

Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie

**A story caring for those who care: training and research on
wellbeing of professionals working with children and families**

Marco Ius

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | marco.ius@unipd.it

The papers refers to the training on professional wellbeing for leaders of services working with vulnerable families in the region Emilia-Romagna. It presents the introductory activity on stories of professional well-being and malaise that was performed integrating narrative, artistic-symbolic, and sociodramatic techniques. The aim was to encourage participants in reflection on personal experience and to co-produce a common story that serves by connector for the group. After presenting the theoretical and methodological framework and the development of the activities, qualitative data collected are shown in order to reflect on the contents that emerged in the stories, on the emotions experienced by the professionals, and on the group work process.

Key words

training, narrative, sociodrama, drawing, professional wellbeing

Il contributo fa riferimento al percorso formativo sul benessere professionale rivolto ad un gruppo di coordinatori di servizi dedicati a famiglie in situazione di vulnerabilità in Emilia-Romagna. Viene illustrata l'attività introduttiva relativa alle storie di benessere e di malessere professionale in cui sono state integrate tecniche narrative, artistico-simboliche e sociodrammatiche al fine di favorire la riflessione sull'esperienza personale dei partecipanti e co-produrre una storia comune che fungesse da connettore per il gruppo. Dopo aver illustrato la cornice teorica e metodologica e presentato lo sviluppo delle attività, si riportano i dati qualitativi raccolti dalle stesse al fine di riflettere sui contenuti emersi nelle storie, sulle emozioni vissute dagli operatori e sul processo di lavoro di gruppo.

Parole chiave

formazione, narrazione, sociodramma, disegno, benessere professionale

**FOCUS
126**

Pedagogia del lavoro di cura

Introduzione

Le professioni d'aiuto sono costantemente a contatto con storie di sofferenza e vulnerabilità che implicano un alto livello di stress emotivo. Fenomeni di burnout incidono su metà dei professionisti che operano con i bambini nei servizi di protezione e tutela (Borritz et al., 2006), una percentuale tra le più altre se confrontata con altre professioni d'aiuto dei servizi sociali o sanitari (Stamm, 1999; Teater, Ludgate, 2014). Come accompagnare chi accompagna bambini e famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità a svolgere la propria professione conservando e alimentando un livello di benessere professionale che consenta di garantire qualità al lavoro di cura e proteggersi da impatti negativi nella propria vita personale e lavorativa?

I concetti di trauma vicario, *compassion fatigue* e *burnout* (Fingley, 1995; Maslach, Leiter, 2006) accompagnati a quelli di *compassion satisfaction* (Teater, Ludgate, 2014)¹ rappresentano la cornice di riferimento del presente contributo che riporta un percorso di formazione e ricerca sviluppato insieme ad altre azioni a partire dal 2018 presso la Regione Emilia-Romagna, la quale, in considerazione degli esiti positivi della sperimentazione del modello di intervento del Programma P.I.P.P.I.² e dell'esigenza espressa da alcuni ambiti territoriali (Bologna, Forlì, Modena, Reggio Emilia) di non disperdere il patrimonio di esperienze acquisito, ha attivato un progetto di consolidamento del programma per il triennio 2018-2020 in collaborazione con l'Università di Padova. In tale progetto, il "Laboratorio Regionale sul benessere degli operatori" ha promosso un percorso di formazione e ricerca rivolto ad un gruppo di 27 responsabili e coordinatori di servizi che operano con famiglie in situazione di vulnerabilità, e finalizzato ad approfondire le conoscenze sui concetti sopracitati e sviluppare competenze di autocura (Bettney, 2017) nei singoli professionisti e nelle equipe di lavoro, da promuovere, a partire dal proprio ruolo, all'interno dei servizi di appartenenza. Il percorso è consistito in sei incontri di circa 4 ore con scadenza mensile volti ad incrementare i saperi pratico-professionali relativi al benessere professionale, a sperimentare in prima persona attività, strumenti e strategie di autocura individuale e collettiva e valutarli e discuterli in vista di un loro futuro utilizzo all'interno del proprio servizio. Un piano di valutazione con l'utilizzo pre/post intervento formativo di strumenti quantitativi standardizzati ha permesso di comprendere gli esiti del percorso relativamente al benessere dei partecipanti³.

La finalità del presente contributo consiste nell'illustrare e riflettere sulla proposta operativa rivolta al gruppo immediatamente dopo la compilazione al tempo iniziale del protocollo di valutazione e l'introduzione ai concetti di riferimento. Quali sono le storie di benessere e di malessere professionale degli

1 Si rimanda ai contributi di N. Bobbo e di L. Zannini, K. Daniele per un approfondimento teorico dei concetti citati.

2 P.I.P.P.I. viene presentato nel numero monografico 1/2019 di *Studium Educationis*.

3 Il contributo di Bobbo presenta la descrizione del gruppo partecipante e gli esiti della valutazione.

operatori? Si intende qui esplorare tale domanda di “ricerca in formazione” da cui ha preso avvio il percorso e che ha permesso di comprendere le rappresentazioni dei partecipanti come professionisti del lavoro con bambini e famiglie utili per l’approfondimento conoscitivo in generale e soprattutto sulle quali lavorare nei successivi incontri. Il paragrafo seguente delinea la cornice teorica e metodologica sulla quale la proposta è stata costruita. Segue la presentazione delle attività, dei risultati raccolti e la discussione.

1. Scrittura, disegno e sociodramma: vie creative in un gruppo in formazione

L’esperienza di formazione risulta particolarmente fruttuosa quando i partecipanti lavorano in un contesto di apprendimento che consente loro di integrare saperi, abilità e mondo emotivo, e la cultura che ciascuno porta (esperienze, conoscenze, expertise) viene valorizzata e integrata con quella degli altri partecipanti e con i contenuti nuovi (teorie, ricerche, abilità) offerti da parte del formatore (Silberman, Biech, 2015). In un contesto volto ad attivare la sfera intellettuale, emotiva e comportamentale dei partecipanti, i metodi narrativi, artistico-simbolici e sociodrammatici, con le relative tecniche, sembrano particolarmente idonei. Considerando la creatività come quel “carattere distintivo” che “ha come fine ultimo la comprensione di noi stessi” (Wilson, 2018, p. 33), si pone l’accento non tanto sulla dimensione del produrre rivolta verso il *fuori da sé*, racchiusa in ciascuna spinta volta al generare il nuovo, quanto su quella del guardare al *dentro di sé*, come azione autogenerativa relativa “all’ulteriore sviluppo della propria identità” (Raccagni, 2019, p. 58). Si crea, scrivendo, narrando, disegnando, costruendo, generando non solo per *produrre* qualcosa di nuovo, ma anche manifestare se stessi e per comprendere e comprendersi al fine di potersi ancora manifestare. In una cornice pedagogica, la creatività si configura, dunque, come un “moto epifanico” del sé nella sua interezza attraverso cui ogni persona umana nel proprio divenire si dà compimento (Orlando Cian, 2015).

La scrittura autobiografica e la narrazione di sé, come strumenti riflessivi e formativi propri della riflessione pedagogica (Demetrio, 1999; Zannini, 2008), consentono a ciascun professionista della cura di rivolgere la propria attenzione alla *vita emotiva* e apprendere a portarla a consapevolezza, scoprirla, nominarla e raccontarla (Iori, 2009b).

La scrittura, la narrazione, l’arte sono vie di comunicazione, rivolta sia al sé, sia agli altri, attraverso le quali si attribuiscono significati agli eventi e, soprattutto, è possibile cercare, cogliere e riscoprire il *sensu* del proprio essere e agire professionale (Bruzzone, 2008).

La proposta di tecniche grafiche e simboliche, come quella del disegno e del disegno in gruppo, sembra particolare appropriata all’interno di un contesto formativo volto al benessere professionale, in quanto esprimere concetti, azioni, emozioni in una modalità che connette narrazioni, simboli, disegni, metafore e azioni, consente di distanziarsi dalla *stagnazione* incontrata nelle

pratiche e nelle particolari sfide che in esse minano il benessere professionale, al fine di dare avvio a percorsi *generativi* (Ius, 2019) di nuovi significati nei diversi livelli (personale, gruppo di lavoro, rapporto tra gruppo di lavoro e coordinatore, rapporto tra gruppo di lavoro ed esterno). Il potere del linguaggio simbolico consiste, infatti, nel sapere rendere comunicabili e comprensibili i significati all'individuo, al gruppo, al contesto culturale e al mondo grazie al suo valore universale (Bermolein et al., 2001). L'espressione artistica funge, inoltre, da promotore di resilienza, in quanto ogni processo creativo mette in connessione le tre dimensioni umane del pensare, sentire e agire (Lea et al., 2011) con quella, già citata, del conferire senso alla propria vicenda umana per riprendere le redini quando nel percorso si trovano ostacoli che creano squilibri o sbandamenti (Milani, Ius, 2010). Attraverso l'arte, e attraverso il linguaggio simbolico in essa contenuto e da essa promosso, le singole persone e il gruppo sono facilitati a condividere le proprie storie e le emozioni provate (Cyrulnik, 2009) grazie a una duplice connessione: con il proprio *sè* e il proprio mondo *interiore*, in riferimento agli aspetti intra-soggettivi, riflessivi ed intrapsichici, e con gli altri e il proprio mondo *esteriore*, per quanto concerne gli aspetti inter-soggettivi e sociali (Vaquero et al., 2014). Tali connessioni rappresentano un veicolo per giungere ad una risposta resiliente alle fatiche e alle sfide sia sul piano individuale sia su quello comunitario, il quale comprende anche la comunità professionale in cui i professionisti grazie all'incontro e allo scambio possono giungere alla co-creazione di nuove *culture* all'interno della propria ecologia sociale (Bronfenbrenner, 1986; Theron et al., 2015; Ungar, 2011).

Queste considerazioni portano a vedere nel metodo sociodrammatico ideato da Moreno (1985, 2007) una proposta coerente e in linea con quanto finora espresso e utile per portare all'interno del contesto formativo l'azione come parte integrante del processo ermeneutico e di costruzione di nuovi significati. Mentre lo psicodramma è finalizzato all'esplorazione degli aspetti intrapsichici, il sociodramma è un metodo attivo di gruppo particolarmente appropriato per i contesti di apprendimento in quanto si focalizza sul gruppo e sulle componenti sociali, e offre ai partecipanti un metodo e un contesto che permettono di chiarire le proprie idee, prendere decisioni in modo spontaneo e creativo. Il sociodramma è dunque un'opportunità educativa volta alla crescita umana e all'interazione attraverso la sperimentazione, la promozione dello sviluppo umano in un contesto grupale e il coinvolgimento dei partecipanti nel processo di lavoro e incontro (Sternberg, Garcia, 2000). Nel momento in cui un gruppo di professionisti si incontrano all'interno di un contesto formativo che si muove secondo un approccio di tipo partecipativo e trasformativo (Zanon, 2016), la "conserva culturale" (il prodotto statico e codificato di un precedente processo creativo) del loro sapere professionale diventa base e stimolo per intraprendere un nuovo processo creativo, che si avvia attraverso la spontaneità (Moreno, 1947). Scrittura, disegno e sociodramma, rappresentano, dunque, interessanti vie e mezzi creativi.

2. Storie di benessere e malessere professionale

La proposta operativa qui presentata è stata utilizzata per dare avvio al percorso formativo. Essa ha previsto due attività integrate tra loro in due incontri successivi volte a promuovere il processo di costruzione e di funzionamento del gruppo di lavoro in formazione (Quaglino et al., 1992, p. 21). Nello specifico, le finalità sono state di:

- consentire a ciascun partecipante di scrivere i tratti essenziali di una memoria di benessere e di malessere professionale al fine di svolgere un esercizio autobiografico coerente con la cornice teorica sopra presentata;
- permettere al gruppo e ai formatori di conoscere e comprendere quali storie i partecipanti identificano come benessere o malessere, evidenziando persone, contesti, azioni, emozioni, fatiche, successi, soddisfazioni e frustrazioni presenti nelle diverse traiettorie professionali raccolte;
- promuovere un contesto di ascolto per far emergere il sapere dei sentimenti (Iori, 2009a), riflettere su eventuali elementi presenti riconducibili ai concetti di trauma vicario, *compassion fatigue/satisfaction* e *burnout*, e poter raccogliere “buone storie” di cui esser testimoni al fine di promuovere “resilienza vicaria” (Teater, Ludgate, 2014, p. 114);
- facilitare la co-creazione di una storia comune in cui riconoscersi come gruppo e da cui trarre ispirazione per la prosecuzione del percorso.

La prima attività è consistita nella scrittura individuale di “Memorie di un’esperienza di benessere/malessere professionale” per la quale i 27 partecipanti presenti hanno ricevuto, per ciascuna memoria, una scheda dove riportare una breve descrizione dell’esperienza evidenziando alcuni elementi (chi, cosa, dove, quando, come, perché, emozioni, sviluppi, il proprio rapporto con il protagonista). Essendo all’inizio del percorso e per rispettare i diversi livelli di coinvolgimento e di espressione di sé dei partecipanti, si è lasciata agli stessi la facoltà di riportare una storia di un operatore di propria conoscenza, nel caso non desiderassero esprimersi in prima persona. Successivamente, al fine di facilitare i processi simbolici, i partecipanti sono stati invitati a scegliere due immagini da associare alle loro memorie a partire dallo strumento Voltalacarta (Maura et al., 2011). È seguito un momento in cui, suddivisi in piccolo gruppo, i partecipanti hanno condiviso e discusso quanto emerso dalle loro storie come conclusione dell’incontro.

La seconda attività, “Una storia di gruppo”, è stata proposta nel secondo incontro dopo aver presentato in forma aggregata e discusso i risultati del protocollo di valutazione, e aver consegnato ad ogni partecipante il profilo dei propri risultati individuali. I 18 partecipanti presenti sono stati invitati a scegliere una delle due memorie scritte durante l’incontro precedente al fine di disporre in modo spontaneo di una presenza equa fra esperienze di benessere e malessere. Si è proceduto con una divisione in coppie alla creazione di un legame per via simbolica tra una memoria di benessere e una

di malessere. Ciascuna coppia, dopo una breve condivisione dei contenuti della storia e del relativo simbolo, si è raggruppata con altre due per formare dei sottogruppi dove continuare il racconto, l'ascolto e il confronto sulle diverse memorie. È seguita la negoziazione di una sintesi dei contenuti emersi che è avvenuta, prima, per via verbale e, successivamente e inaspettatamente per il gruppo, per via grafica con la richiesta di co-creare simbolicamente una "carta di gruppo" mediante un disegno collettivo a cui è seguita la scelta di un titolo di gruppo. Infine, in plenaria, un componente di ciascun gruppo è stato invitato e facilitato dal formatore a presentare brevemente il co-disegno di gruppo, a scegliere un elemento protagonista del disegno sul quale condurre una breve attivazione sociodrammatica che è consistita nel fare un'inversione di ruolo con lo stesso al fine di presentarsi (nome, caratteristiche, senso e funzione della sua presenza nel disegno) e a congedarsi dal gruppo con un messaggio dal *suo mondo* simbolico utile per il lavoro dei professionisti in ascolto. È seguito il *de-roling*. In tal modo si è promosso, un contesto giocoso e riflessivo capace di attivare processi co-inconsci del gruppo e di consentire ai formatori di raccogliere informazioni su come i sottogruppi e i partecipanti rappresentano loro stessi e il tema. Come conclusione il formatore ha mostrato i disegni al gruppo e ha improvvisato il racconto di una storia utilizzando e collegando tra loro gli elementi espressi a partire dai tre disegni, per mostrare al gruppo la cultura collettiva simbolica emersa dal gruppo e mantenendo l'attenzione a orientare il contenuto verso gli obiettivi del percorso formativo. È seguita una parte di debriefing in cui i partecipanti hanno condiviso emozioni, pensieri, riflessioni e considerazioni professionali.

3. I risultati

Memorie di un'esperienza benessere e malessere professionale

I 27 partecipanti presenti alla sessione formativa hanno composto un totale di 52 memorie, in quanto due hanno consegnato solamente una scheda. È stato raccolto un corpus di circa 19.000 caratteri (in media 390 caratteri per memoria) che è stato analizzato con NVivo attraverso un sistema di codifica bottom-up per quanto riguarda i temi emersi e le emozioni o i sentimenti esplicitati. La tabella seguente riporta i temi a cui i partecipanti hanno fatto riferimento nelle loro storie e la relativa distribuzione tra memorie di benessere (MB) e di malessere (MM) nei due ruoli di Operatore o Coordinatore.

| Tema | Benessere | | | Malessere | | | Totale |
|---------------------------|-----------|---------|------|-----------|---------|------|--------|
| | Coord. | Operat. | Tot. | Coord. | Operat. | Tot. | |
| Allontanamento/adozione | 1 | 6 | 7 | 1 | 9 | 10 | 17 |
| Esito | 5 | 5 | 10 | | 1 | 1 | 11 |
| Lavoro Equipe | | 3 | 3 | 4 | 3 | 7 | 10 |
| Minaccia/intrusione | | | | | 4 | 4 | 4 |
| Mobilità/licenziamento | | | | 2 | | 2 | 2 |
| Riconoscimento competenze | 3 | 3 | 6 | | | | 6 |
| Ruolo, conflitto di | | | | 2 | | 2 | 2 |
| Totale | 9 | 17 | 26 | 9 | 17 | 26 | 52 |

Un terzo delle memorie (17) riferisce esperienze di *allontanamento* (descritto in alcuni casi anche come *collocamento* e in uno come *adozione*), considerate come MB (7) quando viene evidenziata la risposta ai bisogni del bambino, e come MM (9) quando riguardanti episodi in cui sono intervenute le forze dell'ordine, in cui la comunicazione con i genitori è stata particolarmente difficile o in cui si è dovuto eseguire il provvedimento da parte dell'autorità giudiziaria pur nutrendo qualche riserva in merito all'analisi della situazione. Tra le MB si riscontrano, inoltre, episodi relativi al raggiungimento di un *esito positivo* del proprio lavoro (10), sia come operatore sia come coordinatore, contesti in cui le proprie *competenze* sono state *riconosciute* (6) o vi è stato un buon funzionamento nel *lavoro di equipe* (3). Le *difficoltà* o incomprensioni nel *lavoro in equipe* sono riportate come MM (7), a cui seguono situazioni di *minaccia* diretta vissuta dagli operatori da parte delle persone (4). Due coordinatori raccontano la spiacevolezza di dover accogliere la richiesta di *mobilità* o di *licenziarsi* per una situazione di prolungato malessere professionale da parte di un operatore. Altri due scrivono di aver vissuto un *conflitto di ruolo* (2) quando gli obiettivi di funzionamento organizzativo del servizio non hanno consentito di accogliere le richieste da parte di operatori in difficoltà. Infine, un operatore ha riportato come MM il *non miglioramento* della situazione della famiglia, nonostante gli sforzi ripetuti in tanti anni di lavoro.

Il sentimento prevalente nelle MB riguarda il *riconoscimento* del proprio lavoro e delle proprie competenze, presente in 8 racconti. Tra questi, 3 aggiungono di aver ricevuto messaggi di *gratificazione*, *apprezzamento* e *ringraziamento*, mentre 2 evidenziano che il *riconoscimento* è giunto a conclusione di un percorso inizialmente non privo di *preoccupazione*. Altri partecipanti riportano sentimenti di *gioia*, *commozione* e *soddisfazione* (3), di *gratificazione* (2) o utilizzano la parola *benessere* (3). Infine, sono 3 le MB riguardanti *fiducia*, *speranza*, *sensazione di farcela* e *possibilità*. Le emozioni nelle MM sono descritte con un lessico maggiormente ricco. Per 5 partecipanti l'emozione prevalente è la *paura*, associata anche al *panico* e *dolore*, alla *rabbia* e alla *tristezza*, o a una situazione di *tensione* e *pericolo*, mentre 2 riportano unicamente la *rabbia*. La

parola *malessere* viene utilizzata in 3 racconti, *fatica* in 2 e *frustrazione* in altri 2, anche insieme a *fallimento* e *attacco*. Il resto riporta di essersi sentito *messo all'angolo* e *travolto* utilizzando espressioni come *in trappola*, *spaventata*, *senza via d'uscita*, *tradita*, *colpita*, *dispiaciuta* e *attaccata*. Tre partecipanti utilizzano rispettivamente le parole *conflitto*, *non riconoscimento* e *senso di colpa*, *abbandono*, *fallimento*, *inadeguatezza*, *responsabile*, *senso di vuoto*, *mancanza*. Non sono presenti espressioni riferibili alla sfera emotiva in 5 MB, in 2 MM, mentre 2 partecipanti non ne ha fatto riferimento in entrambe.

La tabella seguente riporta alcuni estratti dalle memorie dell'esperienze al fine di esemplificare i contenuti che hanno dato avvio all'attività successiva.

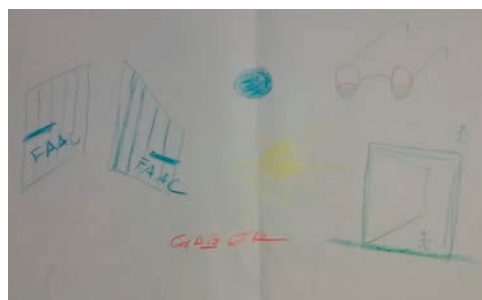
| Benessere come operatore | Benessere come coordinatore |
|--|---|
| <p>Dopo anni di interventi [...] mi viene riconosciuto il mio lavoro da una neomaggiorenne, seguita da me da 5 anni, in termini di affetto, riconoscenza e gratitudine che mi hanno ricordata del perché faccio questo lavoro.</p> <p>Ho rivisto il parente di un anziano che seguivo [...]. Questa persona nel corso degli anni mi ha cercato varie volte per salutarmi e ringraziarmi. Mi ha fatto sentire bene ed apprezzata.</p> | <p>Io in area minori con l'assistente sociale di fronte ad una sua situazione di stress [...]. Empatia e vicinanza alla sua sofferenza e ai suoi limiti. Ho trovato modalità di lavoro che non la penalizzassero, ma che neanche la mettessero in difficoltà con gli altri operatori. Lui ha poi ripreso il suo lavoro.</p> |

133

| Malessere come operatore | Malessere come coordinatore |
|---|---|
| <p>Ho vissuto per anni l'intrusività distruttiva di un padre e accompagnato le due figlie in un progetto di tutela. In concomitanza con le udienze, dormivo male [...]. Capita che mi immaginassi di incontrare ancora quel padre.</p> <p>La madre di un bambino allontanato mi ha seguita al supermercato. Ero insieme a mia figlia e a mio marito. Mi ha osservata, ho avuto paura per mia figlia, che si avvicinasse e mi minacciasse davanti a lei.</p> <p>Ho subito delle minacce di morte da parte di una madre a cui avevo messo in protezione il figlio</p> | <p>Ho provato malessere quando ho dovuto negare ad un collaboratore la concessione del part-time. Sapevo dei gravi problemi di salute del figlio ma non potevo lasciar scoperto il servizio [...] in conflitto tra la mia coscienza e l'esigenza dell'organizzazione.</p> <p>Durante un'equipe ci si confronta in merito all'aggressione subita da una collega. I più cercano di ricostruire l'accaduto individuando gli "errori" da lei commessi, scatenanti a loro dire la reazione dell'utente. La collega scoppia in lacrime e si allontana dall'equipe. Io resto estranea, sconvolta, delusa. Dagli altri, non da lei. E a mia volta li aggredisco verbalmente. Non mi sono mai sentita tanto male al lavoro</p> |

Una storia di gruppo

L'attività ha coinvolto 18 partecipanti presenti al secondo incontro del percorso di formazione, in quanto per molteplici motivi il resto del gruppo non ha potuto presenziare alla sessione. Sono stati co-creati i seguenti disegni: una mongolfiera che trasporta una lanterna tra un vortice di vento, un fulmine e una nuvola nera; una cordata di persone in montagna mentre il vento soffia alla presenza di due mani; una composizione di vari oggetti.



Nella tabella seguente si riportano i contenuti essenziali emersi durante l'attivazione sociodrammatica che sono stati poi integrati nella storia di gruppo.

134

| Titolo del disegno collettivo. Protagonista | Descrizione del elemento | Senso e funzione nel disegno | Messaggio |
|---|---|---|--|
| La mongolfiera della perseveranza Luce | Gialla, grande che non si spegnerà mai, inestinguibile a led | Illumino e mostro la strada Le turbolenze, i fulmini, nuvole nere | La luce sia con voi, sorridete sempre |
| Una cordata di fiducia Due mani che si stringono fiduciose | Da tante dita, forti, ci intrecciamo | Sosteniamo lasciamo andare, e accogliamo | Prendete la vostre mani e chiudetevi gli occhi. Poi apritele e lasciatevi sorprendere. |
| Sguardo libero oltre la porta Gli occhiali | Siamo aperti, bifocali, con la capacità allo stesso tempo di una visuale profonda lontana e vicina. | Per dare l'illusione agli altri di vedere meglio e di vedere bene, illusione perché anche la realtà vista con gli occhi è una approssimazione, diamo una chiave di lettura. Potete mettere gli occhiali di qualcun altro perché sono tante i modi di vedere. Noi occhiali siamo in tanti. | Non credere mai del tutto a ciò che vedete. Lasciatevi sempre un dubbio e la possibilità di arricchire quello che avete visto. |

Nella parte di debriefing i partecipanti hanno evidenziato che la distinzione tra malessere e benessere è “*questione di prospettiva*” e che diventa cruciale nel loro lavoro “*riuscire a stare anche nel non chiaro, nel non definito con una idea di possibilità*” affinché possa succedere anche nelle proprie pratiche quanto sviluppato nell’attività: “*pur partendo da episodi sia di benessere, sia di malessere, la storia creata dagli elementi è stata positiva*”, “*è una storia bella quando messa insieme, il benessere e malessere di tutti è una storia di luce*”, “*noi abbiamo lavorato su una storia di malessere ma la sensazione che ci resta non è collegata al malessere*”. Tale aspetto è stato riferito anche alla restituzione dei risultati quantitativi: “*Quando prima abbiamo visto i test, benessere e malessere sono le due facce della stessa medaglia*”.

Invitati a riflettere sui possibili nessi tra i concetti teorici di riferimento e quanto creato dal gruppo, i partecipanti hanno notato che in tutti i disegni vi era la presenza di elementi simbolici riconducibili alla difficoltà e al malessere, ad esempio “*nei dettagli, la saetta, l’uragano, l’inganno*” evidenziando, tuttavia, come in conclusione “*non mi resta il dettaglio, ho percepito solo il bene*”. Una coordinatrice, in merito al rapporto *compassion fatigue/satisfaction*, ha evidenziato come non si tratti di negare o evitare di considerare la difficoltà e il relativo malessere che può scaturire e ha invitato il gruppo a notare come ciascun disegno contenesse elementi riferibili al nesso generativo tra stato di bisogno o difficoltà e risorsa:

Nel nostro disegno la capacità di buttarsi, di prendere il volo è quella che ti fa vedere le cose da un’altra prospettiva. Nel loro c’è la fatica di scalare, di arrivare in cima, una sfida da cui nasce la condizione di benessere. Se hai bisogno di mettere gli occhiali hai bisogno di un aiuto, ma l’aiuto ti permette di vedere meglio.

In conclusione, sono stati sottolineati due paralleli tra quanto accaduto nell’attività e le pratiche professionali. Il primo riguarda la funzione di *leadership* che il formatore ha messo in campo come narratore-connettore della storia di gruppo. Apprezzando che “*il formatore/narratore è riuscito a connettere i dettagli con le altre parti in modo molto brillante e pertinente*”, è stato evidenziato come tale competenza e funzione appartenga al coordinatore:

questo ruolo devo assumerlo io nel mio lavoro: sia tenere dentro gli aspetti positivi e negativi, sia dare una prospettiva di fiducia più larga. L’equilibrio è di non negare la parte di fatica ma di riuscire a dare una narrazione più complessiva e di respiro diverso.

Il secondo parallelo, mette insieme la componente narrativa e di senso nell’intreccio dei dettagli con quella di *groupship* volta alla promozione della comunità professionale:

“Trasferiti dentro una storia, per quanto fantastica, i dettagli all’interno di una narrazione assumono altri significati. Penso alle fatiche del lavoro che facciamo, e che facciamo in gruppo. È importante avere mo-

do di pensare che quello è un pezzo della nostra storia personale di gruppo e che l'episodio di benessere o malessere deve collocarsi in quella storia collettiva per comprenderlo meglio e darti la carica o meno”.

4. Discussione

Le memorie raccolte nella attività hanno consentito di conoscere le esperienze dei partecipanti confermando quanto i processi di lavoro con le famiglie implicino in loro alti livelli di stress che possono essere riconducibili ai concetti di *compassion fatigue* e *burnout*. Quanto emerge come malessere non riguarda tanto il contenuto del lavoro, anche se la gestione degli interventi di protezione dei bambini sembra essere l'esperienza maggiormente stressante, quanto l'essere oggetto di minacce e disconoscimento da parte delle persone e da parte dei colleghi. D'altro lato, il benessere professionale sembra legato maggiormente al veder riconosciuto il proprio operato professionale, sia dalle persone che si accompagna, sia dai colleghi, e a poter constatare il raggiungimento degli esiti. Sapendo che dare nome alle emozioni può attivare processi di apprendimento (Iori, 2009a), si nota che nell'attività alcuni operatori sembrano in difficoltà nel fare questo, anche se come professionisti sono chiamati ad lavorare con le emozioni delle persone. Inoltre, risultano più ricchi a livello lessicale i sentimenti di malessere rispetto a quelli di benessere. I dati e le riflessioni conclusive raccolte nella seconda attività, oltre a confermare il gradimento della stessa, evidenziano l'importanza dello sguardo dell'operatore come sguardo di cura delle storie (Scardicchio, 2019) e sottolineano come il mutuo supporto tra professionisti nell'equipe e nella comunità professionale coordinata da un responsabile possa rappresentare un fattore di protezione. Tale fattore può essere promosso attraverso strategie di cura e di orientamento professionale in merito ai contenuti e ai vissuti emotivi utili a sviluppare benessere all'interno di una pratica professionale che, nel suo senso intrinseco di cura (Conte, 2007), prevede il contatto con la sofferenza e che paradossalmente spesso termina proprio quando la sofferenza dell'altro viene meno.

Conclusione

La cornice ecologica in cui si sviluppa il programma P.I.P.P.I. evidenzia come i contesti e i processi operativi abbiano un importante impatto sull'accompagnamento delle famiglie e che per raggiungere gli esiti attesi è necessario un complesso sistema di supporto tecnico e organizzativo nei diversi livelli (Milani, 2018). Se, da un lato, la fatica del lavoro di cura può rappresentare un contesto di vulnerabilità professionale, la riflessione proposta in questo contributo evidenzia come dedicare tempo e spazio al benessere dei professionisti e alle strategie di cura individuale e di sistema possa essere una con-

dizione che promuovere l'efficacia professionale e il bentrattamento delle persone nel lavoro dei servizi (Manciaux et al., 2000). Le due attività proposte si configurano come validi strumenti utili al lavoro sul *contenuto* e sul *senso* del lavoro professionale, alla promozione della *resilienza vicaria* e della resilienza nella comunità professionale (Ius, 2019). Un metodo formativo che utilizza strumenti creativi sembra essere coerente ed efficace avviare il percorso, creare il gruppo di lavoro e iniziare a lavorare sui temi del benessere professionale.

Concludendo, utilizziamo il contenuto della “storia di gruppo” evidenziando che per consolidare e migliorare la proposta formativa e al fine di mettere in *luce* le questioni, dare operatività alle *mani*, e mantenere la ricchezza proveniente dall'intreccio dei diversi punti di vista grazie allo scambio degli *occhiali*, l'integrazione dei risultati dei prodotti creativi del gruppo con i dati quantitativi rappresenta una possibile pista di sviluppo.

Nota bibliografica

- Bettney L. (2017). Reflecting on self-care practices during clinical psychology training and beyond. *Reflective Practice*, 18(3), pp. 369-380.
- Borritz M. et alii (2006). Burnout among employees in human service work: Design and baseline findings of the PUMA study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 34(1), pp. 49-58.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Ed. or. 1979).
- Bruzzone D. (2008). *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*. Trento: Erickson.
- Conte M. (2007). *Ad altra cura Ad altra cura: condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cyrułnik B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, pp. 42-47.
- Demetrio D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo: Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Fingley C. R. (ed.) (1995). *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized*. New York: Routledge.
- Iori V. (2009a). Il sapere dei sentimenti: Esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (ed.), *Il sapere dei sentimenti* (pp. 159-161). Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (ed.) (2009b). *Quaderno della vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Lea G.W. et alii (2011). A Loud Silence: Working with Research-based Theatre and A/R/Tography. *International Journal of Education & the Arts*, 12(16), pp. 16-16.
- Manciaux M. et alii (2000). *Bienveillances: Mieux traiter familles et professionnels*. Parigi: FLEURUS.
- Maslach C., Leiter M. P. (2006). Burnout. Stress and Quality of Working Life. *Current Perspectives in Occupational Health*, 37, pp. 42-49.
- Maura M., Papetti R., Roberto R. (2011). *Volta!carta. Manuale per imparare a narrare e a narrarsi con le carte*. Molfetta: LaMeridiana.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

- Milani P., Ius M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moreno J. L. (1985). *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia* (O. Rosati, Trad.). Roma: Astrolabio (Ed. or. 1946).
- Moreno J. L. (2007). *Who shall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*. Roma: Di Renzo (Ed. or. 1953).
- Orlando Cian D. (2015). Il problema pedagogico della creatività. *Studium Educationis*, 2, pp. 93-102.
- Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A.M. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Raccagni D. (2019). *Pedagogia e Vita*, 3, pp. 53-62.
- Scardicchio C. (2019). *Curare, guardare: Espistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina*. Milano: FrancoAngeli.
- Silberman M. L., Biech E. (2015). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Stamm B. H. (1999). *Secondary Traumatic Stress: Self-Care Issues for Clinicians, Researchers, and Educators* (2 edition). Lutherville: Sidran Press.
- Sternberg P., Garcia A. (2000). *Sociodrama: Who's in Your Shoes?* Westport: Praeger.
- Teater M., Ludgate J. (2014). *Overcoming Compassion Fatigue: A Practical Resilience Workbook*. Eau Claire: PESI.
- Theron L.C., Liebenberg L., Ungar M. (2015). *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities*. New York: Springer.
- Ungar M. (2011). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York: Springer.
- Vaquero E., Urrea A., Mundet A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, pp. 144-159.
- Wilson E. O. (2018). *Le origini della creatività*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zanon O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.