

## La dimensione riflessiva nel lavoro socio-educativo dei maestri di strada alla prova della pandemia

### *How the reflexive dimension in the socio-educational work of “maestri di strada” faced the challenge of the pandemic*

Ilaria Iorio, Elisabetta Fenizia, Santa Parrello

*Dipartimento di Studi Umanistici  
Sezione di Psicologia e Scienze dell'Educazione  
Università degli Studi di Napoli Federico II*

Autore responsabile corrispondenza: Ilaria Iorio, Dipartimento di Studi Umanistici, Sezione di Psicologia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Napoli Federico II; e-mail: [ilariaiorio88@gmail.com](mailto:ilariaiorio88@gmail.com)

**Inviato:** 17/12/2021  
**Accettato:** 11/01/2022

#### **Abstract**

Nel lavoro socio-educativo il sé professionale non è una risorsa illimitata e necessita di spazi di supporto psicologico. La riflessività di gruppo è un importante strumento organizzativo per la tutela del benessere dei professionisti di questo ambito. L'Associazione onlus *Maestri di Strada* (Mds) svolge attività di ricerca-azione per il contrasto alla dispersione scolastica nella periferia est di Napoli. Lo strumento principale che utilizza per proteggere il benessere dei suoi operatori è il Gruppo Multivisione (GM), un gruppo di riflessività guidata ispirato al gruppo Balint. Nel marzo 2020, il team Mds è stato investito, sul piano personale e professionale, dalle conseguenze della pandemia da COVID-19. È stato necessario fronteggiare le ansie del contagio, rinnovare rapidamente le modalità di lavoro a causa dei continui lockdown e per la prima volta i GM si sono tenuti anche online. Questo studio qualitativo e longitudinale ha l'obiettivo di valutare l'efficacia del GM, in presenza e online, come strumento riflessivo in contesti e situazioni sfidanti.

Sono stati presi in considerazione i GM di due diversi periodi di tempo: pre-pandemia (T1) e pandemia (T2). Durante il T1 (anno scolastico 2018-19), il team Mds si è incontrato in presenza 18 volte, durante il T2 (da marzo a dicembre 2020) 28 volte, in gran parte attraverso una piattaforma online, sempre sotto la guida di uno psicoterapeuta. Sia nel T1 che nel T2 era presente agli incontri un osservatore silenzioso che stilava successivamente un resoconto narrativo. I corpora testuali costituiti dalla raccolta dei resoconti sono stati sottoposti ad Analisi Tematica dei Contesti Elementari attraverso T-Lab Plus, per esplorare i principali contenuti del discorso del gruppo. I risultati (5 cluster in T1 e 5 in T2) indicano che il gruppo si sofferma sempre su contesto, attori e strumenti di lavoro, ma nel T2 tutti i temi sono “toccati” dalla pandemia: come la Scuola e gli insegnanti affrontano l'emergenza (T2.2), quale narrazione – oltre quella terrificante dei media – può aiutare a sentirsi vicini (T2.3) e a lavorare (T2.5), in che modo è possibile tollerare il senso di impotenza (T2.1) e contrastare operativamente l'isolamento (T2.4). Sulla base di questi risultati, è possibile affermare che il GM ha probabilmente contribuito a fare di Mds una "comunità resiliente", in grado di assorbire lo shock della pandemia dando vita ad una rapida risposta di recupero.

#### **Parole chiave**

Riflessività di Team; Gruppo Balint modificato; Gruppo Multivisione; Gruppi on line; Lavoro Socio-Educativo; Ricerca-Azione; Lockdown; Covid-19; T-Lab Plus

### **Abstract**

In social-educational work, the professional self is not an unlimited resource and needs spaces for psychological support. Team reflexivity is an important organizational tool for protecting workers' well-being in this field. The non-profit organization Maestri di Strada (MdS) ("Street Teachers") conducts research-action to combat early school leaving in the eastern suburbs of Naples. The main tool used to protect the well-being of operators is the Multivision Group (MG), a guided reflexivity group, inspired by the Balint Group. In March 2020, the MdS team was hit personally and professionally by the aftermath of the COVID-19 pandemic. Anxieties of contagion had to be coped with, rapidly renewing work arrangements due to constant lockdowns, and for the first time MGs were also held online.

This qualitative and longitudinal study aims to evaluate the efficacy of MG, in-person and online, as a reflective tool in challenging contexts and situations. MGs from two different time periods were considered: pre-pandemic (T1) and pandemic (T2). During T1 (school year 2018-19), the MdS team met 18 times in-person, during T2 (March to December 2020) 28 times, largely through an online platform, always under the guidance of a psychotherapist. In both T1 and T2, a silent observer was present at the meetings, and they subsequently compiled narrative reports.

The textual corpora constituted of the reports were submitted for Thematic Analysis of Elementary Contexts through T-Lab Plus, in order to examine the main content of the groups' discourse.

The results (5 clusters in T1 and 5 in T2) show that the group always discusses context, actors and tools of work, but in T2 all the themes are "touched" by the pandemic: how the school and teachers deal with the emergency (T2. 2), what narrative - beyond the terrifying one of the media - can help to feel close (T2.3) and to work (T2.5), how is it possible to tolerate the sense of powerlessness (T2.1) and operatively counteract isolation (T2.4).

Based on these findings, it is possible to argue that MG has probably contributed to making MdS a "resilient community", capable of absorbing the shock of the pandemic and realizing a fast recovery response.

### **Keywords**

Team reflexivity; Modified Balint Group; Multivision Group; Online Groups; Social-Educational Work; Research-Action; Lockdown; Covid-19; T-Lab Plus

## **La riflessività a sostegno del Sé professionale**

Il sé professionale, strettamente correlato al sé personale, ha una struttura intersoggettiva, narrativa, discorsiva e riflessiva (Manuti, 2006; Fellenz, 2016). Esso non può essere considerato una risorsa illimitata: può essere infatti danneggiato dalla mancanza di cura di sé e da uno scarso equilibrio tra lavoro e vita privata (Myers et al., 2020). Una formazione professionale iniziale, basata su conoscenze e competenze, non basta per supportare chi opera in ambienti sfidanti: da una parte le conoscenze saranno continuamente insufficienti nelle situazioni nuove e instabili; dall'altra, le competenze, applicabili a situazioni note, dovranno evolversi nelle situazioni impreviste (Barnett, 2009). Numerosi studi segnalano da tempo che il *supporto del team* e i *processi riflessivi* sono le strategie cruciali per sostenere il lavoro degli operatori socio-educativi che affrontano situazioni incerte, complesse, ambigue e imprevedibili (Spafford et al., 2007; Afrouz, 2021), in cui emozioni, pensieri ed azioni sono intrinsecamente connessi e il rischio che si corre è che il sé professionale diventi un sé eccessivamente "difeso" (Bower, 2005; Trevithick, 2011).

Nello specifico, molteplici studi suggeriscono che le pratiche riflessive del team migliorano le relazioni lavorative e la pratica professionale e proteggono dal rischio di burnout, soprattutto in contesti difficili (Widmer et al., 2009; Morgan et al., 2013; Matyushkina & Kntemirova, 2019). Altri studi mostrano che la riflessività del team ha effetti positivi su innovazione ed efficacia (De Dreu, 2002; Schippers et al., 2015; Konradt et al., 2016). Anche l'eterogeneità professionale dei membri di un team può avere effetti diretti e positivi (Hinsz et al. al., 1997): la varietà di conoscenze, competenze e abilità spinge infatti a integrare opinioni e prospettive diverse sul compito da svolgere e contribuisce a generare idee più creative e innovative (van Knippenberg et al., 2004).

Un team riflessivo, infine, può migliorare l'impegno lavorativo dei suoi membri (misurato in termini di efficacia, energia e livello di coinvolgimento), la collaborazione empatica fra colleghi (connessa al piacere di svolgere bene il proprio lavoro aiutando anche gli altri) e la loro resilienza (la capacità di resistere ad un evento critico e destabilizzante trasformandolo in motore di ricerca personale e collettivo) (Sanchez-Reilly et al., 2013; Lines et al., 2021).

### **Il lavoro socio-educativo dei Maestri di Strada**

L'Associazione onlus "Maestri di Strada" (MdS) realizza interventi socio-educativi complessi, sia all'interno che all'esterno delle scuole, al fine di prevenire la dispersione scolastica e promuovere l'inclusione sociale dei giovani. MdS ha iniziato il suo lavoro a Napoli nel 2003 con il "Progetto Chance", che ha offerto una scuola della seconda opportunità ad adolescenti che avevano abbandonato il circuito scolastico. Dal 2010 MdS ha avviato, in collaborazione con l'Università degli Studi di Napoli Federico II, numerosi nuovi progetti di intervento, prevalentemente nella periferia Est di Napoli, che conta 140.000 abitanti e copre un'area di 20 km<sup>2</sup> (quartieri San Giovanni, Barra e Ponticelli). Questo territorio è caratterizzato da forti disuguaglianze sociali, povertà ed elevati tassi di dispersione scolastica. Qui le organizzazioni criminali reclutano molti giovani che mancano sia di qualifiche che di lavoro e sono vulnerabili alle promesse di rapidi e facili guadagni. Molti di questi giovani interiorizzano l'esperienza di marginalità, che si trasforma in vergogna, rabbia e diffuso senso di impotenza (De Rosa et al., 2017; Parrello, 2018).

I progetti di MdS si configurano come Ricerca Azione (AR – Action Research) e Ricerca Azione Partecipata (PAR – Participatory Action Research) (Moreno, 2009; Parrello et al., 2019). La AR, diffusasi dagli anni '50 anche nel campo dell'educazione (Kaneklin et al., 2010; Baldacci, 2012), è un modello di indagine il cui scopo principale è quello di introdurre dei cambiamenti migliorativi nella pratica del ricercatore, piuttosto che produrre solo ulteriori conoscenze teoriche. Alla fine degli anni '60, una rete internazionale di ricercatori ha dato vita alla PAR per affrontare i problemi che affliggono i membri emarginati della società, occupandosi principalmente degli squilibri di potere che generano disagio sociale e individuale (Arcidiacono et al., 2017; Stapleton, 2018). Per questo motivo, la PAR è ritenuta particolarmente adatta al campo educativo, attraversato sempre da dinamiche di potere e da varie forme di disagio (Jacobs, 2016). Nella PAR le persone coinvolte co-costruiscono conoscenze contestuali (Pine, 2009) partecipando ad un processo riflessivo costante all'interno di un ambiente democratico (Savin-Baden & Wimpenny, 2007).

Gli interventi socio-educativi di MdS prevedono iniziative in grado di rimotivare i giovani a impegnarsi nei processi di apprendimento e a sviluppare pratiche di cittadinanza attiva, coinvolgendo scuola, famiglia e territorio. I partecipanti vengono seguiti nel loro percorso scolastico, si iscrivono a laboratori educativi e creativi e vengono coinvolti in eventi di comunità ("interventi di strada"). L'attività di ricerca è costante, mira a monitorare e valutare l'impatto degli interventi realizzati e i risultati vengono periodicamente restituiti ad operatori e destinatari, secondo i modelli AR e PAR (Parrello et al., 2019).

Attualmente, il team MdS è composto da 48 membri: educatori professionali, insegnanti, assistenti sociali, esperti delle arti, esperti di didattica laboratoriale, genitori sociali, psicologi, sociologi e pedagogisti.

MdS si può definire una "comunità di pratiche" (Wenger, 1998) perché i suoi membri sono uniti da una missione comune e un impegno reciproco e condividono un repertorio narrativo costruito nel tempo.

È anche una “comunità riflessiva” (Schön, 1983) perché la riflessività del team è al centro della sua metodologia (Leitch & Day, 2020) grazie all'uso sistematico del Gruppo Multivisione (GM) (Parrello et al., 2020; Parrello et al., 2021a).

### **Quale benessere durante una pandemia?**

A marzo 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dichiarato lo stato di pandemia per la diffusione del virus COVID-19. L'Italia è stato il primo Paese europeo ad essere gravemente colpito dal virus e il governo ha varato misure molto restrittive rivolte a tutta la popolazione: è stato deciso un lockdown che ha coinvolto tutte le attività economiche, culturali ed educative collettive, che sono state sostituite, ove possibile, dallo smart working e dalla didattica a distanza (DaD); a tutte le persone è stato vietato uscire di casa, salvo in casi di necessità estrema, imponendo una forma drastica ed improvvisa di distanziamento sociale e isolamento che non ha precedenti nella storia.

Fin da subito sono state osservate le conseguenze psicologiche di questa situazione: in tutto il mondo i servizi di salute mentale hanno registrato una diffusione generalizzata di disturbi del sonno, ansia, depressione e disturbo da stress post-traumatico (Cellini et al., 2020; Galea et al., 2020; González-Sanguino et al., 2020; Iorio et al., 2020; Sommantico et al., 2021). In particolare bambini, adolescenti e giovani sono risultati essere fortemente a rischio: essi infatti sono stati privati delle relazioni sociali extra-familiari, determinanti in quelle fasi dello sviluppo (Dubey et al., 2020; Ghosh et al., 2020; Orgilés et al., 2020; Parola et al., 2020; Petretto et al., 2020; Rogora & Bizzarri, 2020; Parrello et al., 2021b); hanno subito gli stati mentali alterati dei genitori e l'aumento dei conflitti intrafamiliari (Fionda, 2020; Usher et al., 2020; Newlove-Delgado et al., 2021); sono stati costantemente esposti a una narrazione mediatica terrorizzante, incentrata sull'esposizione senza filtri alla malattia e alla morte (Garfin et al., 2020; Magson et al., 2021).

Oltre alle conseguenze psicologiche, devono essere presi in considerazione anche gli effetti socioeconomici della pandemia. Il lockdown ha portato alla perdita di molti posti di lavoro e all'aumento dei tassi di povertà: un terzo di tutti gli studenti nel mondo (circa 8 milioni in Italia) non ha avuto accesso a dispositivi tecnologici, a una connessione internet stabile e a spazi domestici adeguati alla DaD, diffusasi dopo la chiusura degli istituti scolastici. Questo divario ha esacerbato le disuguaglianze, il rischio di dispersione e l'esclusione sociale: secondo l'UNICEF (2020), si è trattato di una “emergenza educativa globale”, il cui impatto potrebbe farsi sentire nei decenni a venire.

Tenendo conto di questa situazione, dopo l'estate 2020 è stata tentata una riapertura degli istituti scolastici, in un clima ambivalente di persistente paura dei contagi e di fiducia illusoria in ambienti assolutamente sicuri. Le norme di sicurezza sanitaria emanate non erano semplici da attuare e, in ogni caso, prendevano in considerazione soltanto l'ambiente esterno, senza guardare al mondo interno. Questa concezione onnipotente della sicurezza collude di solito con la delega della responsabilità a fonti esterne, piuttosto che invitare alle responsabilità personali fondate sul contatto con la propria vulnerabilità, sui vincoli della realtà e la possibilità dell'insuccesso, ovvero sulla *pensabilità* del rischio (Perini, 2013a; Parrello & Moreno, 2021). Il tanto atteso rientro a scuola all'inizio dell'anno scolastico 2020-21 ha dunque portato con sé ulteriori preoccupazioni e disagi a giovani, famiglie, insegnanti e operatori di MdS.

In particolare, gli insegnanti sono stati esposti a livelli di stress elevati per tutto il periodo della pandemia: sono stati costretti ad interrompere bruscamente i rapporti con colleghi, studenti e famiglie,

ad adattarsi rapidamente alla DaD, spesso senza un'adeguata formazione; a rispondere a richieste del ministero dell'Istruzione e dei dirigenti scolastici pressanti e a volte contraddittorie. Per questi motivi, molti ricercatori hanno previsto un alto rischio di burnout per gli insegnanti durante questo periodo (Alves et al., 2020; Kim & Asbury, 2020; Sokal et al., 2020; Trust et al., 2020; UNESCO, 2020).

Le difficoltà professionali incontrate dagli educatori del terzo settore sono state simili a quelle degli insegnanti, con l'aggiunta di una maggiore precarietà finanziaria dovuta alla precarietà strutturale dei loro ruoli in Italia (De Lauso & De Capite, 2020).

## **Il Gruppo Multivisione**

Il gruppo multivisione (GM) è un Gruppo Balint (GB) modificato (Van Roy et al., 2015).

Il GB nacque negli anni '50 per supportare il lavoro dei medici. Secondo Balint, infatti, nella relazione di cura i medici sono il farmaco principale: proprio per questo motivo diventa necessaria da parte loro l'osservazione di sé stessi, del paziente e della loro relazione entro un setting di gruppo (Balint, 1957; Perini, 2013b). Il GB, usato da allora in vari contesti, è considerato un ambiente di apprendimento oltre che un'esperienza di mediazione, il cui obiettivo è migliorare la sensibilità dei professionisti alle esigenze degli utenti, le loro prestazioni professionali e la soddisfazione lavorativa. Ad ogni incontro un partecipante presenta un caso tratto dal lavoro sul campo e gli altri membri rispondono con reazioni emotive, commenti e ipotesi di pratiche alternative. Il GB si concentra più sulla discussione collettiva che sulla gestione delle dinamiche di gruppo.

Il GM di MdS è composto dal team di professionisti che lavorano nell'organizzazione, che si incontrano di solito settimanalmente sotto la guida di un conduttore del gruppo, che è anche uno psicoterapeuta esperto. Invece di presentare casi specifici, i partecipanti descrivono liberamente le esperienze lavorative che sentono il bisogno di condividere in quel momento, per comprenderle meglio. Il conduttore interviene poco, ma cerca di farsi garante di un clima incentrato sull'ascolto, sul riconoscimento delle emozioni come vie di accesso ad una comprensione più profonda e sullo scambio aperto; aiuta il gruppo a pensare in modo creativo e ad arricchire il proprio repertorio di opzioni per gestire situazioni difficili. I problemi professionali dei singoli diventano problemi condivisi e collettivi.

Tutti gli incontri del GM effettuati dai MdS si svolgono alla presenza di un osservatore silenzioso (De Rosa, 2003), che successivamente stila un resoconto narrativo. Gli osservatori sono generalmente tirocinanti – provenienti da corsi di laurea in Psicologia, Scienze dell'Educazione, Scienze Sociali – adeguatamente formati sul metodo osservativo a orientamento psicoanalitico dagli psicologi dell'organizzazione. Il metodo scelto prevede che non ci siano griglie prestabilite da seguire nell'osservazione, ma un'attenzione fluttuante libera di focalizzarsi sia sui discorsi del gruppo che sulle sue dinamiche. Gli osservatori, dunque, contribuiscono attivamente alla costruzione di un archivio storico del team sia attraverso la rilevazione e catalogazione degli universi semantici del gruppo sia attraverso la loro interpretazione soggettiva, ma ogni resoconto narrativo viene letto ad alta voce all'inizio dell'incontro successivo e il gruppo quindi lo fa suo, lo “convalida”, assumendolo come traccia documentale della storia che va tessendo. Successivamente i resoconti diventano materiale testuale per la ricerca.

## **Metodo e obiettivi**

Durante l'anno scolastico 2019-20, il team di MdS si è riunito ogni settimana per gli incontri di MG presso la sede dell'associazione. Da marzo 2020, a causa delle nuove normative sanitarie, il GM non si è potuto svolgere in presenza, proprio in un periodo di stress acuto, incertezza e ansia quale è stato quello del lockdown. Consapevoli però dell'importanza dei GM, i MdS hanno deciso di realizzare gli incontri a distanza – una pratica in rapida espansione già prima della pandemia (Barak, 1999; Barnett, 2014; Handke et al., 2019). Gli incontri sono stati effettuati settimanalmente online attraverso la piattaforma Microsoft Teams, che consentiva ai partecipanti di ascoltare e di intervenire in qualsiasi momento apparendo sullo schermo. Durante l'ascolto era inoltre possibile partecipare in forma scritta attraverso una live chat, che permetteva di inviare emoji, immagini, link, ecc. In sintesi, la comunicazione del gruppo si avvaleva di tre canali: orale, visivo (faccia a faccia anche se limitato a chi stava parlando in quel momento) e scritto.

Come gli incontri di persona, anche quelli online erano condotti da uno psicoterapeuta con esperienza di lavoro con i gruppi nelle istituzioni e nelle comunità; a tutti partecipava un osservatore silenzioso, che poi stilava accurati resoconti narrativi.

Questo studio – ampliamento di un precedente iniziale contributo di ricerca (Parrello et al., 2021a) – si propone di esplorare i discorsi del GM e valutarne l'efficacia in un contesto eccezionale quale quello rappresentato da una pandemia che, per il suo portato potenzialmente traumatico, potrebbe vanificare i tradizionali metodi di lavoro. In particolare, attraverso un confronto fra GM realizzati prima (T1) e durante la pandemia (T2), si intende indagare se e come i temi connessi a questo evento collettivo drammatico siano entrati nel discorso del gruppo e se lo strumento GM – anche nella sua forma online – sia riuscito a offrire uno spazio di pensiero adeguato ad affrontarlo, sostenendo la resistenza, la resilienza e la creatività del gruppo di lavoro.

Durante il T1 (settembre-giugno 2018/2019), il team MdS si è incontrato di persona 18 volte; durante il T2 (marzo-dicembre 2020) il team si è incontrato 28 volte, in gran parte online (21 su 28). La scelta di confrontare questi due periodi di tempo è motivata dalla volontà di confrontare un anno scolastico canonico in presenza con un periodo eccezionale di scuole chiuse e DaD.

Il corpus T1, composto dai 18 resoconti scritti da 2 osservatori (31.842 occorrenze, 5.725 forme distinte, 3.906 lemmi), e il corpus T2, composto da 28 resoconti scritti da 3 osservatori (65.043 occorrenze, 8.025 forme distinte, 5.236 lemmi)<sup>1</sup>, sono stati analizzati tramite il software T-Lab Plus.

T-Lab Plus è un pacchetto di strumenti linguistici, statistici e grafici per l'analisi del testo (Lancia, 2004). Ogni corpus è prioritariamente sottoposto ad un processo di disambiguazione e lemmatizzazione automatica. In questo caso ogni corpus è stato poi sottoposto ad un'Analisi Tematica dei Contesti Elementari, analisi quali-quantitativa che si presta ad esplorare il contenuto di ricchi corpora narrativi e discorsivi. L'ipotesi teorica di partenza è che il linguaggio sia, da un lato, uno strumento di comunicazione, al quale si applica un principio di pertinenza e salienza (nel parlare insisto su un tema perché lo ritengo importante); dall'altro uno strumento di classificazione non neutrale, indispensabile per organizzare il mondo. Nell'apparente caos di una conversazione (come quelle che si svolgono durante il GM) è quindi

---

<sup>1</sup> Per *forma* si intende ogni singola parola, *distinta* dalle altre esclusivamente in base all'assetto grafico, che può occorrere un qualsiasi numero di volte in un corpus o in un testo. Il *lemma* è l'elemento cui viene riportato un insieme di forme che si distinguono fra loro perché sono frutto della flessione dello stesso verbo o sostantivo o aggettivo.

possibile trovare ricorrenze semantiche e strutturali significative, che sono frutto di una costruzione collettiva nel gruppo (Smorti, 2003; Giani et al., 2009).

Per realizzare l'Analisi Tematica dei Contesti Elementari – caratterizzata dalla co-occorrenza di parole dense di significato entro strutture sintattiche – T-Lab Plus suddivide il testo in unità di contesto elementari (UCE), ciascuna della lunghezza approssimativa di una frase. Le unità vengono poi classificate secondo la distribuzione delle parole in termini di co-occorrenze. L'individuazione dei cluster avviene attraverso un metodo gerarchico ascendente non supervisionato (Bisecting K-Means Algorithm). Ciascun cluster è costituito da un insieme di parole chiave (vocabolario) che compaiono in specifiche selezioni di UCE e che sono state classificate in base al valore decrescente del chi-quadrato. A ciascun cluster viene poi assegnata un'etichetta dai ricercatori sulla base dell'interpretazione dei dati.

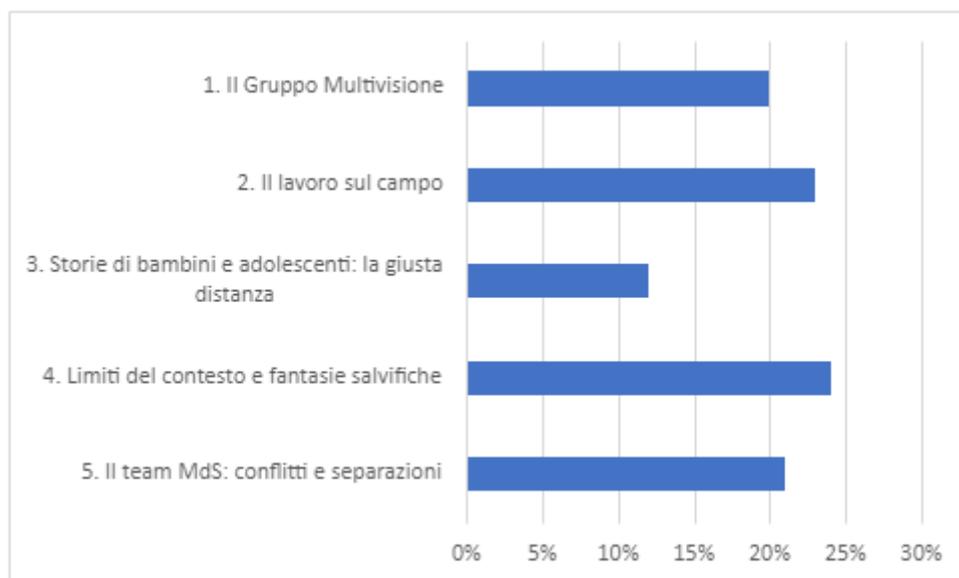
I risultati dell'analisi possono essere considerati una mappa isotopica (iso=uguale; topoi=luoghi) dei cluster che raffigurano le “stanze mentali” (o punti di vista) dei parlanti (Reinert, 1998).

## Risultati

### Corpus T1 - Pre-pandemia

L'analisi ha classificato 760 unità di contesto elementare (UCE) e le ha suddivise in 5 cluster, o macrotemi. La Figura 1 mostra le dimensioni quantitative dei cluster. La Tabella 1 mostra i vocabolari specifici compilati da T-Lab Plus in base al valore del chi-quadrato.

**Figura 1.** Corpus Pre-Pandemia (T1): Dimensioni quantitative dei clusters



**Tabella 1.** Corpus Pre-pandemia (T1): Vocabolari specifici dei clusters

Cluster 1	CHI2_1	Cluster 2	CHI2_2	Cluster 3	CHI2_3	Cluster 4	CHI2_4	Cluster 5	CHI2_5
Multivisione	93.926	Lavoro	63.828	Treno	42.302	Ragazzo	53.359	Gruppo	47.865
Ilaria (psi)	51.347	Vedere	50.554	Ascanio (stud)	29.522	Trovare	48.983	Domanda	45.099
Antonella (psi)	48.757	Settimana	33.849	Risultato	24.897	Casa	44.065	Presidente Gruppo	37.974
Iniziare	33.301	Storia	28.662	Parlare	22.773	Territoriale	31.374	Singoli	22.079
Lettura	32.475	Salvatore (prof)	26.682	Momento	22.128	Riuscire	25.127	Conflitto	20.898
Funzione	29.859	Cira (edu)	24.914	Sara (edu)	21.424	Uscire	23.398	Invitare	20.468
S. (psi)	24.360	Comunità	20.545	Giusto	21.030	Insegnare	22.301	Piarella (edu)	17.335
Incontro	21.293	Cambiare	20.366	Prendere	16.465	Scuola	20.228	Generare	17.276
Punto	19.745	Raffaele (tir)	20.366	Posto	14.856	Teatro	18.666	Silvia (ped)	16.126
Svolgere	19.602	Educare	18.000	Ruota	14.702	Condizioni	18.487	Crescere	16.020
Ottavio (oss)	17.396	Malessere	14.902	Sorridere	14.702	Creare	18.085	Forza	15.359
Peppe (edu)	17.396	Ragazzo	14.671	Anna (stud)	13.321	Provare	16.724	Discorso	15.106
Affermare	16.397	Chiara (edu)	13.800	Suggerire	13.321	Simon (edu)	16.724	Lutto	14.715
Questione	16.265	Portare	13.378	Vicino (agg)	13.179	Iscrivere	15.679	Mariangela (psi)	13.696
Ultimo	16.223	Rapporto	13.322	Ricordare	12.570	Membro	15.679	Nicola (esp)	13.482
Ritornare	15.965	Piccolo	13.081	Responsabilità	11.257	Irvin (esp)	15.580	Occupare	12.492
Scorsa	15.965	MdS	12.903	Grande	10.945	Tempo	15.266	Problemi	12.492
Maniera	14.909	Tende	12.867	Finale	10.654	Raccontare	15.185	Intervento	12.424
Oggi	14.909	Tutto ciò	12.867	Organizzativo	10.654	Salvare	14.772	Cercare	12.384
Continuo	13.113	Ragazzino	11.791	Polvere	10.654	Madre	13.647	Conduttore Gruppo	12.265

**Legenda:** agg. = aggettivo; edu = educatore; psi = psicologo; oss = osservatore; esp = esperto; stud = studente; ped = pedagoga

### Cluster T1.1 – Il Gruppo Multivisione (20% UCE)

Il vocabolario di questo cluster contiene il discorso del team sul GM come strumento (*multivisione, osservazione, lettura, inizio, incontro*) e la funzione di condivisione e cura che svolge per il gruppo stesso.

#### Selezione di UCE:

- dopo la **lettura** del resoconto di **osservazione**, A. (psicologa) dice che nella **multivisione** di quel giorno la funzione di cura del gruppo è stata evidente;
- I. (psicologa) ricorda che l'ultima **multivisione** è stata particolarmente dolorosa e impegnativa, ma i membri sono tutti presenti nonostante le difficoltà, “finché desiderio non ci separi”;
- mentre O. (osservatore) legge il suo resoconto di **osservazione**, ripenso a quanto accaduto la volta **scorsa**, quel senso di spaesamento e di pesantezza;
- ogni membro del gruppo contiene una piccola parte di angoscia: anche questa è la **funzione** della **multivisione**;
- ricorda la rabbia emersa nell'**ultimo incontro** e dice che ora dobbiamo affrontarla insieme;
- il Conduttore del Gruppo dice che abbiamo **iniziato** a pensare proprio quando abbiamo **iniziato** ad usare paralleli e metafore, riconoscendone quindi l'utilità.

### Cluster T1.2 – Il lavoro sul campo (23% UCE)

In questo cluster, il team ribadisce l'importanza del “fermarsi” e fare un passo indietro per *vedere* sia la bellezza che gli errori e le difficoltà del *lavoro sul campo*, per riflettere sugli incontri dolorosi con alcuni *ragazzi* e sulle *relazioni* tra colleghi. In particolare, il team rivisita un evento realizzato di recente da MdS: la “*Settimana della Comunità Educatrice*”. Vengono ripercorsi la *storia* del progetto e l'organizzazione dell'evento per mettere a fuoco *tutto ciò* che ha o non ha funzionato; emerge la questione delle divergenze fra colleghi e del “chi decide”; viene riconosciuto il *malessere* provato da alcuni operatori; ci si interroga su cosa *cambiare* in futuro per l'organizzazione di eventi simili.

Selezione di UCE:

- il nostro **lavoro** è denso, richiede un'immersione totale. Anche quando esci, non te ne vai mai davvero. Ma se non ti allontani, non puoi **vedere** la bellezza;
- cosa può fare un educatore di fronte al dolore così grande di un **ragazzo**?
- Il Presidente mette in evidenza un lato positivo della **Settimana della Comunità Educatrice**: i ragazzi hanno partecipato a un evento che li ha riuniti tutti;
- alcuni operatori hanno vissuto la **Settimana della Comunità Educatrice** come un'imposizione, un evento deciso da pochi. Le **difficoltà** sono esplose sul **campo** e non hanno dato la possibilità di godersi a pieno quel momento;
- I. (esperto arti) vorrebbe arrivare a fine anno con lo stesso entusiasmo di settembre e riuscire a gestire in maniera equilibrata il **rapporto** tra il **lavoro** e la vita privata.
- B. (esperta laboratorio) vorrebbe chiarire il suo ruolo in **MdS** e non ricominciare sempre da capo. C. (educatrice) vuole chiarirsi le idee sulla sua vita e imparare quanto più possibile in quest'anno a **MdS**;
- per C. (educatrice) **tutto ciò** significa che probabilmente M. (psicologa) è l'unica capace di **vedere** il dolore di **Ascanio** e che da lì deve iniziare il suo **lavoro**. Che cosa può fare, allora, un educatore in tutto questo marasma?

### Cluster T1.3 – Storie di bambini e adolescenti: la giusta distanza (12% UCE)

Nel vocabolario di questo cluster, i nomi dei ragazzi compaiono molto frequentemente (es. *Ascanio, Anna*). A partire dalle loro storie di emarginazione e dolore, gli educatori riflettono sulla propria *responsabilità* di adulti e professionisti, sulla *giusta* distanza e su quanto sia difficile ottenere determinati risultati. Si chiedono quale sia il momento *giusto* per *parlare, consigliare*, o essere *vicini*, ma si ritrovano anche ad immaginare, come uno dei ragazzi, di prendere un *treno* per fuggire fisicamente da questa realtà, almeno temporaneamente, per recuperare risorse ed energie.

Selezione di UCE:

- M. (genitore sociale) è preoccupata per **Ascanio**: un ragazzino fragile che si sente in colpa, si isola spesso e parla di suicidio. C. (esperta arti) lo ha incontrato su un **treno** mentre era in fuga senza meta;
- **Anna** sarà bocciata. Il problema non è la bocciatura di per sé, ma il modo in cui è stata comunicata dall'insegnante, che rideva: è stato mortificante per lei e per noi;
- M. (educatore) dice che dobbiamo mantenere la **giusta** dose di distacco. Il Presidente chiede: distacco o distanza?
- Nel nostro campo, le persone devono essere responsabili e fermarsi quando non hanno più la **giusta** quantità di risorse o energie per continuare e prendersi cura di sé;
- ci racconta che **Ascanio** ha una forte passione per i **treni**: ha l'abitudine di **prendere** da solo il **treno** per Salerno. A N. (educatrice) l'immagine del treno **suggerisce** l'idea che Ascanio cerchi di fuggire da qualcosa, (...) **suggerisce** che bisogna stare **vicino** a **Ascanio** e dirgli magari: “il viaggio a Salerno andiamolo a fare insieme”; è probabile, dice, che sia il suo modo di esprimere il dolore;

<https://doi.org/10.53240/topic001.07>

- bisogna **prenderci** la **responsabilità** di saper dire di no quando non si hanno i mezzi e le energie **giuste**, di conoscersi a fondo e di lavorare su sé stessi.

#### Cluster T1.4 – Limiti del contesto e fantasie salvifiche (24% UCE)

Il quarto cluster è molto ricco: il suo vocabolario contiene riferimenti alle carenze della famiglia (*casa, madre*) e della scuola (*insegnante, scuola*), spesso descritte con rabbia, e al *desiderio* di *creare* le *condizioni* necessarie per riuscire a *salvare* ogni *ragazzo*. In particolare, gli operatori narrano dei laboratori *territoriali* delle arti di MdS (il laboratorio di *teatro*, per esempio), che sono considerati una risorsa preziosa. Riflettono anche sui limiti delle proprie fantasie di onnipotenza (*salvare*).

Selezione di UCE:

- quando i nostri **ragazzi** se ne vanno e tornano a **casa** trovano solo odio; non possono vedere nient'altro;
- Com'è possibile che un **ragazzo** di 15 anni sordomuto non abbia trovato finora a **scuola** nessuno che gli insegni a comunicare, a vivere in società, ad avere un futuro?
- se sono a **scuola** ogni mattina, non ho tempo per stare con loro a **teatro**; non posso essere ovunque, ma il mio cuore si spezza: stanotte ho sognato un muro che mi cadeva addosso;
- se diciamo ai ragazzi “mi troverete sempre”, se pensiamo di poterli “**salvare**” sopperendo a tutte le carenze del loro **ambiente** domestico e **scolastico**, allora ci assumiamo un compito in cui inevitabilmente noi crolleremo;
- sono tentativi, non possiamo essere dovunque, ma ci sono i laboratori **territoriali** e ci sono venuti. I **ragazzi** sanno che ci siamo, e quando sono tornati si sono presi quello che **riuscivano** a prendere;
- e allora come reagisce un padre, una **madre**, un educatore quando si **trova** davanti un **ragazzo** che non sa mettere in parole il proprio dolore?

#### Cluster T1.5 – Il team MdS: conflitti e separazioni (21% UCE)

Nell'ultimo cluster, il team affronta temi riguardanti le dinamiche interne del *gruppo* MdS: il *lutto* per l'uscita dolorosa di un'educatrice (*Fiorella*) dalla squadra, i problemi relativi ai processi decisionali dell'organizzazione, i *conflitti* tra colleghi e col Presidente. Qui sono evidenti gli interventi più numerosi del *Conduttore del Gruppo*. Si riflette molto sul benessere dei *singoli* membri e su come poter continuare a *crescere* come *gruppo*.

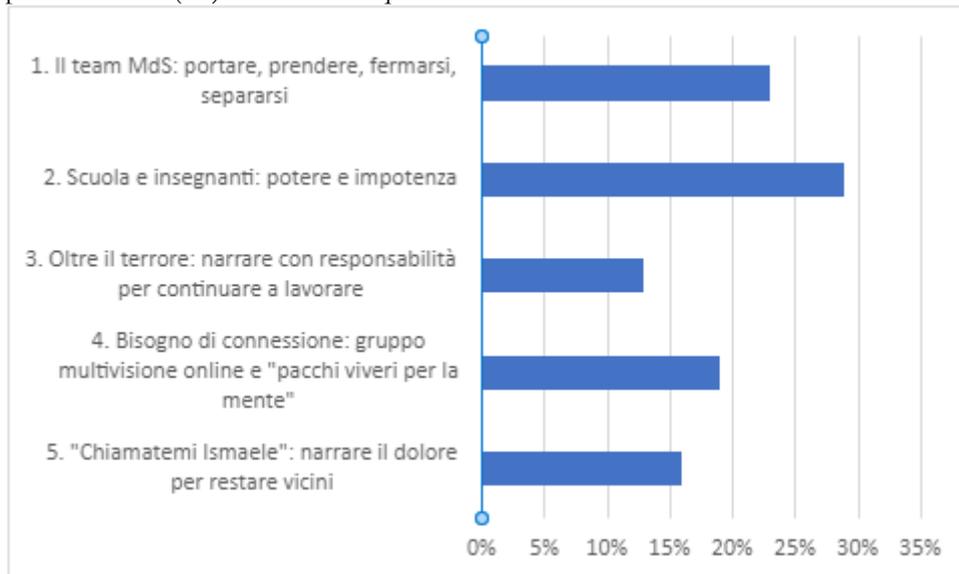
Selezione di UCE:

- F. (educatrice) è il simbolo di qualcosa che tutti noi stiamo provando: la paura del fallimento;
- S. (pedagogista) afferma che il gruppo può funzionare solo se è in grado di non nascondere la polvere sotto il tappeto e di affrontare i propri limiti, **conflitti** e **lutti**;
- ci siamo assunti un carico di lavoro che possiamo sopportare solo con l'aiuto del **gruppo**: sotto il peso del dolore dei ragazzi o affoghiamo completamente o **cresciamo**;
- Il Presidente incoraggia a liberarsi da ogni senso di dipendenza dal **capo**;
- il problema di cui **occuparsi** non sono le reazioni a catena, ma la capacità del **gruppo** di farvi fronte.
- Cala il silenzio. Dopo un po' il **Conduttore del Gruppo** dice che sembra di sentire il rumore dei pensieri: in effetti è un silenzio pesante.

### **Corpus T2 – Pandemia**

L'analisi ha classificato 1416 unità di contesti elementari, suddividendole in cinque clusters o macrotemi. La Figura 2 mostra le dimensioni quantitative dei cluster. La Tabella 2 mostra i vocabolari specifici compilati da T-Lab Plus in base al valore del chi-quadrato.

**Figura 2.** Corpus Pandemia (T2): Dimensioni quantitative dei clusters



**Tabella 2.** Corpus Pandemia (T2): Vocabolari specifici dei clusters

Cluster 1	CHI2_1	Cluster 2	CHI2_2	Cluster 3	CHI2_3	Cluster 4	CHI2_4	Cluster 5	CHI2_5
Porta	133.123	Insegnante	232.402	Narrazione	110.769	Presidente Gruppo	78.024	Esperienza	105
Sentire	87.661	Scuola	159.792	Necessario	50.674	Parlare	44.851	Educatore	55.621
Prendere	87.537	Scolastico	67.241	Costruire	46.138	Casa	44.529	Continuare	48.752
Bisogno	407	Potere	62.598	Senso	40.571	Intervenire	43.878	Passione	39.816
Momento	61.407	Ruolo	58.895	Permettere	34.314	Consegna	39.816	Ragazzo	34.565
Vissuto	54.29	Sistema	50.56	Lavorare	33.422	Conduttore Gruppo	38.241	Raccontare	30.191
Cura	31.551	Istituzione	46.601	Albero	30.35	Stile	33.571	Fortuna (gen soc)	29.725
Corpo	30.028	Didattico	45.234	Interno	29.818	Maria (edu)	32.677	Profondo	22.316
Percorso	29.55	Ritorno	38.445	Distante	23.681	Sogni	29.732	Esame	21.137
Quarantena	25.669	Educativo	33.243	Accadere	22.08	Chiedere	27.947	Esperto	21.001
Contatto	22.887	Famiglia	33.021	Responsabilità	21.904	Sentire	25.438	Mondo	20.296
Forma	21.199	Settembre	24.337	Personale	21.33	Cuore	24.606	Pietro (stud)	19.759
Perdere	20.968	Edificio	23.605	Combattere	20.725	Eliminare	23.977	Positivo	16.997
Riflessione	20.41	Contattare	22.005	Avvenire	16.649	Paura	23.155	Guida	16.734
Gabriele (edu)	19.857	Mettere	21.932	Difficoltà	16.579	Piangere	23.094	Milena (psi)	15.955
Incertezza	19.845	Cambiare	20.542	Gruppo	15.215	Accogliere	23.076	Regole	15.955
Pensare	19.488	Lavoro	19.747	Partecipazione	15.168	Primo	22.659	Parole	15.688
Provocare	19.161	Cambiamento	18.782	Storia	14.98	Pacco	22.544	Esistere	15.541
Aprire	16.97	Insegnare	18.718	Capacità	14.895	Figli	21.697	Rottura	14.989
Succedere	16.458	Paura	17.945	Vicinanza	14.895	Piccolo	21.158	Tenere	14.425

**Legenda:** edu = educatore; psi = psicologo; stud = studente; gen soc = genitore sociale

### Cluster T2.1 – Il team MdS: portare, prendere, fermarsi, separarsi (23% UCE)

In questo primo cluster gli operatori di MdS affermano il loro bisogno di cura e di pensiero e riflettono sul funzionamento del gruppo: è necessario *portare* e *prendere* nel gruppo e dal gruppo, cioè darsi, raccontare i propri vissuti, le proprie esperienze, ma anche lasciarsi coinvolgere e confortare (*porta*, *sentire*, *prendere*, *bisogno*, *cura*, *pensare*). All'interno del cerchio si *portano* dunque i propri vissuti, si *prende* parola, ci si *prende* cura, si chiudono e si *aprono* porte, ed è possibile così lasciare e portare via qualcosa quando ci si separa (*vissuto*, *riflessione*, *Gabriele*, *aprire*) o quando si è costretti a stare fermi, non lavorare sul campo come durante la pandemia.

#### Selezione di UCE:

- È importante permettere alle persone di **sentirsi** utili: nell'atto del **prendersi cura** entrambi gli attori vengono curati.
- M. (educatrice) ha **bisogno** di raccontare il suo **vissuto** di colpa nei confronti dei colleghi e dei ragazzi non incontrati (*per il lockdown*) e si chiede quanto del nostro **prenderci cura** di loro serva a curare anche noi;

- tocca al gruppo **prendersi cura**, e forse il gruppo aveva proprio **bisogno** di un rito per affrontare questo, la notizia di **G.** (educatore) che se ne va;
- **G.** da MdS si **porta** un senso di sé più complesso e più profondo, si **porta** delle relazioni forti che gli hanno cambiato la vita;
- P. (genitore sociale) interviene dicendo che per lei è stato molto importante ricevere tutti gli audio e i video (della consegna dei Pacchi Viveri per la Mente) perché le ha permesso di **sentirsi** considerata e **pensata** mentre era a casa costretta a non lavorare (*per il lockdown*);
- C'è un **vissuto d'incertezza**... essendo noi promotori di **cura**, dobbiamo anche accettare l'impossibilità momentanea di **'prenderci cura di'** e imparare a **'farci curare da'**, nell'attesa che finisca la **quarantena** e si possa tornare a lavorare, cercando di avere ancora fiducia nel lavoro;

### Cluster T2.2 – Scuola e insegnanti: potere e impotenza (29% UCE)

Il secondo cluster, il più ampio, esplora le dinamiche interne all'istituzione scolastica soffermandosi in particolar modo sui vissuti e sul ruolo degli insegnanti (*insegnante, scuola, scolastico, ruolo, insegnare, paura*). Emerge dai discorsi che la chiusura degli edifici scolastici a seguito della pandemia rende ancora più evidenti le fragilità degli insegnanti lasciati soli da un sistema che non fornisce strumenti riflessivi e di contenimento e che alimenta così senso di impotenza e resistenze al cambiamento (*potere, sistema, istituzione, didattico, educativo, edificio, lavoro, cambiamento*).

Selezione di UCE:

- ciò che **cambia** è il punto di vista con cui si guarda questo declino del **sistema scolastico** che era già iniziato, la **scuola** ora si trova concretamente chiusa ma il declino dell'**istituzione** era già in atto, basta pensare anche ai progetti **Scuola Viva** e **Scuola Aperta**;
- è preoccupato per la **scuola**, per gli **insegnanti** e per i ragazzi, adesso che è sempre più evidente che la **scuola** non riaprirà e che la **didattica** potrà essere condotta solo a distanza e la **paura** dell'incontro con i ragazzi cresce;
- gli **insegnanti** non hanno un gruppo che li accolga, non hanno un gruppo dove sfogare, sono soli, soli nella professione e soli nell'**istituzione**, la mancanza di fiducia nell'altro è una caratteristica di **sistema**, l'**istituzione** non si fida degli **insegnanti** e gli **insegnanti** non si fidano degli alunni;
- L'**insegnante** solo è l'**insegnante** in pericolo che ostacola il nostro **lavoro**;
- gli adulti, in questo gioco di **potere** sembrano poco capaci di assumersi un **ruolo educativo**, e i ragazzi sono i primi a vedere la contraddizione intrinseca che risiede nell'**istituzione scuola** e di conseguenza nell'atteggiamento che gli **insegnanti** assumono nei loro confronti;
- la **scuola** crea un'impotenza oscena, che si basa sul binomio **potere/non potere**: proprio quest'aspetto di mancata libertà d'azione può portare l'**insegnante** a non assumersi la responsabilità del proprio **ruolo educativo**, diventando un freddo esecutore.
- La **paura** del **cambiamento** fa regredire, arrecando danno agli altri
- il nostro **lavoro** è faticoso perché cerchiamo di curare gli **insegnanti** dentro la stessa struttura che crea il problema.

### Cluster T2.3 – Oltre il terrore: narrare con responsabilità per continuare a lavorare (13% UCE)

In questo terzo cluster è chiara l'esigenza degli operatori di restituire senso all'esperienza della pandemia, sia a livello personale che professionale, costruendo una narrazione condivisa, di gruppo, che promuova processi di responsabilizzazione, consapevolezza, partecipazione, che sono alla base del lavoro educativo (*narrazione, necessario, costruire, senso, permettere, lavorare, interno, responsabilità, personale, combattere, difficoltà, gruppo, partecipazione*).

Selezione di UCE:

- promuovere tra i nostri ragazzi nuove **narrazioni** sulla pandemia, che vadano oltre il terrore, è la responsabilità che ora l'intero gruppo di MdS ha: no alla **narrazione** di colpa e sì alla **narrazione** di **responsabilità**;
- c'è una **narrazione personale** del vissuto di malattia che **combatte** l'insensatezza del racconto dei media, e ci **permette** di riappropriarci di parole comprensibili e controllabili: certo dobbiamo venir meno al nostro **senso** di onnipotenza e di immortalità;
- la **narrazione** ci salva e ci aiuta a **costruire** una realtà fatta di vissuti e non di generalizzazioni soffocanti. Superiamo quindi la pandemia raccontandola, cominciamo a **costruire** anche **narrazioni** personali sulla pandemia;
- proprio attraverso la **narrazione** del **gruppo** ci siamo fermati a rifocillarci ed è proprio il **gruppo** che ci ha **permesso** di continuare a **lavorare** anzi di reinventarci, grazie alle relazioni tra noi MdS;
- È la **storia** che istituisce questo **gruppo** ed il nostro **gruppo** esiste perché c'è una **storia** che sta creando; priorità della **narrazione** sulla concettualizzazione;
- la scissione fra ciò che **accade** dentro al lavoro educativo e ciò che **accade** fuori ci fa sentire soli e allora chiediamo al **gruppo** di **costruire** un **senso** che ci possa far sentire che abbiamo qualcosa che orienta la nostra azione, che sia autentico e che ci appartenga.

**Cluster T2.4 – Bisogno di connessione: gruppo multivisione online e “pacchi viveri per la mente” (19% UCE)**

Nel quarto cluster si delinea un parallelismo tra la nuova esperienza sul campo e il nuovo GM, realizzato online. Dopo un primo periodo di forzata inattività, a causa delle restrizioni vigenti durante il lockdown, MdS inventa e consegna i “pacchi viveri per la mente”, destinati ai ragazzi appartenenti a famiglie vulnerabili. I pacchi contengono tablet, libri, colori e, soprattutto, lettere personali. Questo intervento – supportato dal Ministero dell'Istruzione e dalle forze dell'ordine – permette agli operatori di incontrare ragazzi e famiglie nei loro territori, davanti alle porte delle loro case, rispondendo, così, ad un impellente bisogno di connessione emerso chiaramente durante l'isolamento del lockdown (*casa, intervenire, consegna, cuore, piangere, accogliere, pacco*). Questo movimento esterno appare simile a quello interno del GM, che si riunisce ora online, entrando nelle case di ognuno, consentendo agli operatori lontani, sostenuti dal *Conduttore del Gruppo*, di connettersi, *parlare* di nuovo, raccontare i loro *sogni* (*parlare, casa, sogni, chiedere, sentire*).

Selezione di UCE:

- O. (educatrice) da casa aveva il compito di avvisare le mamme per prepararle all'arrivo dei **pacchi**: un gesto d'amore non solo verso i nostri ragazzi ma anche verso tutti i MdS che non potevano stare per strada e si ritrovavano chiusi nelle loro **case**; non è facile rimanere a **casa** e non poter partecipare;
- O. (educatrice) dice che in questi giorni si **sente** molto emotiva, anche durante la **consegna** dei **pacchi**, che ha seguito solo a distanza, ha **pianto** spesso, si è **sentita** riempire il **cuore** di una gioia commovente. Crede che questa attività ci abbia ridato molta energia, è come se finalmente il gruppo avesse trovato il modo di battere questa inattività imposta;
- F. (psicologo) **interviene** dicendo che lui ha potuto vivere ogni aspetto della **consegna**, dall'ansia e l'agitazione nel cercare le **case**, fino al sollievo e alla commozione dei bambini una volta che avevano ricevuto i **pacchi**;
- **interviene** C. (esperta arti): anche lei si sente molto emotiva e durante la **consegna** dei **pacchi** ha praticamente pianto ad ogni ragazzo incontrato, perché ognuno di loro, in maniera diversa, le ha fatto capire quanto **sentisse** la mancanza dei lavori fatti sia a scuola sia nei laboratori territoriali;
- Con i **pacchi**, i nostri ragazzi più deprivati, gli esclusi sociali, hanno avuto molta più attenzione educativa degli altri: questo è il nostro lavoro di resistenza, **piccole** rotture narrative di meraviglia educativa;

- Il **Conduttore del Gruppo** coglie l'occasione offerta da A. (psicologa) di **parlare** dei **pacchi**, e **chiede** a S. (esperta arti) di raccontare un po' come è andata, lei che ha seguito passo passo tutta la vicenda con mani e **cuore**;
- il **Conduttore del Gruppo** stavolta fa fatica a far partire la conversazione, ci immaginiamo schermi silenti che rimandano facce di persone sole, in attesa che si apra il fiume narrativo in cui inserirsi: il **Conduttore del Gruppo** fa breccia **chiedendo** di raccontare quali **sogni** stanno facendo, se li stanno facendo.

### Cluster T2.5 – “Chiamatemi Ismaele”: narrare il dolore per restare vicini (16% UCE)

In quest'ultimo cluster si concentrano le narrazioni di difficoltà grandi e piccole, passate e presenti dei ragazzi e degli operatori (*esperienza, educatore, ragazzo, esame, Milena, Pietro*). Diversi maestri di strada si ammalano di COVID-19 nell'autunno 2020. Accomunati dall'esperienza del medesimo momento storico drammatico, giovani e adulti si connettono – tecnologicamente ed emotivamente - in uno scambio che consente di scoprirsi vicini anche se distanti, per continuare a vivere autenticamente (*continuare, passione, raccontare, profondo, parole, positivo, tenere*). Gli allievi della scuola secondaria di I grado scrivono, durante un laboratorio musicale online, un significativo “Rap d'a' Quarantena”<sup>2</sup>. Qualcuno nel GM cita Ismaele, dal Moby Dick di Melville (“E io solo sono scampato, per potertelo raccontare”), per sottolineare l'importanza della narrazione in questo momento storico.

#### Selezione di UCE:

- **M.** (educatrice) **racconta**, sconvolta, che una delle sue **ragazze** ha colto l'occasione della scrittura di un brano per scuola per condividere con lei – a distanza – una sua storia personale: a 6 anni era stata abusata da un vicino di casa;
- ha avuto una grande capacità di **raccontare** questa storia, ha trovato **parole** rispettose e non violente, per condividere l'**esperienza**. Probabilmente la distanza e l'uso delle tecnologie l'ha fatta sentire protetta;
- **G.** (educatore) **racconta** di aver ricevuto un messaggio di Alberto a mezzanotte perché era in ansia per l'**esame** del giorno dopo. L'**esame** di terza media si è svolto online, i **ragazzi** hanno dovuto discutere il loro elaborato in diretta, mentre gli **educatori** di MdS li sostenevano con la loro presenza, un rito di accompagnamento dall'impatto forte; appoggio e sostegno non solo tra operatori e **ragazzi** ma anche tra genitori e **ragazzi**;
- La scuola non è riuscita a contenere le emozioni negative dei **ragazzi**; invece i **ragazzi** del “Rap d'a' Quarantena” (realizzato nel laboratorio musicale online) avranno sicuramente un ricordo **positivo** di questo periodo di emergenza, perché quel laboratorio li ha **tenuti** uniti e li ha arricchiti;
- Noi, grazie alla pandemia, siamo passati attraverso l'**esperienza** del “deserto dell'azione”, abbiamo potuto sperimentare il potere su noi stessi, ci siamo riscoperti più forti non solo come **educatori** ma come gruppo pensante;
- l'invito è quello di immaginarsi come fare **esperienza** insieme a distanza, senza che questa rimanga solo sul lato del dover fare, del performativo: progettiamo occasioni di **esperienze** d'incontro in cui l'autenticità possa emergere;
- ed ecco che vengono fuori le **esperienze** di chi ha provato questa strada: C. e S. (esperte arti) **raccontano** infatti che hanno provato a instaurare una comunicazione autentica e delicata sulla loro malattia (COVID-19) con i **ragazzi** e le famiglie e si sono meravigliate del loro sostegno: l'amore dei **ragazzi** cura l'operatore ferito.

### Discussione

Nel luglio 2020, a 4 mesi dall'inizio della pandemia, i ricercatori di tutto il mondo hanno sottolineato la necessità di occuparsi prioritariamente, oltre che dell'emergenza sanitaria, dell'emergenza educativa e

<sup>2</sup> “...La sfida di oggi è fare una rima / Io ho paura di questa epidemia. Ah! / ho fatto una rima per dimenticare questa mascherina / Quest'inverno mi ha congelato / vorrei mangiare un bel gelato / sentirmi leggero come un palloncino e mettere fine a questo casino / Ma la scuola non capisce che così si impazzisce! ... Ma la gente non capisce, questo tempo ferisce / La mia amica è depressa anche se è sempre connessa / vorrei portarla fuori a respirare aria fresca / E andare al mare, suonare, ballare...”

<https://doi.org/10.53240/topic001.07>

dei cambiamenti negli ambienti di lavoro (O'Connor et al., 2020). L'esperienza del team MdS conferma questa necessità. Nella periferia di Napoli, infatti, molti bambini e adolescenti vivono in uno stato di deprivazione ed esclusione sociale e i ripetuti lockdown hanno aumentato il rischio di un loro abbandono scolastico. Nello stesso periodo anche il benessere personale e professionale degli educatori è stato messo a dura prova. L'Associazione MdS ha tentato di "aver cura di chi cura" seguendo i suggerimenti di Van der Kolk (2020) sulle strategie per fronteggiare il potenziale traumatico dell'esperienza di pandemia: stabilire nuove routines, creare occasioni di connessione e favorire la sensazione di essere vivi. Il GM online – mai sperimentato prima – è andato in questa direzione: è diventato un incontro regolare e atteso con impazienza; ha permesso ai partecipanti rinchiusi nelle loro case di vedersi, comunicare e immaginare insieme interventi socio-educativi creativi. Le aree tematiche emerse dall'analisi del discorso del gruppo indicano che questo strumento ha creato uno spazio riflessivo efficace, adeguato alla nuova situazione: la pandemia aveva bisogno di essere raccontata e pensata; molti operatori hanno sentito il bisogno di parlare del proprio vissuto privato oltre che del lavoro, della propria vulnerabilità oltre che della vulnerabilità dei ragazzi e delle loro famiglie (Cabiati & Gómez-Ciriano, 2021), a riprova del fatto che nel lavoro socio-educativo il sé personale e il sé professionale sono strettamente collegati (Fellenz, 2016).

Durante tutto l'anno scolastico precedente, il team MdS aveva riflettuto in particolare sul supporto positivo offerto dal GM (T1.1), sui limiti del contesto, familiare e scolastico (cluster T1.4, il più ampio), sui problemi del lavoro sul campo (cluster T1.2), su come gli educatori possano porsi alla "giusta distanza" dai ragazzi, soprattutto quando le loro storie sono particolarmente dolorose e coinvolgenti (cluster T1.3). Il gruppo aveva anche discusso delle proprie dinamiche interne, dei conflitti tra colleghi e col presidente, della difficile sostenibilità emotiva ed economica di un lavoro che a volte porta alcuni ad abbandonare, riproponendo ogni volta la questione della sostenibilità e precarietà, interna ed esterna, dei limiti (cluster T1.5).

Durante l'anno scolastico successivo, segnato dal COVID-19 e dalle continue chiusure degli istituti scolastici, il gruppo riflette ancora sullo strumento GM, sul contesto, sul lavoro sul campo e sulle storie dei ragazzi, ma la prospettiva è nuova e sembra portare con sé un maggiore approfondimento, emotivo e riflessivo. Il GM sostiene gli operatori anche online, soprattutto mentre sono isolati nelle loro case e costretti a fermare il lavoro sul campo, in attesa di nuove modalità creative compatibili con le esigenze di sicurezza sanitaria; il team appare una preziosa miniera da cui prendere e in cui portare continuamente emozioni, pensieri e cura (cluster T2.1). Molto ci si sofferma sulle dinamiche che caratterizzano l'istituzione scolastica, con un focus particolare sulla salute degli insegnanti e sul senso di impotenza connesso alle fatiche quotidiane amplificate dalla pandemia (cluster T2.2, il più ampio). Il bisogno di rompere l'insopportabile isolamento attraversa tutti i discorsi del gruppo, che riconosce il potere di connessione del GM e dei primi interventi sul campo creati ad hoc, come la consegna a domicilio dei "pacchi viveri per la mente" (T2.4): si cerca e si ricostruisce la comunità per affrontare problemi vecchi e nuovi. La narrazione collettiva del gruppo è ritenuta più che mai preziosa in questa fase: una narrazione responsabile, non colpevolizzante e paralizzante, per continuare a lavorare (cluster T2.3), restituendo senso ad un tempo "insensato", inatteso ed inimmaginabile; una narrazione personale, autentica e generosa per continuare a vivere e sentirsi vicini anche se distanti (cluster T2.5):

*“Noi, grazie alla pandemia, siamo passati attraverso l’esperienza del deserto dell’azione, abbiamo potuto sperimentare il potere su noi stessi, ci siamo riscoperti più forti non solo come educatori ma come gruppo pensante”; “la narrazione ci salva e ci aiuta a costruire una realtà fatta di vissuti e non di generalizzazioni soffocanti. Superiamo quindi la pandemia raccontandola, diffondiamo il sapere sulla pandemia, poniamo il problema anche tra gli insegnanti, cominciamo a costruire anche narrazioni personali sulla pandemia”.*

In conclusione, anche nel formato online<sup>3</sup>, il GM ha permesso di conseguire risultati positivi diversi. Ha consentito ai membri del team di prendersi cura di sé stessi entrando in contatto con la propria vulnerabilità (Cabiati & Gómez-Ciriano, 2021), ha favorito prestazioni creative ed efficaci (De Dreu, 2002; Fook, 2013; Schippers et al., 2013, 2015), ha probabilmente contribuito a fare di MdS una “comunità resiliente”, in grado di assorbire lo shock della pandemia dando vita ad una rapida risposta di recupero.

Secondo O’Leary & Tsui (2020) questa pandemia è stata ed è ancora un’occasione preziosa per riflettere e imparare, per capire cosa funziona bene e cosa non funziona nelle nostre società, identificando nuovi modi di stare assieme e lavorare. In particolare, la pandemia sta rendendo evidente che il lavoro socio-educativo è fondamentale non solo per ricostruire ma anche per trasformare il nostro mondo (Truell, 2020).

### **Limiti e prospettive**

Un limite di questo studio è l’utilizzo di un’unica fonte di osservazione. I resoconti dei tirocinanti, infatti, sono inevitabilmente condizionati dalla loro esperienza soggettiva. Ulteriori studi potrebbero prendere in considerazione anche il punto di vista dei partecipanti al GM, in presenza, online o misto (Lodder et al., 2020). Inoltre, sarebbe utile poter confrontare gruppi riflessivi simili di vari contesti (Kerkhoff, 2020). Al momento, dunque, questi risultati non possono essere generalizzati, ma appaiono evidenti le implicazioni pratiche per il benessere dei lavoratori.

### **Dichiarazione etica**

Lo studio è stato esaminato e approvato dal CERP (Comitato Etico delle Ricerche Psicologiche), Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Napoli Federico II.

### **Contributi degli autori**

Tutti gli autori hanno contribuito all’ideazione e alla progettazione dello studio, alla composizione del manoscritto, all’analisi e all’interpretazione dei dati. Tutti gli autori hanno letto e approvato il manoscritto finale.

---

<sup>3</sup> Il team MdS è tornato agli incontri di persona ogni volta che è stato possibile, con la consapevolezza che i corpi, la comunicazione non verbale e la vicinanza fisica sono fondamentali per il gruppo.

## Bibliografia

- Afrouz, R. (2021). Approaching uncertainty in social work education, a lesson from COVID-19 pandemic qualitative. *Soc. Work* 20, 561–567. doi: 10.1177/1473325020981078
- Alves, R., Lopes, T., and Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of COVID-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *Int. J. Educ. Res. Innov.* 15, 203–217. doi: 10.46661/ijeri.5129.
- Arcidiacono, C., Natale, A., Carbone, A., and Procentese, F. (2017). Participatory action research from an intercultural and critical perspective. *J. Prevent. Interv. Community* 45, 44–56. doi: 10.1080/10852352.2016.1197740
- Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *J. Educ. Cult. Psychol. Stud.* 6, 97–106. doi: 10.7358/ecps-2012-006-bald
- Balint, M. (1957). *The Doctor, His Patient and the Illness*. Pitman, London.
- Barak, A. (1999). Psychological applications on the Internet: a discipline on the threshold of a new millennium. *Appl. Prevent. Psychol.* 8, 231–245. doi: 10.1016/S0962-1849(05)80038-1
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Stud. High. Educ.* 34, 429–440. doi: 10.1080/03075070902771978
- Barnett, J. E. (2014). *Integrating Technology Into Practice: Essentials for Psychotherapists*. Available online at: <http://www.societyforpsychotherapy.org/integrating-technology-into-psychotherapy-practice> (accessed March 15, 2018).
- Bower, M. (2005). *Psychoanalytic Theory for Social Work Practice*. Routledge, London.
- Cabiati, E., and Gómez-Ciriano, E. J. (2021). The dialogue between what we are living and what we are teaching and learning during COVID-19 pandemic: reflections of two social work educators from Italy and Spain. *Qual. Soc. Work* 20, 273–283. doi: 10.1177/1473325020973292
- Cellini, N., Canale, N., Mioni, G., and Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *J. Sleep Res.* 29: e13074. doi: 10.1111/jsr.13074
- De Dreu, C. K. W. (2002). Team innovation and team effectiveness: the importance of minority dissent and reflexivity. *Eur. J. Work Organ. Psychol.* 11, 285–298. doi: 10.1080/13594320244000175
- De Lauso, F., and De Capite, N. (2020). *Gli Anticorpi della Solidarietà. Rapporto 2020 su Povertà ed Esclusione Sociale in Italia*. Caritas Italiana, Roma.
- De Rosa, B. (2003). “Aspetti metodologici dell'osservazione ad orientamento psicoanalitico,” in *L'apprendista Osservatore*. Nunziante Cesaro A. Franco Angeli, Milano.
- De Rosa, B., Parrello, S., and Sommantico, M. (2017). Ranimer l'espoir: l'intervention psycho-éducative de Maestri di Strada. *Connexion* 107, 181–196. doi: 10.3917/cnx.107.0181
- Dubey, S., Dubey, M. J., Ghosh, R., and Chatterjee, S. (2020). Children of frontline COVID-19 warriors: our observations. *J. Pediatr.* 224, 188–189. doi: 10.1016/j.jpeds.2020.05.026
- Fellenz, M. R. (2016). Forming the professional self: bildung and the ontological perspective on professional education and development. *Educ. Philos. Theory* 48, 267–283. doi: 10.1080/00131857.2015.1006161
- Fionda, B. (2020). Emergenza nell'emergenza. Violenza di genere ai tempi del COVID-19. *Psicobiettivo* 2, 31–42. doi: 10.3280/PSOB2020-002003
- Fook, J. (2013). “Uncertainty the defining characteristic of social work?” in *Social Work: A Reader*, ed V. E. Cree (London: Routledge), 29–34.
- Galea, S., Merchant, R. M., and Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing. The need for prevention and early intervention. *JAMA Intern Med.* 180, 817–818. doi: 10.1001/jamainternmed.2020.1562
- Garfin, D. R., Silver, R. C., and Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychol.* 39, 355–357. doi: 10.1037/hea0000875
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., and Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on psychosocial aspect. *Miner. Pediatr.* 72, 226–235. doi: 10.23736/S0026-4946.20.05887-9
- Giani, U., Osorio, G. M., and Parrello, S. (2009). “La narrazione della malattia come spazio per la ricerca del sé,” in *Narrative Based Medicine e Complessità*, ed U. Giani (Napoli: ScriptaWeb), 293–326.
- González-Sanguino, C., Ausina, B., Castellanos, N. A., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., et al. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain Behav. Immun.* 87, 172–176. doi: 10.1016/j.bbi.2020.05.040
- Handke, L., Klonek, F. E., Parker, S. K., and Kauffeld, S. (2019). Interactive effects of team virtuality and work desing on team functioning. *Small Group Res.* 51, 3–47. doi: 10.1177/1046496419863490
- Hinsz, V. B., Tindale, R. S., and Vollrath, D. A. (1997). The emerging conceptualization of groups as information processors. *Psychol. Bull.* 121, 43–64. doi: 10.1037/0033-2909.121.1.43
- Iorio, I., Sommantico, M., and Parrello, S. (2020). Dreaming in the time of COVID-19: a quali-quantitative Italian study. *Dreaming* 30, 199–215. doi: 10.1037/drm0000142

<https://doi.org/10.53240/topic001.07>

- Jacobs, S. (2016). The use of participatory action research within education-benefits to stakeholders. *World J. Educ.* 6, 48–55. doi: 10.5430/wje.v6n3p48
- Kaneklin, C., Piccardo, C., and Scaratti, G. (a cura di). (2010). *La Ricerca-Azione. Cambiare per Conoscere nei Contesti Educativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kerkhoff, S. (2020). Collaborative video case studies and online instruments for self-reflection in global teacher education. *J. Technol. Teach. Educ.* 28, 341–351. Available online at: <https://www.learntechlib.org/primary/p/216212/>
- Kim, L. E., and Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: the impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *Educ. Psychol.* 90, 1062–1083. doi: 10.1111/bjep.12381
- Konradt, U., Otte, K. P., Schippers, M. C., and Steenfatt, C. (2016). Reflexivity in teams: a review and new perspectives. *J. Psychol.* 150, 153–174. doi: 10.1080/00223980.2015.1050977
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione All'uso di T-LAB*. Franco Angeli, Milano.
- Leitch, R., and Day, C. (2020). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educ. Action Res.* 8, 179–193. doi: 10.1080/0965079000200108
- Lines, R. L. J., Pietsch, S., Crane, M., Ntoumanis, N., Temby, P., Graham, S., and Gucciardi, D. F. (2021). The effectiveness of team reflexivity interventions: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Sport, Exercise, and Performance Psychology.* 10(3), 438–473. doi: 10.1037/spy0000251
- Lodder, A., Papadopoulos, C., and Randhawa, G. (2020). Using a blended format (videoconference and face to face) to deliver a group psychosocial intervention to parents of autistic children. *Internet Interventions.* 21, 100336. doi: 10.1016/j.invent.2020.100336
- Magson, N.R., Freeman, J.Y.A., Rapee, R.M., Richardson, C.E., Oar, E.L. and Fardouly, J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 44–57.
- Manuti, A. (2006). La costruzione narrativa del sé professionale. Repertori 1568 interpretativi e schemi di sé in un campione di giovani alla prima occupazione. 1569 *Narr. Grup. Prospet. Clin. Soc.* 1, 1–43. Available online at: <http://www.narrareigruppi.it/index.php?journal=narrareigruppi&page=article&op=view&path%5B%5D=78&path%5B%5D=0>
- Matyushkina, E. Y., and Kntemirova, A. A. (2019). Professional burnout and reflection of professionals helping professions. *Counsel. Psychol. Psychother.* 27, 50–68. doi: 10.17759/cpp.2019270204
- Moreno, C. (2009). La ricerca-azione nel contesto di un intervento sociale ed educativo: il progetto chance a Napoli dal 1998 al 2008. *Ricer. Psicol.* 3, 197–217. doi: 10.3280/RIP2009-003012
- Morgan, A., Brown, R., Heck, D., Pendergast, D., and Kanasa, H. (2013). Professional identity pathways of educators in alternative schools: the utility of reflective practice groups for educator induction and professional learning. *Reflect. Prac. Int. Multidiscipl. Perspect.* 15, 579–591. doi: 10.1080/14623943.2012.749227
- Myers, K., Martin, E., and Brickman, K. (2020). Protecting others from ourselves: self-care in social work educators. *Social Work Educ.* 2020, 1–10. doi: 10.1080/02615479.2020.1861243
- Newlove-Delgado, T., McManus, S., Sadler, K., Thandi, S., Vizard, T., Cartwright, C., and Ford, T. (2021). Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown. *The Lancet Psychiatry*, 8 (5), 353–354
- O'Connor, D. B., Aggleton, J. P., Chakrabarti, B., Cooper, C. L., Creswell, C., Dunsmuir, S., et al. (2020). Research priorities for the COVID-19 pandemic and beyond: a call to action for psychological science. *Brit. J. Psychol.* 111, 603–629. doi: 10.1111/bjop.12468
- O'Leary, P., and Tsui, M. S. (2020). Ten gentle reminders to social workers in the pandemic. *Int. Soc. Work* 63, 273–274. doi: 10.1177/0020872820918979
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., and Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Front. Psychol.* 11:579038. doi: 10.3389/fpsyg.2020.579038
- Parola, A., Rossi, A., Tessitore, F., Troisi, G., and Mannarini, S. (2020). Mental health through the COVID-19 quarantine: a growth curve analysis on Italian young adults. *Front. Psychol.* 11:567484. doi: 10.3389/fpsyg.2020.567484
- Parrello, S. (2018). “Growing up in the suburbs: stories of adolescents at risk and of their Maestri di Strada” in *Idiographic Approach to Health*, eds R. De Luca Picione, J. Nedergaard, M. F. Freda, and S. Salvatore (Charlotte, NC: Age Publishing), 161–176.
- Parrello, S., Iorio, I., Carillo, F., and Moreno, C. (2019). Teaching in the Suburbs: participatory action research against educational wastage. *Front. Psychol.* 10:2308. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02308
- Parrello, S., Iorio, I., De Rosa, B., and Sommantico, M. (2020). Socio-educational work in at-risk contexts and professional reflexivity: the multi-vision group of “Maestri di Strada”. *Soc. Work Educ.* 39, 584–598. doi: 10.1080/02615479.2019.1651260
- Parrello, S., and Moreno, C. (2021). Maestri di Strada in tempo di COVID-19. *Psiche* 1, 211–223. doi: 10.7388/101131

- Parrello S., Fenizia E., Gentile R., Iorio I., Sartini C., and Sommantico M. (2021a). Supporting teamwork before and during lockdown: a qualitative study on multi-vision groups in presence and online. *Front. Psychol.* 12:3309, doi: 10.3389/fpsyg.2021.719403
- Parrello S., Sommantico M., Lacatena M., and Iorio I. (2021b). Adolescents' dreams under COVID-19 isolation. *International Journal of Dream Research* 14(1), 10–20. doi: 10.11588/ijodr.2021.1.73858
- Perini, M. (2013a). *Lavorare con l'ansia. Costi emotivi nelle moderne organizzazioni*. Franco Angeli, Milano.
- Perini, M. (2013b). *Balint. Il Metodo*. Available online at: <https://www.spiweb.it/spipedia/balint-il-metodo/> (accessed September 14, 2013).
- Petretto, D. R., Masala, I., and Masala, C. (2020). School closure and children in the outbreak of COVID-19. *Clin. Pract. Epidemiol. Ment. Health* 16, 189–191. doi: 10.2174/1745017902016010189
- Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reinert, M. (1998). “Mondes lexicaux et topoi dans l'approche alceste,” in *Mots Chiffrés et Déchiffrés*, eds S. Mellet and M. Vuillaume. Honoré Champion Editeur, Paris. 289–303.
- Rogora, C., and Bizzarri, V. (2020). “Non sarà più come prima”. Adolescenti e psicopatologia: alcune riflessioni durante la pandemia da COVID-19. *Psicobiettivo* 2, 137–148. doi: 10.3280/PSOB2020-002011
- Rossolatos, G. (2020). A brand storytelling approach to COVID-19's terrorealization: cartographing the narrative space of a global pandemic. *J. Destin. Market. Manage.* 18:100484. doi: 10.1016/j.jdmm.2020.100484
- Sabucedo, J. M., Alzate, M., and Hur, D. (2020). COVID-19 and the metaphor of war (COVID-19 y la metáfora de la guerra). *Int. J. Soc. Psychol.* 35, 618–624. doi: 10.1080/02134748.2020.1783840
- Sanchez-Reilly, S., Morrison, L. J., Carey, E., et al. (2013). Caring for oneself to care for others: physicians and their self-care. *J. Support. Oncol.* 11, 75–81. doi: 10.12788/j.suponc.0003
- Savin-Baden, M., and Wimpenny, K. (2007). Exploring and implementing participatory action research. *J. Geogr. High. Educ.* 31, 331–343. doi: 10.1080/03098260601065136
- Schippers, M. C., Homan, A. C., and van Knippenberg, D. (2013). To reflect or not to reflect: prior team performance as a boundary condition of the effects of reflexivity on learning and final team performance. *J. Organ. Behav.* 34, 6–23. doi: 10.1002/job.1784
- Schippers, M. C., West, M. A., and Dawson, J. F. (2015). Team reflexivity and innovation: the moderating role of team context. *J. Manage.* 41, 769–788. doi: 10.1177/0149206312441210
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Basic Books, New York.
- Smorti, A. (2003). *La Psicologia Culturale. Processi di Sviluppo e Comprensione Sociale*. Carocci, Roma.
- Sokal, L. J., Eblie-Trudel, L. G., and Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: the job demands- resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *Int. J. Contemp. Educ.* 3, 67–74. doi: 10.11114/ijce.v3i2.4931
- Sommantico, M., Iorio I., and Parrello S. (2021). Mood, sleep quality, and dreaming during the third wave of the COVID-19 pandemic in Italy. *International Journal of Dream Research* 14(2), 309–319. doi: 10.11588/ijodr.2021.2.82109
- Spafford, M. M., Schryer, C. F., Campbell, S. L., and Lingard, L. (2007). Towards embracing clinical uncertainty: lessons for social work, optometry and medicine. *J. Soc. Work* 7, 155–178. doi: 10.1177/1468017307080282
- Stapleton, S. R. (2018). Teacher participatory action research (TPAR): a methodological framework for political teacher research. *Act. Res.* 19:147675031775103. doi: 10.1177/1476750317751033
- Trevithick, P. (2011). Understanding defences and defensiveness in social work. *J. Soc. Work Pract.* 25, 389–412. doi: 10.1080/02650533.2011.626642
- Truell, R. (2020). News from our societies – IFSW: COVID-19: the struggle, success and expansion of social work – reflections on the profession's global response, 5 months on. *Int. Soc. Work* 63, 545–548. doi: 10.1177/0020872820936448
- Trust, T., Carpenter, J. P., Krutka, D. G., and Kimmons, R. (2020). #RemoteTeaching & #RemoteLearning: Educator Tweeting During the COVID-19 Pandemic. *J. Technol. Teach. Educ.* 28, 151–159. Available online at: <https://www.learntechlib.org/primary/p/216094/>
- UNESCO (2020). *Adverse Consequences of School Closures*. UNESCO. Available online at: <https://en.unesco.org/covid19/educationresp> (accessed March 10 2020).
- UNICEF (2020). *COVID-19: are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies using Data from 100 Countries*. Available online at: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/> (Accessed August 2020).
- Usher, K., Bhullar, N., Durkin, J., Gyamfi, N., and Jackson, D. (2020). Family violence and COVID-10: increased vulnerability and reduced options for support. *Int. J. Ment. Health Nurs.* 29, 549–552. doi: 10.1111/inm.12735
- Van der Kolk, B. (2020). *Nurturing our Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Bessel van der Kolk MD Discusses How We can Nurture our Mental Health During the COVID-19 Pandemic*. Available online at: <https://www.besselvanderkolk.com/blog/how-we-can-nurture-our-mental-health-during-the-covid-19-pandemic> (accessed April 3, 2020).

<https://doi.org/10.53240/topic001.07>

- van Knippenberg, D., De Dreu, C. K. W., and Homan, A. C. (2004). Work group diversity and group performance: an integrative model and research agenda. *J. Appl. Psychol.* 89, 1008–1022. doi: 10.1037/0021-9010.89.6.1008
- Van Roy, K., Vanheule, S., and Inslegers, R. (2015). Research on Balint groups: a literature review. *Patient Educ. Couns.* 98, 685–694. doi: 10.1016/j.pec.2015.01.014
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widmer, P. S., Schippers, M. C., and West, M. A. (2009). Recent developments in 1697 reflexivity research: a review. *Psychol. Everyday Activ.* 2, 2–11. Available online at: <https://research.aston.ac.uk/en/publications/recent-developments-in-reflexivity-research-a-review>