione per strutturare attività di *ricerca-formazione* partecipate e critico-riflessive particolarmente interessanti e efficaci¹¹.

Di fatto, la richiesta di azioni di consulenza nel lavoro socio-educativo sta aumentando e si sta diversificando in approcci, tipologie, funzioni e strumenti differenti; allo stesso modo si stanno sempre più specificando le figure professionali che possono esercitare tali azioni di consulenza a partire dal pedagogista¹² che rimane ancora una figura generica con molte funzioni e un profilo poco definito e tuttavia necessaria per gestire approcci educativi di tipo consulenziale nei vari contesti educativi formali, informali e non formali oggettivamente complessi perché coinvolgono attori sociali diversi, hanno a che fare con dinamiche interrelate e oggetti plurimi. Dunque,

la consulenza pedagogica può essere definita [...] come una pratica sociale che risponde a un parziale ma crescente bisogno di far fronte a processi di cambiamento e innovazione che persone, gruppi e organizzazioni non riescono a gestire con le proprie risorse materiali e immateriali interne. Questa riflessione ci invita a prestare attenzione alla consulenza pedagogica come nuovo spazio di intervento educativo, come risposta del mondo delle professioni alla difficoltà che i luoghi educativi tradizionali hanno nell'assolvere al proprio ruolo di guida e di presa in carico di situazioni di fragilità, emergenze, povertà, emarginazione¹³.

Forse è anche per la complessità di tali cambiamenti in atto che la consulenza pedagogica, pur avendo avuto negli ultimi anni uno sviluppo notevole, «non ha ancora trovato una definizione e una collocazione precisa all'interno del suo mercato di riferimento e molti ambiti in cui è richiesta, in realtà, faticano ancora ad individuare nella consulenza pedagogica una risorsa da attivare quando

11. Un esempio di ricerca-formazione partecipata è contenuto nel volume M. SANNI-POLI, a cura di, *La valutazione della qualità nei servizi 0-6. Un percorso partecipato*, Franco Angeli, Milano 2021.

12. Cfr. V. IORI, *Educatori e pedagogisti*, Erickson, Trento 2018; F. BLEZZA, *Il pedagogista 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale attuale*, Aracne, Roma 2007.

13. C. MELACARNE, *op.cit.*, p. 125.

emerge un particolare tipo di bisogno educativo»¹⁴ che è, soprattutto, relativo proprio ai concetti di consulenza e sostegno.

Una difficoltà ulteriore per il riconoscimento e la definizione della consulenza pedagogica — già resi difficili dalla ampiezza di orizzonti e contesti e dalla transdisciplinarietà della stessa —, è la contiguità con altre forme di intervento simili che «ostacola la creazione di una identità specifica» della prestazione di consulenza¹⁵.

Per orientarsi nel caos di definizioni, non sempre scientificamente rilevanti, sulla pratica di consulenza pedagogica è utile partire da un aspetto fondante e costitutivo: la consulenza pedagogica, che si specifica in azioni educative specialistiche complesse che coinvolgono contesti e soggetti plurimi e sovente interrelati, è un lavoro educativo di *secondo livello* e rivolge, quindi, la sua attenzione a chi educa, insegna, si prende cura e non all'utente primario cui le cure dei professionisti dell'educazione sono indirizzate; in altre parole, la pratica di secondo livello *istituisce processi educativi orientati a comprendere e sostenere processi educativi*¹⁶.

Anche seguendo L. Regoliosi nella declinazione degli elementi che caratterizzano il lavoro socio-educativo di secondo livello, scopriamo che il professionista che se ne occupa fondamentalmente «interviene sul lavoro socio-educativo di altri [...] e accompagna processi di elaborazione»¹⁷ a vari livelli.

Prendendo, inoltre, come riferimento una suddivisione tripartita in categorie del lavoro educativo si specifica che

il lavoro *con l'utenza* comprende ogni prestazione svolta a diretto contatto dei propri utenti. Il lavoro *per l'utenza* si riferisce a quelle attività e interventi che, pur non essendo svolti alla presenza dell'utente stesso, lo ri-

14. S. NEGRI, *La consulenza pedagogica: di che cosa stiamo parlando*, in S. NEGRI, a cura di, *La consulenza pedagogica*, Carocci, Roma 2014, p. 17.

15. Cfr. S. NEGRI, *op. cit.*

16. Cfr. I. SALOMONE, *La consulenza pedagogica è una pratica educativa di II livello*, 2011, in <http://igorsalomone.net/materiali/i-tesi-la-consulenza-pedagogica-è-una-pratica-educativa-di-ii-livello/>.

17. L. REGOLIOSI, G. SCARATTI, *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Carocci, Roma 2002, p. 14.

guardano direttamente in quanto coinvolgono figure e realtà che possono influire sul suo percorso di crescita (familiari, insegnanti, educatori di altri servizi). Infine, il lavoro *per il servizio* (o per il progetto) si riferisce a tutte quelle attività di studio, confronto, programmazione, verifica che l'operatore svolge per migliorare il proprio lavoro (relazioni scritte, riunioni d'equipe, momenti di supervisione o di aggiornamento)¹⁸.

Il lavoro di consulenza in campo educativo si pone, allora, tra il lavoro per l'utenza, in quanto opera con i professionisti dell'educazione e il lavoro per il servizio, poiché promuove momenti di elaborazione di processi, come vedremo soprattutto esperienziali, riflessivi e narrativi, al fine di migliorare la qualità delle relazioni e del lavoro di chi si occupa a vario titolo di educazione (compresi i genitori e la famiglia come prima agenzia educativa). In particolare,

allestire un setting educativo di secondo livello implica progettare e mettere in scena un contesto di riflessione e di ricerca di significati degli eventi educativi che i partecipanti narrano [...] dentro al quale si costruiscono le rappresentazioni dei problemi e si cercano delle soluzioni [... capaci di creare] nuove rappresentazioni sia degli eventi educativi sia dei problemi che vengono percepiti e raccontati, piuttosto che di cosa o come devo fare per eliminare il problema¹⁹.

In questo senso, la pratica di consulenza è definita di secondo livello non solo perché è rivolta ad un soggetto che svolge un ruolo educativo a sua volta, ma anche perché «propone un modo per affrontare un problema che non si [traduce] nella ricerca della risposta alla domanda, ma nella ricerca del significato della domanda»²⁰.

Secondo Regoliosi tale complesso lavoro socio-educativo di secondo livello si specifica, a seconda delle azioni che mette in atto e degli obiettivi che persegue, in ruoli e funzioni diverse: *coordinamento* come «intervento ordinario di organizzazione dei processi di lavoro», *supervisione* come «intervento ordinario legato alla lettura, all'analisi critica e al sostegno dei processi di

18. Ivi, pp. 14-15.

19. S. NEGRI, *op. cit.*, p. 30.

20. *Ibidem*.

lavoro», *consulenza* come «intervento straordinario legato all'accompagnamento nella gestione di un disagio o di un progetto», *ricerca* come «intervento straordinario di raccolta e di analisi di dati e informazioni», *formazione* come «intervento straordinario finalizzato alla produzione e alla condivisione di conoscenze e competenze»²¹; tali funzioni, spesso interrelate e integrate, sono declinazioni operative dell'azione educativa di secondo livello, tutte presenti e necessarie nei contesti e servizi educativi, pur utilizzando, appunto, strategie, percorsi e obiettivi differenti.

In questa sede ci interessa approfondire il tema della consulenza pedagogica e alcuni aspetti della supervisione pedagogica in quanto strumento e funzione per così dire costitutivi della consulenza pedagogica stessa, soprattutto in relazione a uno dei compiti principali della consulenza ovvero l'azione di supporto e sostegno della professionalità educativa.

2. Aiutare ad aiutarsi: relazione, reciprocità e responsabilità

La pratica di consulenza in senso generale, viene intesa come un «intervento interpersonale nel quale due o più persone condividono saperi ed esperienze atte a creare le condizioni perché la persona che chiede aiuto scelga e decida in modo informato e autonomo di attivare comportamenti, pensieri e modi di sentire che soddisfino le intenzioni e le aspettative costruttive di vita propria e degli altri»²².

La consulenza pedagogica — che nasce, in Italia, come azione di orientamento in campo scolastico e lavorativo²³ e si specifica secondo modelli che spesso si confondono con pratiche di *counseling* più orientate ad aspetti psicologici e psicoterapeutici —, è una pratica educativa che si struttura a partire da un modello

21. L. REGOLIOSI, G. SCARATTI, *op cit.*, pp. 17-18.

22. L. REGOLIOSI, a cura di, *Il counselling psicopedagogico. Modelli teorici ed esperienze operative*, Carocci, Roma 2013, p. 30.

23. D. SIMEONE, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e pensiero, Milano 2004, p. 20.

trasversale a tutte le *Helping Professions*²⁴ (campo educativo, sanitario, riabilitativo, psicologico, sociale, giuridico): quello della *relazione di aiuto* che può essere definita come un processo complesso nel quale non c'è semplicemente chi ha un disagio e chi può aiutarlo, ma due o più soggetti profondamente coinvolti in una relazione interpersonale e impegnati a negoziare significati e a co-costruire apprendimento e cambiamento.

La relazione di aiuto parte evidentemente da una situazione asimmetrica, quindi intrinsecamente educativa, tra utente e consulente, ma presenta elementi di scambio e *reciprocità* molto forti e necessari che portano alla *complementarietà* dei soggetti impegnati nella relazione nonché all'autonomia e all'autorealizzazione del soggetto che chiede aiuto, attraverso l'attivazione di processi di riconoscimento, accettazione, fiducia e collaborazione dentro la relazione stessa. Infatti,

la relazione di aiuto, in quanto volta alla promozione delle capacità del soggetto, crea le premesse per la realizzazione di uno dei compiti fondamentali dell'uomo: educarsi al cambiamento in modo attivo per essere protagonista del proprio divenire. Il cambiamento è connotato all'esperienza umana; il compito educativo è governare tale cambiamento alla luce di un progetto esistenziale e dei valori che lo ispirano²⁵.

La consulenza pedagogica è, allora, un' *arte maieutica* che ha come obiettivo quello di attivare processi in cui ciascuna persona può far emergere le proprie potenzialità e le proprie risorse e prenderne consapevolezza in modo da affrontare creativamente e costruttivamente la situazione problematica e attivare un processo di cambiamento; anche in questo senso la consulenza è una pratica spiccatamente educativa poiché il "tirar fuori" richiama l'etimologia stessa del termine *e-ducere*.

Tale pratica educativa è centrata, come il counseling di matrice psicologica, sull'utente (*cliente* rogersiano) e non sul con-

24. Cfr. F. BRANCALEONE, G. BUFFARDI, G. TRAVERSA, *Helping. Le professioni d'aiuto: dall'antropologia esistenziale alla consulenza filosofica*, Edizioni Melagrana, San Felice a Cancellò 2008.

25. D. SIMEONE, *op. cit.*, p 18.