

L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative: saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata

Author:

Marco Ius

Affiliation:

Università degli Studi di Padova, Italia

University of Padua, Italy

Corresponding authors' email:

marco.ius@unipd.it

This article has been accepted for publication and undergone full peer review but has not been through the copyediting, typesetting, pagination and proofreading process, which may lead to differences between this version and the Version of Record.

Please cite this article as:

Ius, M. (2020). *L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative: saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, Just Accepted*.

DOI: 10.13128/rief-9477

Abstract

Il contributo si prefigge di riflettere sulla relazione e sulla comunicazione in educazione. La prima parte presenta una breve cornice teorica pedagogica sul tema della comunicazione all'interno della relazione educativa e sottolinea il ruolo dell'empatia. Segue una discussione sul ruolo dell'educatore per focalizzarsi sulla relazione d'aiuto al fine di esplorare le questioni relative alla gestione delle dinamiche comunicative e relazionali. Discutendo sull'etimologia e sull'utilizzo della parola dinamiche, viene proposta una riflessione sul concetto di forza e sulla comunicazione come l'incontro tra due forze. La terza parte introduce l'elemento delle competenze comunicazione, e in base a quanto presentato prima, illustra e riflette su alcune microabilità di counseling che sono state oggetto dei percorsi didattici nei corsi di laurea per educatori. Le conclusioni evidenziano possibili sviluppi e attenzioni da integrare nel progettare moduli formativi sulle abilità di relazione e comunicazione all'interno della didattica universitaria per gli educatori.

Parole chiave: comunicazione, educazione, microabilità, resilienza, formazione

Abstract

The paper aims at reflecting on relation and communication in education. The first part proposes a brief pedagogical theoretical framework on the topic of communication within the educational relationship, and it underlines the role of empathy. A discussion on the role of the educator follows to focus on the help relationship to explore the topic of the management of communicative and relational dynamics.

By arguing on the etymology and the misuse of the word dynamic, a reflection is proposed on the concept of strength and of communication as the meeting between two strengths. The third part discusses about the communication skills and, according to what shown before, proposes and reflect on *counselling* microskills that have been taught on university lectures for educators. The conclusions underline possible developments and attentions to be integrated in designing university training on communicational and relational skills for educators.

Keywords: communication, education, microskills, resilience, training

Introduzione

‘Quale formazione degli educatori per la gestione delle dinamiche relazionali e comunicative nei contesti familiari e nei servizi educativi territoriali?’¹. È questo la domanda generativa alla quale il presente contributo si prefigge di delineare una risposta riflessiva. Lo faremo attraverso tre momenti di sosta. Dopo aver presentato un inquadramento pedagogico sui nessi tra comunicazione e relazione educativa, si procederà focalizzandosi sul ruolo dell’educatore nella gestione di quanto in gioco nella relazione. L’accento alle competenze comunicative sarà la cornice per illustrare e riflettere su una possibile proposta didattica volta alla formazione degli educatori nei contesti universitari.

1. Una cornice pedagogica per la comunicazione educativa

L’etimo latino del verbo comunicare riporta al significato di mettere in comune e, infatti, deriva da *commune*, composto da *cum* insieme e *munis* incarico, che intende chi compie il suo dovere con gli altri e più specificatamente si riferisce all’obbligo di partecipare, cioè di dare con il diritto di ricevere qualcosa (Cortellazzo, Zolli, 1999). Nell’etimologia cogliamo interessanti sfumature semantiche per la riflessione pedagogica. Innanzitutto, si evidenzia il carattere relazionale della dimensione *con* che rimanda alla necessaria dialogicità interpersonale o intersoggettiva, la quale può tuttavia essere traslata anche alla relazione che ciascuna persona ha con se stessa, intrapersonale, nel proprio dialogo interiore. In riferimento a *munis* e al “dovere di partecipare” ci sembra di poter scorgere un richiamo sia alla responsabilità dell’educatore nei confronti dell’educando, sia alla possibilità di crescita reciproca che la relazione educativa offre, a prescindere dall’asimmetria dei ruoli con cui viene attuata.

¹ Si tratta della domanda della *Call for papers* lanciata dalla Rivista RIEF per il numero 2/2020.

Il filosofo Mounier nella teorizzazione della sua proposta personalista evidenzia la centralità del moto relazionale dell'andare verso l'altro e ritornare a sé arricchiti, affermando che:

la persona ci appare come una presenza volta al mondo e alle altre persone, confuse con loro, in una prospettiva di universalità. Le altre persone non la limitano, anzi le permettono di essere e di svilupparsi. Essa non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova soltanto negli altri [...]. Il tu, e in lui il noi, precede l'io, o per lo meno l'accompagna» (Mounier, 2004, p. 60).

In tale esperienza, la comunicazione è un elemento essenziale per entrare in relazione con gli altri e ritornare sé arricchiti, tanto che «Quando la comunicazione si allenta o si corrompe, io perdo profondamente me stesso [...] l'alter diventa *alienus*, e io divento, estraneo a me stesso, alienato» (Mounier, 1949, p. 60).⁷

Levinas, invece, sottolinea la dimensione etica del trovarsi di fronte al volto dell'altro con l'urgenza di rispondere al suo appello. Ecco che l'esperienza del farsi prossimo e di rispondere eticamente all'appello altrui diventa occasione *autogenerativa* o di *autoscoperta*, in quanto nell'atto di rispondere a tale appello il proprio io non si perde o non viene annientato dell'altro, ma al contrario trova se stesso (Levinas, 1961).

Sul versante pedagogico, il tema del comunicare e della comunicazione educativa è stato affrontato nella riflessione di alcuni pedagogisti che lo hanno approfondito a partire dalla matrice del senso etico dell'educazione ed evidenziando la necessità di non separare la questione etico-teleologica da quella pratica. Il problema educativo riguarda, infatti,

la relazione interpersonale, che sul piano procedurale e fattuale innesta quello valoriale: non si identifica perciò con la socializzazione, ma ricerca valore senso della vita di ciascuno. Riconosce l'importanza della comunicazione-informazione, ma (...) pone attenzione al volto personale, alle potenzialità di ciascuno, ai contenuti e al senso della vita, all'attualità come spinta alla trasformazione e alla conquista di sé, attraverso un'intenzionalità che deve passare dall'uno all'altro, per diventare progetto personale» (Orlando Cian, 2000, p. 617).

La pratica della comunicazione non può pertanto esimersi dal sentirsi partecipe e responsabile di quelle finalità educative di cui essa stessa è portatrice. Al contrario è opportuno che essa sviluppi la consapevolezza di essere allo stesso tempo *strumento* e *fine* dell'educazione, intendendo *fine* nell'accezione utopica che esso ha per la pedagogia.

Franco Cambi, interrogandosi sulla possibilità di legare i significati pedagogici dei termini comunicazione e utopia, sottolinea tre compiti della pedagogia nei confronti della comunicazione: “pensare la comunicazione al suo livello più alto (o profondo o regolativo primario); custodirne il senso della trasmissione (pensarlo, riattivarlo, articolarlo); sviluppare una pragmatica della comunicazione, in chiave etico-antropologico-formativa, continuamente da “provare” e da “correggere” (2000, p.632). Egli, partendo con il definire la comunicazione come “uno scambio tra soggetti regolato sia da un bisogno intrinseco sia da una necessità sociale e

culturale” (p. 628), e ponendo in luce due accezioni del comunicare, quello della trasmissione delle informazioni e quello della comunicazione in senso proprio, riguardante più nel profondo la persona e i suoi atteggiamenti, giunge ad affermare come sia compito principale della pedagogia l’individuare il *telos* della comunicazione *strictu sensu*, sulla quale essa fonda il proprio sapere e la propria prassi. Lo scopo della comunicazione, pertanto, richiede di essere definito non con l’obiettivo di determinarne solamente la rilevanza teoretica ma, risulta essere il primo passo verso una definizione della *pratica* della comunicazione. Riprendendo Contini (1984), il *telos* del comunicare è definito come *trasparenza*.

Pur nella brevità della considerazioni sopra presentate in questo contesto, è evidente come esse intreccino pedagogicamente relazione e comunicazione, tanto da ritenere di poter rispondere affermativamente al quesito rispetto alla possibilità di identificare la locuzione *comunicazione educativa* con quella di *relazione educativa o interpersonale* (Orlando Cian, 2000) e di azzardare a identificare la qualità della comunicazione con la qualità dell’intervento educativo (Contini, 2000a), o perlomeno come parte costitutiva e integrante di esso.

2.1 *Empatia e relazione educativa*

All’interno della riflessione sulla relazione educativa come relazione che si costruisce a partire e attraverso la comunicazione, grande spazio viene offerto al tema dell’empatia, che è stato negli anni approfondito dagli apporti provenienti da molteplici discipline. Il contributo che la filosofa Edith Stein ha offerto, a partire dalla sua tesi di laurea in filosofia nel 1916, è di indubbia rilevanza. Ella considera l’empatia (*Einfühlung*) come l’insieme di atti in cui si fa esperienza di soggetti esterni da sé e del loro vissuto (Stein, 1917, trad. it. 2006). Tale possibilità di fare esperienza ha come condizione necessaria la percezione della propria persona come io fisico e io cosciente, come corpo e coscienza-psyche. Solamente chi ha imparato, per se stesso, a sentire la propria globalità psicofisica, e ad esserne consapevole, può percepire la globalità psicofisica di un altro soggetto attraverso la comprensione empatica. Questa comprensione si fonda sulla possibilità di essere *con* l’altro, in una relazione a due, importante proprio in quanto ciascuno mantiene la propria singolarità. Il sentimento empatico che emerge non consiste in un unico sentire per il quale i due soggetti si identificano e si fondono in un’unica entità, all’interno di una simbiosi nella quale viene smarrita la propria unicità. Al contrario è proprio dalla separazione, dall’autodefinizione di sé come vicino ma non coincidente che è possibile riconoscere l’altro da sé come originale, e utilizzare questo riconoscimento per accedere alla propria originalità e incontrarsi con l’altro nel profondo dell’esperienza di mettersi nei suoi panni, di “calzare le sue scarpe”, di sentire come si sente l’altro e comunicarglielo. In quanto vicinanza, prossimità, e non coincidenza, non identificazione, si può scorgere nel processo empatico l’opportunità di scoprire e imparare dall’altro modi diversi di vivere le emozioni, entrando così in un modalità di relazione ciclica che autoalimentandosi si innesta in quel binario teleologico, di cui si è già parlato, che è la vita di ciascuna persona.

Dal punto di vista pedagogico pare significativo evidenziare, a proposito di questo breve percorso sull'empatia di Edith Stein, la riflessione di Mariagrazia Contini la quale sottolinea la consapevolezza della dimensione di reciprocità e di non fusionalità dell'esperienza empatica, attribuendo a quest'ultima tre possibilità:

a) scoprire la parzialità del nostro percepire-sentire che convive, potendosi incontrare o scontrare, con altri modi, espressi da altri soggetti; b) correggere le proprie rappresentazioni - di se stessi, degli altri, del mondo - acquisendo nuovi contenuti nel momento in cui ci poniamo presso qualcuno o qualcuno si pone presso di noi; c) progettare inedite modalità esistenziali a partire dalla ridefinizione e dall'arricchimento dei nostri repertori esperienziali" (Contini, 2000b, 652).

Piero Bertolini e Franco Cambi sviluppano, invece, il loro pensiero sull'empatia all'interno di una cornice semantica cinestesica: il primo andando "verso" l'altro, il secondo portando l'altro a sé. Bertolini (1988), infatti, guarda all'empatia come la possibilità di "penetrare nell'intima esperienza altrui" non attraverso una mera azione intellettuale che rischia di condurre all'oggettivazione dell'esperienza dell'altro, ma attraverso una relazione di *sim-patia*, volta al co-sentire, ad un sentire insieme che richiede un profondo impegno personale. Ritroviamo tale impegno personale nella definizione di empatia come "disposizione, emotiva ed etica insieme, che apre all'altro in quanto lo pone nell'io", proposta da Cambi. Tale apertura crea le basi e i percorsi di quella comunione da cui prende vita e si sviluppa la comunicazione. A partire da queste riflessioni, intatti, egli considera l'empatia come il "connotato più alto della comunicazione trasparente. La stessa empatia diventa allora da una parte quello *strumento* di legame di cuore, in prospettiva comunitaria etico-antropologica, attraverso il quale le persone si avvicinano e si comprendono reciprocamente per tendere verso il desiderio di *comunione* (unione con) ontologicamente insito nell'uomo, e, dall'altra parte, è da considerarsi lo stesso *traguardo* di questo percorso, in quanto può essere considerata come la massima espressione della *comunione* umana la quale appartiene alla sfera educativo-utopica, del migliorabile, del continuo rilancio a essere e agire verso quel "sempre più se stesso", in quanto si realizza e si raggiunge non nelle cose, *in re*, che hanno carattere di concretezza e dunque di inizio e fine, ma *in interiore homine*, spazio verso il quale si può tendere all'infinito (Cambi, 2000, p. 628-629).

2. *Relazione e comunicazione educativa: l'educatore tra dinamiche e forze*

▶ Nel guardare alla bioecologia (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986; 2005, trad. it. 2010) del lavoro degli educatori, notiamo come questi ultimi possano essere coinvolti in molteplici contesti relazionali e svariati luoghi a seconda del loro specifico ruolo professionale per il quale sono assunti nel servizio in cui operano. Muovendoci dal microsistema al mesosistema, è possibile delineare come la professione dell'educatore porti il professionista a relazionarsi:

- con le persone che accompagnano nei percorsi educativi: persone singole (bambini, genitori, nonni, altri adulti), coppie, nuclei familiari, gruppi di genitori, bambini, ecc. che richiamano ad una dimensione comunitaria. Ciò

avviene in colloqui o in incontri di gruppo, di natura sia formale sia informale, all'interno degli spazi del servizio presso il quale gli educatori lavorano, nell'abitazione della famiglia durante un intervento domiciliare, a scuola, in luoghi del proprio territorio (piazze, parchi, biblioteche, strutture sportive, ecc.) o in altri servizi come può, ad esempio capitare, durante un incontro in equipe multidisciplinare;

- con altri colleghi professionisti, della stessa disciplina o di altre discipline, di pari grado o superiore, con o senza la presenza delle famiglie.

I diversi incontri con i possibili attori sono caratterizzati dalla cultura di cui ciascun attore è portatore (le proprie personali caratteristiche, la cultura di appartenenza e/o di provenienza, le culture e i saperi professionali, i saperi dell'esperienza, ecc.) e dalla complessità derivante dall'incontro tra la cultura dell'educatore, dell'educando e di altre persone coinvolte.

Tali incontri rappresentano il contesto privilegiato per la messa in campo e per l'osservazione delle dinamiche relazionali e comunicative e dunque per provare a delineare una risposta riflessiva alla domanda da cui siamo partiti. Il termine *dinamiche*, anche a partire dall'etimologia, conduce a guardare al gioco e all'interazione tra forze (Cortellazzo, Zolli, 1999). Trattasi di una parola che nella terminologia professionale viene spesso utilizzata con una connotazione *negativa* facendo riferimento alle *dinamiche disfunzionale* all'interno della famiglia, alle *dinamiche relazionali difficili*, al fatto che 'quella persona attiva delle dinamiche con gli operatori...' con la conseguente considerazione dell'educatore come colui che è chiamato a bloccarle, cambiarle, migliorarle.

Fare riferimento all'etimologia, e dunque alla *forza*, risulta interessante per ribadire la cornice pedagogica che orienta la presente riflessione. Infatti, nel sostituire dinamiche con forze, la frase "le forze relazionali e comunicative" che otteniamo ci sembra offrire un'espressione che richiama all'osservazione e alla descrizione delle forze, così come si manifestano. Osservare e descrivere sono azioni utili a prevenire il rischio di connotare negativamente le forze e soprattutto richiamano l'educatore alla necessità di percorrere il viaggio dell'educazione con:

- l'attenzione a conoscere, comprendere e tenere in considerazione la forza dell'altro;
- la responsabilità di conoscere, essere consapevole e agire la propria forza con l'intenzionalità che la relazione educativa richiede (Milan, 2020);
- l'essere pronto e disponibile a dare significato e valore – valutare – quanto viene creato dall'incontro e dall'interazione delle forze in campo.

Facendo nostro, in modo metaforico, il linguaggio della fisica, ricordiamo che la forza implica un movimento e viene definita come una grandezza vettoriale caratterizzata da una direzione, un verso e una intensità. Nel momento in cui due forze si incontrano si sommano vettorialmente, dunque a partire dall'interazione dei loro versi, direzioni e intensità, il loro movimento può essere amplificato, annullato o condotto a nuove direzioni. Ci chiediamo, dunque, come l'educatore osservi la forza dell'educando (il suo movimento, la direzione, il verso e l'intensità) e, coerentemente con quanto osservato, utilizzi la propria forza al fine di

accompagnare l'inedito cammino di quell'uomo (Buber, 1947) a partire da dove e come questo si trovi, promuovendo la sua capacità di scegliere e agire per sé e di divenire autonomo.

L'utilizzo del termine *forza*, inoltre, non può non ricondurre ad altre parole e locuzioni che fanno parte del patrimonio lessicale e semantico del discorso pedagogico e educativo. Si pensi ai punti di forza e le risorse, riconducibili al concetto di disposizioni (Dalle Fratte, 2005; Agostinetto, 2013) da promuovere nel processo di *empowerment* (Milani, 1997; Pochè, 2020). L'incontro tra le forze richiama, inoltre, il concetto di potere e alla partecipazione, strettamente implicati nell'agire comunicativo (Habermas, 1981, trad. it. 1997). Dare spazio all'altro, assumere una visione ampia dell'esperienza altrui, ascoltare l'altro con il desiderio di comprendere e apprendere, mettere il proprio sapere al servizio dell'altro e del suo accompagnamento, al posto di servirsi del proprio sapere per condurlo *a forza* dove si è autoritariamente stabilito, e condividere il potere come forza creatrice di un inedito sono azioni che favoriscono la partecipazione dell'altro. Ed è proprio nella partecipazione che si possono mobilitare le risorse, competenze, disposizioni dell'altro rendendolo soggetto dell'intervento educativo e promuovendo un percorso di crescita e di trasformazione, che riguarda sia l'educando, ancor più quando si trova in una situazione di difficoltà, sia l'educatore che lo accompagna (Serbati, Milani, 2013; Milani, 2018).

Come ultimo elemento di questa rete concettuale che si sta cercando di costruire intrecciando sfumature linguistiche e semantiche, si porti l'attenzione sul costrutto di resilienza che fa riferimento agli *urti* della vita e alla possibilità delle persone di non soccombere alla forza di tali urti e di intraprendere percorsi di crescita acquisendo *forza* per sé. In particolare, la definizione di Ungar (2011c), particolarmente opportuna per guardare alla resilienza da una prospettiva pedagogica, guarda alla resilienza come la capacità che la persona, le famiglie, i gruppi, le comunità possono apprendere e mettere in campo per *navigare* – dunque conoscere, ricercare – verso le risorse – interne, personali, psicologiche, ed esterne, fisiche, sociali, ambientali – che promuovono il loro benessere e la loro crescita, e la capacità di negoziare significati affinché tali risorse siano rese disponibili, accessibili e ritenute significative per le persone in rapporto con la propria matrice culturale e l'ambiente in cui vivono (Ius, 2020b).

In precedenti contributi (Milani, Ius, 2010; Ius, Milani, 2011), abbiamo già esplorato i verbi della grammatica della relazione che gli educatori sono chiamati ad agire al fine di svolgere l'importante ruolo dei tutori di resilienza diventando quei "soffiatori d'anima" (Cyrulnik, 2006) in grado di restituire interamente i bambini e i loro genitori alla "vita".

Le azioni dell'*accogliere* e dell'*andare verso* l'altro proprie della relazione educativa rispecchiano le due azioni per eccellenza della comunicazione tra le persone: ascoltare un messaggio e esprimere un messaggio.

Il primo verbo, quello dell'*ascoltare*, richiama al ruolo dell'educatore come responsabile di concavità (Milani, 2004) in cui accogliere la forza dell'altro. L'educare diventa preparare, fare e offrire spazio all'altro, uno spazio all'interno

del quale egli possa dare voce e movimento al proprio essere che si esprime, dunque alle proprie risorse e potenzialità, alle proprie fragilità, e dunque scoprire e manifestare nuove sfaccettature del proprio inedito. Si tratta di uno spazio di accoglienza della persona, così com'è, com-prenderla, *prenderla con sé*, non come azione inglobante e prevaricatrice di posizionamento in uno spazio chiuso. Al contrario consiste nell'offerta di una possibilità di sperimentarsi in un territorio relazionale nuovo, che nell'apertura della sua concavità rappresenta il fine dell'autonomia proprio di ogni relazione educativa. Ascoltare la storia dell'altro, permettere e sostenere il suo racconto affinché egli possa significare o risignificare la propria vicenda sono compiti essenziali della grammatica della relazione dell'educatore. Il secondo verbo guarda alle parole che l'educatore invia verso l'educando e riguardano la *forza* con cui l'educatore si dirige intenzionalmente e responsabilmente verso l'altro. Possono essere parole che esprimono accoglienza, comprensione, incoraggiamento, parole che offrono un filo rosso perché l'educando possa cucire pezzi sfrangiati del suo percorso di vita, parole che propongono e negoziano nuovi significati, parole che raccontano storie che offrendo modelli positivi possono dare il 'la' ad un nuovo racconto.

Nel concludere questo paragrafo e prima di riflettere sulle abilità dell'educatore, si propone di ritornare alla domanda iniziale e di ampliare lo sguardo su di esso offrendo un'ulteriore sfumatura attraverso la riformulazione della frase 'gestire le dinamiche...', che sembra connotare un'azione direttiva o manageriale dell'educatore *sull'altro* e sulla loro relazione, con la frase 'promuovere le forze'. Quali possono essere, dunque, alcune abilità necessarie all'educatore e che andrebbero, a nostro avviso, sviluppate in ambito formativo, e quali ragioni sostengono tali abilità coerentemente con la prospettiva educativa?

3. *Le abilità comunicative dell'educatore: le ragioni di una proposta a partire dall'esperienza didattica*

Attraverso i precedenti paragrafi si sono prefissi di tracciare le frontiere di un possibile territorio pedagogico rispetto al tema della comunicazione e a guardare al ruolo dell'educatore evidenziando alcuni nessi tra relazione educativa e comunicazione educativa. Ci si interroga, pertanto, su quali siano i *saperi* e le abilità – *saper fare* – necessari all'educatore per agire la comunicazione con competenza pedagogica – *saper essere* – e quali proposte didattiche e formative possano sostenere lo stesso educatore nell'apprendimento e sviluppo di tali competenze. Ci soffermeremo, nel presente paragrafo, a riflettere su una possibile proposta rivolta alla formazione universitaria di base, come quella delle lauree triennali e specialistiche. Va evidenziato, comunque, che gli spazi della riflessione e dell'apprendimento rispetto allo stare in relazione e al comunicare rappresentano, per l'educatore, luoghi da percorrere e ripercorrere nella formazione continua lungo l'intero svolgersi della sua professione.

Nel delineare una base per la riflessione sulla competenza pedagogica, come afferma Bertolini (1998), sembra essere più opportuno non tanto operare un' esplorazione delle specifiche tecniche educative, sempre soggette ad aggiornamenti e integrazioni, quanto individuare possibili aree che raggruppano le diverse tecniche. Fra le aree che il pedagogista riporta, si ritrovano i raggruppamenti delle *tecniche della comunicazione* e delle *tecniche della conduzione di gruppo*. Rispetto al primo raggruppamento, l'autore evidenzia come l'esperienza educativa sia da realizzare attraverso una serie di atti comunicativi e di conseguenza come sia indispensabile per l'operatore pedagogico, per l'educatore, la competenza del saper "dialogare" con l'educando. Nel secondo, si accentua il fatto che spesso l'educatore svolge la propria professione in contesti di gruppo che richiedono specifiche competenze perché possa essere considerato come 'gruppo a conduzione pedagogica' (Contini, 2000d) perdendo dunque posizione nei confronti del rischio di cadere in una "psicologizzazione" dell'educazione. Nel gruppo, infatti, l'educatore

si prende cura delle persone, si focalizza sui processi di sviluppo, è empatico e appassionato, ma lascia liberi e promuove autonomia, non ha procedure metodiche rigide, ma si ispira a precisi criteri di fondo, agisce con intenzionalità per promuovere la positiva trasformazione non solo della persona o della comunità, ma dei legami tra loro, in una spirale positiva (Milani, 1996, p. 43).

Se da un lato quello della psicologizzazione è uno dei rischi, dall'altro è indubbio l'apporto che le scienze psicologiche hanno portato al tema della comunicazione e della relazione, soprattutto a partire dalla ricerca e dalle pratiche inerenti al colloquio riconducibili al *counselling* che, nel suo differenziarsi dalla relazione psicoterapeutica, condivide alcune sfumature con l'educazione (Scilligo, 2003; Ivey, Bradford Ivey, 2003, trad. it. 2004). Si consideri, nello specifico, che la cornice culturale di sviluppo del *counselling* è di matrice anglofona e che in essa non si riscontrano gli elementi culturali e concettuali relativi al pensiero pedagogico e alle pratiche educative, come possono essere quelli italiani, francesi, spagnoli o tedeschi, a cui facciamo riferimento. È questa la ragione per la quale ci sembra di poter cogliere sfumature comuni. Infatti, come abbiamo già avuto modo di mettere in luce (Ius, Milani, 2009), all'interno della parola *counselling* vengono comprese molteplici pratiche relazionali, pertanto, il contributo che il *counselling* sembra offrire non va riferito alla professione del *counsellor* nella sua interezza, quanto ad alcune tecniche o abilità di *counselling* che riteniamo possono alimentare la sopracitata area della relazione e della comunicazione educativa quando utilizzate in modalità pedagogicamente orientate. La proposta si fa, pertanto, prossima al tema della consulenza educativa, all'interno della relazione d'aiuto (Simeone, 2011) e della relazione educativa nelle sue molteplici forme, e non si sviluppa attorno alla più complessa cornice della consulenza pedagogica (Negri, 2014).

Ai fini della nostra riflessione sulla formazione degli educatori, abbiamo preso in considerazione le proposte di formazione alle abilità di *counselling* presentate nel testo *Il colloquio intenzionale e il counselling* (Ivey, Bradford Ivey, Zalaquett, 2018) e nel testo *Counselling in Challenging Contexts. Working with individuals*

and families across clinical and community settings (Ungar, 2011b). Tali testi sono stati scelti in quanto nell'impianto generale e in alcuni contenuti specifici è rintracciabile uno spiccato approccio educativo. Per tale ragione, vengono utilizzati da una decina di anni all'interno di alcuni insegnamenti universitari inerenti al tema della relazione educativa rivolti agli educatori dell'ateneo patavino.

3.1 *Microabilità per il colloquio intenzionale*

Il titolo del primo testo con l'utilizzo del termine "intenzionale" suscita l'interesse dello sguardo pedagogico. Gli autori presentano un percorso formativo che appare come profondamente educativo sia per come si propone di accompagnare la persona in formazione, sia per come viene delineata la conduzione del contesto di colloquio con le persone. A differenza di altre proposte di formazione al *counselling* che si muovono dall'analisi degli stili comunicativi inefficaci del futuro professionista per apprendere, invece, gli stili efficaci del "bravo professionista", Ivey e Bradford Ivey propongono un percorso che forma l'educatore a osservare e divenire consapevole del proprio stile naturale di supporto con la comunicazione da utilizzare come base per accrescere le proprie abilità e rendere il proprio stile via via sempre più intenzionale. Non si tratta di un "addestramento" alla tecnica, con il fine di cercare e formulare la risposta più appropriata, quanto di considerare il proprio stile naturale come una risorsa da cui muoversi. La proposta consiste, dunque, nel guardare a tale risorsa per comprendere come poterla utilizzare all'interno della propria professionalità superando gli automatismi appresi all'interno delle precedenti relazioni comunicative incontrate nella propria traiettoria di vita. Tale percorso può essere realizzato tramite l'apprendimento e la formazione su specifiche microabilità con lo scopo di supportare l'educatore ad ampliare il repertorio delle alternative che ha a disposizione e dal quale scegliere intenzionalmente quale abilità utilizzare nei vari momenti della relazione con l'altro. Con la possibilità di scegliere e l'essere in grado di generare alternative utili si sottolinea che le abilità comunicative non vanno intese come tecniche da utilizzare in modo standardizzato, ma si evidenzia l'importanza di adattare il proprio stile comunicativo (personale e intenzionale) in funzione delle singole persone, delle differenti culture e dei momenti. Lo stile intenzionale richiede all'educatore di trovare la propria modalità per utilizzare la propria forza comunicativa e relazionale al fine di incontrare la forza dell'altro e promuovere la sua crescita. Pertanto, tale stile è:

- capace di verificare la propria efficacia e valutarla, dunque è professionale;
- personalizzato ad ogni soggetto che si incontra;
- multiculturale in quanto tiene in considerazione e valorizza le identità multiple (lingua, luogo di provenienza, etnia, età, sesso, genere, orientamento sessuale, abilità/disabilità, status socio-economico, istruzione, esperienze di vita, spiritualità, ecc.) – dell'educatore e dell'educando – che ciascuno porta con sé ed esprime, e attraverso le quali incontra l'altro;

- sempre educativamente orientato, in quanto è finalizzato alla crescita della persona attraverso la valorizzazione delle sue risorse e la possibilità di nuovi apprendimenti;
- fondato sulla considerazione e comprensione di sé e della propria sfera emotiva come aspetto cruciale per l'incontro autentico con l'altro (Iori, 2009a, 2009b; Bruzzone, 2020) che richiede di integrare la competenza cognitiva e metacognitiva per riconoscere i modi del proprio conoscere con la competenza emozionale per sapere comunicare con le proprie emozioni chiamandole per nome considerando la tensione al rapporto empatico come impegno etico-sociale, e non come un mero aspetto da porre in essere attraverso un preciso insieme di tecniche comunicative (Contini, 2000c).

Gli autori propongono di procedere considerando un insieme di microabilità da agire all'interno di una cornice costruttivista per farsi prossimi a come la persona comprende e dà senso al suo mondo per accompagnarla nel suo percorso di crescita. Tali microabilità si fondano e si ispirano a svariate teorie, approcci e modelli presenti in letteratura, e si propongono come una sorta di minimo comune denominatore organizzato in modo gerarchico attraverso la raffigurazione della 'Piramide delle microabilità' (Ivey, Bradford Ivey, 2003, trad. it. 2004, p. 41).

Alla base della piramide viene posta la competenza etica e multiculturalità, che fa riferimento alla base teorico-pratica formata dalla consapevolezza culturale – l'*intercultura interna* (Milan, 2016) – e dai saperi e abilità utili per incontrare le persone nella loro diversità culturale. Nell'ultima edizione (Ivey, Bradford Ivey, Zalaquett, 2018) sono stati, inoltre, aggiunti riferimenti al costrutto di resilienza e all'apporto delle neuroscienze al riguardo del ruolo del cervello e della mente all'interno della relazione d'aiuto.² Dalla base, si sviluppano, poi, le microabilità del prestare attenzione e ascolto, e dell'essere empatici (il contatto visivo, il tono della voce, l'aderenza verbale e il linguaggio non verbale) e le sequenze dell'ascolto di base (fare domande chiuse e aperte; incoraggiare, parafrasare e fare sommario; rispecchiare emozioni e sentimenti).

3.2 *Il colloquio con persone in situazione di vulnerabilità*

Il titolo del testo di Ungar potrebbe essere tradotto con "Il colloquio nelle situazioni di vulnerabilità. Il lavoro con le singole persone e le famiglie in contesti

² Si considerino, tra i molti, gli studi dello psichiatra D.J. Siegel (2010 Trad. it. 2011, 2012 Trad. it. 2013) sul rapporto tra neurobiologia, relazioni interpersonali e comunicazione per la promozione della neuroplasticità cerebrale e dello sviluppo delle persone. Lo studioso fornisce cornici concettuali sulla neurobiologia interpersonale capaci di coniugare una solida base scientifica con l'importanza della soggettività e del mondo interpersonale. In riferimento allo sviluppo dei bambini e a come genitori e altri adulti significativi possono educare tenendo in considerazione le risorse dei bambini e la relazioni significative si consultino Siegel e Payne Bryson (2011 Trad. it. 2012, 2018 Trad. it. 2018, 2020 Trad. it. 2020).

clinici e comunitari”. Esso è stato scelto perché riferito alle situazioni di vulnerabilità familiare, in cui spesso gli educatori operano, e perché presenta teorie, metodi, abilità e strumenti utili in diversi contesti. Tra questi si comprenda il colloquio educativo, in contesti prettamente formali, e quanto avviene in contesti comunitari che vedono il lavoro dell’educatore nel territorio, all’interno della cornice complessa di ecologia sociale della resilienza sopramenzionata (Ungar, 2011b, 2020).

Le azioni di navigare e negoziare le risorse, come binari per la promozione di percorso di resilienza, sono sviluppate attraverso abilità e strumenti che gli educatori possono mettere in atto, nella consapevolezza che gli educatori stessi fanno parte dell’ecologia delle persone con cui lavorano e non ne sono all’esterno. Vivono, infatti, il tempo e lo spazio con le persone e sono dunque impegnati come operatori sociali di crescita e di cambiamento non solo in funzione a quanto svolgono nella relazione diretta con loro, per promuovere a loro resilienza, ma anche nelle relazioni indirette di esosistema e nell’impegno generale di dare un contributo per modificare quelle condizioni di svantaggio e diseguaglianza che sono alla base delle difficoltà che le persone vivono per le quali, poi, viene chiesto loro di “sviluppare resilienza” (Ius, 2020b).

Nello specifico, l’autore si sofferma in particolare sull’esplorazione delle risorse grazie a domande da utilizzare sia nelle fasi iniziali di conoscenza con la persona, la famiglia o il gruppo con cui si sta operando, sia lungo il percorso dell’intervento. Tali domande si pongono l’obiettivo di comprendere:

- quali risorse personali e quali risorse sociali/economiche/politiche sono realisticamente disponibili e accessibili a questa particolare persona, alla sua famiglia o comunità;
- come sta la persona confrontandola anche con coloro che nel suo contesto vivono in simili circostanze;
- come la persona stia facendo fronte alla situazione avversa che deve fronteggiare;
- se vi siano comportamenti definibili come preoccupanti (ad es. delinquenza, uso di sostanze, ecc.) che possono essere considerati come adattamenti ragionevoli in un contesto povero di risorse (resilienza nascosta) (Ungar, 2011a, pp. 59-60).

L’obiettivo primario della proposta di Ungar è quello di attivare il massimo livello di partecipazione della persona, di fare leva sulle risorse presenti e sull’uso positivo che si può fare di ciò che è a disposizione e di individuare, eventualmente, altre risorse utili alla promozione del benessere. È importante che l’educatore sappia riconoscere e apprezzare ciò che le persone stanno già facendo per fronteggiare la situazione – la *forza* dell’altro – ed eventualmente proporre loro di esplorare quali nuove risorse possano essere utili e significative per portare un contributo o un cambiamento nelle loro vite.

3.3 *L'esperienza didattica*

Nel panorama universitario italiano, la formazione alle competenze educative non è contemplata in modo sistematico e omogeneo all'interno degli insegnamenti universitari, anche se non mancano contesti in cui sono presenti insegnamenti come Pedagogia della comunicazione o insegnamenti pedagogici che rivolgono una specifica attenzione a questi temi. Come sopra accennato, i contenuti presentati relativamente alle abilità comunicative, sono stati proposti e sviluppati negli anni vengono all'interno di alcuni insegnamenti universitari (Pedagogia generale e sociale, Pedagogia Interculturale, Pedagogia della Famiglia) strutturando il seguente percorso. Come primo passo, viene offerto agli studenti un inquadramento della questione dal punto di vista teorico presentando alcuni concetti di riferimento sulla comunicazione e alcuni elementi essenziali della comunicazione nella relazione educativa. A partire da questo, vengono successivamente proposte dalle tre alle cinque sessioni laboratoriali della durata di due ore – in base al numero degli studenti, all'organizzazione del programma dell'insegnamento e al livello di approfondimento che si intende raggiungere. La didattica viene svolta attraverso una modalità che coniuga l'utilizzo di strumenti video (analisi di brevi colloqui), con attività individuali di riflessione sulle proprie abilità e simulate in coppia o in piccolo gruppo finalizzate a sperimentare le microabilità affrontate.

4. *Conclusioni*

La struttura della proposta riflessiva presentata è stata composta da un primo passo finalizzato a delineare una breve cornice pedagogica, un secondo passo focalizzato sulla relazione educativa e un terzo passo relativo al percorso di individuazione di alcune abilità di comunicazione che sono state integrate nella formazione accademica degli educatori.

Gli accenni alle ragioni pedagogiche che hanno portato alla scelta di tali abilità, mettono in luce la necessità che le stesse vengano attuate non come mere tecniche da applicare nel contesto professionale ma come specifici attivatori di processi relazionali. Ad esempio, la letteratura sulle abilità di ascolto attivo e nello specifico del riformulare il messaggio dell'altro per mezzo di una parafrasi che rispecchia i contenuti (Colasanti, Mastromarino, 1994; Cheli, 2004; Ius, Bo), mette in luce i vantaggi di tale intervento che persegue un duplice obiettivo: la verifica della comprensione e dimostrazione di attenzione da parte dell'ascoltatore, e la chiarificazione cognitiva sul proprio punto di vista per la persona. Integrare tale abilità in una cornice volta a considerare l'educatore come tutore di resilienza, amplifica la sua portata di senso in quanto, attraverso la riformulazione, l'educatore, coerentemente con il valore che il lavoro sulla "storia" ricopre per la resilienza, potrà metacomunicare all'altro che ogni parte della sua storia è importante e merita di essere narrata. Inoltre, potrà testimoniare che il suo rispecchiamento vuole essere non solo un'abilità comunicativa utile al colloquio ma un segno concreto che "ogni

vita merita un romanzo” (Polster, 1987, trad. it. 1988). Il rispecchiamento diventa, infatti, un modo per incorniciare la preziosità del racconto dell’altro e lo sollecita a raccontarlo per conferire al racconto stesso significati che aprono alla possibilità di crescita e di sviluppo.

I tre passi proposti sembrano ricondurre i contenuti presentati agli aspetti relativi al *sapere*, al *saper fare* e al *saper essere* dell’educatore, evidenziando nella metafora delle forze che si incontrano anche il ruolo del *saper diventare*, che interpella l’educatore sia nella reciprocità della relazione educativa, sia nella responsabilità della propria professionalità. Quest’ultima è particolarmente legata alla formazione di base e alla formazione continua che riguarda oltre all’acquisizione di nuovi saperi e abilità, al prendersi cura sia della possibilità di generare apprendimento grazie alla riflessività sulle pratiche sia del benessere professionale di chi, come l’educatore, è spesso in contatto con storie di vulnerabilità (Bobbo, 2020; Ius, 2019; 2020a; Zannini, Daniele, 2020).

Lungi dal voler offrire una risposta esaustiva e definitiva alla domanda relativa a quale formazione proporre sulle competenze relazionali comunicative per gli educatori, ci si è messi in relazione con la stessa domanda per trovare sfumature riflessive a partire da un approccio centrato sulle *forze* e su come l’educatore, attraverso la comunicazione, possa mettere queste ultime intenzionalmente in gioco nella relazione educativa. Infatti, è nell’incontro delle *forze* e della “lotta” tra esse (Milan, 2020) che si creano le condizioni per promuovere l’incontro educativo. Ed è nell’incontro educativo che il dialogo tra quelle forze può si può distinguere, per promuoverlo,

il colloquio che comunica qualcosa dal colloquio che non comunica nulla; il colloquio che si apre al senso e il colloquio che si chiude al senso; il colloquio che si apre alla relazione e il colloquio che si chiude alla relazione; il colloquio che fa lievitare le risorse interiori di chi parla e di chi ascolta, e il colloquio che le congela e le pietrifica (Borgna, 2005, p.202).

La riflessione necessita, senza dubbio, di essere approfondita ed esplorata dal punto di vista teorico e dal punto di vista della conferma o ridefinizione di quali abilità vanno considerate necessarie nel bagaglio dell’educatore. La ricerca empirica potrebbe, inoltre, portare approfondimenti sia sulle abilità relazionali e comunicative possedute e agite dagli educatori professionali che operano nei vari servizi, sia sulle forme e sugli esiti dei curricula formativi, già in essere o da svilupparsi in futuro, all’interno degli insegnamenti dei corsi di studio L-19. Rispetto a questi ultimi va posta l’attenzione agli aspetti metodologici che conducono, senza dubbio, all’utilizzo di approcci attivi in cui coniugare la teoria alle esercitazioni pratiche.

Sembra particolarmente utile suggerire di considerare tali molteplici e variegati elementi come orientamenti per progettare una formazione che venga considerata come composizione di un mosaico sistemico che va organizzato integrando i saperi e le proposte che ciascuna tessera rappresenta (Biasin, 2011). Ci si augura, in conclusione, che la piccola e limitata *forza* che questo contributo ha tentato di presentare possa mettersi in comunicazione con le *forze* degli altri contributi e,

grazie a questo incontro, delineare nuove *direzioni* e *versi* per sviluppare e implementare proposte formative per gli educatori con maggiore *intensità* e *intenzionalità*.

5. Riferimenti bibliografici

Agostinetto L. (2013): *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: PensaMultimedia.

Bertolini P. (1998): *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Biasin C. (2011): Orientamenti teorici nell'educazione degli adulti: uno sguardo critico. *Studium Educationis*, 12(2), pp. 59-74.

Bobbo N. (2020): Un'esperienza di formazione e ricerca con un gruppo di coordinatori e responsabili dei servizi per la tutela di minori e famiglie della Regione Emilia-Romagna: analisi dei risultati. *Studium Educationis*, 21(2), pp. 113-125.

Borgna E. (2005): *L'attesa e la speranza*. Milano: Feltrinelli.

Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino 1986.

Bronfenbrenner U. (2005): *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. it. Trento: Erickson 2010.

Bruzzone D. (2020): L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione. *Studium Educationis*, 21(2), pp. 90-100.

Buber M. (1947): *Il cammino dell'uomo*. Trad.it. Comunità di Bose (BI): Qiqajon 1990.

Cambi F. (2000): Comunicazione e utopia: riflessioni. *Studium Educationis*, 4, pp. 628-632.

Cheli E. (2004): *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale. Un'introduzione interdisciplinare*. Milano: FrancoAngeli.

Colasanti A., Mastromarino R. (1994): *Ascolto attivo*. Roma: IFREP.

Contini M.G. (1984): *Comunicare tra opacità e trasparenza*. Milano: Mondadori.

Contini M.G. (2000): Il gruppo a conduzione pedagogica: nodi problematici e possibilità educative. In: M.G. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci, pp. 17-45.

Contini M. G. (2000a): Note introduttive. *Studium Educationis*, 4, pp. 613-615.

Contini M. G. (2000b): La comunicazione empatica: presupposti cognitivi e implicazioni etiche. *Studium Educationis*, 4, pp. 650-659.

Contini M.G (2000c). Introduzione. In: M.G. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci, pp. 11-15.

Contini M. G. (2000d): Il gruppo a conduzione pedagogica: nodi problematici e possibilità educative. In: M.G. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci, pp. 17-45.

Cortelazzo M., Zolli P. (1999): *Il nuovo etimologico: DELI-Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Cyrulnik B. (2006): *Di carne e di anima*. Trad. it. Milano: Frassinelli 2007.

Dalle Fratte G. (2005b): *Un'ipotesi di modellizzazione*. In: A. Perucca (a cura di): *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*. Vol. 1°. Roma: Armando, pp. 87-100.

Habermas J. (1981): *Teoria dell'agire comunicativo*. Vol. 1 e 2. Trad. it. Bologna: Il Mulino 1997.

Iori V. (2009a): *Il sapere dei sentimenti: Esperienza vissuta e lavoro di cura*. In: V. Iori (a cura di): *Il sapere dei sentimenti*. Milano: FrancoAngeli, pp. 15-41.

Iori V. (a cura di) (2009b): *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.

Ius M., Milani P. (a cura di) (2011): *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Piazzola Sul Brenta (PD): Kite Edizioni.

Ius M. (2019): *L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. Pedagogia e Vita*, 3, pp. 35-45.

Ius M. (2020a): *Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie*. *Studium Educationis*, 21(2), pp. 126-138.

Ius M. (2020b): *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe. Padova: Padua University Press.

Ius M., Bolelli K., Milani, P. (2020): *Abilità di ascolto attivo*. In P. Milani, A. Petrella (a cura di): *Il quaderno della formazione*. Padova: Padua University Press, pp. 161-163.

Ius M., Milani P. (2009): *Colloquio e counselling*. In: G. Mazzocato (a cura di): *Scienze della psiche e libertà dello spirito. Counselling, relazione di aiuto e accompagnamento*, Padova: Messaggero di S. Antonio, pp. 293-302.

Ivey A. E., Bradford Ivey M. (2003): *Il colloquio intenzionale e il counselling. Un aiuto allo sviluppo del cliente nella società multiculturale*. Trad. it. Roma: LAS 2004.

Ivey A. E., Bradford Ivey M., Zalaquett C.P. (2018): *Intentional Interviewing and Counselling: Facilitating Client Development in a Multicultural Society*. Boston: Cengage Learning.

Levinas E. (1961): *Totalità e infinito*. Trad. it. Milano: Jaca Book 1980.

Milan G. (2016): *L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica*. *Studium Educationis* 27(1), pp. 11-30.

Milan G. (2020): *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri... tracce per una sceneggiatura pedagogica...* Lecce: PensaMultimedia.

Milani P. (1996): *Servizi socio-sanitari: una prospettiva di lavoro con le famiglie*. *La famiglia*, 175(1), pp. 39-53.

- Milani P. (1997): Empowerment. *Studium Educationis*, 2, pp. 1043-1045.
- Milani P. (2000): Relazione e educazione: alcuni nessi. In Catarsi E. (a cura di): *La relazione di aiuto della scuola e nei servizi socioeducativi*. Tirrenia: Del Cerro, pp. 65-85.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M. (2010): *Sotto in cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mounier E. (1949): *Il Personalismo*. Trad. it. Roma: A.V.E. 2004.
- Negri S. (a cura di) (2014): *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.
- Orlando Cian D. (2000): *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, *Studium Educationis*, 4, pp. 616-627.
- Poché F. (2020): Éducation et vulnérabilité: Diagnostic social et questionnement étique. In M. Boutanquoi, C. Lacharité (a cura di): *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance*. Franche-Comté: Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 27-39.
- Polster E. (1987): *Ogni vita merita un romanzo*. Trad. it. Roma: Atrolabio 1988.
- Scilligo P. (2003): Conoscere il counselling. *Psicologia Psicoterapia e Salute*, 9/1, pp. 1-18
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e pratiche di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Siegel D.L, Payne Bryson T. (2011): *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino. Una guida pratica con esercizi, schede e giochi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore 2012.
- Siegel D.L, Payne Bryson T. (2018): *Yes Brain. Come valorizzare le risorse del bambino*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore 2018.
- Siegel D.L, Payne Bryson T. (2020): *Esserci. Come la presenza dei genitori influisce sullo sviluppo dei bambini*. Milano: Raffaello Cortina Editore 2020.
- Siegel D.L. (2010): *Mindsight*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore 2011.
- Siegel D.L. (2012): *Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina Editore 2013.
- Simeone D., (2011): *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero
- Stein E. (1917): *L'empatia*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli 2006.
- Ungar M. (2011a): *Counselling in Challenging Contexts. Working with individuals and families across clinical and community settings*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Ungar M. (2011b): *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York: Springer.
- Ungar M. (2011c): The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), pp. 1-17.
- Ungar M. (2020). *Working with Children and Youth with Complex Needs: 20 Skills to Build Resilience*. London: Routledge.

Zannini L., Daniele K. (2020): Fragilità, compassion fatigue e burnout negli operatori in salute mentale. L'importanza della formazione alla cura della vita emotiva. *Studium Educationis*. 21(2), pp. 101-112.

Accepted Manuscript