



La via difficile.  
Il percorso di consulenza nel sistema scuola  
The hard way.  
The path of counselling in the scholastic environment

Paola Damiani  
Maria Seira Ozino  
paola.damiani@unito.it  
maria.seiraozino@unito.it  
Università di Torino

**ABSTRACT**

In recent years there are increasingly frequent cases in which teachers are required to deal with various students' problems. In order to deal with situations of discomfort and disability all schools are required to refer to the management of Local Scholastic Zones, whose operators have to provide advice and guidance on the laws that govern "first level" organizational and pedagogical aspects. Since the current situation requires increasingly complex interventions, the Regional School Office in Turin has established a counselling service called "second level," and which took place from the 2002-03 to the 2011-12 scholastic year. This "second level" counselling service provides expert advice on specific problems and is dedicated to teachers coming from all types of schools. Teachers applying for counselling are required to follow a path of reflection for the research of possible solutions. Thus, it is proposed that schools become another environment where teachers are stimulated to become aware of their available resources as a team in order to cope with problematic situations, especially by making use of a systemic approach that enhances networks and contextual resources.

Negli ultimi anni sono sempre più frequenti i casi in cui i docenti si trovano a gestire situazioni di varie difficoltà degli alunni/studenti. Per tutte le scuole, il riferimento istituzionale sulle situazioni di disagio e disabilità sono gli Ambiti Scolastici Territoriali (ex UST), i cui operatori forniscono una consulenza orientativa sulla normativa e sugli aspetti pedagogici-organizzativi definita "di primo livello". Per affrontare situazioni che richiedono un intervento più articolato, l'Ufficio Scolastico Territoriale di Torino ha istituito, per gli anni scolastici dal 2002-2003 al 2011-2012, un servizio di consulenza definito di "secondo livello", ovvero una consulenza qualificata su specifici problemi, dedicata ai docenti di tutti gli ordini di scuola disponibili ad effettuare un percorso approfondito di riflessione e di ricerca di soluzioni possibili.

Si propone così alla scuola un altro modo di lavorare che coinvolge gli insegnanti in un processo di consapevolezza delle risorse che possiedono come team o comunità per fronteggiare le situazioni problematiche, attraverso un approccio sistemico che valorizza le reti e le risorse contestuali.

**KEYWORDS**

Counselling; needs; relations, training, support.  
Consulenza; bisogni; relazioni; formazione; supporto.

## 1. Caratteristiche della consulenza

La consulenza si caratterizza come un intervento breve di tipo non terapeutico che utilizza le esperienze dei partecipanti senza “dispensare ricette” o conoscenze teoriche slegate dalle pratiche. Per istituire il servizio, l'allora Ufficio Scolastico Provinciale di Torino ha demandato all'Unità Territoriale dei Servizi Professionali per i Docenti (UTS) l'organizzazione delle attività; nel gruppo dei consulenti incaricati di gestire il percorso di “secondo livello” sono presenti differenti professionalità afferenti al mondo scolastico; ad esse sono richieste conoscenze specifiche, oltre a quelle psicopedagogiche e didattiche generali, relative alle tecniche e metodologie di apprendimento cooperativo, di apprendimento mediato, di gestione di gruppi di auto mutuo aiuto e di counselling sistemico.

L'intervento consulenziale si concretizza in un percorso di *ricerca-azione* breve (massimo dieci ore), in cui il consulente fa ricorso all'esperienza dei docenti partecipanti. Egli non si presenta come l'esperto che interviene a risolvere, al contrario, pone attenzione a contrastare la tendenza “quasi naturale” di delega al professionista esterno. Si propone così un modo di lavorare che coinvolge gli insegnanti in un processo di responsabilizzazione sulle problematiche scolastiche e di consapevolezza delle risorse individuali e di *team* sulle possibili soluzioni. Il confronto favorisce la percezione di fiducia e di autoefficacia dei docenti e la capacità di supportarsi attraverso la creazione di una rete che include anche figure esterne come i curanti o i familiari. In questo percorso fondato sulla riflessività e sull'autoconsapevolezza, la via che intraprende il consulente è difficile, *la più difficile*, piena di resistenze, fughe e trappole, poiché intrisa di fattori emotivi e culturali, impliciti ed espliciti, evolutivi e regressivi, che influenzano il lavoro e il suo esito.

La consulenza è intenzionalmente orientata alla salute e alle risorse sane del sistema: la componente educativa è esplicita. Il processo consulenziale lavora per la crescita e il funzionamento del gruppo (e del singolo nel gruppo), tenendo conto dell'interazione tra i sistemi multipli scuola, famiglie, servizi. Le risorse che attiva il consulente, nella sua veste di mediatore-facilitatore, sono quelle del sistema stesso, del territorio o, in alcuni casi, del tessuto sociale, nella consapevolezza che muoversi dentro sistemi in crisi richiede attenzione e apprendimento continui.

Per questi motivi, il metodo di lavoro assunto fa riferimento alle ricerche e alle esperienze dell'Istituto Tavistock di Londra sulle dinamiche dei gruppi e delle istituzioni (cfr. Hinshelwood, 2000; Perini, 2012) e utilizza un approccio sistemico-psicodinamico centrato sui seguenti focus: lo studio delle relazioni tra persona, ruolo e organizzazione; l'indagine dell'influenza dei fattori emotivi inconsci e culturali impliciti sul clima istituzionale e sullo svolgimento del compito primario; le dinamiche del lavoro di gruppo e i conflitti tra ruoli e persone, compiti e risorse, identità e appartenenza, dipendenza e autonomia, realtà e desiderio.

## 2. Il processo e le fasi della consulenza

L'intervento proposto ai docenti che ne fanno richiesta, concordato in autonomia fra scuola e consulente, prevede un primo incontro fra Dirigente Scolastico e consulente; uno o più incontri con il Consiglio di classe o il team dei docenti, con l'eventuale coinvolgimento di altre figure, quali collaboratori scolastici, docenti di altre classi, volontari; un incontro finale di verifica del percorso. Il consulente può decidere, in base alle esigenze, di effettuare uno o più incontri con

i genitori dell'allievo, oppure di osservare le dinamiche della classe o ancora di organizzare incontri di rete con altri operatori.

Il Servizio di consulenza torinese è stato operativo dal 2002 al 2012: nei primi tre anni, in cui il servizio era sperimentale, sono stati effettuati 22 interventi; nei successivi tre anni, quando il servizio è entrato a regime, le consulenze sono state 79. Successivamente, il numero di consulenze si è stabilizzato su circa 20-25 all'anno, con una netta prevalenza per la scuola primaria, una percentuale più ridotta per quella secondaria di primo grado e interventi sporadici nella secondaria di secondo grado. I consulenti coinvolti, inizialmente una decina ed operanti in città, hanno raggiunto il numero di quaranta ed esteso il loro ambito di intervento alle scuole della provincia.

Nel primo incontro, il consulente raccoglie le informazioni utili ad avviare il processo che diventeranno punti di riferimento condivisi per la definizione dell'obiettivo di lavoro; tali informazioni riguardano essenzialmente per quale motivo la consulenza viene richiesta, come è stato gestito il problema, quali sono le aspettative che spingono a chiedere l'intervento di consulenza, quali altri soggetti sono o potrebbero essere coinvolti nel percorso.

«La propensione al cambiamento in un'organizzazione non è mai elevata: anche i comportamenti dei docenti sovente sono finalizzati in modo consapevole o meno alla conservazione della situazione, sebbene percepita come insostenibile. Cambiare è difficile, ed è difficile il compito del consulente, il quale si trova attivato dalla richiesta di intervento e di cambiamento, ma al contempo ostacolato nel suo raggiungimento dagli stessi richiedenti. Invitare il gruppo ad affrontare una strada nuova di pensiero, di approccio e di ricerca è un compito delicato "perché noi tutti fondiamo la conoscenza sui principi di economia, di stabilità, di omeostasi cognitiva"» (Von Foerster, 1990).

Quando il consulente si trova a procedere su una via in cui da una parte c'è la richiesta di aiuto e dall'altra c'è la resistenza a realizzare quanto proposto, occorre trovare le strategie comunicative per rendere possibile il cambiamento e il conseguente apprendimento.

Una fase delicata dell'intero processo è costituita dalla raccolta delle informazioni e dalla raccolta della descrizione e narrazione di quello che è vissuto come problema dal *team*. Il professionista si trova a lavorare con il gruppo per esaminare la situazione da un nuovo punto di vista, prodotto dalla corralità delle narrazioni. Questo consente di ridefinire il problema sulla base di nuove opzioni e di facilitare la creazione di nuovi modelli di interazione.

Un obiettivo della consulenza è riavviare il funzionamento del *team* docenti come gruppo che si supporta e affronta la situazione critica attraverso nuove prospettive. Sovente il gruppo è stremato, ha già provato ad attivare molte strategie e quando contatta il consulente sembra che le risorse siano esaurite. Il ruolo del consulente è di aiutare il processo di collaborazione tra pari nell'esplorazione di soluzioni e nel fare squadra, mantenendo una posizione di parzialità (nel significato letterale di prendere le parti) verso ciascun membro del gruppo. Il professionista deve assumere il ruolo di agente di cambiamento, ma deve considerare anche l'eventualità che talvolta non sia possibile un cambiamento (Bloch, Busso, Sluzky, 1989).

Come abbiamo già affermato, la strada della consulenza è una strada difficile; in effetti, oltre ad essere un percorso costruito sulle capacità (non scontate) di autovalutazione e di riflessione dei suoi partecipanti (e del consulente stesso),

nel suo svolgimento, esso incontra diversi passaggi critici che possiamo qui riassumere in relazione agli elementi caratterizzanti:

- **la colpa**, ovvero la ricerca “di chi è la responsabilità di ciò che accade”. La logica della colpa risulta molto diffusa fra i docenti e nelle scuole in genere (tra famiglie e docenti; tra studenti e docenti e tra docenti e dirigente o Ministero o Stato...), mentre difficilmente si realizza un serio e proficuo confronto su ciò che è necessario fare per gestire le difficoltà;
- **lo sfogo**: l’incontro e il confronto tra colleghi è un momento di conoscenza ma anche di “stagnazione” se finalizzato alla sola “lamentazione” di tutto ciò che non va. La sensazione di non poter cambiare le cose, la solitudine in cui ciascuno si sente di operare, la vergogna di chiedere aiuto, le difficoltà organizzative e l’assenza di una figura che si faccia carico dei problemi (Presidente come isola a parte) spesso conducono all’immobilismo il sistema;
- **Il disincanto**, ovvero il momento in cui il gruppo di docenti in consulenza si rende conto che il consulente non risolverà il problema ma che la gestione della situazione spetta a loro, attraverso un uso più consapevole e collegiale degli strumenti che la pedagogia mette a disposizione. Questa scoperta è particolarmente opportuna e salutare in momenti in cui la scuola tende a “sanitarizzare” tutti i problemi, ma può condurre alla fuga i gruppi più impreparati.
- **la divergenza**: una descrizione della situazione conduce a punti di vista diversi rispetto a quelli assunti prima dell’inizio del percorso; una minore attenzione ai comportamenti negativi e un’osservazione attenta dei comportamenti positivi permette di rispondere alla domanda “cosa non abbiamo ancora visto di questo bambino/a?” e, se tollerata e ben utilizzata dal gruppo, apre al pensiero metaforico, divergente e utopistico.

Dopo le prime esperienze, nel gruppo dei consulenti è emerso il bisogno di una formazione; in risposta a tale necessità è stata offerta una supervisione delle situazioni più problematiche ed una formazione alla consulenza per approfondire le strategie di stimolo al cambiamento. Inoltre il gruppo di consulenti ha integrato questi momenti con un’autoformazione, improntata ad una gestione organizzativa efficace.

L’approccio della supervisione, condotta da un supervisore e formatore counsellor, è stato di carattere essenzialmente interattivo ed esperienziale, basato sulla narrazione del contesto e sulla mobilitazione dell’esperienza umana e professionale vissuta, allo scopo di far sorgere nel gruppo “idee native” che aiutassero a trovare soluzioni nuove ai problemi organizzativi, relazionali e di clima riscontrati.

A partire dal 2009, dopo un confronto sulle singole esigenze, è emersa la necessità di scoprire nuovi strumenti di lettura nel *setting* di consulenza, dove l’intervento è limitato nel tempo ed ha obiettivi precisi volti ad un cambiamento di prassi. Il percorso di formazione, condotto da vari professionisti esperti del settore, ha consentito ai consulenti di acquisire abilità di counselling adatte alla gestione di un gruppo.

Le modalità organizzative dell’autoformazione infine sono state basate sull’apprendimento cooperativo e sui contributi teorico-operativi forniti da Schein (2001) nello studio della consulenza di processo. Esempi di temi trattati nell’autoformazione hanno riguardato l’ampliamento della ricaduta del processo di consulenza, la gestione delle dinamiche verticali (dal personale non docente al presidente), il coinvolgimento della rete degli operatori, il ruolo e l’obiettivo dell’osservazione in classe.

### 3. Valutazione e considerazioni

Per valutare l'efficacia del servizio di consulenza è stato distribuito ai docenti coinvolti un questionario finale; sebbene l'uso della scheda di valutazione dell'esperienza riduca in parte la possibilità espressiva dei docenti e renda più difficoltoso il manifestarsi di elementi soggettivi, è stata in questo modo favorita la razionalizzazione e la comparazione dei dati raccolti. Concentrando l'attenzione sui bisogni espressi dai docenti, si possono individuare aspettative e bisogni di tipo esplicito, rilevati dalla lettura delle richieste/dichiarazioni rese nei documenti (tra i quali i verbali degli incontri), e bisogni impliciti o latenti che si evincono dalle parole utilizzate dai docenti per raccontare le esperienze durante la consulenza.

Tra i bisogni esplicitati, riportiamo testualmente:

- Bisogno di possedere strategie per la gestione della classe, per i comportamenti relazionali difficili.
- Richiesta di tutela, bisogno di sicurezza nei confronti dell'alunno-problema, della classe e degli insegnanti stessi.
- Bisogno di acquisire strategie per diminuire l'ansia, per affrontare i problemi e le difficoltà dei bambini, in particolare quelli disabili.
- Bisogno di ascolto, per gli insegnanti, della situazione di difficile gestione della classe.
- Bisogno di non sentirsi soli.
- Bisogno di momenti di confronto e riflessione tra i vari soggetti coinvolti nella classe, per affrontare serenamente le difficoltà del bambino.
- Necessità di fare un'esperienza buona, di aiuto per gli insegnanti.
- Necessità di percorsi di ascolto per noi insegnanti.
- Bisogno di accompagnamento per i nostri vissuti emotivi nella difficoltà di gestione degli alunni difficili.
- Necessità di confrontare i vissuti, per capire come comportarci con i bambini problematici.

Tra i *bisogni impliciti* non riconosciuti come bisogni o comunque non esplicitati come richieste formali di aiuto e intervento al consulente:

- C'è bisogno di dare sicurezza e stabilità emotiva alle insegnanti;
- c'è un forte sentimento di solitudine nell'affrontare i problemi;
- occorre dare spazio alle emozioni e ai bisogni profondi;
- è necessaria una presa di coscienza da parte dei docenti delle proprie difficoltà;
- la classe è un campo di battaglia;
- è importante permettere di analizzare in modo più sereno le situazioni;
- c'è il peso dei vissuti, degli aspetti profondi che non si conoscono bene e non si capisce bene come trattarli e come gestirli;
- l'attivazione dei disagi, delle persone con disagio, è un peso da sopportare;
- è importante aiutare l'autostima;
- è importante non sentirci soli e abbandonati;
- non possiamo reggere i problemi di tutti; noi stiamo male, ma non possiamo dircelo;
- ci sentiamo sommersi dai bisogni di tutti.

È così possibile rilevare un differente grado di consapevolezza da parte degli insegnanti, nei confronti dei propri bisogni e desideri di supporto e formazione, che si manifesta dalla “semplice” lamentazione e/o espressione di disagio e difficoltà (una sorta di sfogo o “buttar fuori” fine se stesso), alla razionalizzazione e al riconoscimento in termini di necessità o desiderio di un bisogno formativo, fino alla capacità di chiedere aiuto. Per quanto riguarda gli effetti e l’efficacia della consulenza come intervento di aiuto, invece, dall’analisi dei *feed-back* sulla soddisfazione nei confronti dell’intervento erogato emergono, in sintesi, due tipologie di risposta all’azione consulenziale, che possono essere ricondotte a due modelli di insegnante. *L’insegnante “tecnico”* esprime piena soddisfazione per le informazioni ricevute dal consulente (generalmente uno psicologo) sulle difficoltà, sulle patologie e sui comportamenti degli alunni e per le indicazioni riferite a strategie operative e a strumenti concreti; in questo caso, il fuoco dell’intervento di consulenza e delle valutazioni degli insegnanti è sull’ “altro” (alunno/classe – caso/problema) che deve essere modificato e/o eliminato. *L’insegnante “emotivo-riflessivo”*, invece, esprime soddisfazione per la consulenza intesa come possibilità di confronto tra le persone coinvolte e come occasione per riflettere su se stesso, anche sulle proprie emozioni; l’esperienza è finalizzata al rimettersi in discussione come persona e come professionista. Il fuoco del percorso che questo secondo tipo di insegnante compie è essenzialmente autocentrato, attraverso un movimento di riflessione sul proprio modo di essere e sulle proprie azioni; spesso il consulente che lo accompagna è un pedagogista o un professionista di formazione psicodinamica.

Le due tipologie di insegnante individuate paiono, infatti, isomorfe a due tipologie abbastanza ben delineate di consulente: quello più tecnico, centrato sui contenuti informativi, che tende a impartire consigli e a gestire gli incontri sul modello della lezione e quello più aderente al compito di consulenza di secondo livello, vicino al modello della *consulenza di processo* di Schein, centrato appunto sull’analisi dei processi e sul modello della riflessività. In generale, il ruolo del consulente pare fondamentale per la costruzione del clima e dello stile degli incontri con gli insegnanti; gli elementi determinanti risultano essere le sue caratteristiche personalologiche e il suo stile comunicativo e relazionale.

Il “consulente – tecnico” è generalmente molto influente ed il livello di accettazione e di efficacia percepita dell’intervento, da parte dei docenti, è alto; nel caso del consulente – riflessivo, invece, il pieno successo della consulenza pare essere correlato alla manifestazione, da parte degli insegnanti, di “disponibilità” e sensibilità personali e/o alla presenza di una certa cultura della scuola o della classe: una sorta di necessario “clima predisponente” o “disponibilità ad apprendere” dei singoli professionisti e dei loro contesti. In assenza di tali pre-condizioni, il successo della *consulenza-riflessiva* in termini di soddisfazione e utilità percepita dai richiedenti tende ad essere parziale e meno evidente. In ogni caso, il percorso consulenziale di tipo “riflessivo” viene riconosciuto dai consulenti stessi come più faticoso e difficile, anche perché la comprensione e la soddisfazione dei docenti risulta essere maggiormente “a rischio” a causa delle loro resistenze a *mettersi in discussione*, che si manifestano generalmente in termini di rifiuto di collaborazione e/o attacco al consulente o ad altri oggetti-bersaglio (collega, alunno, scuola, governo, MIUR...).

## Conclusioni

Il valore della consulenza risiede nell'**esperienza comunicativa**; il percorso rende possibile che il gruppo possa porsi domande su *come si legge il problema, come si ridefinisce il problema, come si individuano le risorse nel problema*. In altre parole, i docenti fanno l'esperienza di un modo nuovo per leggere le difficoltà, ridefinirle ed individuare le risorse dentro e fuori le difficoltà stesse. Ma il valore della consulenza risiede anche nell'**esperienza formativa**; pare infatti confermata l'esistenza di quegli aspetti critici di professionalità rilevati in letteratura (percezione di solitudine, difficoltà emotive, paura dei propri e degli altrui sentimenti, comportamenti reattivi), essenzialmente connessi alla dimensione affettivo-relazionale (cfr. Blandino, 2011), che si vengono così a definire come bisogni formativi fondamentali. La particolarità di tali bisogni, afferenti alla categoria dei cosiddetti *intangibili*, richiede una riflessione accurata sulle modalità formative più appropriate. L'intervento consulenziale sembra caratterizzarsi come un dispositivo formativo adeguato a cogliere tali aspetti.

Un aspetto di particolare interesse dell'esperienza consulenziale pare, inoltre, consistere nella possibilità di offrire un supporto alla gestione della fatica relazionale in classe, attraverso un confronto sistematico tra colleghi, tutti "esperti", in quanto tutti coinvolti esistenzialmente nella situazione. Tale confronto e accompagnamento viene orientato dal consulente, in modo più o meno esplicito, non soltanto all'individuazione di strategie per la soluzione delle problematiche contingenti, ma anche alla possibilità di non sentirsi soli e di essere riconosciuti dagli altri come membri di una comunità scolastica, attraverso un processo di responsabilizzazione diffusa e condivisa.

## Riferimenti

- Blandino, G. (2001). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano. Raffaello Cortina.
- Bloch, D., Busso, P., Sluzki, C. (1989). *Dalla terapia alla consulenza: una nuova prospettiva*, Seminario Centro Eteropoiesi, Torino, 22 maggio 1989
- Bocchi, G., Ceruti, M. (a cura di) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Castellucci, A., Caporaso, V. (2007). Quando la mappa non è il territorio: dal costruire corso di formazione al favorire processi di apprendimento. *Connessioni. Rivista di consulenza e ricerca sui sistemi umani*, 19, settembre. Centro milanese di Terapia della Famiglia
- Cirillo, S. (1989). *Il cambiamento in contesti non terapeutici*. Milano. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (a cura di) (1994). *Apprendere nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Hinshelwood, R.D. (2000). *Observing Organisations*. London: Routledge.
- Perini, M. (2012). *L'organizzazione nascosta*. Milano: Franco. Angeli.
- Schein, E.H. (2001). *Consulenza di processo*. Milano. Raffaello Cortina
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti*. Milano. Raffaello Cortina
- Von Foester, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

