Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in

"Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità"

DM.270/04

Tesi di Laurea

Il rapporto tra il professionista che lavora nel sociale e le Comunità di Pratiche: modelli operativi di confronto tra professionisti.

Relatore:
Ch. Prof.ssa Marilena Sinigaglia

Correlatore:
Ch. Prof. Fiorino Tessaro

Laureanda:
Zorzal Linda
Matricola: 856630

Anno Accademico 2016/2017

INDICE

Pag. 3
Introduzione

Pag. 7
1 Cosa sono le Comunità di Pratica (Cdp)

1.1-In che cosa consiste la pratica (pag.13)
1.2-Costruire identità (pag.17)
1.3-La formazione nelle Cdp (pag.19)

Pag. 23
2 Essere professionisti che riflettono sul proprio operato

2.1-Pregi e difetti del riflettere nel corso dell'azione (pag.28)
2.2-Come aiutare il professionista ad apprendere (pag.34)

Pag. 39
3 Gestire l'errore

3.1-L'importanza di reagire di fronte all'errore (pag.40)

Pag. 47
4 Saper narrare la propria esperienza

4.1-La narrazione come strumento d'indagine (pag.56)

Pag. 65
5 La *peer education*

5.1-Cosa s'intende per educazione tra pari (pag.65)
5.2-Spunti per il professionista dai laboratori di *peer education* rivolti agli adolescenti (pag.75)

Pag. 85
6 Sguardo all'approccio di Altervisione

Pag. 93
Conclusioni

Pag. 97
Bibliografia e sitografia

INTRODUZIONE

Questo è un piccolo saggio che mira a porre in evidenza quanto un professionista del sociale abbia necessità di essere sostenuto dai colleghi, sia in momenti informali come la pausa caffè sia durante le riunioni d'equipe, e dal proprio pensare riflessivo.

Inizierò specificando cosa siano le *Comunità di Pratiche* (Cdp) e le relative caratteristiche, concetti elaborati da Leave e Wenger. Mi focalizzerò su cosa s'intenda per *partecipazione periferica legittima,* quali le implicazioni con la creazione dell'Identità attraverso la pratica, definendo i contesti in cui possiamo affermare di essere in una Comunità di Pratiche. Semplicisticamente si può affermare che essa è costituita da una rete informale di relazioni sociali, riconosciute ma non codificate, con propri linguaggi.

L'importante per i membri delle Cdp è trovare sostegno emotivo, fonti per apprendere nuove competenze e condividerle, sviluppare abilità generative. Siamo inconsapevolmente inseriti in molte comunità, ad esempio in famiglia, a scuola, nel lavoro, nello sport, con altre invece interagiamo semplicemente.

I componenti possono variare, in molti casi non sono fissi, hanno ruoli diversificati, instaurano relazioni dense di significato e producono artefatti di riconoscimento reciproco, come linguaggio e oggetti propri.

Fermandoci a riflettere saremo capaci di definire queste aree partecipate e dotate di senso, spesso informali, ambiti che assumono valore all'interno delle nostre vite.

Ancora, le Cdp concorrono a dare un senso al nostro Sé, acquisire capacità e ci forniscono sostengono nell'agire.

Nel primo capitolo mi focalizzerò su cosa sono, perché ad esse è collegata la costruzione della nostra Identità, come si formano, oltre al definire il ruolo dei *new comer* e il concetto di *partecipazione periferica legittima.*

Nel secondo capitolo ho cercato di analizzare l'importanza di essere un professionista che riflette sulla pratica agita, in quanto la realtà si dimostra ben presto più complessa di quella teorizzata o categorizzata entro schemi prestabiliti.

Bisogna quindi analizzare in profondità il proprio operato e le realtà del presente. Quali possono essere i suggerimenti per riflettere nel modo corretto, portando contemporaneamente a termine l'azione prefissata o modificandola nel suo corso; il tutto dovrà essere calibrato in base allo sviluppo del caso.

L'importanza di dare al lavoratore gli strumenti per poter reagire di fronte all'incertezza e alla complessità data dal reale, da aggiungere alla frequente mancanza di tempo. Spesso si denuncia il non poter dare sufficientemente spazio agli utenti e al racconto dei loro vissuti.

Le Comunità di pratiche "soccorrono" il soggetto tramite il sostegno dato dai colleghi, la possibilità di usufruire del materiale conoscitivo dei più esperti e contemporaneamente evitare il fenomeno del *burn out.*

Altro elemento consiste nell'aiutare il professionista ad apprendere, capire come l'adulto riesca ad assimilare conoscenza, perché alcuni elementi vengono automaticamente "immagazzinati" ed altri tralasciati.

All'interno di una Comunità di pratica "la conoscenza è co-costruita", citazione di Leave e Wenger.

L'operatore commette necessariamente degli errori, l'importante è saperli gestire, attivandosi per cogliere la situazione come espediente volto al migliorarsi. Ancora una volta emergerà l'importanza del sostegno ricevuto nell'affrontare un problema di questo tipo, la condivisione serve ad attenuare il senso di colpa e inadeguatezza.

Per potersi relazionare con utenti e colleghi è indispensabile utilizzare un linguaggio da loro conosciuto. Grazie agli studi di Bruner concepiamo un soggetto creatosi sulla base delle proprie e altrui narrazioni. Il raccontare è il dare una parte di sé agli altri; infatti è esemplificazione di quello che noi proviamo e/o riteniamo importante. L'immagine di noi stessi e della realtà è comunque frutto della cultura cui apparteniamo, alcuni comportamenti vengono favoriti mentre altri svalutati, imponendoci un *modus operandi* spesso implicito ma molto potente.

Nel sociale assume un ruolo importante l'utilizzo della narrazione in quanto viene chiesto agli utenti di esporre la propria situazione, così da cominciare ad analizzarne i tratti caratteristici. La forma del racconto può essere scritta o orale, i metodi d'indagine variano in base al caso.

Nell'ultimo capitolo ho deciso di porre la mia attenzione sulla *peer education*, intesa come *educazione/influenza* tra pari, non necessariamente come età ma medesimo luogo di lavoro, interessi o abitudini.

Nell'educazione tra pari un insieme di persone, in modo formale o informale, condividono un progetto. Nel caso in cui sia un gruppo strutturato, gli obbiettivi da raggiungere dovranno essere ben definiti nelle varie componenti e indicazioni operative.

La *peer education* è una tecnica utilizzata soprattutto con i più giovani poiché lo scopo contemporaneamente è dar vita a un progetto (spesso riguarda la sensibilizzazione su alcol e droga) e fornire al giovane la possibilità di sviluppare delle *life skills* utili.

Si impara a condividere-apprendere nuove conoscenze ed abilità, mentre altre vengono insegnate ai compagni, così da sviluppare sostegno emotivo ed empatia.

Ci si allena a gestire i conflitti, inevitabili, in modo maturo e costruttivo. Le situazioni difficili non devono essere soltanto generatrici di frustrazione, ma soprattutto un'opportunità di crescita personale.

Nell'ultimo capitolo verrà esposta brevemente la metodologia di Altervisione, prassi innovativa che prevede una co-costruzione di conoscenza all'interno di gruppi omogenei di professionisti.

Le Comunità di Pratiche saranno il filo conduttore tra tutti gli elementi riportati, emblema a mio avviso di conoscenza, apprendimento, sviluppo e interazione sociale.

1-COSA SONO LE COMUNITA' DI PRATICA

Il concetto di comunità di pratica nasce negli anni '90, ad opera di Jean Lave ed Etienne Wenger per essere applicato nelle scienze sociali, solo in seguito venne utilizzato in altri ambiti come nelle organizzazioni lavorative.

Secondo questa corrente di pensiero non si può avere una divisione tra l'apprendimento come acquisizione di conoscenze (l'insegnamento scolastico) e l'attività concreto-pratica. L'apprendimento è un'*Attività situata*[1] quindi condizionata dal contesto sociale, è unica in quanto dipende dalla differente situazione in cui si svolge. Le comunità di pratiche sono sempre esistite in quanto l'uomo, essere sociale, ha da sempre condiviso le proprie conoscenze e competenze con gli altri membri della sua comunità (già con l'uomo primitivo). Successivamente la comunità di competenze assume valore più formale e storicamente riconosciuto; per le differenti arti artigiane c'erano specifiche comunità e il discente svolgeva il ruolo dell'apprendista nelle botteghe per imparare un lavoro specifico, in alcuni casi anche segreto.

Apprendere per Wenger[2] è un'esperienza di partecipazione sociale, non deve essere solamente un fatto individuale come scuola, lavoro, società stessa vogliono farci credere. L'individuo ormai è troppo centrato su sé stesso, sui propri bisogni e obbiettivi senza rendersi conto quanto sia condizionato dal contesto in cui vive. Centrato su questi *focus* non si rende conto di essere all'interno di comunità di pratiche che ne modellano l'identità. I quattro punti base su cui si focalizza almeno inizialmente Wenger sono: comunità (partecipiamo a delle esperienze insieme ad altre persone), pratica(partecipiamo attivamente alle attività), significato(vediamo come importante ciò che facciamo) e identità (le esperienze modellano la nostra identità). Una comunità di pratica è formata da individui che sviluppano dei comportamenti riconosciuti dai membri come consoni, hanno rituali, creano artefatti e narrazioni. Si tratta di elementi particolari riconosciuti come densi di

[1] Giuseppe Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo,* 1989, Torino, Franco Angeli

[2] Etienne Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità,* 1998, Milano, Raffaello Cortina Editore

significato da uno specifico gruppo di persone. E' una realtà informale, non esplicita, nasce in modo spontaneo. Per esistere, ad una comunità di questo tipo, non è necessaria la vicinanza fisica dei membri in quanto l'interazione può avvenire anche con l'utilizzo di strumenti tecnologici (ad es. mail, messaggi). La comunità di pratiche è caratterizzata da un sistema sociale dinamico, ci sono membri che entrano ed escono, non c'è quindi fissità dei partecipanti. Le conoscenze prodotte non devono essere a solo appannaggio dei veterani del gruppo ma anche dei "nuovi" membri, dei "tirocinanti" che verranno progressivamente inseriti al suo interno. Quest'ultimo aspetto viene definito da Lave e Wenger come *partecipazione periferica legittima*[3], ovvero l'apprendimento è possibile se si partecipa attivamente alle pratiche del gruppo, ciò è incoraggiato dalla comunità che ne legittima o meno l'appartenenza.

Questi passaggi avvengono per gradi, inizialmente le attività svolte dal tirocinante saranno di affiancamento a membri più vecchi, di puro ausilio. Solo successivamente le mansioni svolte diventeranno più complesse e diversificate. Il soggetto imparerà non solo a svolgere uno specifico compito, quindi per acquisire competenze, ma imparerà a relazionarsi con gli altri membri e a comunicare le proprie scoperte o le proprie difficoltà. Grazie al vedere come gli altri professionisti possono sostenerlo nel quotidiano.

Sono Importantissime le doti comunicative, apprendere i modi in cui in quella specifica comunità si tende a dialogare, quindi l'utilizzo di codici e linguaggio specifici, decodificabili interamente soltanto dai membri della comunità.

In questo modo gli apprendimenti non rimangono sterili, non c'è il rischio che restino solo ad esclusivo appannaggio di una piccola minoranza; si manifesta costantemente l'opportunità di crescita professionale-identitaria e le conoscenze diventano sempre più complesse e specifiche.

L'apprendimento è visto come spontaneo, non dato da una specifica volontà da parte di un "educatore" che elargisce conoscenza da acquisire in modo più o meno passivo dal discente. L'obbiettivo è assorbire i nuovi dati e conoscenze, in modo da connetterli con le proprie competenze.

[3] Giuseppe Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo,* 1989, Torino, Franco Angeli

Le comunità di pratiche come ribadito in precedenza sono sempre esistite, ma va riconosciuto a Lave e Wenger il merito di pensare di utilizzarle in tutti i contesti di vita della persona, come metodo di crescita personale, data non solo dall'acquisizione di competenze ma anche dalla possibilità di sviluppare solidi legami sociali.

Brown e Duguid[4] studiano maggiormente le comunità nate spontaneamente nei luoghi di lavoro, grazie allo scarto esistente tra prescrizioni formali delle mansioni e le attività concrete del lavoro. Come esempio riporto il caso-studio elaborato da John Orr. Egli ha osservato il lavoro di alcuni tecnici aventi il compito di riparare le macchine fotocopiatrici.

I tecnici si accorsero che i guasti da risolvere nelle fotocopiatrici erano molto più complessi dei casi previsti nei manuali; l'utilizzo delle indicazioni standard non era sufficiente.

Era quindi necessario creare strategie diagnostiche e d'intervento nuove, divenne utile capire il perché il macchinario avesse quello specifico guasto, per poi procedere con la riparazione. Ascoltare le narrazioni degli utenti, utilizzatori nel quotidiano di quella particolare fotocopiatrice, divenne fondamentale perché erano loro i conoscitori di quel particolare macchinario, ne sapevano riconoscere pregi e difetti. Attraverso le loro descrizioni i tecnici riuscivano a ricavare informazioni utili, divenne così indispensabile comunicare in modo efficace.

Inoltre i tecnici si confidavano tra loro, chiedendo consigli ai colleghi su come "fare" a riparare i macchinari, altri invece raccontavano orgogliosi il modo in cui erano riusciti ad arginare problemi complessi.

In questo modo le conoscenze cominciano a circolare e, aspetto ancora più importante, nasce un circolo di sapere dinamico in continua evoluzione.

Lo *Story telling*[5]*,* quindi la narrazione, è un elemento essenziale per favorire l'evolversi della conoscenza.

In questo caso la comunità di pratica è stata creata in modo informale per il bisogno collettivo di far fronte a problemi che altrimenti, con la sola teoria dei manuali, non sarebbero stati risolti. Per i membri è stato essenziale imparare il linguaggio di questa

[4] *ibidem*

[5] *ibidem*

specifica professione, tradurre le narrazioni degli utenti in modo che fossero utili, relazionarsi con i fornitori dei pezzi di ricambio. Queste tre categorie di soggetti costituiscono una comunità di pratica funzionante per la creazione di conoscenza.

Secondo Brown e Duguid l'innovazione si crea grazie all'interazione tra ambiente e organizzazione, generando qualcosa di nuovo che comunque è inserito in una realtà specifica.

Etienne Wenger nel suo libro *Comunità di pratica* utilizza un esempio pratico per comprendere quale "situazione" possa essere considerata una comunità di pratica all'interno di un organizzazione aziendale. Nelle aziende ci sono protocolli, schemi, definizioni, manuali e concetti da seguire, ma nel concreto molto spesso non sono funzionali nella pratica operativa. Man mano gli operatori/dipendenti imparano a seguire le "regole" in alcuni casi, e a evitarle in altri, oltre a comunicare con i colleghi su quali siano gli atteggiamenti più funzionali. E' un equilibrio molto delicato da raggiungere.

Wenger[6] nel suo libro usa come esempio la comunità dei liquidatori, più precisamente ci viene data la visione di una dipendente, Ariel, che agisce, ha relazioni sociali con lo staff, applica le mansioni previste dal suo ruolo. Nello stesso tempo insieme ai colleghi è inserita in una subcultura (Cdp) di linguaggi, artefatti, abitudini che le permettono di aggirare il sistema per essere ancora più efficiente nel lavoro. Molte pratiche attuate dai dipendenti sono l'esito di modifiche effettuate con lo scopo di diventare più efficienti, ma servono anche ad avere un senso di unione, di comunità.

Secondo Lipari (*Comunità di pratica*, Wenger) l'innovazione deriva da un apprendere dall'esperienza reso tale dai soggetti che prima hanno smantellato i vecchi metodi sterili, per poi ristrutturarli inserendoci le proprie esperienze e conoscenze avvenute sul campo. La Cdp dei liquidatori era riconoscibile dall'esterno infatti gli altri colleghi, con differenti mansioni, si sentivano estranei rispetto a quel tipo di linguaggi, conoscenza e relazioni.

Ogni individuo sperimenta il suo appartenere a più comunità di pratiche contemporaneamente e per ognuna di esse esplicita modi di essere differenti. Essere all' interno della Cdp dei liquidatori implica una regolazione costante da parte di Ariel, e degli

[6] op.cit. Wenger

altri lavoratori, su comportamenti da attuare in base all'interpretazione dei vari problemi da risolvere. Perciò per chi è all'interno della comunità è necessario un grande sforzo mentale per andare oltre il caso dato, basterebbe infatti attenersi alle semplici regole e svolgere il minimo indispensabile. L'essere umano però ha bisogno di andare oltre, dare significato a ciò che fa, sentirsi soddisfatto del proprio lavoro.

Ciò che rende possibile il cambiamento sono "gli spazi di ambiguità", poiché sono opportunità di apprendere, generano quella spinta creativa nell'essere umano in modo da condurlo a creare qualcosa di nuovo. Lo stimolo, il problema da risolvere, non deve essere troppo difficile, altrimenti il soggetto si arrenderebbe, oppure può comunque giungere ad una soluzione mettendo in moto il meccanismo del reciproco mutuo aiuto. E' essenziale che i soggetti si attivino sia nei processi di ricerca di soluzioni, sia nella negoziazione di significati, oltre ad essere in grado di fronteggiare il rischio della sterilità delle conoscenze. La Cdp prevede un divenire di competenze, che devono essere ri-discusse, nuovamente interpretate e modificate per mantenersi nell'ottica del divenire. Lo stimolo a questo processo molto laborioso di creazione di conoscenza deve essere dato dalla motivazione dell'individuo a mettersi in gioco, cercare soluzioni, perché dà molta importanza in termini di valore alla sua identità. I componenti della Cdp hanno il compito di individuare tra le pratiche in uso quelle migliori per risolvere gli aspetti problematici che emergono nella quotidianità. Tutte queste informazioni vanno a costituire il patrimonio culturale e intellettuale del gruppo, è necessario un sapere contemporaneamente collettivo e individuale. Le interazioni sociali e le nuove forme di comunicazione tecnologica sono i canali attraverso cui si diffondono le pratiche.

Conoscere è un'attività collettiva, il cui flusso però può essere bloccato a causa di sistemi rigidi come ad esempio la burocrazia.

Le opportunità di apprendimento risiedono in qualsiasi attività umana, e seguendo la visione di Rosenberg[7], è implicito che il soggetto quando apprende sia attivo nel contesto, non deve semplicemente usare schemi mentali già inglobati nel suo patrimonio individuale. Passo ulteriore sarebbe proprio quello di condividere nel modo appropriato la pratica appresa,

[7] *ibidem*

meglio ancora se tra i soggetti c'è la possibilità del contatto faccia a faccia, in questo modo viene anche ristabilita e riconosciuta l'appartenenza alla comunità.

Wenger[8] utilizza più volte il termine "tessitura" nei suoi scritti in quanto vuol ben creare nel lettore l'idea di intrecciare vissuti, storie, abitudini, *vision* differenti per creare qualcosa di unico. E' reso tale perché composto da diverse stratificazioni come: individuo, organizzazione lavorativa e società; oltre a tutte le realtà vissute dal soggetto inserito nelle comunità di pratiche.

Secondo la visione di Wenger le Cdp hanno un ciclo di vita che segue determinati punti, non necessariamente devono essere presenti nell'ordine utilizzato. Primo elemento è il *potenziale* cioè i soggetti svolgono attività simili ma ancora non condividono tra loro il sapere. Solo con il rendersi conto che la condivisione è la chiave per crescere e sviluppare conoscenza, avviene la *fusione,* attraverso connessioni e negoziazione di significati. A questo punto gli individui creano pratiche condivise, artefatti e linguaggi specifici che li rendono una comunità *operativa e attiva*.

Ad un certo punto del ciclo di vita di una Cdp si giunge alla *dispersione progressiva,* l'entusiasmo iniziale viene smorzato dalla routine, i membri comunque continuano a restare in contatto per consigli e racconti importanti. Avviene quando il repertorio di conoscenze condivise perde di dinamicità e quindi le relazioni pian piano vengono meno, rimane solo la *memoria* di quale sia l'identità di quella specifica Cdp.

Possono essere considerate anche altre variabili, la Cdp può rinascere ed essere continuamente prolifera se ci sono vari scambi con l'esterno, se vi entrano nuovi apprendisti. Essi contribuiscono a dare una "ventata" di novità e ridefiniscono l'esistenza della Cdp; le conoscenze vengono periodicamente assemblate e "rinfrescate" dai membri anziani che devono esplicitare agli apprendisti il loro sapere.

Una comunità si percepisce come tale non solo quando trasferisce conoscenza tra i membri ma anche dal suo essere differente dalle altre Cdp con cui viene in contatto. Wenger porta un esempio calzante, ovvero la comunità degli infermieri e quella dei medici che hanno ruoli gerarchicamente molto differenti. Nonostante ciò convivono nel medesimo ambiente di

[8] *ibidem*

lavoro, quella specifica struttura sanitaria. Avendo continui contatti queste due dimensioni sono giunte a conoscere parte delle caratteristiche della Cdp contigua, gli orari in cui mangiano, il linguaggio differente utilizzato, le abitudini. In questo modo le due comunità hanno perfettamente riconosciuto le relative diversità, contribuendo così a definirne l'identità anche se implicitamente.

1.1-IN CHE COSA CONSISTE LA PRATICA

La pratica intesa da Wenger non è il semplice fare, produrre nel concreto, ma un'azione situata in uno specifico tempo e spazio, non occorre neppure che l'intento sia esplicito e il prodotto tangibile. Le pratica così concepita non vede come antagoniste la teoria e la pratica, anche se in modo astratto individuiamo degli obbiettivi o metodi che non si rivelano direttamente realizzabili. Ciò che più caratterizza la Cdp è il dare significato a come/cosa agiamo, il modo in cui gestiamo le interazioni con gli altri su fatti per noi importanti.
Secondo Wenger quotidianamente diamo significato all'esperienza avvenuta con la pratica attraverso la negoziazione data dal rapporto tra *partecipazione e reificazione*[9].
L'autore esplicita meglio la sua visione nell'esempio sui liquidatori. Gli operatori giornalmente applicano regole standard che sono efficienti in quanto garantiscono di ottenere l'obbiettivo prefissato. In altri casi invece gli stessi operatori hanno appreso che le norme non sono efficienti, per cui vengono agiti comportamenti altri, ritenuti idonei dalla comunità. Agire una pratica informale, non riconosciuta esplicitamente dal mandato, implica un'esperienza di significato da parte del soggetto, che ha attuato una scelta (non seguire la regola). Siamo di fronte a scelte valoriali più complesse quando creiamo un nuovo atteggiamento, una nuova conoscenza che per essere tale deve prima di tutto essere socialmente negoziata.

[9] *ibidem*

La negoziazione[10] consiste nel mantenere massima attenzione in ciò che si sta facendo, ridefinizione sociale di significati, capacità di gestire molte variabili; può essere che a conclusione del percorso ci si renda conto dell'incompletezza della conoscenza ottenuta. In questo caso il processo deve essere riattivato.

Nelle Cdp è essenziale sia la partecipazione sia la reificazione. La prima implica l'agire e l'essere in interazione con altri soggetti, quindi si basa sul riconoscimento reciproco, scaturito dallo stare assieme agli altri membri della Cdp. Nel concetto di pratica è implicito che il ruolo assunto viva in noi, si palesi ogniqualvolta nella nostra vita quotidiana sperimentiamo esperienze o problemi inerenti a quella specifica pratica; i costrutti conoscitivi vengono applicati ai differenti contesti in cui viviamo.

Con il termine *reificazione*[11] l'autore intende la tendenza dell'essere umano a dare corpo o esistenza a ciò che è astratto, nonostante ciò gli esseri umani riescono a riferirsi a tali termini e a capirsi grazie ai processi comunicativi verbali e non verbali. Quando usiamo la reificazione possiamo riferirci sia al processo che all'artefatto prodotto, includendo varie azioni come codificare, reinventare, assemblare, negoziare, dedurre ecc..

L'opera del reificare non genera solo prodotti concreti, visibili, ma realtà dense di valore emotivo; proprio il conoscere i significati profondi, le valutazioni e gli aspetti di senso celati, implica l'appartenenza o meno ad una specifica Cdp.

La reificazione serve a dare significato alla pratica, consiste nell'aver già operato la negoziazione, è in sostanza un processo complementare alla partecipazione; per superare i rispettivi limiti deve essere raggiunto un equilibrio tra aspetto quantitativo e qualitativo all'interno dell'esperienza. Sono sostanzialmente due aspetti che si implicano a vicenda, per cui nella reificazione si dà significato a oggetti (sia concreti che non), usati per "praticare" un'azione.

La pratica[12] predispone l'esistenza di una comunità, fondando la relazione tra i suoi membri cioè: reciprocità, obbiettivi comuni, catalogo comune (repertorio). L'impegno reciproco tra i

---

[10] *ibidem*

[11] *ibidem*

[12] *ibidem*

soggetti va al di là della vicinanza fisica/prossimità tra le persone. L'interazione si basa su elementi comuni che permettono il riconoscimento, ma è grazie ai caratteri di diversità-ambiguità che il soggetto è stimolato a creare e inventare l'impresa comune successivamente agita (con il termine impresa Wenger si riferisce a intraprendere, attivarsi, porre obbiettivi).

La comunità di pratica è influenzata dal contesto, ad esempio dai dettami dati dall'organizzazione ai dipendenti (es. liquidatori), si definisce e ridefinisce in risposta all'ambiente. Gli elementi di una comunità di pratica comprendono: routine, processi, artefatti, convinzioni, scoperte, linguaggi che vengono *praticati* dai suoi membri. Alle nuove azioni vengono iniettati significati che devono essere condivisi all'interno della comunità, per potersi mantenere nel tempo.

Importante è il presupposto secondo cui la comunità di pratica sia fondata sull'apprendimento comune, non è un semplice gruppo di lavoro in cui raggiunto un determinato obbiettivo i rapporti si sciolgono; continua ad essere definita e modificata perché è una realtà di più ampio respiro, basata sulla dinamicità.

I partecipanti alle Cdp mutano, modificano direzione di pensiero, ruolo, addirittura abbandonano le precedenti appartenenze. Ciò può destabilizzare i membri restanti che a questo punto possono mantenere la situazione in una sorta di stallo, aspettando del tempo affinché la situazione si ristabilizzi-modifichi con il tempo o, al contrario, rielaborare i rapporti tra i membri e i relativi modi partecipativi. Si sa che la comunità non necessita di avere soggetti stabili al suo interno, c'è chi esce e chi invece intraprende il percorso di inserimento. Risulta indispensabile conoscere abilità e debolezze dei membri, il tutto per mantenere in equilibrio la Cdp di appartenenza.

Per integrare[13] i "nuovi arrivati" deve essere dato ai membri anziani il ruolo di tutor, è loro il compito di rendere gli apprendisti edotti riguardo le pratiche ufficiali, per introdurli progressivamente all'interno delle esperienze informali e rapporti interpersonali. Solo quando i soggetti apprenderanno gran parte del patrimonio informale diventeranno membri effettivi della comunità di pratica.

[13] Giuseppe Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo,* 1989, Torino, Franco Angeli

Altro elemento chiave indispensabile a definire la Cdp è il concetto di *confine*[14], per definire la differenza tra ciò che è pertinente o meno e stabilire il modo in cui avvengono scambi-relazioni con l'esterno. Chi appartiene ad uno specifico nucleo è, nella maggior parte dei casi, riconoscibile dall'esterno; faccio riferimento a indicatori facilmente riconoscibili con un semplice sguardo, uno specifico modo di vestire o avere un cartellino appeso sulla camicia. La Cdp è connessa al mondo attraverso quelli che Wenger chiama: *oggetti di confine* e *i fattori di intermediazione.* I primi sono gli artefatti, i prodotti, la conoscenza che serve ai membri per connettersi, insomma quegli "oggetti" che transitano da una Cdp ad un'altra portanti le caratteristiche delle differenti pratiche. Per comprendersi e interagire è necessario possedere linguaggi condivisi. Con il termine *fattori di intermediazione*[15] si intendono quei soggetti che hanno la capacità/possibilità/mandato di creare connessioni con altre pratiche attuando processi di interazione.

Nella realtà quotidiana un soggetto è parte di più Cdp, per questo involontariamente le connette tra loro, fa da intermediatore, agendo un compito complesso e oneroso.

Nell'esempio riportato in precedenza per i tecnici, il confine potrebbe essere rappresentato dalle narrazioni, il rapportarsi con i clienti e con i venditori di pezzi di ricambio.

1.2-COSTRUIRE IDENTITA'

L'identità nasce da una negoziazione dei nostri modi di essere all'interno della realtà della relazione. La base è il non contrasto tra individuo e società.

La nostra identità è stata forgiata dall'intrecciarsi dei diversi Sé agiti nell'ambiente di vita, che è ovviamente sociale per definizione. Le Cdp servono a formare le identità di un

[14] op.cit. Wenger

[15] *ibidem*

soggetto seguendo per ciascuna traiettorie differenti, basti pensare al ruolo di genitoriale e di agente assicurativo, vengono agiti dalla stessa persona in contesti differenti. Il processo dell'identificazione secondo Wenger[16] implica anche la negoziazione tra comunità ed i vari significati. Più valore diamo all'esperienza nella Cdp e più ci identifichiamo con essa. Partecipiamo a più Cdp contemporaneamente, siamo abituati a farlo, a volte ci destabilizza, ma porta le differenti appartenenze a comunicare e interagire tra loro. Ad esempio un "gruppo" di colleghi non parla solo dei problemi riscontrati in ambito lavorativo ma anche della vita privata, venendo così a conoscenza di altre pratiche identitarie.

A volte, al contrario, non è più possibile restare in una comunità perché ci pone in un contrasto troppo ampio con un'altra appartenenza, siamo così costretti ad operare una scelta oppure vivere in entrambi i contesti ma con molte difficoltà in termini emotivi.

Dobbiamo imparare a far convivere queste opposizioni in noi, elaborandole fino ad arrivare a una soluzione coerente.

Sia il *partecipare* che il *non-partecipare*[17] danno al singolo la possibilità di costruire identità. Il non partecipare ci indica di cosa non siamo parte, o non lo siamo ancora, ci definisce comunque nella sua, almeno per il momento, chiusura. Il sapere di essere marginali nella Cdp implica il trovarsi lungo il confine; questa percezione funge da stimolo all'attivazione del soggetto poiché sa che dovrà apprendere delle specifiche pratiche per farne parte. Ci può essere anche chi, un tempo all'interno della pratica, passi a una posizione periferica, si allontani dalla Cdp e dall'identità che porta con sé. Può essere un elemento di crescita e cambiamento del soggetto che matura e capisce di volere altro.

Altri elementi importanti nella Cdp sono l'immaginazione e l'allineamento[18]. L'immaginazione, nel senso di creare, vedere oltre, prevedere prima degli altri la causa del problema, capacità molto utile all'interno di un'organizzazione costruita proprio con questo scopo; non si fa qui riferimento a visioni negative del termine "immaginare". L'allineamento implica la capacità di allineare appunto visioni, azioni ai principi della Cdp, comprende

[16] *ibidem*

[17] *ibidem*

[18] Op.cit. Wenger

l'usare delle pratiche all'interno della comunità senza andare contro i dettami fondamentali e formali dell'organizzazione. Ad esempio ottenere comunque il mio obbiettivo lavorativo efficientemente ma apportando modifiche alle regole "formali" per raggiungerlo, in quanto non sono appropriate.

Quando apprendiamo modifichiamo la nostra identità, abilità e conoscenze pregresse che vengono appunto ri-plasmate. Fenomeno che nella Cdp viene condiviso.

L'apprendimento per Wenger[19] implica vari aspetti in quanto permette di creare significati innovativi, strutture differenti, modificare la visione nel rapporto tra piccolo nucleo e intera società; senza dimenticare il come rapportarsi con gli elementi periferici, di confine e con l'esterno.

Ci sono delle comunità nelle quali restano sempre alcuni elementi non formali, nonostante esistano e siano riconosciute, non sono realtà omogenee o cristallizzate: alcune sono "irrealizzate", se solo i membri lo volessero potrebbero crearle perché ci sono tutti i presupposti. Alcune sono delle vere e proprie Cdp "attive", altre ancora si stanno spegnendo e dissolvendo.

1.3-LA FORMAZIONE NELLE CDP

L'educazione[20] non deve essere vista come semplice passaggio di conoscenze dall'esperto al discente. Infatti ciò che il tutor conosce lo mette a disposizione di qualcuno che trasformerà quell' apprendimento in qualcosa di personale. L'oggetto dell'insegnamento è una conoscenza data, cristallizzata e reificata sotto forma di strumento (libro, dizionario ecc). In realtà il presupposto che l'apprendista o lo scolaro imparino proprio quello che noi gli forniamo non è corretto; non si sa l'esito in quanto non è un dato di fatto, dipende dal modo

[19] *ibidem*

[20] Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, 2012, Roma, Carocci Editore

di essere di chi impara. Apprendere consiste nel fare propria la conoscenza in base al proprio modo di essere e al contesto.

Nella realtà in cui lo spazio per conoscere è rigido, basti pensare all'ambiente scolastico, il soggetto è portato a trovare ambienti informali in cui interagire e ridefinirsi, per i ragazzini è il trovarsi ai giardinetti e per i lavoratori uscire al bar con i colleghi.

Nelle comunità di pratica[21] si apprende in modo interdipendente perché non c'è divisione tra contesto e relazioni sociali, poiché essa è centrata su azioni significative. I partecipanti alle Cdp hanno una connessione di reciprocità con la realtà esterna, quindi i condizionamenti sono una caratteristica importante. Non bisogna dimenticare che impariamo-conosciamo nell'arco dell'intera nostra esistenza.

La fonte di conoscenza più importante invece per i *new-comer* è data inizialmente dai *tutor*, poi una volta diventato autonomo il soggetto attuerà le proprie pratiche, contribuendo alla creazione di altro capitale conoscitivo per l'intera comunità. Le figure di riferimento per gli apprendisti possono essere oltre al *tutor*, il mentore e il *coach*; ciascuno con le proprie peculiarità. Il mentore lavora nel post, dopo che l'azione è stata portata a termine, obbiettivo è stimolare la riflessione e non subire l'esterno. Il *coach* invece sostiene emotivamente, conosce abilità e deficit dell'allievo. In sostanza l'apprendista per un sostegno totale dovrebbe essere seguito da qualcuno che incarni contemporaneamente queste tre figure, in quanto il *tutor* deve solo elargire conoscenza, è posto unicamente in una fase di "pre",non sufficiente. L'elemento più importante consiste nello scambio reciproco di conoscenze, anche se il rapporto tra le de parti è di base asimmetrico.

E' necessaria una distinzione tra Cdp e Comunità di apprendimento (Cda)[22]. Nella Cda gli obbiettivi formativi sono decisi dall'esterno, le strategie di apprendimento ben pianificate, non c'è spontaneità nella formazione e nell'incontro, il tutto viene sempre stabilito in precedenza.

Nella Cdp la conoscenza viene generata continuativamente, i soggetti interagiscono in modo volontario e il sapere prodotto è qualcosa di nuovo, non prevedibile dall'inizio. Può essere

[21] *ibidem*

[22] *ibidem*

che quella che nasce inizialmente come Cda poi si trasformi in Cdp. Durante questo passaggio devono mutare parecchi aspetti, come togliere importanza all'acquisizione passiva di informazioni, alla strutturazione di tempi e spazi, è necessario dare maggiore risalto all'intera organizzazione e non solo al singolo.

La conoscenza si struttura grazie a fattori come: mediazione tra esperienza personale e nuove informazioni, interazione tra i soggetti per co-costruire, il verificarsi della negoziazione sociale, infine la più indispensabile ovvero la diffusione del sapere all'interno della comunità.

A mio parere le comunità di pratica presenti all'interno dei servizi socio-sanitari andrebbero valorizzate, in quanto risorsa e sostegno al lavoratore che immerso nella realtà lavorativa rischia il *burn out*. Dare maggiore valore alle comunità i cui membri interagiscono, non solo nell'ambito formale del lavoro ma anche durante la pausa caffè o a pranzo, tutti momenti di ritrovo sociale in cui condividere emozioni ed esperienze.

Spazi in cui il soggetto si può liberare della maschera/ruolo e sfogare sia le proprie frustrazioni sia le emozioni positive. Dare l'opportunità di raccontare la propria esperienza e condividerla serenamente con i colleghi, dai quali possono apprendere o dare a loro volta consigli. Appartenere alla Cdp dovrebbe essere motivo di riflessione e ricognizione sull'attività agita consapevolmente. Dovrebbero essere maggiormente valorizzati gli ambiti in cui si sviluppa la circolazione del sapere e il soggetto possa trovare sostengono emotivo.

2-ESSERE PROFESSIONISTI CHE RIFLETTONO SUL PROPRIO OPERATO

Mi riferisco alle figure che lavorano nell'ambito socio-sanitario.

Il ruolo del professionista è un connubio tra *conoscenza* e *azione*[23], viene periodicamente e progressivamente modificato e ristrutturato. Una professione è resa tale dal ruolo assunto, ovvero un insieme di comportamenti riconosciuti dall'esterno, può essere che nel corso del tempo le prospettive cambino, perdendo o aumentando prestigio sociale.

A quelle a cui viene dato minore prestigio sociale, si può assistere a delle ricadute in ambito anche personale[24]. Alcuni individui si ritrovano improvvisamente ad avere posizioni lavorative molto precarie, in termini di contratto e retribuzione, da aggiungere lo stress causato dal dover cambiare spesso ambiente di lavoro. Chi intraprende un percorso dedicato al creare un'importante immagine di sé-lavoratore incontra sempre più insidie, è necessaria grande forza d'animo e sostegno, avere la certezza di non essere i soli a provare quelle fatiche, quei problemi. Oltre a ciò c'è anche una generale de-professionalizzazione, declino della visione che il lavoratore ha di sé stesso.

Nel sociale l'identità del singolo deve essere dinamica, costantemente aggiornata, ci si rende conto che non bastano i semplici dettami teorici per fare il proprio lavoro, ci sono operazioni di crescita possibili solo attraverso l'"esecuzione" del compito.

Il sapere pratico è stato a lungo preso di mira con costanti critiche perché nulla poteva nei confronti dell'altisonante "teoria", assimilata all'emblema di conoscenza superiore, per l'elitè. Nella Cdp invece la situazione sembra differente, la teoria è indispensabile ma la pratica ancora di più.

La pratica, essendo focalizzata sulla realtà concreta dipende da molti fattori; vivendo in un ambiente instabile-unico non sarà mai definibile entro un sapere generale come lo è quello teorico.

---

[23] Donald A. Schon, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale,* 1993, Bari,edizioni Dedalo

[24] Franca Olivetti Manoukian, *Oltre la crisi: cambiamenti possibili nei Servizi sociosanitari,* 2015, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA

Essere “abili” significa conoscere nell’azione, man mano che si sviluppa, capire quali risultati potrebbe produrre nel mondo esterno. Sapere cosa fare quando si è di fronte a quella specifica situazione, irrepetibile poiché frutto anche del contesto e della realtà. Secondo Schon *i professionisti riflettono sul proprio conoscere nella pratica*[25]. Ripensare a come sono riusciti a risolvere un problema, raggiunta la soluzione si può fare un’opera di selezione, capire ad esempio quali elementi sono stati utili e quali no.

Molti professionisti affermano che pazienti e casi-problema dimostrano problematiche non catalogabili all’interno del sapere posseduto, generato da sistemi educativi tradizionali. Nella concezione dell’apprendere dall’esperienza[26] ritroviamo l’operato di Dewey sull’educazione. Imparare a rendere il professionista in grado di sopravvivere nell’incertezza, essere capace di gestirla senza esserne sopraffatti, dovrebbe essere lo strumento più importante.

Luigina Mortari celebra il sapere *prassico,* cioè quello legato alla saggezza, esponendo i limiti del sapere tecnico. Quest’ultimo prevede un insieme di categorie di un sapere generale, già date, in cui inserire la situazione da risolvere; se così fosse tutto avrebbe una soluzione chiara e lineare. La realtà dei fatti è unica, complessa e mutevole quindi tale sistema non è più utilizzabile. L’azione nella pratica è imprevedibile per questo bisogna agire con saggezza valutando responsabilmente i rischi di probabili danni, ovviamente maggiore consapevolezza si conquista attraverso l’esperienza. Luigina Mortari vede la prassi come un processo durante il quale mentre sto agendo creo la mia teoria, unisco le conoscenze rielaborandole progressivamente con l’evolversi del caso.

Secondo Dewey l’esperienza della pratica è sia punto d’avvio per l’indagine sia punto d’arrivo, poiché essa viene intesa non con il semplice fare ma ci impone di essere riflessivi, capire il senso dell’agire e dargli significato.

Deve essere data molta importanza portanza al “pensare” critico, sia per mettere in ordine la propria conoscenza, sia per condividerla oralmente. Le comunità di pratiche servono anche a questo, creare sapere che si diffonde in modo informale partendo da riflessioni su un’esperienza personale. Il tutto viene attivato quando qualcosa ci rende incerti, mai risolto

[25]op.cit. Schon

[26]op.cit. Mortari

prima. Secondo Dewey c'è prima di tutto il rendersi conto che la situazione da affrontare è nuova, o comunque non assimilabile ad altre, in secondo piano si comincia fare progetti per creare soluzioni: esame preciso sul presente, individuare l'ipotesi adeguata, decidere e mettere in atto.

Si è in grado di attenzione analitica quando siamo stati educati a farlo, cioè si è cercato di sviluppare un pensiero di tipo riflessivo. Per comprendere come fare a riflettere nel modo giusto è stato creato il *Model of structural reflection*[27], una sorta di "scaletta" molto utile.

Innanzitutto le domande riguardanti l'obbiettivo, le motivazioni e le caratteristiche emotive provate. In un secondo momento si prosegue riflettendo sulle proprie azioni, quali sono risultate adeguate, quali no, dove si poteva attuare una risposta migliore.

Infine indispensabile è creare connessioni con quanto esperito e conosciuto in precedenza affinché si crei un connubio con la realtà del presente. La riflessione per essere effettivamente proficua deve porci in uno status tale da poter immaginare altre soluzioni di azione, che potevano essere attuate e i relativi risultati. Altro punto nevralgico secondo la Mortari è <<*pensare i pensieri*>> cioè cercare di mappare i propri pensieri, ritracciare il filo conduttore che ci ha portati a quella situazione o decisione.

Questo processo può condurci a percepire come inesatte realtà che in precedenza erano considerate convinzioni, ciò che magari era familiare e dato per assodato si dimostra a volte erroneo. E' destabilizzante perché le convinzioni del singolo crollano, ma è un passo necessario per crescere.

La conoscenza in azione che viene agita rimane molte volte tacita, bisogna eliminare ciò che è di immediata fruibilità e cercare più in profondità, non fermarsi ad un primo livello di conoscenza. Il rischio è porre tutto in discussione e celebrare una visione prettamente individualista, senza costruire qualcosa o lasciando ignote le ragioni di alcuni dettami agiti. Proprio per i casi più problematici e indefiniti è utile essere dei critici riflessivi, perché attraverso l'esperienza si apprende su quali elementi focalizzarsi. Stando sempre attenti ad alcune distorsioni come: attivare automaticamente tecniche e procedure apprese, tenere in considerazione soltanto quegli elementi che ci portano ad essere efficienti senza pensare a

[27]op.cit. Schon

metterli in discussione, vedere la “pratica” come un fattore a sé invece di concepirlo nell’insieme degli altri elementi.

E’ essenziale dare importanza all’aspetto emotivo, con relativa possibilità di sfogo da parte dell’operatore, infatti esporre le proprie difficoltà è utile per evitare il *burn out* e per accettare di non riuscire ad essere neutrali. La pratica è sempre all’interno della relazione sociale, soggetta a condizionamenti.

La conoscenza non deve essere solo in possesso del singolo, è importante che venga distribuita alla pluralità, tramite le interazioni sociali. Un buon modo per cominciare è il a riflettere sul proprio operato[28]. La tecnica più spesso usata è quella di scrivere quotidianamente un diario di bordo[29], in cui vengono annotati i fatti vissuti dal soggetto e le relative riflessioni. Sarebbe interessante che tali diari fossero a disposizione dei membri della comunità, in modo da renderli consultabili. Uno degli scopi principali sarebbe, oltre a creare una cultura comune, sviluppare maggiore senso critico nell’ individuo, affinché impari a parlare del proprio mondo emotivo. Oltretutto possono essere esplicitati dubbi, preoccupazioni che possono servire ad un futuro professionista, seguendo una logica di libertà senza essere assoggettati al pregiudizio altrui. Per svolgere questa attività il soggetto deve sentirsi a proprio agio, non aver timore del giudizio dei colleghi qualora leggessero il suo diario di bordo. Una soluzione sarebbe ad esempio mantenere l’anonimato nei diari in modo che l’operatore non si senta “valutato” dai colleghi.

Altro modo per far circolare il sapere tra professionisti consiste nel creare gruppi di riflessione, in cui c’è una mutua condivisione di esperienze. Non ci sarebbe nemmeno il filtro della scrittura, quindi i significati verrebbero esposti in modo immediato alla stregua di un flusso di coscienza. Diventa importante saper comunicare nel modo corretto, sia con linguaggio verbale che non-verbale.

L’esposizione verbale davanti ad un gruppo di persone mette il singolo in una situazione più ansiogena ma molto costruttiva, nonostante l’espressione di giudizio positivo/negativo dell’altro sia direttamente visibile.

---

[28] *ibidem*

[29] *ibidem*

Il sapere che anche altri hanno avuto le medesime difficoltà, commesso errori anche gravi, crea un' atmosfera di naturale aiuto-sostegno reciproco, qualora la comunità di professionisti riesca a instaurare un rapporto realmente coeso. Ci si può immergere nell'esperienza dell'altro e capire contemporaneamente qualcosa in più della realtà vissuta in prima persona.

Qualcosa di diverso dalla comunità di pratica è il programma di *Good Practices Audit*[30], creato appositamente per dedicare tempo all'analisi critica dell'individuo sul suo operato, oltre ad essere un momento dedicato alla condivisione in gruppo. Nella prima fase i professionisti individuano esempi di criticità riscontrati nella loro pratica quotidiana, li condividono nel gruppo che decide su quali soffermarsi per riflettere. Nella seconda fase vengono analizzati problemi individuati come importanti dall'intero gruppo, il tutto dopo aver lasciato a ciascuno lo spazio per pensare individualmente a come risolvere i vari casi, uno alla volta. Al terzo punto ci sono le proposte sulle probabili strategie d'intervento.

Lo scopo è partire dalla pratica per creare una teoria che sia utile, motivata e interna al contesto. Il pratico mentre agisce elabora in modo più o meno consapevole un iter, una mappa mentale basata sulle proprie riflessioni. Deve però cercare di raggiungere un livello superiore cioè esplicitare questa raccolta di informazioni utilissima. Il riflettere su ciò che si fa è importante nella cura del sé, perché aiuta a conoscersi e progredire nelle attività più gradite, oppure servono a prendere la decisione di cambiare rotta.

Oltretutto è indispensabile cominciare a notare il modo in cui si dialoga con l'altro, quali termini vengono usati dai soggetti, prestare attenzione alle parole usate perché con esse si intendono significati particolari, danno un "colore" preciso a ciò che vogliamo dire. Secondo alcuni studiosi, o comunque nelle opere analizzate dalla Mortari[31], non esistono teorie "giuste" ma alcune sono semplicemente adatte a una particolare situazione, o lo sembrano in quel momento.

---

[30] *ibidem*

[31] op.cit. Mortari

2.1 PREGI E DIFETTI DEL RIFLETTERE NEL CORSO DELL'AZIONE

Con la pratica e la riflessione il professionista si rende conto di compiere degli errori, gli sbagli molto spesso hanno una radice comune, sono spesso simili. Passo indispensabile per realizzare che è giunto il momento di modificare strategia, destrutturare la situazione e poi ristrutturarla anche con l'aiuto di colleghi e/o tutor.

Gli errori non hanno sempre valenza negativa, a volte sono considerati tali solo perché nascondono metodi alternativi o nuovi di prendere visione della situazione, può dipendere anche da cosa è culturalmente accettabile o meno.

Il metodo della riflessione nel corso dell'azione[32] è celebrato da alcuni studiosi; Schon ne individua opportunità e limiti nell'utilizzo. Il professionista genera un progetto d'azione tenendo conto delle variabili in gioco, per farlo userà esperienza e teorie apprese.

Quando invece il compito deve essere eseguito dall'apprendista le circostanze si modificano.

Spesso per i tutor è difficile comprendere le mappe mentali usate dall'allievo, in un esempio riportato da Schon nel *Professionista riflessivo* lo si percepisce concretamente. Se il tutor spazza via con la sua "arrogante" conoscenza ciò che era stato prodotto dallo stagista, egli non apprenderà nulla perché non sono state esplicitate le reciproche riflessioni-motivazioni interiori. I due parlano linguaggi differenti[33], da una parte chi ha esperienza e dall'altra c'è chi sta apprendendo, magari un po' per tentativi ed errori.

I due soggetti usati nell'esempio si comprendono molto bene sugli aspetti tecnici della progettazione, però non riescono né a esplicitare l'universo delle riflessioni che vi soggiace né a comunicare efficacemente.

Altro esempio usato da Schon è quello del psicoterapeuta nel ruolo di supervisore e del suo stagista. Quando quest'ultimo chiede un consiglio per risolvere un caso, l'esperto riesce ad attuare un dialogo proficuo, apparentemente utile perché fa emergere elementi cui in precedenza l'allievo non aveva prestato sufficientemente attenzione. Viene fornita una guida al discente ma non lo si aiuta ancora una volta a trovare gli strumenti utili per

[32] op.cit. Schon

[33] *ibidem*

cavarsela in altre situazioni. Il risultato è nel qui e ora. Se non si da spazio all'indagine e alla ricerca soggettiva non ci si allena a gestire situazioni future, magari più complesse.

Dagli esempi utilizzati da Schon nel *Professionista riflessivo* emerge l'immagine di un professionista mentre riflette nel corso dell'azione, che a sua volta si sviluppa man mano sotto i suoi occhi, essendo unica e incerta. Una delle abilità consiste nel non inserire necessariamente le conoscenze all'interno di categorie standard, ma avere la consapevolezza delle proprie capacità e limiti. L'agente sa che nel risolvere il problema può chiedere aiuto-consiglio ai colleghi o utilizzare le conoscenze appartenenti al repertorio comune. Ci sono differenti tipi di agire tutti accumunati dal desiderio di vedere dove conduce l'azione. Alcune volte lo scopo è capire quale potrebbe essere l'esito senza essere presi dall'ansia su previsioni e aspettative.

I nostri esperimenti vengono chiamati di "verifica delle mosse" cioè si prova un'azione per testarne l'effetto. Nella fase della "verifica delle ipotesi"[34] invece attuo concretamente i progetti d'azione. E' da tener presente che ci sono situazioni in cui non si riesce a modellare la realtà secondo i nostri scopi, quindi si producono effetti non intenzionali. Il soggetto magari ha tentato di immergersi nella situazione ma non è riuscito a comprenderla. Secondo Popper è essenziale continuare a fare tentativi fino a quando si riesce a creare qualcosa di nuovo. Il professionista condiziona la situazione tanto da farle prendere pieghe inattese, modellando la natura del problema.

L'immaginazione e la creatività sono elementi importanti, come specificato nel precedente capitolo, in quanto ci permettono di vedere oltre il dato imminente. I professionisti si avvalgono di strumenti per capire quali effetti potrebbero produrre, gli architetti ad esempio creano modellini dei loro palazzi prima di realizzarli.

Il piano o il progetto può essere dirottato nel corso dell'azione magari perché in itinere ci si rende conto di aver commesso degli errori.

Una delle tecniche usate per descrivere il problema, quello che viene più comunemente usato, è il *vedere come*[35] , ovvero considerare due realtà differenti in rapporto in quanto se

[34] *ibidem*

[35] *ibidem*

ne connettono qualità (Schon fa l'esempio del pennello-pompa). Processo reso possibile grazie all'immaginazione, sostanzialmente utilizzo delle metafore generative che mi servono contemporaneamente ad avere un'idea sulla realtà, semplificarla e darle una struttura conosciuta, in questo modo potrò avere nuove percezioni e generare innovazione. Altro elemento essenziale è il tener conto dei dettami culturali e ambientali in cui la situazione è inserita.

Schon[36] fa un esempio su come si possa affrontare un problema secondo differenti punti di vista, utilizzando l'episodio in cui degli studiosi sono stati chiamati a risolvere il problema della malnutrizione in un piccolo paesino della Columbia. I ricercatori erano esperti in settori molto differenti: ingegneri, sociologi, biologi, scienziati; ciascuno con una propria forma mentis teorica, non poteva che essere così appartenendo ad ambienti così diversi.

Il governo colombiano cominciò ad attuare le decisioni e prescrizioni degli studiosi come: dare alla popolazione cibo più ricco di proteine, migliorare la qualità dell'acqua, costruire tecniche d'irrigazione più moderne, usare insetticidi differenti. Si ottenevano buoni risultati, ma erano effimeri.

Per questo motivo Wilson e Ekroad proposero una strategia differente, innanzitutto osservarono le abitudini e la cultura di questa popolazione. Cercarono di far comprendere ai cittadini del paese quale fosse la loro condizione, dovevano capire di trovarsi in una situazione di povertà; il benessere o un'altra condizione non erano neppure immaginabili, come avrebbero potuto, avendo esperito un'unica realtà. I due ricercatori capirono che dovevano far partire il cambiamento dalla popolazione stessa. Usarono metodi informativi basati su immagini ed esperimenti, favorendo la riflessione e dando spazio al pensiero critico, così il cambiamento cominciò lentamente ad attuarsi. La consapevolezza su quali cibi fossero più nutrienti, sul bisogno di attivarsi per ottenere-creare prodotti efficaci che proteggessero i raccolti, migliorare le tecniche di irrigazione. Questi elementi produssero il cambiamento nella comunità di pratica, costituita dagli abitanti del paese, perché erano i suoi membri ad averlo prodotto.

[36] *ibidem*

Le innovazioni degli altri ricercatori erano corrette ma non ancorate all'ambiente culturale specifico in cui erano inerite; sono gli esperti ad essere stati in questo caso poco critici, eccessivamente legati a conoscenze teoriche e non curanti delle necessità dei destinatari dell'intervento.

Quando si inseguono ideali di bene comune o pubblico interesse è indispensabile tener conto delle caratteristiche dei soggetti e dell'ambiente in cui si interviene; non basterà togliere il degrado, creare soluzioni ambientali dignitose, eliminare la fatiscenza dalle case di un quartiere. E' importante rendere i soggetti dell'intervento attivi pianificatori del progetto che li vede come utenti. Ad esempio dando un budget agli abitanti per costruirsi un'abitazione più adeguata, magari in una zona comunale, così i cittadini cercheranno personalmente gli operatori di cui necessitano la manovalanza, con risparmio notevole da parte dei funzionari pubblici.

Secondo Argyris e Schon ci sono differenti tipi di profili professionali: alcuni seguono il Modello I di apprendimento ovvero: individuano, incorniciano il compito e lo eseguono, esercitano azione di controllo seguendo un iter preciso, non sono previste deviazioni, nemmeno le correzioni nel corso dell'azione. Riprendendo quindi i concetti di apprendimento a *single loop e double loop* di Argyris e Schon[37], si percepisce come il primo livello sia un adattarsi al cambiamento, nel secondo vi è correzione-cambiamento di abitudini, valori, regole e si generano artefatti originali per creare una nuova cultura. Nel Modello II dell'apprendimento vi è l'impegno nel cercare di conoscere la realtà, averne consapevolezza, agire ed essere soddisfatti di per sé, c'è inoltre un continuo controllo rispetto all'ambiente. L'apprendimento del primo livello è passivo, si tende a risolvere la situazione nell'immediato ma non si allena né equipaggia il singolo o l'organizzazione a risolvere i cambiamenti più complessi, la riflessione in sostanza è minima. Con il secondo modello vengono creati nuovi schemi che con il passare del tempo divengono obsoleti, stimolando la creazione di nuove abitudini.

[37] *ibidem*

Il livello più "elevato" e completo è quello dell'"apprendere ad apprendere" cioè si applicano schemi e processi volti al cambiamento, consapevoli che l'ambiente è in continuo divenire e l'organizzazione, così come l'individuo, deve essere dinamica ed elastica.

Altro esempio riportato da Giancarlo Gola[38] di un professionista che deve riflettere nel corso dell'azione per esercitare il proprio compito, troviamo il manager. Figura che deve tener conto di elementi importanti, ingenti responsabilità (l'andamento di un'azienda) e si trova a gestire una realtà flessibile, fluttuante e quindi incerta. Un buon manager deve capire che c'è un cambiamento in atto, un problema da risolvere o molti concatenati assieme, interpretare come dovrebbe evolversi. Con pochi elementi deve riuscire a capire come risolvere la situazione. I manager devono riflettere nel corso dell'azione, di rado la esplicitano o si focalizzano sui propri pensieri, ma devono avere la capacità di tradurre con linguaggi idonei le procedure da attuare in modo che colleghi o dipendenti apprendano le nuove strategie.

Molti professionisti sembra riflettano nel corso dell'azione[39], però tale atteggiamento potrebbe compromettere la qualità dell'agire. L'attenzione sul proprio pensiero attivata mentre stiamo svolgendo un'azione sarebbe fonte di distrazione, spesso non ascoltiamo esplicitamente la nostra riflessione perché magari agiamo secondo istinto, a causa del poco tempo a disposizione. Il definire la complessità del pensiero può essere forviante. Nei casi in cui c'è tempo a disposizione per la riflessione, per l'analisi del proprio pensiero e dei costrutti mentali potrebbe essere utile. L'importante è fare pratica in situazioni a basso rischio, vedere e imparare a controllare la riflessione affinché non ci faccia incorrere in limiti.

Secondo Schon questi errori accadono perché consideriamo il pensare e l'agire come realtà distinte, infatti esse sono complementari: la riflessione riguarda l'immaginare, progettare, ridefinire, è sostanzialmente un lavoro mentale che avviene prima e durante l'intervento, senza dover necessariamente compromettere l'agire pratico. I limiti molto spesso insorgono quando non c'è controllo o argine verso le componenti emotive.

---

[38] Giancarlo Gola, *L' apprendimento informale nella professione*, 2009, Roma, Aracne editore

[39] op.cit. Schon

Argyris e Schon[40] riflettano sui differenti tipi di ruoli professionali e come da ciò possa dipendere la scelta di utilizzare diversi modelli d'apprendimento, quindi in base al tipo di lavoro e alle esigenze. C'è chi segue semplicemente il Modello I dell'apprendimento caratterizzato dai seguenti elementi: soggetto, individuare la cornice del compito ed eseguirlo seguendo un iter preciso; non sono previste conversioni o deviazioni nel corso dell'azione. Ci si collega ovviamente alla teoria dell'apprendimento a *single loop e double loop*. Il primo livello è quello descritto in precedenza, prevede l'individuo in una posizione abbastanza passiva, tutto quello che deve fare è adattarsi al cambiamento. Si tende a risolvere una situazione nell'immediato ma non si aiuta il singolo o l' organizzazione ad essere allenate ed equipaggiate per risolvere cambiamenti più importanti. Nel secondo livello, il *double loop*, vi è una modifica di abitudini, valori, regole, si generano nuovi artefatti per creare nuova cultura. C'è quindi un impegno nel cercare di conoscere la realtà, averne consapevolezza, agire ed esserne di per sé soddisfatti. Il difetto di questo modello è invece che vengono creati nuovi schemi mentali o artefatti ma che con il passare del tempo diventano obsoleti. Resta comunque il vantaggio che emergono errori di condotta, rendendo le correzioni possibili.

Il sommo livello è secondo Argyris e Schon il terzo, ovvero l'"apprendere ad apprendere", vengono applicati schemi e processi volti al cambiamento. Finalmente si giunge alla consapevolezza che l'ambiente è in continuo divenire e l'organizzazione, così come l'individuo deve essere dinamica ed elastica.

Un professionista che conosce le strutture da lui definite riesce ad agire in modo più equilibrato nella pratica, possiede valori, norme da seguire, manovre da attivare in caso di dilemmi e/o problemi da risolvere. La creazione di un repertorio di conoscenze è utile se è frutto di rielaborazione e ridefinizione all'interno di una comunità.

Deve essere definita la procedura che ha portato a quella specifica soluzione, altrimenti non sarà un'esperienza pienamente educativa. Il riflettere nel corso dell'azione serve contemporaneamente a rendere possibile la modifica, non restare ancorati a vecchi canoni, categorie o procedure; è un obbiettivo realizzabile se si diventa degli attori critici. E' quindi

[40] op.cit. Gola

necessario chiedere che i professionisti si impegnino reciprocamente in una riflessione nel corso dell'azione, dove non ci sia un unico punto di vista accettato acriticamente.

2.2 COME AIUTARE IL PROFESSIONISTA AD APPRENDERE

E' indispensabile rendere i soggetti consapevoli della realtà che stanno vivendo.
Nonostante le ricerche e le comuni credenze ritenessero che ci fosse durante la fase adulta una sorta di stasi nell'apprendimento o addirittura ci si aspettasse un declino, ci si è allontanati da questa visione arcaica.
La società è cambiata, i rapporti sociali, le comunità, il lavoro, c'è la richiesta di un adulto dinamico che deve spesso fare i conti con periodi di crisi famigliare e lavorativa, la percezione di sé è spesso in transito, modellatasi lungo la propria storia di vita.
Secondo knowels[41] a differenza del bambino, l'adulto impara in modo più selettivo ed è meno distratto da altri elementi esterni, ha alle spalle la consapevolezza di cosa sia più stabile o meno, si basa sulla motivazione e conoscenze pregresse, ricerca le risorse, valuta in modo più consapevole i criteri di rischio-fine. Questo iter viene seguito quando l'approccio d'apprendimento è informale, il professionista fa uso di pratiche istintive per acquisire informazioni utili. Secondo Dewey[42] il conoscere è un'interazione tra il contesto e l'azione del soggetto, passo ulteriore è l'introiezione di quello che è stato appreso. Vari studiosi hanno cercato di definire l'apprendimento, Bateson[43] ne individua quattro tipi: *stile meccanico*, cioè reazione agli imput, *modificazione dell'azione*, trovare *nuovi modi* di rispondere agli stimoli. Infine ultimo livello, quello più complicato e completo sarebbe riuscire a *creare cambiamento* in chi apprende e nella realtà esperita.

---

[41] *ibidem*

[42] Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione,*2012, Roma, Carocci editore

[43] *ibidem*

Secondo Marriam e Caffarella esistono tre tipi di conoscenza: quella acquisita da esperienze di vita, quella fornitaci da formatori o altre persone, infine l'apprendimento come processo di consapevolezza sulla realtà. Altri studiosi si focalizzano sull'analisi degli strumenti utilizzati per perseguire l'obbiettivo prefissato.

Il percorso dell'apprendimento dovrebbe essere così organizzato: all'inizio il singolo vive la situazione in interazione con altri individui, non bisogna solo agire ma è necessaria un'opera di osservazione e codifica in concetti mentali, quindi riflessione. La teoria dell'apprendimento situato prevede un condizionamento reciproco tra gli elementi (azione, ambiente, società, cultura) che possono essere assunti formalmente, informalmente o non formalmente. Nel primo caso c'è l'obbiettivo specifico di trasferire informazioni elargite da parte di organi preposti e riconosciuti. Nel non formale viene consapevolmente prodotta conoscenza dalla comunità di cui il singolo fa parte, ma il livello e la qualità del sapere non vengono certificati.

L'apprendimento informale[44] è una conoscenza assunta sulla base della non intenzionalità né dell'eventuale formatore né del discente. E' il metodo più frequente e fa parte della nostra quotidianità, specialmente per quanto concerne il mondo adulto, è molto più quotato rispetto al sapere formale che per logica è legato a prestazioni e fruizioni standard.

Esistono due logiche informali una passiva e l'altra attiva; nel primo caso ci viene proposto un modus operandi dall'esterno, mentre nel secondo c'è partecipazione più consapevole da parte del singolo.

All'interno delle comunità di pratiche di Leave e Wenger[45] la conoscenza è co-costruita, non si esaurisce mai ed è in continuo divenire, il riferimento è all'apprendimento di tipo informale. Nella Cdp le rappresentazioni e i linguaggi in codice vengono interpretati dai membri nel medesimo modo, invece il processo tra il singolo e l'intera società non ha uguali caratteristiche, lo stesso fenomeno è interpretato con significati diversi.

---

[44] ibidem

[45] Etienne Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità,* 1998, Milano, Raffaello Cortina Editore

Ciò che più di tutto condiziona l'apprendimento è il contesto in cui viviamo, ed essendo esso sempre più in mutazione/movimento, determina inconsapevolmente un progressivo adattamento dell'individuo.

Con l'età adulta si comincia a percepire che il sapere non è stabile ma dinamico, nulla è certo, un comportamento può essere il più adeguato in una precisa situazione, ma non in un'altra. La maggior parte delle convinzioni infatti sono soggettive e non dipendono unicamente dal dato oggettivo rilevato, da qui l'importanza di rendere i soggetti coscienti dei processi spesso impliciti in cui si è inseriti. Secondo Polany[46] abbiamo modi differenti di porre attenzione a ciò che stiamo facendo, possiamo essere consapevoli in modo sussidiario, quindi la nostra mente è attenta alle procedure da mettere in atto nel corso della pratica. C'è un altro livello di consapevolezza, quella focale, in cui nell'azione rimangono spesso implicite la motivazione e la riflessione.

Ciò che viene definito <<sapere>> comprende contenuti sia teorici sia pratici riferiti all'esperienza. L'azione e la pratica sono dotate di valore-senso poiché il soggetto li ha valutati come densi di significato, solo attraverso la fase successiva della comunicazione il comportamento diventa ripetibile da altre persone. Molti aspetti di questo processo dipendono dai condizionamenti dati da tradizione, cultura e famiglia.

Sostanzialmente esistono vari tipi di riflessione[47]: in, nel mezzo e sull'azione. Nel primo caso, c'è coscienza delle strategie messe in atto dal soggetto mentre è operativo. Altro è il caso della riflessione che sta nel mezzo dell'azione, utile per capire qual è il problema e avere una panoramica di esso. Con la riflessione sull'azione il pensiero si sviluppa mentre mettiamo in pratica un comportamento, durante il suo svolgersi, c'è quindi ancora del tempo per ri-calibrarci e modificarci. La riflessione metacognitiva consiste nel diventare lucidi nei confronti della realtà agita, non reagire passivamente ad uno stimolo.

Fook si è focalizzato sul definire il metodo d'azione usato dagli operatori sociali, attraverso alcune osservazioni sugli esperti e i relativi apprendisti. Questa divisione permette di capire come si modifichino: conoscenze, rappresentazioni e la realtà con il maturare dell'esperienza

[46] op.cit. Schon

[47] op.cit. Gola

professionale; gli operatori svolgono compiti che vanno al di là delle pratiche di cui sono formalmente competenti. Con il tempo si acquisisce maggiore conoscenza sul proprio lavoro e si tende quindi ad estendere le proprie competenze in ambiti diversi. Al contrario i novizi sono maggiormente concentrati a svolgere compiti specifici. Colaianni, Shaw e Gould[48] affermano che gli operatori sociali nel loro lavoro utilizzano soprattutto le competenze assimilate attraverso l'esperienza, piuttosto che le teorie generiche con cui sono stati formati. Gli operatori fanno poco uso degli apprendimenti formali acquisiti durante il percorso di studi o aggiornamenti, quindi le competenze utili vengono assunte man mano, con il progredire della pratica.

Durante le ricerche è emerso che ci sono apprendimenti informali con stile: *deliberativo, reattivo e implicito*[49]. Nel primo caso i soggetti sanno cosa andranno ad apprendere, i contenuti e gli obbiettivi del sapere sono noti. Lo *stile reattivo* avviene quando il soggetto apprende dal suo reagire ad una situazione, per prove ed errori, e la relativa riflessione. La conoscenza *implicita* si realizza qualora si impari anche senza averne coscienza, solo quando viene richiesta una "riflessione conscia" si riesce a renderla esplicita. E' un tipo di apprendimento che rimane nella memoria dell'operatore e ne determina scelte future e comportamenti, a volte anche inconsapevolmente. Bisogna considerare inoltre che ci sono qualità implicite nell'operatore come: empatia, motivazione e capacità di riflessione; i tre stili nominati in precedenza possono presentarsi anche contemporaneamente nei processi di apprendimento. Bisogna essere consapevoli di ciò che si conosce (Polany-Reber), nella maggior parte dei casi molto rimane nel subconscio ed emerge quando dobbiamo esplicitare qualcosa agli altri, o addirittura ci viene proprio chiesto di riflettere.

Gli operatori sociali devono sempre considerare come importante anche la componente emotiva; in positivo o negativo ne condiziona l'agire.

E' evidente l'importanza dell'apprendimento acquisito tramite il relazionarsi con gli altri e la socializzazione delle informazioni; la difficoltà sta nel rendere note quelle conoscenze

[48] *ibidem*

[49] *ibidem*

talmente inconsce che i soggetti non riescono a darne spiegazione. Così facendo però non si mette in moto il sapere.

Quando si apprende attraverso l'esperienza, nell'imparare a risolvere i problemi, si realizza che l'incertezza può essere affrontata in modo più proficuo. La riflessione deve essere un *modus operandi* costante, implica il considerare lo sbaglio non in un' ottica demoralizzante e stimola a comunicare agli altri ciò che viene esperito. Lo sguardo dell'operatore sociale deve essere autodiretto, auto-definendo i percorsi da seguire, attraverso progetti pensati e calibrati in base alla percezione del sé. Comporta il possedere buone capacità di riflessione, essere precisi nell'interpretare la realtà agita e avere un'intenzionalità comportamentale, a volte voluta e/o considerata, ma non sempre attuativa.

3-GESTIRE L'ERRORE

L'errore è inevitabile nella condizione umana, è una violazione alle regole, episodi che non ci aspettavamo, nostre lacune e incomprensioni; lo sbagliare può essere favorito anche da stereotipi o dalla nostra emotività[50]. E' intrinsecamente denotato come debolezza, invece che come possibilità di crescita-cambiamento e creazione di nuovi equilibri.

Spesso quando sappiamo di aver commesso un errore ci allontaniamo da esso, è importante l'utilizzo di strategie che fungano da stimolo per migliorarci, focalizzando l'evento su un'altra logica.

La riflessione ovviamente è un elemento importante, attività nella quale secondo Locke le operazioni dell'intelletto diventano loro stesse oggetto della mente.

Il pensiero riflessivo si genera in un'ordinata catena di idee, vogliamo conseguire un fine specifico quindi ci poniamo domande, ci cimentiamo in attività di ricerca e agiamo concretamente.

Secondo Polany esiste in ognuno di noi una *conoscenza tacita*[51] che non viene esplicitata, a volte perché non siamo nemmeno consapevoli di possederla, in altre è talmente ovvio che sarebbe inutile esporla, poiché bagaglio comune. In generale fa parte di tutte quelle conoscenze considerate "personali" e caratteristiche di quel soggetto. Questo tipo di sapere possiede due dimensioni, una cognitiva e una tecnica. La prima è composta da paradigmi, modelli, schemi e rappresentazioni mentali; mentre la seconda comprende abilità, competenze necessarie per un'applicazione in un determinato contesto.

Riflettendo su queste conoscenze tacite è possibile renderci maggiormente consapevoli e quindi c'è maggiore possibilità di comunicazione.

Habbermans ritiene essenziale questa fase poiché vede molti rischi nella non esplicitazione di alcune azioni sociali, molte sono le pratiche che vengono acriticamente accettate perché considerate abitudini quotidiane o meglio risiedono sotto il nome di "tradizione". Secondo

[50] Alessandro Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto. Fare più errori per fare meno danni?,* 2010, Rimini, Maggioli editore

[51] *ibidem*

questa visione possiamo comprendere il mondo seguendo una visione tecnica (azioni strumentali), pratica (comprendere i significati), emancipatoria (livello superiore di riflessione che porta gli individui a esprimere le loro potenzialità); solitamente vengono tutte le applicate progressivamente.

Nell'agire del professionista, secondo Schon[52], azione, apprendimento e riflessione dovrebbero essere presenti contemporaneamente, in quanto chi lavora nel sociale deve ben presto capire come gestire incertezza e instabilità. La formazione teorica è solo una minima parte delle abilità necessarie nel lavoro concreto.

Margaret Archer[53] studia le caratteristiche della "conversazione interiore", in essa sarebbe però insita una contraddizione tra individuo e struttura sociale che viene risolta attraverso la *relazione.* Con la conversazione interiore il soggetto esprime le proprie volontà e lo fa attraverso tre livelli: capire in che modo dare struttura oggettiva alle situazioni sociali, come si progetta per ottenere i risultati voluti nel contesto sociale al quale si appartiene, l'agente si esprime concretamente seguendo anche pratiche sociali. Più semplicemente bisogna capire su quali principi si giustificano alcune scelte.

Le professioni sono tali perché ci si aspetta un determinato comportamento-ruolo, socialmente stabilito, generato all'interno di ognuno di noi seguendo il processo circolare chiamato ERA (esperienza, riflessione, azione) presuppone un guardare al mondo con occhi critici.

3.1-L'IMPORTANZA DI REAGIRE DI FRONTE ALL'ERRORE

Specialmente nell'ambito sociale c'è stata negli anni una divaricazione tra l'ambito teorico e quello prassico, tra la formazione acquisita e i problemi pratici che emergono nel quotidiano, anche per un acuirsi di disagi e problematiche. Ci sono sempre meno "casi" che possono

[52] Donald A. Schon, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale,* 1993, Bari, edizioni Dedalo

[53] op.cit. Sicora

essere classificati all'interno di un'unica categoria, le situazioni da gestire sono sempre più complesse.

Secondo Dewey[54] *inizialmente il soggetto quando deve affrontare una situazione nuova si trova inevitabilmente in uno status di dubbio, esitazione, perplessità e difficoltà mentale.* L'operatore deve capire che se il feedback è negativo, è stato commesso un errore, bisogna guardare ad esso come ad una opportunità di apprendimento, riflessione e crescita anche professionale.

L'errore commesso dai professionisti deve essere considerato secondo Sicora una deviazione[55] non intenzionale, perché appunto è connesso al fattore <<responsabilità>> di chi agisce e reca un danno. Si presume ovviamente che lo sbaglio non sia prodotto con volontà. Gli operatori nel sociale spesso capiscono se hanno commesso oppure no un errore in base al grado di soddisfazione o meno da parte dell'utente, a breve o a lungo termine. Bisogna considerare che spesso gli utenti non capiscono alcune decisioni prese dall'operatore nell'immediato, ma possono rivelarsi in un secondo momento le più corrette, portando un cambiamento positivo. Ci sono errori con danno e quelli senza, possono essere gravi o meno gravi, comunque sia è indispensabile cercare di porvi rimedio, o , almeno arginare la situazione. Le critiche che ci vengono mosse devono sempre essere costruttive non una forma di attacco/difesa.

In alcuni casi invece il professionista deve decidere tra due errori, implicanti la contrapposizione tra due sfere, quella del codice deontologico e quella del codice di valori personali. A volte seguiamo dei valori che però ci fanno trasgredire quelli riguardanti un altro insieme di appartenenze, comunque per noi molto importanti.

Il rischio è che gli errori commessi siano generati dal poco tempo a disposizione, troppi casi da risolvere, burocrazia pressante, mancanza di competenze ed esperienza; d'altro canto possono anche essere causati dall'eccessivo coinvolgimento emotivo, o anche dalla mancanza d'empatia rispetto al caso-problema.

---

[54] Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione,* 2012, Roma, Carocci editore

[55] op.cit. Sicora

Le conseguenze possono essere ad esempio: provocare il fallimento di un progetto perché risulta inadeguato, causare danni al rapporto instaurato con l'utente, il *burn out* dell'operatore limita la capacità decisiva, si può anche creare l'insorgere nel paziente di nuovi disagi o renderlo dipendente dall'operatore. Sostanzialmente possono essere molti i danni causabili, questi sono solo alcuni, ciò che è indispensabile è fornire al professionista gli strumenti per comprendere l'errore e non esserne sopraffatti. Ancora una volta ribadisco l'importanza che devono avere i colleghi o persone di fiducia nell'aiutare il singolo a sostenersi e, a volte, perdonarsi.

Un bravo operatore sa gestire l'errore, ricalcolare la sua azione servendosi di altri strumenti e/o altre strade. Il problema sta appunto nel fatto che in ogni azione bisogna agire in modo nuovo, i casi son lungi dall'essere categorizzabili seguendo i dettami teorici. E' indispensabile saper sviluppare un sapere pratico, volto all'ascolto, capace di produrre nuove competenze personali e lavorative.

Chi lavora nel sociale sa che l'elemento chiave del proprio lavoro risiede nella relazione con l'utente, deve quindi stare attento a come stabilisce il legame, il modo in cui si pone è essenziale, poiché involontariamente investe sé stesso nella sua sfera emotiva. Il gestire questa parte "sentimentale" è difficile, in quanto non riguarda il "razionale, la scienza esatta", ma la logica del sentire[56]. Essere bravi professionisti significa non soffocare le emozioni ma saperle gestire in modo equilibrato, così da dare maggiore senso all'agire.

L'operatore deve infatti comprendere la situazione emotiva in cui si trova il soggetto, per capirne scelte e per individuare il metodo di sostegno di cui ha bisogno, il tutto calibrato sulla sue caratteristiche. Non è comunque corretto seguire l'intuito in quanto può essere un buon indicatore oppure no, dipende dal caso; può addirittura far perdere la visione metodologica e deontologica cui si deve far riferimento. Secondo Goleman il lato emozionale serve a renderci più sensibili verso il mondo ma in generale ci porta verso delle scelte diverse rispetto al nostro essere solo professionale o razionale, quindi inevitabilmente prestiamo più attenzione ad alcuni particolari rispetto ad altri. Tutto dipende dalle competenze del professionista.

[56] *ibidem*

Spesso scegliamo l'opzione sulla quale si possiedono più informazioni, così però non si prende una decisione ponderata su una visione d'insieme.

A volte soltanto il raccontare il proprio errore a qualcuno serve a riflettere e capirne maggiormente il significato, si rimette ordine ai pensieri, anche grazie all'aiuto di colleghi e/o conoscenti.

Uno schema riflessivo, utile a innescare corretti pensieri logici è il Ciclo di Gribbs[57]. Quindi la descrizione del <<fatto>> in modo oggettivo, l'aspetto emotivo, poi la valutazione e l'analisi dell'esperienza, vengono quindi tratte delle conclusioni; infine la creazione di un nuovo piano d'azione e un'analisi su cosa fare qualora la situazione si ripresentasse.

Anche il solo documentare la propria esperienza attraverso la scrittura serve ai colleghi d'equipe a trasmettere informazioni sulla pratica che possono risultare molto utili; dare ordine a fatti, pensieri, sensazioni, connessioni stimola la creazione del pensiero creativo.

Spesso utilizziamo il pensiero riflessivo e non la scrittura, poiché necessita di più tempo e concentrazione, ma sarebbe maggiormente utile in quanto il salvataggio e recupero delle conoscenze risulta essere più esauriente. Inoltre potremmo rivedere/rileggere gli elementi necessari ogniqualvolta ne abbiamo bisogno, per ragionare o fissare semplicemente la situazione e i nuovi apprendimenti.

Esistono diverse strategie[58] di scrittura riflessiva, si diversificano nel modo e nella specificità con cui cerchiamo di concettualizzare il sapere. Si può utilizzare una "visione analitica", facendo quindi riferimenti al dato oggettivo e solo in seguito descrivere la componente emotiva. La "strategia creativa" comprende l'uso di metafore e immagini mentali; invece nella "scrittura dialogica" ci poniamo domande a cui cerchiamo di dare risposte in un susseguirsi di riflessioni che dovrebbero seguire il flusso di coscienza. Il metodo a mio avviso più veloce e di immediata fruibilità è quello che prevede l'utilizzo di mappe mentali e/o concettuali, vengono esplicitati solo i concetti importanti dai quali far partire altre idee, punti fissi che aiutano a rimettere ordine. Quest'ultima tecnica è molto usata sia perché

[57] *ibidem*

[58] *ibidem*

evita di perdere troppo tempo ed è utile nelle situazioni reali, in cui essendo sul campo sono necessari interventi più immediati.

Il diario/giornale di bordo[59] è un esempio di scrittura riflessiva in cui si registrano quotidianamente le esperienze vissute, con particolari oggettivi ed emotivi, è un metodo utile a riordinare giorno per giorno ciò che è stato appreso e contemporaneamente stimola la riflessione.

Il giornale di gruppo invece è un'ottima tecnica ma purtroppo poco utilizzata per mancanza di tempo dei membri delle equipe. Sarebbe importante il suo utilizzo all'interno delle comunità di pratica perché registrerebbe i fatti accaduti, come sono stati vissuti in modo differente dai vari membri. In questo modo possono emergere elementi ai quali il singolo non aveva dato importanza, stimolo per cambiare prospettiva. Deve essere una tecnica appoggiata contemporaneamente dalla presenza di scambi comunicativi verbali per dare all'interazione(scritta) una componente emotiva e di sostegno.

E' utile proporre un apprendimento condiviso e questa tecnica è quella che si presta maggiormente a tale obbiettivo, fa inoltre emergere la struttura organizzativa nella quale si è inseriti. Il gestire in gruppo i casi o sostenere chi ha fatto errori per aiutarlo a modificarsi ha una funzione catartica, di sfogo-liberazione e sostegno o comunque porta spunti differenti di riflessione sull'errore. Bisogna tener conto della difficoltà di fare apertamente delle critiche, per paura di mettere a disagio l'altro o farlo sentire in colpa. E' difficile accettare punti di vista differenti dai propri specialmente se ci si sta focalizzando su un errore del quale abbiamo responsabilità e ci sentiamo in colpa. Istintivamente tenteremo di difenderci evitando la comunicazione con i colleghi, ma così non potremmo né imparare né modificarci.

La critica o riflessione altrui per essere costruttiva deve essere pertinente; se è vaga può sviare l'agente dall'obbiettivo specifico.

Affinché la critica non rimanga "solo" tale è necessario capire se possa essere utile, individuando quali feedback prendere in considerazione. La scuola di Palo Alto[60] infatti sottolinea come nella comunicazione siano presenti due componenti, una riguarda il

[59] *ibidem*

[60] *ibidem*

contenuto e l'altra la capacità di *relazionarsi*. Si connotano a vicenda nella meta-comunicazione, in quanto il mio modo di interagire sottolinea involontariamente su quali elementi voglio porre più attenzione.

Il rischio è che le persone rimangano ancorate ad una situazione di autoreferenzialità e isolamento, non si mettano in gioco perché hanno paura di essere umiliate. Se all'interno delle comunità di pratica ci si sforzasse di criticare apertamente in modo costruttivo, con il passare del tempo si riuscirebbe ad esprimere liberamente le proprie opinioni, così da creare un gruppo coeso.

Il comunicare liberamente è un'abilità che richiede uno sforzo, per certi versi non è sentito come naturale, nonostante con il passare del tempo i vantaggi siano assicurati cambiando poco a poco la nostra visione negativa. Inoltre pone l'agente in una situazione attiva, non ci si aspetta che la situazione si risolvi da sola, si accettano le responsabilità ad esse legate. Oltretutto la critica e il consiglio devono essere fornite sotto forma di incoraggiamento. Per capire meglio come agire, Sicora[61] ha individuato un metodo in fasi il DDSR. Consiste nel descrivere in modo concreto l'accaduto, dichiarare emozioni e sentimenti, specificare cosa si vorrebbe ottenere dal cambiamento, infine concludere la critica-dialogo elencando alcune abilità che il soggetto possiede in modo da trasmettergli fiducia.

L'errore poi può essere un campanello d'allarme per denotare che c'è un cambiamento, quell'azione in quel momento non era corretta quindi va modificata, così da far emergere altre soluzioni magari più proficue. Può essere segno che quel *modus operandi*, perfetto per alcuni interventi, ora sia obsoleto e inadeguato.

E' necessario considerare l'ineludibilità dell'errore in ogni forma di attività umana, togliergli l'aurea di colpa e timore cui costantemente viene associato.

Il praticare costantemente la riflessione è indispensabile per una continua analisi sui fatti concreti, in quanto le situazioni sempre più complesse tendono ad allontanarsi dalle categorie predefinite e dalle teorie astratte che cercano di classificarli. Andare oltre la logica usata per molto tempo, volta a suddividere i pazienti in categorie come ad esempio in

[61] *ibidem*

tossicodipendenti, ragazze madri, anziani ecc; era un sistema troppo riduttivo. Nella maggior parte dei casi infatti ci sono più elementi in relazione.

L'errore[62] può comunque essere considerato: *colpevole* se poteva essere evitato qualora si fosse stati più attenti, *incolpevole* se chi agisce non può essere rimproverato; c'è poi l'*errore di diritto,* qualora sia stato commesso per non conoscenza della norma, l'*errore di fatto* quando non si conoscono tutti gli elementi della situazione.

Sarebbe da evitare la riflessione unicamente auto-riferita su errori, casi-problema e dilemmi, perché vi è maggiore l'insidia del *burn out*. Senza appoggio non emergono le componenti del linguaggio introspettivo, non siamo stimolati realmente alla condivisione, magari neppure a sentire le emozioni opprimenti di: frustrazione, inadeguatezza e senso di colpa.

E' necessario disporre periodicamente a "manutenzione" i propri strumenti di intervento, la propria intuizione e conoscenza tacita, con aggiornamenti e modifica della cultura conoscitiva.

[62] *ibidem*

4-SAPER NARRARE LA PROPRIA ESPERIENZA

Siamo esseri pensanti che raccontano la propria storia, vicende, alle altre persone. Ci raccontiamo, e narriamo il nostro punto di vista, a volte addirittura modellando la realtà a nostro piacimento, per raggiungere determinati obbiettivi. Nell'esporre la nostra visione connotiamo personaggi, eventi e ambiente con significati precisi. Vediamo nel comportamento verbale un modo per chiarire, ma a volte le nostre rappresentazioni appartengono a poli opposti. Quello che noi conosciamo e attribuiamo al nostro Sé è una narrazione, un racconto su particolarità che ci attribuiamo, o meglio, gli altri ci riferiscono. L'immagine del nostro sé dipende anche dai modelli culturali cui facciamo riferimento. Solitamente quando raccontiamo agli altri il nostro essere lo facciamo seguendo un'idea che dovrebbe avere dei caratteri di coerenza, per essere accettata.

L'approccio narrativo viene utilizzato nel sociale per raccogliere informazioni, è uno strumento esplorativo e conoscitivo[63]molto utile anche per stabilire un legame con gli altri operatori.

Negli anni è stato meno utilizzato l'approccio di ricerca quantitativa, in favore invece dello sviluppo dell'indagine sociale focalizzata sulla persona insita nell'utente; la storia di vita è importante per capire il modo in cui il singolo riempie di significato le proprie esperienze.

La Ricerca Narrativa è a carattere qualitativo, in quanto concorre ad analizzare il modo in cui il soggetto ha costruito e interpretato la propria realtà quotidiana, anche seguendo i condizionamenti sociali.

Secondo Bruner[64] i popoli usano strumenti, come ad esempio i greci la retorica, per creare l'immagine di un Sè culturale cui aspirare (ad es. le qualità degli eroi). In ogni epoca sono state privilegiate qualità ed atteggiamenti differenti.

Bruner fa comunque un elenco di passaggi su cui è strutturata ogni narrazione. Innanzitutto viene raccontato qualcosa, una vicenda in cui ci sono ostacoli da superare, c'è riflessione

[63] Giancarlo Gola, *L'apprendimento informale nella professione: ricerca socioeducativa supportata dal welfare,* 2009, Roma, Aracne editore

[64] Jerome Bruner, *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita;* 2002, Bari,Editori Laterza

sugli sbagli e il comportamento personale e altrui. Questo pensare rimane ancorato all'immagine che abbiamo di noi stessi, e degli altri, se non lo facessimo ci sentiremo destabilizzati e saremmo costretti a rimodellare i nostri "personaggi". Il processo del parlare autobiografico è importante per auto-analizzare i nostri comportamenti. Nelle *Confessioni* sant'Agostino non fa altro che ribadire la sua fede nella religione; come affermerà in seguito Rousseau la biografia di quest'ultimo non è realistica ma esprime una descrizione del pensiero del santo e della società dell'epoca.

Anche Beckett[65] dà alla narrazione degli eventi un significato provvisorio, dato dall'immaginazione della *vision* soggettiva di chi ha esperito quella realtà, in un tempo e cultura precisi. Nell'autobiografia si assume un'inclinazione tale di significato da voler convincere il lettore che la propria concezione sia quella più giusta. Anche Virginia Woolf voleva modificare con le sue opere la lente attraverso la quale venivano viste-giudicate le donne, anticipando così un approccio femminista.

Secondo Freud abbiamo più Io interiori, ciascuno è un personaggio diverso con ruoli, aspirazioni, valori differenti. Gli "Io" agiscono in ambienti di vita differenti, in varie comunità di pratiche che a volte vengono in contatto[66].

Abbiamo intrinsecamente il bisogno di narrare la nostra identità altrimenti ci sentiamo frammentari[67]. Il raccontarsi è una capacità e uno strumento che siamo naturalmente portati ad utilizzare perché esseri relazionali. Quando insorgono malattie come l'Alzheimer si assiste ad una disconnessione da sé, dal proprio passato, in aggiunta si inseriscono fattori come incapacità di empatia, si perde contemporaneamente la propria identità e la capacità di conoscere l'altro. Possiamo "collegarci" e conoscere gli altri solo se e quando abbiamo un'idea di noi stessi. Il dialogo soprattutto se tra professionisti, fa implicitamente emergere la condizione per cui anche agli altri succedono imprevisti, commettono degli sbagli, a volte grazie all'impegno e alla pratica si giunge ad una soluzione, in altri no.

---

[65] *ibidem*

[66] Etienne Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità,* 1998, Milano,Raffaello Cortina Editore

[67] op.cit. Bruner

All'interno delle Cdp vengono comunicate solo le esperienze particolari, insolite, non quelle ordinarie e noiose; insomma si raccontano casi fuori dal comune o situazioni particolarmente problematiche.

Victor Turner[68] propone di dare inizio all'opera di narrazione con la necessità degli uomini di comunicare su fatti riguardanti la loro sopravvivenza come seminare il raccolto, quali i prodotti commestibili, quali erbe hanno principi curativi; permetteva la circolazione di un sapere indispensabile per gli individui. Il racconto permette di trattenere della conoscenza, darne una struttura, una forma, in modo da essere utilizzata in futuro da altri. E' utile fare una piccola parentesi relativa alla *Grammatica dei casi.* Nonostante le differenze culturali ci sono alcuni elementi presenti in tutte le storie, che hanno l'obbiettivo di esplicitare un'esperienza: identificare chi agisce, chiarire l'azione svolta e/o quella da svolgere, individuare il problema, gli errori e la soluzione o la non-soluzione. Secondo Bruner ci sono due modi di pensare complementari che si differenziano nel modo in cui strutturano e ordinano il reale. Nelle argomentazioni si portano dei punti a favore rispetto la propria visione, cercando dimostrazioni di verifica delle ipotesi, come esempi di studi inerenti al caso con dati il più possibile oggettivi; devono essere rispettati i caratteri di coerenza, logica ed esattezza. Invece lo scopo del racconto è creare una vicenda che sarebbe potuta accadere. L'abilità narrativa è un atto creativo, contiene intuizioni e apre a nuove visioni[69]. L'argomentazione è logica, oggettiva ma ciò non toglie che abbia comunque dei difetti, può essere utile oppure no, il risultato spesso o è bianco o è nero. Il logico segue una scaletta di verifica per rendere valido un processo mentre nella narrazione ci sono tanti fattori che si intersecano involontariamente.

Nel racconto ci sono più elementi ovvero: l'agire dei personaggi, cosa pensano, su cosa riflettono, quali emozioni provano, molta importanza viene data al "sentirsi". Nelle narrazioni cerchiamo le parole che a nostro avviso sono le più giuste, non vengono selezionate a caso ma in base al significato da raggiungere; la dimensione del flusso di coscienza non andrebbe sottovalutata.

---

[68] *ibidem*

[69] *ibidem*

Jakoboson[70] individua due azioni utilizzate nella creazione della frase: selezione e combinazione. Nella prima fase si individuano le espressioni più corrette, i significati consoni, le metafore che concorrono a creare l'immagine che vogliamo raggiungere. Per combinazione l'autore fa riferimento alle interazioni tra parole e locuzioni, il livello più semplice è costituito da un commento e chi lo emette. Quindi nella prima fase è il significato che vogliamo ottenere l'elemento più importante, o come lo definisce Jakoboson *livello verticale*[71]. Sono tutti processi che attuiamo istintivamente e, nella maggior parte dei casi, non consciamente.

Seguendo la visione di Iser[72] il discorso deve essere formulato dal creatore in modo che chi ascolta o legge percepisca il significato da lui voluto, deve quindi essere coinvolgente e comprensibile. Non significa che tutti i lettori o il pubblico debbano intendere allo stesso modo la situazione già dall'inizio, ma è essenziale arrivare alle medesime conclusioni almeno nella fase finale. Possono essere provati anche differenti stati d'animo, grazie all'immedesimazione con i vari personaggi.

Alcuni scrittori/narratori lasciano dei "vuoti", delle fasi di riflessione in cui chi legge cerca di interpretare a suo modo i fatti, fa delle presupposizioni, cui l'autore aveva già pensato.

Ci sono alcuni trucchi che abbiamo assimilato ed utilizziamo ma non ce ne rendiamo conto. L'usare verbi modali serve a dare una connotazione soggettiva all'azione o a presentare fin da subito l'esito della vicenda al lettore/ascoltatore, quindi dando il risultato si lascia poco spazio all'immaginazione.

Nell'identificare il carattere, la persona, i tratti dei personaggi del racconto, o il collega che spiega come ha risolto un problema, faccio un sunto tra carattere descritto-intuito con azione e ambiente. Inconsciamente colleghiamo ogni personaggio ad una persona conosciuta, o facciamo aderire quella figura ad uno stereotipo preciso, lo scopo primordiale è darle una connotazione positiva o negativa. Il processo che ci induce a dare un ruolo, a

---

[70] *ibidem*

[71] Jerome Bruner, *La mente a più dimensioni,* 1988, Bari, Editori Laterza

[72] *ibidem*

circoscrivere quel personaggio è difficile, ci fa addirittura commettere errori di giudizio, la nostra interpretazione si è rivelata non idonea.

Amelie Rorty[73] distingue ”gli Io” e i personaggi in due principali categorie: i *caratteri e le figure.* Nel primo caso non viene descritto (a chi ascolta o legge) palesemente il carattere ma ci vengono fornite delle caratteristiche essenziali, le loro azioni, che diventano così l’elemento più importante. Le figure invece rappresentano soggetti già definiti, hanno un ruolo preciso, poco importa quello che fanno al di fuori di quella trama.

Questa distinzione è molto importante se pensiamo ad esempio al diario di bordo che immaginiamo scritto dall’equipe inserita in una comunità; ci permette di distinguere i differenti modi di descrivere utenti e vicende, perché danno attenzione a due realtà differenti. Nel primo caso le azioni dell’utente e del personale si intrecciano ed hanno uno sviluppo, però si rimane maggiormente ancorati all’immagine che si ha dell’altro, del ruolo assunto, di malato o di curatore (interpretazione negativa).

Al contrario l’utente può essere colui che si impegna per il cambiamento perché ha ricevuto stimoli e sostegno adeguati da parte del professionista, diventa il protagonista della propria storia, allontanandosi dal ruolo di mero esecutore del processo di “cura".

Nella realtà quotidiana credo che passività e azione siano due mondi complementari, almeno inizialmente intrecciati, è utile superare progressivamente la dipendenza capendone gli effetti negativi.

Altro elemento da tenere in considerazione è la “sorpresa” scaturita da comportamenti inaspettati, fanno paradossalmente emergere cosa la gente si aspetta dalla normalità; finalmente realizziamo cosa è dato dall’abitudine, da condizioni culturali o teoriche. Partendo proprio da questa destabilizzazione possiamo comprendere ciò che è nuovo catalogandolo, ri-strutturandolo e rielaborandolo.

Il modo in cui interpretiamo agire, sensazioni e percezioni dell’altro, risulta indispensabile per comprendere come porci nei suoi confronti. Secondo Bruner sembra essere un’abilità

[73] *ibidem*

innata dei bambini quella di capire cosa gli altri pensano o vogliono fare, quindi impariamo molto presto ad adeguare le nostre risposte affinché siano coerenti con il contesto sociale[74].
Ci si allontana quindi dalla visione tradizionale, tra cui quella di George Mead, che considerava i bambini come figure egocentriche ed egoiste, solo successivamente nella fase adulta l'io interiore sarebbe stato progressivamente modellato dalla realtà esterna e dalla cultura. Culmine di tale teoria sono quelli che Mead[75] considera i tre aspetti principali di vita cioè: conoscenza, affetti e agire; progressivamente in interazione.
Bruner contesta questa visione perché rappresentativa solo di una precisa epoca culturale, a suo parere inoltre tali elementi sono complementari lungo il corso della nostra intera esistenza. Comunichiamo anche quando non siamo consapevoli di possedere regole grammaticali e sintattiche, l'importante è riuscire a interagire e comprendersi a vicenda. Gli schemi mentali con cui organizziamo la nostra conoscenza sono già narrativi, il pensiero è formato da frasi e discorsi che diventano sempre più complessi con il progredire della quantità e qualità di esperienze.
Secondo Carol Feldman[76] per far conoscere agli altri il nostro sé, oltre le emozioni percepite non verbalmente, dobbiamo rendere pubblica la nostra vita attraverso il racconto, inserendo sentimenti o percezioni all'interno di simboli-parole. E' un atto sociale istintivo, implica il conoscere la cultura in cui si è inseriti e quali i codici utilizzabili. La cultura per Bruner è lo strumento che serve a far conoscere ai propri membri quali sono i simboli per porsi in relazione gli uni con gli altri e capirsi.
Riprendendo Vygotsky[77] il linguaggio è uno strumento che riesce ad unire/dare un senso a percezione, azione ed emozione, perciò è necessario venire a conoscenza di molti simboli in cui concettualizzare il reale.
H.P. Grice crede nell'esistenza di due significati nelle parole, sussistono contemporaneamente: uno *atemporale* e uno *occasionale,* ad esempio il primo riguarda un

[74] op.cit. Bruner

[75] *ibidem*

[76] *ibidem*

[77] *ibidem*

dato di fatto, è la spiegazione che si trova nel vocabolario a ogni locuzione. Il significato occasionale invece rimanda al valore dato alla parola in una specifica frase.
Seppure venga data molta importanza alla parola pronunciata anche il silenzio ha valore e significato, di solito ambiguo; lascia a chi ascolta un ampio margine di interpretazione.
Sia che si utilizzi un linguaggio verbale o non-verbale, secondo John Searle[78], è prevista una fase preparatoria da parte dell'ascoltatore, e ovviamente l'empatia tra i due dipende dal tipo di rapporto, livello di fiducia, che li lega. Sta nell'abilità dell'oratore trovare le parole giuste da calibrare non solo in base al tipo di inclinazione da dare al discorso ma anche rispetto alla persona che abbiamo davanti.
Fillmore[79] aggiunge anche che il fatto di usare frasi con significato passivo o attivo sia indicativo su come il soggetto si pone nei confronti della situazione narrata, se vuole porre più attenzione su di sé o sull'avvenimento.

Nelson Goodman[80] crede nella non esistenza di una realtà oggettiva conoscibile perché tutto viene comunque elaborato dalla mente e poi strutturato in simboli. Il mondo che creiamo e vediamo è frutto della nostra creatività, questo principio vale anche per gli scienziati o comunque per chi è nell'ambito delle "scienze esatte". Parte della realtà visibile c'è stata data da chi ci ha preceduti, confezionando una visione-base su cui poi porre la nostra. E' una teoria di stampo costruttivista, quindi prevede che la realtà esperita sia frutto di un atto di creazione mentale. Basandosi sull'idea di Goodman sarebbe quindi impossibile raggiungere una conoscenza certa ed oggettiva. Il fatto che gli esseri umani riescono a capirsi sarebbe quindi riconducibile al comprendere i riferimenti alla realtà creata culturalmente, i soggetti per fare parte di quella cultura devono prima conoscerla. Visione collegabile al principio elaborato da Piaget con *l'accomodamento*[81].

---

[78] *ibidem*

[79] *ibidem*

[80] op.cit. Bruner

[81] *ibidem*

Un meccanismo che entra in gioco nella conoscenza è la *ricorsione*[82], spesso utilizzato dai teorici della mente. Consiste nell'usare il prodotto di un'azione o di un pensiero come base per ripartire con un'altra operazione e produrre qualcos'altro di nuovo. Questo processo spiega come sia possibile giungere all'astrazione, grazie al concatenarsi di pensieri che sono via via più astratti e puri. Goodman utilizza anche il termine *referenza,* per indicare ciò che viene trasformato in simbolo non solo le realtà più complesse ma anche quelle più semplici. Ai simboli verranno dati dei significati che i membri della medesima comunità dovranno accettare.

Secondo la sua visione creeremo contemporaneamente "più mondi" e, in base ai nostri obbiettivi e interpretazioni, vengono usati, applicati, revisionati e modificati. Inoltre sembrerebbe possibile costruire altri mondi partendo da quelli creati in precedenza, per farlo applichiamo regole volte a stabilire un equilibrio.

Gardner[83], influenzato dall'autore discusso in precedenza, porta l'ipotesi secondo cui gli uomini si applicano molto nelle costruzioni verbali, di spazio e tempo, per costruire i mondi di cui fanno parte, grazie a simboli creati dalle specifiche culture. Gli autori cercano di confutare l'idea generale che vede un solo mondo oggettivo e logico cui appartenere.

Crescendo riusciamo a mantenere più posizioni e prospettive, impariamo a gestirle grazie all'abilità di vivere "più modi" di essere noi stessi.

John Austin studia le proposizioni che a suo parere non sono verificabili come: giuramenti, minacce e richieste. Spesso crediamo di essere estremamente razionali, ma poi scopriamo quanto dipenda invece dal modo in cui interpretiamo i vari particolari insiti in una situazione. Da aggiungere anche l'elemento dell'emozione, per definizione non è razionale né controllabile; tra emozione, impulso e pensiero ci sono legami di tipo biologico.

Inoltre le emozioni acquisiscono valore quando sono in concomitanza alla realtà sociale da cui vengono prodotte; interpretiamo i significati dati all'esperienza e alle aspettative reciproche attraverso i sentimenti.

---

[82] *ibidem*

[83] *ibidem*

L'attuarsi o meno delle aspettative causa scompiglio emotivo, abbiamo imparato a leggere quelle altrui ed essere empatici per poterci meglio relazionare.

Bisogna ricordare che in epoche di grandi cambiamenti e trasformazioni anche il linguaggio, i significati e i simboli con cui pensare il mondo[84] sono stati modificati.

La realtà socialmente condivisa secondo Bruner si realizza mettendo insieme, all'interno della comunità, le conoscenze che vengono rielaborate e rinegoziate dai suoi membri. La cultura viene fornita all'educando attraverso i diversi livelli di formazione istituzionali, quindi essa deve già contenere la negoziazione dei significati condivisi.

Secondo Halliday[85] il linguaggio ha due livelli di funzioni: *pragmatiche* e *matetiche.* La prima riguarda l'uso del linguaggio secondo una funzione strumentale per relazionarci con gli altri e raggiungere i nostri obbiettivi, la retorica. La seconda riguarda l'arte dell'euristica grazie alla quale riusciamo ad usare le informazioni di cui disponiamo per calibrare il nostro agire, se necessario modificarci. Questo secondo insieme comprende anche l'abilità immaginativa e informativa; per rispettivamente creare i differenti "mondi" in cui viviamo e lo scambiarsi informazioni. A queste funzioni viene comunemente aggiunta anche la capacità *metalinguistica,* presupponendo una riflessione autodiretta sul proprio modo di comunicare ed espressioni-parole utilizzate. Queste funzioni sono complementari e sono presenti contemporaneamente.

Bruner considera il linguaggio come frutto di un processo di oggettivazione, prima prende forma nell'immagine creata dal pensiero, per poi essere ristrutturata e calibrata in un modo comunicativamente accettato. La riflessione viene considerata il modo attraverso cui l'individuo rielabora e concepisce l'ambiente simbolico in cui è inserito. Il pensiero e la narrazione sono per Vygotsky due realtà destinate a incontrarsi grazie alla parola interiore, pensata linguisticamente; il linguaggio per Freud era sia strumento di diagnosi che di terapia. A questa riflessione Piaget[86] aggiunge la convinzione di non interferenza del linguaggio sulla

[84] op.cit. Bruner

[85] *ibidem*

[86] *ibidem*

logica del pensiero, solo quando il soggetto opera sui simboli può accedere ai principi della cultura, perché avrà raggiunto una buona capacità d'astrazione rispetto al mondo concreto.
Il fattore per cui l'immagine culturale acquisita ci condiziona è un passaggio ben poco positivo se si pensa alla concezione attuale, cosa fare se possiede valenza negativa? La crisi economica ha cambiato il modo di percepirsi e come considerarsi all'interno della società, installando nuovi dubbi e crisi esistenziali attraversate da quasi tutti i membri nella comunità, almeno una volta. Può quindi anche essere un fattore problematico-negativo in quanto prevede il cristallizzarsi di idee che non spingono all'attivazione. Quindi lo strumento di difesa da consegnare alla collettività è possibile come afferma Bruner se si progettano nuovi significati e valori da condividere attraverso il relazionarsi e supportarsi reciproco.

4.1-LA NARRAZIONE COME STRUMENTO D'INDAGINE

Gli individui raccontano per loro natura storie su ciò che accade intorno a loro, per dare coerenza all'esperienza vissuta e creare conoscenza validata intersoggettivamente. Alle informazioni viene dato senso e significato tramite negoziazioni tra il pensiero del soggetto e la sua cultura di appartenenza; così la conoscenza è allo stesso tempo sia individuale che sociale.
Bruner utilizza il termine *autonarrazione*[87]per indicare come, utilizzando particolari modelli, siamo capaci di costruire la nostra esperienza densa di significato seguendo un determinato fine, organizzando la memoria e la percezione degli eventi. Non bisogna dimenticare che l'autore segue un approccio di tipo costruttivista per lo studio della mente: il raccontare viene utilizzato come mezzo per l'autoriflessione e fissare conoscenza.
Quando un utente espone la propria storia racconta anche il suo Sé, il modo in cui percepisce e interpreta la realtà. E' un processo utile sia per il ricercatore, sia per l'individuo stesso, che implicitamente pone in autoanalisi il proprio operato.

[87] *ibidem*

Polkinghorne considera il narrare la propria storia di vita come un primo passo per comprenderla; infatti viene ordinata secondo la nostra logica individuale, gli elementi più importanti vengono messi in evidenza ed assumono maggiore spazio nell'esposizione.

La Ricerca Narrativa solitamente utilizza un *approccio idiografico*[88], il *focus* viene posto su pochi elementi particolari, ci si allontana da descrizioni generali che possono fornire al massimo un quadro generico per l'interpretazione.

Gli strumenti di raccolta d'informazioni più utilizzati sono: biografie, interviste e racconti di vita, la scelta va ovviamente effettuata in base allo scopo della ricerca.

Jedlowski considera la narrazione come un'attività sociale solo quando ci rivolgiamo a qualcun altro (anche se immaginario), proiettiamo al di fuori di noi stessi l'esperienza in modo da comprenderla. L'elemento *temporale* è indispensabile poiché ci colloca in una struttura conosciuta e composta da tre elementi essenziali: inizio, sviluppo e finale; servono a dare un filo logico alla storia.

Polkinghorne[89]individua due criteri operativi utilizzati contemporaneamente in un'indagine narrativa: approccio *descrittivo ed esplicativo*; la descrizione nel suo svolgersi serve a rendere il racconto più vicino all'ascoltatore.

Quando esponiamo la nostra esperienza facciamo riferimento a fattori "particolari", possono riguardare sia il raccontare in modo dettagliato il chi, come, cosa è stato fatto, sia utilizzare contesti specifici, episodi storici o comunemente conosciuti. E' possibile così ricondurre a significati simili eventi spesso considerati non in relazione, cercando di interpretare la narrazione (il tutto non deve essere forzato).

Il soggetto nell'esposizione attua una selezione dell'esperienza, in quanto porta alla luce soltanto gli elementi che per lui sono stati salienti; c'è comunque un lato non emergente, esso resta infatti latente perché non è considerato utile.

Il valore della narrazione viene scoperto prendendo come punto di partenza il pensiero costruttivista specialmente su tre fattori. Il soggetto investe di senso e significato il suo agire, apprende maggiormente quando sviluppa il pensiero critico e capacità di riflessione.

---

[88] op.cit. Gola

[89] *ibidem*

L'apprendimento si verifica proprio nell'atto di definire l'esperienza, darle un significato, quindi il conoscere consapevolmente ha in sé elementi della narrazione.

Siamo naturalmente portati a dare al nostro pensiero una logica narrativo-processuale, così da attivarci nell'*elaborazione, interpretazione e comprensione*[90] della realtà.

Il raccontare è un atto di ricostruzione dei fatti in base al personale punto di vista, manipoliamo le situazioni in modo creativo, inedito, intuitivo e in base alle emozioni percepite.

Smorti[91]vede nell'utilizzo della narrazione un modo per indurre la mente ad attivare processi di selezione di argomenti per poterli collegare a conoscenze tra loro coerenti.

Per questo motivo l'intervista narrativa è un metodo molto usato nel sociale; scopo è far emergere i significati che i soggetti costruiscono a partire dall'esperienza, avere uno sguardo sul mondo dell'utente, anche se non oggettivo. L'intervista impone che i ruoli tra i partecipanti siano asimmetrici, il ricercatore infatti funge da guida al flusso narrativo dell'utente-intervistato.

Lo strumento d'intervista utilizzato deve essere scelto in base alla situazione e alle necessità, posso quindi scegliere se utilizzare un'intervista strutturata, semistrutturata, libera, discorsiva o narrativa[92].

Altri due metodi possono essere: i *Racconti di vita* e *Le storie di vita.* Nel primo caso si chiede all'utente di raccontare un preciso arco temporale della propria vita. Nelle storie l'obbiettivo è ricostruire la biografia, quindi viene fatta una domanda libera cui il soggetto si collega per iniziare a raccontare i fatti così come emergono, senza filtri temporali.

Rivestono grande importanza ovviamente le parole, emblema di significati particolari, utili al ricercatore per la parafrasi e interpretazione del discorso dell'utente.

Secondo la visione di Paolo Sorzio[93] nelle interviste qualitative il ricercatore deve porsi ad un livello di apertura mentale tale da cercare di comprendere sistemi di significato diversi dai

---

[90] *ibidem*

[91] *ibidem*

[92] Mario Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa: percorsi di ricerca nelle scienze sociali,* 2003, Roma,Carocci editore

propri. Le domande devono essere ben equilibrate, non troppo invasive, né eccessivamente generali. Bisogna dar modo all'intervistato di esprimersi liberamente, ma contemporaneamente deve essere guidato per soffermarsi sui *focus* d'interesse per la ricerca; in caso contrario l'indagine può avere esito nullo.

Come afferma Sorzio il raccontarsi consiste nell'utilizzo *della dimensione linguistica per esprimere il mondo interiore di significati*, quindi aver accesso alla personale visione del mondo altrui. Non si riuscirebbe comunque a possedere tutti gli strumenti per comprenderla appieno, però alcuni elementi possono risultare utili come: visitare il contesto nel quale l'individuo ha vissuto quella particolare esperienza o porre molta attenzione alla gestualità non verbale.

Un buon ascoltatore-intervistatore[94] deve essere in grado di controllare la propria emotività, non farsi influenzare da pregiudizi o essere eccessivamente empatico. Può intervenire durante l'esposizione seguendo diverse modalità, ad esempio dimostrandosi attento al discorso attraverso espressioni facciali che implichino interesse, oppure un ascolto attivo tramite domande-sonda.

Passaggio importante è il cercare (da parte dell'intervistatore) di ripetere parafrasando ciò che gli è stato riferito con l'obbiettivo di eliminare ogni dubbio di errata interpretazione. L'intervistatore durante il colloquio può chiedere all'utente di chiarire alcuni punti, con lo scopo di far emergere eventuali nodi nevralgici.

La ricerca narrativa può focalizzarsi su un *corpus* testuale, l'analisi può seguire diversi approcci il più utilizzato è: la *Grounded Theory*[95].

Nella *Grounded Theory* i dati e le informazioni raccolti nel testo non si spiegano da sé o a seconda dell'interpretazione data dal ricercatore. La vera e propria comprensione del *corpus* avviene mettendo in relazione il contenuto del testo con il contesto culturale-temporale in cui è stato scritto. L'obbiettivo è comprendere la realtà sociale vissuta dal soggetto secondo

---

[93] Paolo Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi,* 2005, Roma, Carocci Editore

[94] *ibidem*

[95] op.cit. Gola

il suo punto di vista. Proprio per questo L.Mortari considera importante l'esistenza di una teoria complementare, quella che Strauss e Corbin denominano *Substantive theory*[96], celebrando ancora una volta l'importanza dei sostantivi usati come chiari identificatori di particolari caratteristiche del testo, ad esempio: classe sociale d'appartenenza, etnia, livello scolastico, ideologie.

Tutti aspetti che concorrono a dare un'immagine più chiara del modo di riflettere dell'utente, sia sotto forma di linguaggio scritto sia parlato.

Nella *Grounded Theory* di Strauss e Corbin la fase principale è costituita dalla classificazione e codifica dei concetti raccolti, poi analizzati e infine messi in comparazione. Quando sono stati elaborati i rapporti tra le componenti ritenute importanti viene creata una teoria che riassuma i risultati ottenuti. Il rischio riguarda l'elaborazione di teorie vuote o la modifica dei dati in base all'ideologia del ricercatore.

L'approccio induttivo che la contraddistingue pone attenzione alla realtà ipotizzata dal ricercatore, le informazioni del testo non vengono utilizzate per dare significato alla realtà così come il soggetto-scrittore l'aveva colta. Proprio per tale ragione Bateson[97] si collega ad una logica di integrazione tra principi teorico-generali con dati empirico-personali del singolo.

Seidman[98]individua due modi per analizzare le interviste narrative: l'*analisi tematica* e l'*analisi integrata.* Nel primo caso si confrontano varie unità di contenuto con quelle elaborate da alti soggetti sullo stesso tema; viene utilizzata nei casi in cui si vuole capire un determinato fenomeno e si cerca di visionare le narrazioni individuali dei soggetti che lo hanno vissuto in prima persona[99].

Nell'analisi di tipo integrato invece l'attenzione è rivolta al contenuto di un solo testo perché l'obbiettivo è integrare tutte le descrizioni e le fasi salienti del racconto, delineando così il

---

[96] *ibidem*

[97] *ibidem*

[98] L.Seidman, *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in education and in the Social Sciences,* New York, 1998

[99] Paolo Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi,* 2005, Roma, Carocci Editore

profilo del soggetto. Uno dei rischi è rimanere fissi sulle categorie create a priori dai ricercatori.

Strategia utilizzata invece per analizzare il processo di apprendimento e della costruzione del sapere è l'analisi di tipo *pragmatico.* Il ricercatore si focalizza su parole chiave, parti di testo e frasi specifiche poiché sono il punto di partenza per costruire una teoria generale su ciò che è stato studiato. Il rischio paradossalmente è dare troppa importanza ai dati, tralasciando in secondo piano l'insieme di significati.

L' *Analisi strutturale*[100]*,* altro approccio, consiste nel dividere il *corpus* testuale in sequenze (ad es. inizio, indicatori tempo-spazio, evento scatenante) che poi possono essere sintetizzate con parole-chiave. Al termine della procedura il ricercatore o l'operatore potranno ri-strutturare i collegamenti tra le sequenze e cogliere il significato che il soggetto voleva trasmettere.

Le fonti analizzate dal ricercatore essendo espressione di punti di vista soggettivi sono ambigue, forvianti e la loro validità è da verificare. Questi sono obbiettivamente i limiti della ricerca qualitativa, possono essere superati o comunque limitati attraverso analisi critiche e riflessive, così da chiarire i processi interpretativi di ambo le parti, utenti e studiosi.

Paolo Sorzio[101]fa una riflessione sulla *validità delle asserzioni*, il professionista si chiede spesso nel corso della propria indagine se i dati ottenuti attraverso la narrazione sono attendibili oppure no. Attraverso l'esperienza si diventa sempre più abili nel capire quando e se l'utente mente, ponendo attenzione ad alcuni specifici elementi come: la mimica facciale e la non coerenza con fatti narrati da altre persone. Da aggiungere anche una dose d'intuito sviluppatasi nel tempo, come è ovvio immaginare non ci si può unicamente basare su così pochi elementi.

Guba e Lincoln cercano di superare il termine "validità" in quanto lo considerano ancora troppo legato alle ricerche di tipo quantitativo. Provano a proporre un nuovo termine, la "credibilità" della narrazione, che va a sostituire la "validità interna" utilizzata in ricerca

[100] op.cit. Gola

[101] op.cit. Sorzio

quantitativa per indicare i rapporti causa-effetto tra i dati. Al posto della "validità esterna"[102] sempre legata all'indagine quantitativa, indicatore della possibilità di generalizzare gli esiti della ricerca per farne un dato oggettivo, subentra il concetto di "trasferibilità". Ovvero quando si ottengono nuove informazioni queste vengono codificate, analizzate e ristrutturate, così facendo il sapere ottenuto viene interpretato e diventa patrimonio per ulteriori indagini.

L'"obbiettività"[103] tanto bramata nelle ricerche quantitative lascia spazio alla "confermabilità" perché implica l'attivarsi del professionista nel cercare delle prove a sostegno del racconto di fatti ed eventi riportati dall'utente. E' infatti impossibile un'indagine puramente obbiettiva, distaccata, poiché nel sociale riveste per natura un ruolo importante l'aspetto dei significati e dell' emotività, non possono essere tralasciati per rincorrere un'ideale che non gli appartiene.

L'intervistatore mentre ascolta l'interlocutore si domanda costantemente se i dati fornitegli si poggino effettivamente sui fatti accaduti, ma non potrà mai esserne certo. Conta maggiormente, in alcune occasioni, il senso o rappresentazione data dall'utente alla realtà più che l'esperienza oggettiva, impossibile da raggiungere e comunque costituita da distorsioni interpretative. Le inferenze basate sul racconto possono essere modificate o validate in seguito al colloquio. Inoltre secondo Maxwell[104] nemmeno nelle ricerche di tipo quantitativo c'è la certezza che i dati rilevati derivino da esatte valutazioni o misurazioni sul mondo, molto dipende da chi ha ricavato tali conclusioni, in quale contesto vive. In sostanza il tutto è legato da una serie di variabili impossibili da preventivare.

Nel caso della ricerca qualitativa, effettuata ad esempio tramite un colloquio, la riflessione critica diventa lo strumento per difendersi dalle attribuzioni di significato ottenute dall'utente. Quest'ultimo, una volta congedato, lascia al professionista lo spazio per interpretare le informazioni sulla base delle conoscenze teoriche, appartenenze culturali, esperienza, collegamenti con altri casi.

---

[102] *ibidem*

[103] *ibidem*

[104] *ibidem*

Secondo Maxwell[105] per raggiungere la "validità" nelle indagini qualitative è necessario percorrere alcuni punti; l'autore si separa dalla volontà di Guba e Lincoln di allontanarsi dal mito dell'oggettività. Il percorso individuato prevede alcuni punti come capire se le inferenze del professionista si sviluppino naturalmente quando cerca di capire le esperienze indagate o soltanto narrate; come ottenere dati sempre più "ricchi e dettagliati", per questo motivo si ricorre spesso alla registrazione dei colloqui o si prendono appunti. Altro elemento cui porre attenzione è non leggere l'esperienza secondo i propri schemi di significato ma cercando di comprendere quelli dell'utente. Il semplice porre attenzione alle parole usate ci pone all'interno di un compito molto difficile, ovvero svelare le strutture di senso che esse celano. Il rischio è farsi un'idea astratta della situazione portando come base interpretativa soltanto gli aneddoti ottenuti.

Paolo Sorzio si pone delle domande riguardo a questa continua necessità di rendere i dati il più possibile oggettivi; il soggetto è inserito all'interno di una specifica comunità, anche sulla base di essa bisogna interpretarne i vissuti, altrimenti si finirebbe ancora per utilizzare egocentricamente soltanto i propri schemi mentali.

[105] *ibidem*

5-LA PEER EDUCATION

5.1-COSA SI INTENDE PER EDUCAZIONE TRA PARI

Per educazione tra pari *si intende il rapporto di educazione/influenza reciproca che, a livello formale/o informale, instaurano tra loro persone che appartengono allo stesso gruppo*[106]*.* Gli individui riescono a modificare il loro modo di pensare e i propri comportamenti a causa di cambiamenti dei processi che avvengono nella società in cui sono inseriti e da cui ne assorbono più o meno l'influenza. Deutsch e Gerard[107] credono nell'esistenza di due tipi di influenza sociale ovvero: quella normativa (l'individuo cambia credenze e valori per seguire il consenso del gruppo), e quella informativa (quando il soggetto si fa influenzare da qualcuno che reputa informato e competente). La funzione di influenza nel gruppo dei pari può essere data da chi all'interno della comunità ha maggiori abilità, è più convincente e riesce a tenere uniti i membri (non deve essere un leader, perché non è un semplice gruppo), almeno inizialmente tale funzione è agita dal *tutor* o dal *counselor (*quando il gruppo è formalmente riconosciuto).

L'educazione tra pari è una metodologia utilizzata specialmente con gli adolescenti, riporterò in seguito alcuni esempi di progetti creati dai ragazzi; viene seguita una procedura standard utilizzabile dagli adulti nell'ambito delle comunità di pratica o nel gruppo organizzativo formale.

In questo campo gli studi sulla ricerca-azione di Lewis sono stati indispensabili per sviluppare le ricerche sull'utilità del metodo *peer education* e per constatare la risorsa conoscitiva, ma soprattutto emotiva, dello stare in gruppo sia formalmente riconosciuto che non.

Nel caso di lavori di gruppo e progetti con i ragazzi frequentanti la scuola dell'obbligo è stato essenziale il sostegno degli adulti. Essi sono stati *counselor* e facilitatori nelle varie tappe ed

[106] Alberto Pellai, Valentina Rinaldin e Barbara Tamborini, *Educazione tra pari: Manuale teorico-pratico di empowered peer education,* 2002, Trento, Erickson editore.

[107] *ibidem*

esperienze vissute per far capire ai più giovani quali possono essere i metodi per creare e attuare integrazione tra varie culture ed età. Aspetto ancora più importante è stato il "riconoscersi", solo definendoci possiamo mostrare il nostro sé, valorizzarci nelle differenze per crescere e migliorare.

Far realizzare ai giovani progetti in cui è indispensabile lavorare in gruppo, dover calibrare i ruoli nel rispetto dei compagni, costituisce un bagaglio unico di conoscenze su come si lavora assieme, "una scuola" del relazionarsi con gli altri per raggiungere i medesimi obbiettivi. E' una *life skill*[108] che servirà poi in futuro per risolvere i problemi in modo più efficace, consapevole e meno frustrante, perché si cominciano a conoscere i propri limiti e a relazionarsi con gli altri sia nel momento del bisogno che per la condivisione. Spesso le esperienze di *peer education* vengono valutate come effimere e poco impostate; risulta essenziale riscontrare quali siano le lacune, partendo dagli obbiettivi perseguiti e i modelli teorico-metodologici che si vogliono seguire. Maggiolini[109] ha cercato di raggruppare i vari progetti effettuati in categorie, per capire per quali motivi viene utilizzata in Italia questa tecnica con gli adolescenti. Vengono creati progetti per: promuovere l'accoglienza, orientamento (aiutare a comprendere quali sono le scelte), stimolare alla relazione e all'ascolto, sostegno allo studio e lotta contro le dipendenze. Lo scopo comunque di queste attività è "formare", alla fine del percorso saranno acquisite dai membri del gruppo nuove abilità, utili per la crescita personale e spendibili nel quotidiano. Oltre a ciò nel lavoro con gli adolescenti sembra essere più importante la fase "iniziatica", ovvero l'utilizzo di coetanei un po' più grandi(un anno o due) che siano in un primo momento dei tutor e poi assumano una funzione sempre più marginale, solo quando si sono stabiliti i giusti equilibri per un autogestione. Solitamente i tutor sono i ragazzi che negli anni precedenti hanno svolto un progetto di *peer education*, la loro formazione quindi è spesso scarsa in base alle responsabilità date dal gestire da soli un gruppo di coetanei.

---

[108] *ibidem*

[109] *ibidem*

Vygotskij[110] quando si riferisce al gruppo (sia formale che informale) lo considera uno strumento di *catalizzazione e facilitazione dell'apprendimento del singolo,* un elemento essenziale per lo sviluppo prossimale poiché basato su una logica di co-costruzione del sapere. Quindi l'importanza di comprendere quali siano le *zone di sviluppo prossimale* che potrebbero essere maggiormente potenziate all'interno del gruppo; insieme si riesce a interiorizzare più facilmente la conoscenza.

Altra teoria che concorre a dare importanza all'apprendimento tra pari sia per bambini, adolescenti, anziani o altre specifiche categorie, è quella delle "Intelligenze Multiple" di Gardner[111]. La compresenza di vari tipi di intelligenze, quelle "tecniche" (logiche, matematiche, verbali) e quelle invece legate alle competenze del "quotidiano", soprattutto relazionali (interpersonale e intrapersonale).

L'essere inseriti all'interno delle comunità di pratica, o in un gruppo formale, aiuta lo sviluppo delle *life skills;* si tratta di quelle abilità difficilmente valutabili attraverso i test ma ci rendono più capaci di reagire alle difficoltà dell'esistenza quotidiana.

Un'altra teoria utile per la riflessione sull'importanza della *peer education* è l'"Intelligenza emotiva" di *Goleman[112].* Consiste nello sviluppo di una buona conoscenza di sé, l'autovalutazione, controllare i propri impulsi, sviluppare il pensiero creativo-critico, esprimere i propri sentimenti ed accoglierli. Chi ha difficoltà nell'aspetto della gestione delle emozioni avrà maggiori disagi nel gestire la frustrazione, poiché possiede una limitata capacità creativo-generativa nel risolvere conflitti e problemi, oltretutto probabilmente vede nella diversità una minaccia.

Uno degli obbiettivi dei progetti attuati in *peer education* è costruire la percezione dell'*autoefficacia*; Bandura[113] la considera come l'abilità di conoscere le proprie capacità nell'organizzarsi, attivarsi e gestire le problematiche sapendo di riuscire ad ottenere i propri scopi. Il sistema di organizzazione tra pari prevede l'assunzione di vari ruoli, le esperienze

---

[110] Jerome Bruner, *La mente a più dimensioni,* 1988, Bari, Editori Laterza.

[111] op.cit. Pellai, Rinaldin e Tamborini

[112] *ibidem*

[113] *ibidem*

dovrebbero essere condivise, ci si sostiene a vicenda. Sostanzialmente è un percorso di crescita che serve a rendere il soggetto più resiliente di fronte alle difficoltà, nelle sue dimensioni intrasoggettive e intersoggettive.

Esistono vari modi di concepire l'organizzazione di un progetto di *peer education,* le differenze riguardano ad esempio il diverso ruolo rivestito dal soggetto cui si fa riferimento nelle prime fasi. Nel "Modello Puro"[114]il tutor ha funzione di addestramento, un soggetto con più conoscenze è stato scelto per elargire informazioni ai membri del gruppo o della comunità di pratica, in questo modo emergono difficilmente le potenzialità dei relativi membri. La loro crescita personale non è uno degli obbiettivi principali da perseguire.

Ci sono anche i "Modelli Misti" in cui i soggetti sono stimolati ad attivarsi e collaborare all'interno di progetti circoscritti. Un esempio è "Spazio sette giorni", proposta educativa attuata nella Provincia di Treviso per cercare di rigenerare nei ragazzi che hanno abbandonato la scuola la voglia di stare assieme e imparare, ampliando nel contempo anche le loro competenze professionali. E' un progetto costituito da laboratori gestiti nel pomeriggio da alcuni professori che mirano a ridare motivazione a questi ragazzi, stanchi di sentirsi disprezzati. Sono riusciti ad attivare laboratori di cucina, moda, arte e cinema ritagliandosi un piccolo spazio dismesso all'interno di un istituto superiore della provincia di Treviso.

Attraverso l'impegno reciproco, il sostegno dei coetanei e la guida dei tutor-professori, hanno realizzato percorsi indispensabili per la loro crescita personale e ricucito il rapporto tra scuola e famiglie.

E' esemplificazione dell'utilità del lavoro di rete, i singoli, specialmente le categorie più deboli non possono aiutarsi stando soli, hanno bisogno dello stimolo dato da chi è più competente, e soprattutto crede in loro e da speranza. Sono ragazzi/e demotivati che trovandosi assieme a coetanei con disagi simili riescono a trovare sostegno reciproco, creando un gruppo di condivisione grazie a docenti competenti. Il percorso è stato attivato

[114] *ibidem*

per produrre benessere, sono stati investiti tempo e risorse per raggiungere obbiettivi che vanno oltre la fruizione immediata[115], servono a sviluppare competenze per la vita.
Alcuni di questi ragazzi successivamente sono rientrati nel sistema scolastico, questa volta però motivati e più consapevoli della propria scelta.
L'educazione tra pari è un metodo efficace ma gli effetti non sono spesso visibili a breve termine, non è sempre basata su solide basi teoretiche, molti elementi sociali e culturali rimangono impliciti, così come i processi. Tutti aspetti che rendono difficile la valutazione oggettiva.
Un progetto come quello educativo, formativo o scambio di conoscenze, implica programmazione e valutazione *ex ante, ex post e in itinere,* attraverso un processo circolare lungo tutto il percorso.
Un aspetto da tenere in considerazione è il tipo di informazioni che oggigiorno siamo abituati ad assumere, si tratta di saperi fruibili da chiunque confezionati in modo semplificato e riduttivo. In questo modo viene atrofizzata la capacità di elaborazione, rielaborazione e codifica/decodifica, ma specialmente di riflessione critica.

Le comunità di pratica vengono create spontaneamente, diamo significato ai luoghi fisico-relazionali in cui ci troviamo, ci riconosciamo (in modo più o meno consapevole) e ridefiniamo la realtà utilizzando linguaggi e codici plurali[116]. Questi contesti, come ribadito in precedenza, sono anche educativi sebbene manchi l'aspetto di riconoscimento formale caratteristico del gruppo. Probabilmente proprio per questo motivo le Cdp durano più a lungo, racchiudono valori, concezioni e condivisioni per le quali non è necessario specificare e delineare quali compiti abbia ciascuno. Il processo di conoscenza, condivisione e creazione di significati dura fino a quando il soggetto si sente parte di quella comunità, ne ha bisogno per specifici motivi, per i quali non è necessario cristallizzarne la forma.

[115] *ibidem*.

[116] *ibidem*

Quando devono essere attuati dei progetti di *peer education* è importante che il gruppo diventi consapevole dei propri bisogni e impari a prendersi cura di sé stesso, cercando il modo migliore per sviluppare quei progetti che possono rivelarsi una risorsa utile.

Nel lavoro di *peer education* all'interno del contesto scuola si attuano maggiormente percorsi riguardanti ambiti socio-sanitari e culturali-formativi. Il lavoro che vede come protagonisti i ragazzi dura, solitamente, due o tre anni. Gli argomenti vertono su fenomeni complessi, per attuare un intervento ad ampio raggio, sia fisico che temporale, deve essere ben strutturato.

Almeno nella fase iniziale gli animatori/educatori adulti hanno la funzione di conduttori[117], devono aiutare il gruppo a formarsi, innanzitutto creando coesione e gestendo inevitabili conflitti e tensioni in modo diretto.

In una seconda fase invece l'adulto-professionista (magari chi ha più esperienza) comincia a porsi ad un livello periferico, sempre più marginale ma in modo progressivo, così da dare al gruppo l'opportunità di autogestirsi sia nell'autoformazione, sia nella gestione proficua delle attività.

Se il passaggio all'autonomia è troppo brusco può creare grossi danni all'interno della comunità, essa potrebbe infatti regredire tornando ad un'immatura fase iniziale di dipendenza dall'adulto o dal tutor, addirittura nei casi più gravi sciogliersi. Il formatore deve avere un'ottima preparazione, in quanto potrebbe provocare con un intervento errato grossi danni; deve comunque garantire ai membri la possibilità di vivere esperienze di incertezza, dubbio e conflitto, situazioni che rappresentino momenti formativi.

Il compito del conduttore-tutor è molto delicato, deve prendere decisioni nell'immediato, essere giusto nel risolvere o distribuire i compiti, stimolare la partecipazione di tutti i membri, infine punire gli atteggiamenti che concorrono a danneggiare i compagni.

Il gruppo per essere tale dovrebbe in generale avere tutti questi elementi: un sistema differenziato di ruoli, una *mission*, un tema da sviluppare in modo chiaro e condiviso, spazi e tempi definiti.

[117] *ibidem*

Il differenziarsi dei ruoli si costruisce durante la relazione, il rapportarci con gli altri ci pone in una situazione di diversità reciproca da notare e valorizzare nella stesura del progetto[118]. Individuando queste particolarità risulta poi più semplice costruire il corpo del gruppo e pure i relativi confini, così da limitare frustrazioni e fraintendimenti.

Altro elemento importante è individuare la rete di micro obbiettivi progressivi per giungere al risultato finale, serve a dare chiarezza e significato al fatto di riunirsi e collaborare. Il progetto dovrà essere pertinente, adeguato ed efficace in base alle richieste o obbiettivi iniziali.

Il *setting* spazio-temporale deve contenere una duplice classificazione: organizzativa-strutturale e dinamica[119]. Come vengono divisi i compiti, sulla base di quali criteri logici, i tempi devono essere ben definiti, quali le regole da rispettare per il buon funzionamento e coordinazione del/nel progetto. Anche il luogo in cui ci si trova il gruppo è un elemento importante perché dà significato alle attività svolte, contiene degli artefatti, il modo in cui vengono sistemati i materiali ha un senso per i membri. Lo spazio condiviso viene personalizzato ed è riconosciuto come luogo esterno d'identificazione.

All'interno del gruppo ci sono dinamiche individuali e collettive che riguardano l'intensa sfera delle emozioni anche inconsce; Marcoli[120] ne individua tre livelli: sicurezza (limita il cambiamento), salvezza (contrapposizione tra me e gli altri) e speranza (visione del legame). A questa teoria si aggiungono gli assunti di Bion[121]: è presente la *dipendenza* perché si riceve protezione dal gruppo, gli individui sono portati per natura ad *aggregarsi* tra loro e infine il principio di *attacco-fuga,* prima o poi dovranno essere risolti dei conflitti. Proprio quest'ultimo punto diventa essenziale e importante specialmente nel passaggio dalla dipendenza dal tutor all'autonomia, in quanto momento di cambiamento, sconvolgimento e ridefinizione. Non è detto che il gruppo o il progetto sopravvivano.

---

[118] *ibidem*

[119] *ibidem*

[120] *ibidem*

[121] *ibidem*

Il relazionarsi crea la possibilità di scoprire, valorizzare e sviluppare la propria capacità di agire acuendo il senso di autoefficacia, del controllo del sé e della propria sfera emotiva, senza dimenticare il costante allenamento dell'interazione con l'ambiente. Risultano inoltre importanti dimensioni come: *riconoscimento, partecipazione, legittimazione, appartenenza e potere d'azione*[122]. Essere parte di un gruppo o di una comunità serve a darci un'identità, siamo legittimati a possederla in quanto insiti in una realtà specifica. Partecipiamo attivamente ai processi che concorrono alla realizzazione di obbiettivi e calibriamo il nostro potere d'intervento in base al contesto e alla realtà collettiva.

Per valutare un percorso di *peer education,* come è stato precedentemente ribadito, non bisogna soltanto tenere in considerazione i risultati finali ma la totalità dell'esperienza partendo dalla fase di progettazione.

Nel progetto dovranno essere presenti i seguenti punti[123]: tutti i soggetti partecipanti devono individuare l'area problematica d'indagine o comunque stabilirne gli obbiettivi, predisporre le linee generali di svolgimento, esaminare le risorse a disposizione, creare collegamenti con istituzioni o cercare possibili partnership. Tempistica, spazi e risorse dipendono dalla committenza, quindi da quanto quest'ultima (composta da più entità) è disposta ad investire. Inizialmente il progetto deve essere sviluppato seguendo linee generali, quindi: finalità, definizione del problema, soggetti coinvolti, metodo d'attivazione, risorse e mezzi auspicati come necessari.

La *peer education* è un metodo specialmente usato con gruppi di adolescenti in quanto è il periodo di vita per eccellenza caratterizzato da definizione/modifica del sé e i rapporti con i coetanei si fanno più intensi.

Dato l'ambito molto sensibile d'intervento, i progetti tendono a durare due anni, il terzo serve per cercare di motivare la continuità del gruppo stesso[124].

Durante il primo anno il tutor del gruppo ha la funzione di *coach,* deve motivare, avere la consapevolezza delle capacità di ciascun soggetto. Nel secondo anno comincia a delinearsi il

---

[122] *ibidem*

[123] *ibidem*

[124] *ibidem*

concetto primario di autonomia, quindi il tutor diventa un consigliere esperto, interviene solo in situazioni d'emergenza. Il gruppo può sfaldarsi prima del raggiungimento del progetto qualora i membri arrivino a gravi disaccordi; in generale accade che durante il percorso alcuni membri si ritirino, anche in fase avanzata del progetto.

I problemi maggiormente riscontrati all'interno dei gruppi riguardano: il non riuscire a svolgere gli impegni prefissati in tempo, con conseguente procastinazione e slittamento dal raggiungimento degli obbiettivi. Si può arrivare ad un punto in cui la *mission* non è più condivisa, il lavoro svolto perde senso, pertanto bisogna lavorare periodicamente sul ristabilire i significati[125].

I momenti di comunicazione all'interno del gruppo non devono solo riguardare il progetto formativo ma risultano essenziali anche le situazioni di scambio informale, come il raccontarsi le proprie vite; progressivamente viene instaurato un legame di reciproca fiducia che può essere utilizzato da collante per l'intero gruppo.

Lo scambio è importante perché accresce la conoscenza su una pluralità di esperienze, lo sviluppo del pensiero riflessivo; viene implicitamente fornito un senso di autoefficacia e motivazione al singolo, non si sente più il solo a dover affrontare determinate situazioni.

Nella prima fase di progettazione viene ribadita la possibilità che in itinere gli obbiettivi, e quindi i relativi modelli d'intervento vengano modificati, a causa della non possibilità di realizzare lo schema progettuale ideato o il suo non essere idoneo nel lavoro sul campo. Il processo deve essere periodicamente *monitorato*[126] per individuare e decodificare gli ostacoli, le loro caratteristiche, come sono stati affrontati, quali risorse sono/saranno necessarie per proseguire con il progetto.

Le fasi di *valutazione* servono essenzialmente per raccogliere dati utili per capire come sta proseguendo il lavoro, sia a livello di risultati concreti sia come si sentono i membri del gruppo. Spesso capita che alcune dinamiche non emergano nell'immediato, ad esempio un

[125] *ibidem*

[126] *ibidem*

compagno è demotivato, frustrato o ha bisogno d'aiuto nel risolvere un compito del progetto che credeva di riuscire a risolvere in autonomia.

Come è facilmente deducibile i dati concreti sull'andamento del progetto sono relativamente facili da ottenere, si tratta di stilare un indice di obbiettivi che dovrebbero essere raggiunti in ogni fase. Se il rapporto tra micro-obbiettivo da raggiungere e raggiunto è in negativo, allora il gruppo deve ristabilire alcune modalità d'intervento.

Le informazioni in *feedback* su quello che ciascun membro del gruppo prova (ad es. quali difficoltà si sentono di dover affrontare)si ottengono chiedendo direttamente ai soggetti come si sentono, oppure viene fornito un questionario[127] con domande chiuse ed aperte per individuare se vi sono situazioni di difficoltà relazionali o operative. Il questionario è la tecnica più utilizzata, viene fornito periodicamente e con le stesse domande in modo da poter confrontare l'andamento sia del singolo che dell'intero gruppo.

Il tutor dopo aver preso visione dei questionari dovrà riunire il gruppo e far emergere le situazioni problematiche, creando un momenti di riflessione e sostegno. Ovviamente è una fase molto delicata in cui la responsabilità è sulle spalle del tutor, in base all'approccio utilizzato potrà ottenere più o meno interventi e interesse.

Anche gli esiti delle valutazioni dei micro-obbiettivi vanno condivise in modo da rendere i soggetti consapevoli su come stia procedendo il loro operato, cosa andrebbe migliorato, quali aspetti invece funzionano molto bene.

Questi processi sono utili e importanti ma diventano di complicata attuazione quando il gruppo diventa autonomo; il rischio è dare molti elementi per scontati specialmente la condivisione, momento indispensabile per la riflessione e acquisizione di competenze.

Nella fase finale del progetto di *peer education* vengono messe insieme le valutazioni qualitative e quantitative per creare un quadro generale. I risultati ottenuti potranno essere classificati secondo alcune categorie.

[127] *ibidem*

Se l'obbiettivo del progetto è "creare prevenzione" possono essere analizzati gli effetti[128]: *tattici,* obbiettivi dichiarati già nella fase iniziale e raggiunti; *strategici,* finalità previste che il gruppo si auspica di ottenere come effetto indiretto della realizzazione del progetto; *di ricaduta,* conseguenze prodotte non intenzionalmente, possono avere valenza collaterale o essere un valore aggiunto per il progetto.
La valutazione deve poggiare su basi solide, essere efficace, efficiente ed adeguata, solo in questo modo può essere seria e soprattutto avere un buon grado di attendibilità.

5.2-SPUNTI PER IL PROFESSIONISTA DAI LABORATORI DI PEER EDUCATION RIVOLTI AGLI ADOLESCENTI

Riporto come esempi alcuni progetti di *peer education* sperimentati nelle città di Varese, Busto, Luino e Bergamo[129]; i protagonisti sono degli adolescenti. Durante i laboratori sono state rilevate delle particolarità molto utili anche per i professionisti specialmente se lavorano in equipe.
I principali campi d'indagine riguardano le dipendenze, le nuove insicurezze e i comportamenti rischiosi. I committenti sono i referenti delle ASL territoriali, che hanno predisposto risorse, definito significati ma soprattutto spazi e tempi d'attuazione dei progetti. Hanno aderito ai laboratori soltanto alcuni istituti superiori, gli altri erano restii a impegnarsi in un percorso biennale e con ritmi/obbiettivi molto serrati, il timore riguardava specialmente la compromissione del normale svolgimento delle lezioni.
Negli istituti aderenti all'iniziativa (progetto per le classi terze), il primo passo è stato fare la proposta ai ragazzi, per capire se e quanti fossero interessati ad intraprendere un percorso così impegnativo. E' stata necessaria la collaborazione con i docenti, far loro capire l'importanza del progetto, spiegarglielo, creare rete e dialogo. Alcuni professori non sono

[128] *ibidem*

[129] *idem*

stati coinvolti sufficientemente, hanno fatto molta fatica a concepire l'importanza delle attività di gruppo, vedevano soltanto il tempo non dedicato a spiegazioni e interrogazioni.

Nei progetti di *peer education* che hanno come protagonisti gli adulti non ci dovrebbe essere la problematica del "timore dell'improduttività" del gruppo, la motivazione a partecipare e apprendere è più mirata; i professionisti sono abituati a dover rispettare tempi-risorse-spazi che la committenza mette a loro disposizione.

La prima fase degli incontri deve essere più lunga qualora i membri del gruppo non si conoscano, sarà essenziale creare momenti di interazione e aiuto-fiducia reciproche. I mezzi più utilizzati sono i giochi di ruolo, hanno funzione catartica e danno un senso di maggiore libertà dai ruoli formalmente rivestiti (ad es. professionista, studente), dai quali siamo influenzati più o meno consapevolmente. Penso al caso di un laboratorio tra colleghi, appartenenti alla medesima equipe, con compiti operativi diversi, si trovano a progettare un percorso in cui si chiede di essere sia professionali che di sfruttare le loro abilità-capacità personali.

Uno degli obbiettivi è far emergere le dinamiche presenti all'interno del gruppo non soltanto in base alla categoria lavorativa d'appartenenza, ma anche credenze, pregiudizi e aspettative.

L'attività ludica non ha solo lo scopo di creare un clima divertente e informale ma l'ulteriore "missione" di inglobare progressivamente nelle attività il formatore/facilitatore, così da diventare un complice a tutti gli effetti.

Il privilegio di utilizzare il metodo della *peer education* è dare la possibilità alle varie categorie (lavorative) di conoscersi e ri-scoprirsi, emergono più punti di vista da analizzare ed equilibrare per ottenere degli obbiettivi condivisi. Implica il passaggio attraverso situazioni conflittuali anche molto intense, sono indispensabili per poter creare qualcosa di nuovo e denso di significato.

Le Comunità di Pratiche tendono a creare coesioni tra le medesime figure professionali, scopo dei gruppi di *peer education* è denotare le differenze tra le altre comunità o categorie lavorative per avere un'identità (composta comunque da pluriappartenenze).

Nei laboratori con gli adolescenti è stato volutamente sfruttato del tempo (dove è stato possibile) per conoscere ed avere contatti con: le organizzazioni committenti[130], i rappresentanti dei docenti e dei genitori, in alcuni casi anche con i presidi. E' essenziale infatti conoscere chi commissiona il progetto per avere un'idea più concreta sulle loro aspettative, devono essere tenute in considerazione in quanto il proseguimento delle attività dipende dalle risorse a disposizione.

Nel caso in cui i committenti diano rigide direttive su come impostare il lavoro, delimitano automaticamente la libertà d'azione del gruppo, il progetto può così risultare fallimentare perché non calibrato sulle possibilità-specificità-potenzialità dei partecipanti.

Il formatore/facilitatore dovrà puntare a conoscere le caratteristiche di ciascun componente, lo può fare nelle prime fasi d'interazione cercando di capirne i vari comportamenti. Con il passare del tempo il gruppo assume dei caratteri propri, grazie all'individuazione collettiva di obbiettivi, tempistiche, risorse e mezzi; questi elementi ne danno una forma e sono simbolo di coesione tra i partecipanti, oltre che di equilibrio, magari raggiunto dopo la risoluzione costruttiva di conflitti e problematiche.

Le *life skills* da sviluppare nei ragazzi attraverso il metodo della *peer education* riguardano ad esempio: l'autoanalisi, senso di efficacia, abilità a rapportarsi con gli altri anche in situazioni conflittuali, creare auto-consapevolezza su temi importanti, rispettare gli altri ed essere creativi.

Abilità indispensabili per un professionista in quanto ne migliorano la capacità critica e riflessiva nei confronti del proprio operato, specialmente se si lavora nell'ambito sociale.

Dopo le fasi di incontro, viene chiesto ai partecipati di definire nello specifico l'argomento su cui sviluppare il progetto.

<<Per i ragazzi è stato spiazzante il metodo di lavoro utilizzato, specialmente le fasi ludiche volte alla conoscenza, si aspettavano di essere immediatamente operativi[131]>>. Anche questo elemento è specchio della comune prassi metodologica, il produrre qualcosa, il fare

[130] *ibidem*

[131] *ibidem*

ci fa sentire di non rimanere in balia della realtà; la riflessione ci inserirebbe in campi complicati, i confini tra giusto e sbagliato diventerebbero più labili?. Nella situazione odierna di grande complessità si deve dare spazio anche ad altro, le attività che non producono un'azione concreta non devono essere considerate futili. Occorre porgersi oltre il comune "fare" o l'immediatezza dei risultati.

Si può tendere a raggiungere un comune obbiettivo e contemporaneamente dare importanza allo stare bene con quelle persone, trovarsi in un ambiente piacevole e di accettazione. Il singolo all'interno del gruppo viene motivato dai colleghi perché ha dato un significato anche emotivo all'esperienza[132].

Riporto alcuni punti di riflessione sui laboratori di *peer education* con adolescenti avvenuti nelle scuole superiori di Varese, Luino, Busto e Bergamo; mi saranno utili per proporre alcune riflessioni sulle esperienze con gruppi composti da professionisti adulti.

Il formatore del gruppo di Varese ha denunciato la difficoltà dei membri nel passaggio dalla fase conoscitiva relazionale-ludica al lavoro effettivo di progettazione. Infatti al cambio di attività alcuni membri hanno abbandonato il lavoro, compromettendo il proseguimento del progetto e gli esiti. I ragazzi hanno intitolato il loro progetto "Sono come sono", scopo era trattare dei disagi alimentari di anoressia e bulimia. Argomento scelto dopo una ricerca tra i vari comportamenti a rischio in adolescenza riscontrati sul territorio. Gli studenti[133] hanno esplorato gli ambiti dell'impatto dei mass media, il valore della relazione e i disturbi dell'alimentazione attraverso la creazione di una *mostra tematica* con visita guidata all'interno della scuola. Durante la visita gli studenti hanno creato momenti di riflessione con i compagni partendo dalle impressioni di fronte alle immagini della mostra, al termine del percorso sono state consegnate delle schede di commento. Queste ultime sono state poi valutate dai membri del gruppo al termine dell'esperienza (giugno del 2001).

L'esempio può essere utile per prendere in considerazione alcuni elementi sulla creazione di un progetto di *peer education* con professionisti. Innanzitutto è essenziale conoscere in

[132] *ibidem*

[133] *Peer education-Scuola Europea di Varese.* www.eurscva.eu/secondaria_admin/

concreto il contesto organizzativo nel quale si è inseriti, caratteristiche dell'utenza e delle sue problematiche. E' utile per esplicitarne valori, aspettative, modifiche da attuare e ambiti da valorizzare. La non conoscenza del territorio e delle interpretazioni-valori insiti produce un'analisi erronea della realtà. Da ciò l'importanza della definizione dell'ambiente di lavoro entro un quadro interpretativo, in quanto connota e dà specifica forma alle direttive-riflessioni tra "pari".

Il progetto deve essere utile innanzitutto per i creatori, attraverso lo stimolo a produrre conoscenze condivise. Si può pensare al caso di un esperto professionista che costituisce un gruppo di *new comer* per creare un gruppo di sostegno in un ambiente lavorativo in cui non si ha molta esperienza. Attraverso la condivisione con i colleghi può essere sviluppato il senso di resilienza e mutuo-aiuto grazie anche al ruolo di "rassicurazione e motivazione" dato dall'esperto.

Il gruppo di Busto[134] (studenti appartenenti al liceo artistico) ha risolto inizialmente delle problematiche riguardanti l'incapacità di rispettare alcune regole basilari, come creare micro-obbiettivi per ciascun incontro e portarli a termine. Sono emersi episodi di disequilibrio tra elevata creatività e proseguimento degli obbiettivi prefissati. E' stato difficile elaborare il tema dell'intervento, specialmente a causa della poca motivazione dei ragazzi a collaborare con i compagni.

I professionisti lavorano quotidianamente a stretto contatto con colleghi appartenenti a diverse categorie, con ruoli spesso molto differenti ma complementari ai propri. Ci si ritrova in più occasioni a cominciare un intervento con l'utenza per poi dover "passare" il caso a qualcun altro. Così agli operatori mancano dei "pezzi di storia" sugli interventi in cui sono coinvolti. Questo procedere è deleterio perché implica una disconnessione forzata e un mancato senso di efficacia, si è alienati rispetto al caso-problema oggetto del proprio intervento. E' indispensabile trovare momenti di condivisione in cui gli operatori si sentano parte di una progettualità, magari avendo spazi e tempi definiti per farlo.

[134] *ibidem*

A Luino[135] gli studenti si sono impegnati costantemente, portando a termine gli obbiettivi prefissati, si sono dimostrati molto motivati durante il progetto. Il tema affrontato è stato l'autostima, titolo del progetto "*Ma che essere sei* ?".La strategia d'intervento consisteva nel creare dei *focus group*, con l'obbiettivo di creare un clima di condivisione e dialogo.

La tecnica dei *focus group*[136] si basa su una ricerca di tipo qualitativo condotta su un gruppo di 7-12 persone (con caratteristiche omogenee, appartenenti alla medesima categoria), scopo è raccogliere punti di vista differenti su un argomento d'interesse. Solitamente l'incontro dura dai novanta ai centosessanta minuti. Il ricercatore-intervistatore deve essere un moderatore, guidare i racconti su un principale ambito, in modo da far emergere i vari punti di vista, senza filtri. E' una metodologia utile per avere ad esempio dei feedback sull' andamento di un progetto e contemporaneamente capire il livello di soddisfazione dei partecipanti. Non è consigliato l'utilizzo dei *focus group* per la risoluzione dei conflitti, il timore è ampliare il dibattito su argomenti generali, amplificando la tensione.

E' prevista la presenza di un facilitatore-ricercatore il cui ruolo è molto complesso, deve infatti gestire le narrazioni e discussioni senza rischiare di andare fuori tema-obbiettivo. Si trova ad essere inserito all'interno di un gruppo i cui membri si conoscono molto bene, ciò ne rende ancora più complicata la gestione, con così poco tempo a disposizione alcune dinamiche possono essere solo intuite.

Il ricercatore deve preparare uno schema sul quale basarsi durante la conduzione del dialogo, predisponendo alcuni punti d'indagine come: accoglienza, presentazione, scopo della ricerca (può essere esplicitata o meno in base alle necessità), punti da analizzare e regole su come raccogliere le risposte durante i dibattiti. Redige inoltre una lista di spunti da utilizzare in caso di conflittualità.

Al termine dell'incontro di *focus group* il ricercatore prende i dati a disposizione e li struttura compilando uno schema riassuntivo. I punti d'indagine erano stati precedentemente individuati come premesse d'analisi durante la fase di discussione.

---

[135] *ibidem*

[136] *ibidem*

Oltre a far emergere i dati che interessano al ricercatore, viene data al gruppo una visione su come esso viene percepito dall'esterno, le dinamiche implicite ed esplicite, quanto sono differenti i punti di vista su un determinato argomento nel quale sono coinvolti quotidianamente.

I ragazzi che hanno partecipato ai progetti di *peer education*[137] si sono imbattuti più volte in situazioni di incertezza, i tutor avevano il difficile compito di aiutarli senza minarne l'autonomia, lasciando loro commettere degli sbagli anche in situazioni frustranti. L'errore non deve essere rivestito da un'aurea negativa, ma come afferma Sicora[138] è soprattutto una possibilità di apprendimento e crescita.

Nella seconda fase del percorso gli studenti devono diventare autonomi, si trovano spesso in grande difficoltà iniziale e cercano di ottenere consenso da parte del formatore o, addirittura, si aspettano che intervenga a risolvere la situazione. In alcuni casi invece i tutor stessi non sono riusciti dal trattenere commenti e suggerimenti. In precedenza avevo ribadito l'incapacità, in alcuni casi, da parte dell'esperto di aiutare l'apprendista perché non ne ascolta necessità e dubbi, non instaura un dialogo costruttivo, spesso per "perdere" meno tempo punta semplicemente a risolvergli il caso-problema affidato.

L'obbiettivo principale deve essere sviluppare una scelta autonoma, la capacità di resilienza e del senso di autoefficacia dei singoli partecipanti al progetto, specialmente nei confronti degli apprendisti.

I *new comer* hanno la necessità di essere guidati, ma specialmente stimolati affinché entrino al più presto nel gruppo degli esperti come "pari", sebbene le loro conoscenze siano inferiori. Il percorso[139] di *peer education* tra adolescenti è servito ad acuire le capacità di *problem solving* nella quotidianità, trovare soluzioni creative nonostante i pochi mezzi a disposizione e regolare le proprie emozioni in modo costruttivo.

---

[137] *ibidem*

[138] Alessandro Sicora, *Errore e Apprendimento nelle professioni di aiuto: fare più errori per fare meno danni,* 2010, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore

[139] *Peer Education-scuola Europea Varese*. www.eurscva.eu/secondaria_admin/.

Possono essere individuate alcune caratteristiche simili con la metodologia utilizzata dai gruppi di *auto-mutuo-aiuto*[140]*;* infatti la relazione risulta essere tra pari, c'è *cooperazione,* sostegno reciproco e la nascita di fiducia nell'altro. Contemporaneamente si conoscono meglio le proprie potenzialità e si sviluppano ulteriori competenze, con la consapevolezza che il "fare da soli" non è il modo migliore di procedere. La condivisione attraverso la relazione concorre a creare una struttura a rete in cui le connessioni con i "pari" e con altre professionalità-figure ci propongono altri modi di vedere la realtà. Permettono di ampliare le nostre vedute, attraverso nuove prospettive; spesso il bloccarsi di fronte a un caso-problema potrebbe essere risolto ponendoci da un altro punto di vista, non necessariamente migliore, ma diverso, quel tanto da farci riflettere seguendo un nuovo iter.

Altro progetto in Italia di *peer education*, nato comunque sulla scia di quelli precedentemente descritti, è stato svolto con buoni risultati in due Istituti di Bergamo[141], precisamente un liceo e un istituto tecnico. Il percorso è durato due anni. La prima fase comprende alcuni *step* non individuabili nei progetti precedenti.

Una volta individuati i membri del gruppo è stata scelta una metodologia alternativa per promuovere collaborazione e conoscenza tra gli studenti selezionati, si è scelto di trascorrere un weekend in una residenza di montagna. Lo scopo era uscire dall'ambiente scolastico e creare un clima meno formale per la conoscenza reciproca.

Il trascorrere del tempo assieme al di fuori del lavoro avviene in modo spontaneo all'interno di enti o organizzazioni, i professionisti tendono infatti a stabilire legami, creare artefatti, abitudini e linguaggi propri, al di fuori delle regole del sistema. Ciò concorre a dare un senso di unione e sostegno, valore aggiunto per l'organizzazione. A differenza del gruppo di adolescenti, i professionisti instaurano spontaneamente questo tipo di significati, magari sarà necessario più tempo.

Il gruppo dei pari (adolescenti) ha sviluppato la relazione grazie all'intervento del formatore, che successivamente li ha stimolati a realizzare il compito in un tempo-spazio definiti.

---

[140] www.volontariatomarche.it/giovaniecittadinanza/

[141] *ibidem*

Gli adulti contrariamente spesso considerano il loro relazionarsi come un modo per evadere dal sistema organizzativo, sopportare la frustrazione data dal lavoro stesso.
Sostanzialmente si può affermare che la costituzione delle comunità di pratiche sia positiva per molti aspetti, i professionisti non si sentono soli e condividono esperienze dense di significato con i colleghi. L'organizzazione stessa così può vantare un gruppo coeso, il cui lavoro non è solo basato sul produrre ma viene anche data importanza all'essere del singolo.

Ritornando ai progetti con gli adolescenti si può dire che i percorsi realizzati hanno portato buoni risultati, sviluppando nei giovani un grande senso di responsabilità. Le critiche riscontrate riguardano il metodo organizzativo; quando è stato imposto dall'alto (ASL) gli studenti hanno faticato a sentirsi padroni del proprio percorso. Questo aspetto fa riflettere sul problema della fossilizzazione in obbiettivi precostituiti, imposti senza un dialogo con chi dovrà poi realizzarli. Se alla fine del percorso o del progetto di *peer education* l'intera organizzazione non viene coinvolta nell'analisi dei risultati e riflessioni prodotte, se non c'è interessamento, i risultati ottenuti saranno effimeri e a disposizione di pochi eletti. Ciò causerebbe una perdita per l'ente e per gli operatori che avrebbero avuto l'opportunità di apprendere nuove conoscenze, migliorarsi, attraverso l'esperienza dei colleghi.

6-SGUARDO ALL'APPROCCIO DI *ALTERVISIONE*

Altervisione è un progetto elaborato da Luigi Gui, Assistente Sociale e docente di sociologia all'università di Trieste.

La sua metodologia è rivolta agli Assistenti sociali, inseriti in contesti in cui sono sempre più necessarie competenze e sostegno per affrontare la complessità dei *casi-problema*, gioca un ruolo essenziale una pratica consapevolmente agita. Obbiettivo del percorso di Altervisione[142] è il riconoscere nel professionista l'abilità di riflettere nel corso dell'esperienza, subire e affrontare ostacoli, commettere errori. Tutti elementi tra loro collegati, attraverso il processo di rielaborazione della propria esperienza, schemi mentali e narrazioni.

Il narrare si traduce in un raccontarsi, è il modo per condividere parte di sé e delle proprie conoscenze con gli altri.

Luigi Gui ha elaborato tale progetto con lo scopo di creare Comunità di Assistenti sociali, capaci di autosostenersi emotivamente e condividere esperienze, per apprendere o sviluppare competenze da usare sul campo. Questa tecnica potrebbe essere sviluppata e calibrata su profili di varie professionalità, specialmente per chi lavora nel sociale; utile anche per gli operatori sanitari, i loro ruoli implicano l'avere contatti relazionali diretti con persone malate e i loro famigliari.

L'Altervisione è stata concepita per il "formarsi"(non semplice formazione) degli operatori di un Ente o organizzazione[143], il *focus* riguarda anche il relazionarsi con identità professionali differenti sul piano delle <<conoscenze, competenze ed abilità artigianali>>.

Quello dell'Assistente Sociale secondo Gui è un <<lavoro artigiano>>, accresce tramite l'esperienza, il contatto con il maestro-tutor serve a inserire il *new comer* apprendista all'interno di un contesto lavorativo specifico con degli strumenti a disposizione. Questi

[142] *Presentazione in power point_Cnoas 2016;* www.cnoas.it/cgi-bin/ vfile

[143] *Il metodo dell'Altervisione in servizio sociale,* 2014-2015; ops.provincia.lecco.it/admin/corsi/download.

ultimi devono essere usati coscientemente e con abilità, poiché mezzi per raggiungere dei "fini" che modificano le condizioni degli individui, si auspica con risultati positivi.
Nel percorso di Altervisione le attività sono divise in moduli, organizzate secondo un tempo, spazio e nucleo partecipativo precisi. Il gruppo dovrebbe essere composto da circa sette persone, indicativamente <<non meno di cinque e non più di dieci>> (Luigi Gui) per evitare di compromettere l'equilibrio sugli interventi e le dinamiche di condivisione. Tra i vari incontri ci devono essere tre-quattro settimane di riposo, tempistica considerata utile per far attecchire le riflessioni emerse senza rischiare di perdere "la connessione" con l'esperienza collettiva. Ogni seduta può durare un'ora e mezza-due, dipende dalla situazione.

Uno degli obbiettivi intrinseci è far emergere in modo diretto le competenze dei ruoli professionali presenti all'interno della medesima organizzazione o ente, spesso si svolgono funzioni anche molto diversificate.
Molti operatori si lamentano del conoscere solo superficialmente i ruoli dei colleghi e la loro persona, intrisa di valori, abilità, esperienze e modi di essere differenti dalla propria.
Tutta questa conoscenza è necessaria per l'intera equipe, per rendere i membri più solidali e portare l'organizzazione verso una visione di mutuo sostegno, non per <<individuare la scelta giusta>> d'azione ma condividere punti di vista altri, o meglio scoprire "altre visioni".
Nell'Altervisione vengono esplicitati i cardini dell'agire professionale, proprio per stimolare il pensare riflessivo e il condividere, si discute sugli strumenti per limitare/evitare i danni ed analizzare più efficacemente le situazioni complesse. L'esplicitare in gruppo i "processi logico-interpretativi" messi in atto per definire la realtà, comprenderla e successivamente agire su di essa, servono a renderci maggiormente consapevoli di quali siano gli effetti del nostro intervento e anche del non intervento.
Durante il processo di formazione è prevista una fase di <<lavoro di riordino cognitivo e la creazione di un sapere "oggettivato">>[144].

[144] Parole di Luigi Gui, nel volantino dedicato agli assistenti sociali della provincia di Lecco; fonte tratta da: *Il metodo dell'Altervisione in servizio sociale (PDF),* 2014/2015.

Il sapere oggettivato è l'esito della ristrutturazione e decodifica del bagaglio di conoscenze riportate e condivise dai membri del gruppo di Altervisione, è' una conoscenza co-costruita non è più soggettiva o intuitiva. Durante gli incontri i professionisti a turno espongono un caso-problematico, un dilemma o una situazione in cui magari si è consci di aver commesso degli errori, lo scopo è utilizzare del materiale concreto intriso di significato emotivo. In questo modo la riflessione sarà utile a tutti i partecipanti, che allineandosi agli esempi dei colleghi potranno riportare eventi analoghi, nei quali hanno agito diversamente, determinando differenti esiti. A questo punto il singolo riesce a collegare le varie esperienze e capire i processi logici messi in atto dai colleghi, valutarne la validità e in caso applicarli nella propria quotidianità lavorativa. Chi invece non ha esperienza nel campo specifico riportato, avrà acquisito nuove idee stimolo e magari quando dovrà affrontare un problema simile si sentirà meno in balia della complessità, qualcosa conosce, grazie allo sguardo dei colleghi.

Il gruppo ha la funzione di sostenere l'individuo, aiutarlo a riflettere in quanto il caso-problema viene visionato secondo i punti di vista dei partecipanti, attraverso una condivisione di "dilemmi professionali" incontrati.

E' l'opportunità per esplicitare le competenze che sono utili nel quotidiano, quali i riferimenti logico-teorici spendibili per mettere ordine alla complessità sul campo.

Processo comunque visto nell'ottica di aiuto specialmente per gli Assistenti Sociali, posti di fronte a problematiche sempre più complesse, con poche risorse e mancanza di tempo.

<< Creare uno spazio di confronto e riflessività intra-professionale, riconoscibile e legittimato>>[145] in cui accrescere, consolidare e condividere la propria conoscenza teorico-pratica.

Occasione volta specialmente a mettere in evidenza i processi logico-valoriali con cui prendiamo le decisioni o interpretiamo la realtà.

Le "visioni" dei colleghi sono condivise, vanno a costituire materiale importantissimo per

[145] *ibidem*

i professionisti che ampliano il loro sguardo interpretativo, o semplicemente sfruttano quel momento per riflettere.
Occasione utile per "riordinare" il proprio vissuto, spesso nelle fasi di lavoro non c'è paradossalmente il tempo per farlo. Nella quotidianità è unicamente celebrato "l'agire" poiché produce effetti tangibili, emblema del proprio operato; così però viene tralasciato il pensiero critico utile ad apprendere dall'errore, a migliorarsi e ad adeguare la propria pratica in relazione al modificarsi in itinere del problema.

Nella prima fase degli incontri il formatore/facilitatore illustra ai partecipanti le regole da seguire durante il percorso, alcune indicazioni vertono anche sulle modalità in cui si svolgeranno gli interventi. Ad esempio: l'ordine da seguire nell'esposizione di ogni singolo caso, le modalità con cui dovranno essere effettuati gli interventi e la forma degli assunti individuati alla fine del percorso come patrimonio conoscitivo comune. Quest'ultimo viene inteso da Gui come sapere "oggettivato" perché non è più individuale, ma essendo stato condiviso, modificato, decodificato ormai non appartiene più solo a chi ha svolto in prima persona l'esperienza ma a tutto il gruppo. E' perciò essenziale il coinvolgimento di tutti i partecipanti tramite interventi di confronto, con il procedere degli incontri i professionisti cominciano a conoscersi meglio, le conversazioni diventano più naturali e ci si sente meno giudicati durante le esposizioni.
Chi ha il compito di narrare cercherà di descrivere i fatti accaduti, come ha interpretato la situazione, come si è sentito/a per poi analizzare i processi logico-decisionali utilizzati. E' importante rimanere ancorati alla situazione senza scatenare <<associazioni libere di pensiero>> (cit.di Luigi Gui), le domande e gli interventi dei partecipanti servono a conoscere quella specifica esperienza, senza giudicare o valutare la scelta del collega. Questa tecnica permette che si stabiliscano dei ponti tra i vari vissuti di ciascuno, si riscontrino simili dilemmi, errori, interpretazioni; il gruppo ha così la possibilità di riflettere su visioni differenti dalla propria, che possono essere complementari e arricchenti. Vengono esplicitati i propri schemi mentali, si acquisisce sempre più abilità nel far emergere specialmente i costrutti seguiti nell'esperienza quotidiana.

Al termine dell'incontro il gruppo dedica del tempo per formulare quella che diventerà conoscenza collettiva, il compito di scriverne i punti salienti sarà di un membro del gruppo, definito da Luigi Gui come <<colui che annota>>.

Nella riunione successiva partirà riprendendo in mano il materiale acquisito precedentemente, per poi procedere con nuove riflessioni. I ruoli principali presenti in ciascuna riunione sono tre: il *narratore,* ha il compito di condividere la propria esperienza, incertezze, dilemmi, il *facilitatore,* figura essenziale che controlla l'andamento dell'incontro e infine il ruolo descritto in precedenza di *colui che annota.*

I ruoli vengono assegnati ai membri del gruppo attraverso la tecnica della rotazione, per mantenere maggiormente attivi i partecipanti, ci si sente costantemente responsabili dell'andamento del progetto. Funge inoltre da pretesto per spingere anche i soggetti più timidi ad intervenire.

Uno dei molti aspetti positivi del metodo Altervisione è che il prodotto finale, la conoscenza da acquisire, non può essere stabilita in precedenza, ma si forma in base alle caratteristiche peculiari di quel particolare gruppo, dei casi riportati, dei ruoli rivestiti, perché composto da quelle specifiche persone che condivideranno e creeranno qualcosa di unico, di irripetibile.

Il collegarsi al fatto pratico e la relativa interpretazione, il tutto avviene durante il racconto, permette di essere sempre ancorati al contesto concreto.

Le riflessioni avvengono anche su[146]: i *cambiamenti* all'interno delle organizzazioni, le *pluri-appartenenze,* tanti compiti da svolgere in poco tempo, il *riconoscimento* del proprio ruolo, l'aumentare delle problematiche da affrontare in un contesto socio culturale *precario* e con appartenenze effimere. Altro elemento su cui focalizzarsi è il fenomeno del *burn out,* specificando cosa sia e come evitarlo.

Il professore Luigi Gui applica il metodo di Altervisione con gruppi di assistenti sociali, dimostrando come il sapere nasca dalla propria pratica e dalla condivisione con gli altri, grazie anche ad un procedere per analogie di esperienze tra colleghi.

[146] *Presentazione in power point/ Cnoas*, 2016; www. Cnoas.it/cgi-bin/vfile.

Il sapere ottenuto non è comunque un esito finale, ma ciò che è stato prodotto in quel momento, con quelle determinate persone e le loro esperienze. Il contenuto del sapere viene rimodellato progressivamente, venendo a contatto con nuove problematiche e attraverso le richieste dell'ambiente di provenienza.

Il modello[147] di Altervisione era stato inizialmente predisposto per accompagnare i nuovi assistenti sociali nell'inserimento attraverso supervisori *senjor* che sarebbero stati "Formati per Accompagnare". Loro quindi i primi destinatari dell'intervento, dovevano apprendere come integrare gli apprendisti all'interno di un'organizzazione o un ente, in modo da facilitarne gli adempimenti. L'obbiettivo era dare progressivamente autonomia ai *new comer* che avendo per un periodo di tempo un tutor esperto al loro fianco, potevano sviluppare sul campo metodi riflessivi efficienti.

Lo scopo principale del percorso di Altervisione si è modificato in itinere, quando persino il suo sviluppatore ne ha intravisto le ulteriori potenzialità. Sono stati così attivati gruppi di assistenti sociali, caratterizzati da membri eterogenei, ad esempio per: età, anni di servizio, ambito lavorativo; ma tutti accomunati dalla voglia di condividere la loro esperienza.

Ora lo scopo del progetto può essere sintetizzato nella formula "Formarsi per accompagnarsi"[148], aiutare sé stessi, guardare alla propria crescita professionale e personale.

La tecnica metodologica dell'Altervisione, anche se sviluppatasi nel contesto della formalità, riprende alcuni principi base delle Comunità di Pratiche. Prevede un processo volto a creare identità e riflessione, mettere in circolo il sapere, esercitare la co-partecipazione nella creazione di conoscenza.

E' un progetto creato, come ribadito in precedenza, da Luigi Gui e rivolto agli assistenti sociali ma a mio avviso potrebbe essere allargato alle altre figure professionali che operano nel sociale, come ad esempio gli educatori, categoria di cui personalmente faccio parte. Tutte le figure che prevedono nel rapporto con la persona la base del proprio lavoro hanno la necessità, a mio avviso, di essere inglobate in progetti di Altervisione perché stimolano la

[147] *Learning by doing: Altervisione in servizio sociale,* 2016; assistentisociali.veneto.it/attachments/

[148] *ibidem*

conoscenza, il mutuo aiuto, inoltre le difficoltà dei colleghi potrebbero essere le stesse dalle quali ci sentiamo personalmente sopraffatti. Non bastano le comunità di pratiche all'interno delle quali siamo naturalmente inseriti, per somiglianza di scopi, valori e apprendimenti; è indispensabile creare momenti e progetti formali di condivisione in cui riconoscersi.

CONCLUSIONI

Il concetto di comunità di pratica è stato il filo conduttore lungo questo percorso. Ribadendo l'importanza che il professionista non si dedichi unicamente a sé e al proprio operato ma condivida la sua conoscenza, avendo il coraggio di chiedere sostegno qualora lo necessiti. Il principio della *partecipazione periferica legittima,* l'entrare progressivamente all'interno di una comunità vuol dire apprenderne linguaggi, valori e comportamenti. Tutti elementi che se ben sfruttati all'interno di un'organizzazione possono rendere il gruppo coeso, riempiendo di significato l'esperienza condivisa. Il valore dato può essere negativo qualora i partecipanti continuino a perpetuare regole, valori e comportamenti imposti dall'ente in modo acritico. Emerge quindi la decisione sull'importanza da dare al tipo di relazioni che si instaurano tra le persone, siamo esseri sociali portati per natura a intessere reti d'interazione. Se sviluppate nel modo corretto e valorizzate danno un valore aggiunto alla comunità formale in cui si è inseriti; altrimenti sarà probabile che le comunità di pratiche assumano valenza oppositiva, poiché il valore aggiunto dato dai tratti di "personalizzazione del compito" vadano in contrasto con i principi dell'organizzazione. Le pluriappartenenze dovrebbero essere sfruttate come modo per arricchire le varie comunità usando esperienze avvenute in altri ambiti, attraverso la condivisione e le relazioni sociali.

Il professionista deve riflettere sul suo operato per non essere in balia della complessità dei casi-problema, se necessario correggersi in itinere nel corso dell'intervento. L'agire dell'operatore potrebbe essere giustamente riassunto dall'acronimo ERA (esperienza, riflessione e azione), elemento da aggiungere è la condivisione. Quest'ultimo ci pone in un ottica di co-costruzione della conoscenza, all'interno di una Cdp il dialogo e la condivisione fanno si che la conoscenza prodotta non sia mai sterile, fine a sé stessa, ma in divenire e dinamica, grazie alle conoscenze ri-portate dai membri in modo più o meno consapevole.

Nell'agire quotidiano commettiamo involontariamente degli errori, per questo abbiamo bisogno di strategie-stimolo al miglioramento.

Dovremmo vedere gli errori che producono danni come delle opportunità di apprendimento, non semplicemente un altro modo per auto-commiserarci. Anche comportandoci

correttamente non possiamo prevedere o “vedere” tutte le implicazioni del caso-problema, non siamo esseri puramente razionali ma entra sempre in gioco l’aspetto emotivo, inoltre non riusciremo mai a conoscere tutte le variabili che condizionano il nostro agire. L’importante è non colpevolizzarci ma agire responsabilmente, implica anche il capire quando dobbiamo condividere la nostra frustrazione per evitare il *burn out* o il non arrenderci quando sentiamo di essere in balia degli eventi. Da qui l’importanza dell’utilizzo di buone tecniche comunicative, per essere efficaci e ottenere i propri obbiettivi.

Il nostro narrare non è mai oggettivo, per questo in alcuni casi viene discriminato come metodo d’indagine, ma è spesso più importante capire come si senta il soggetto o quale sia il suo rapporto con il contesto. Nel raccontarci selezioniamo gli elementi che per noi sono ricchi di significato.

L’azione di “auto-raccontarsi” secondo Bruner serve a fissare la conoscenza, mettere ordine tra pensieri di ambiti differenti, ristrutturare gli schemi mentali, selezionare inconsapevolmente (nella maggioranza dei casi) i dati per noi significativi; la sua funzione catartica invece emerge maggiormente nel momento della condivisione. L’individuare le funzioni del “narrare”, la pragmatica e la matetica, ha permesso agli studiosi di concentrare la loro attenzione sull’utilizzo delle parole e il significato particolare ad esse connesso, ponendoci nell’ottica dell’aspetto <<emozionale>> insito nel linguaggio.

L’elemento della condivisione come nel caso della tecnica della *peer education,* serve a celebrare l’importanza della relazione, del sapere co-costruito all’interno di un gruppo di “pari”, sia che avvenga in modo informale o formale. Purtroppo è una metodologia poco utilizzata tra i professionisti, è infatti applicata maggiormente con gruppi di adolescenti che devono creare dei laboratori sulla prevenzione. Le tematiche riguardano per lo più le dipendenze e i comportamenti a rischio. Dalle loro esperienze possono essere ricavate informazioni utili per attivare progetti di *peer education* con adulti; gli spunti di riflessione riguardano ad esempio l’agire tenendo conto delle caratteristiche tipiche del contesto, sfruttandone possibilità e individuandone i limiti.

Il *feeedback* sull’andamento dell’attività con l’obbiettivo di far emergere le dinamiche di gruppo può essere ottenuto usufruendo della tecnica del *f*ocus *group.* E’ una metodologia in cui i partecipanti (solitamente disposti in cerchio) discutono in gruppo su un argomento

definito dal ricercatore-intervistatore; con un duplice vantaggio, infatti quest'ultimo può indagare su temi d'interesse propri, mentre i partecipanti ricevono un f*eedback* sull'andamento delle loro attività.

La metodologia utilizzata con l'approccio di Altervisione, celebra il rapporto tra professionisti, il mutuo aiuto, la crescita professionale, proponendo ampi momenti di riflessione. Riconduce nell'operatore il ruolo di <<artigiano>>, portando nuovamente luce su: il fare pratico ma sempre riflessivo, l'opportunità di sfruttare del tempo per condividere idee, progetti, co-costruire esperienze sia positive sia negative. Uno degli obbiettivi sarà l'oggettivazione della propria conoscenza, unica, perché ancorata a quello specifico contesto, a quel particolare gruppo di persone.

Attualmente è una metodologia dedicata solo agli Assistenti sociali poiché il suo fondatore appartiene a questa categoria professionale; potrebbe diventare una tecnica operativa utilizzabile per tutte le professioni se calibrata in base alle loro caratteristiche.

L'importanza delle rete relazionale non dovrebbe mai essere sottovalutata ma valorizzata, siamo esseri sociali portati per natura a "condividere noi stessi" a partire dalle esperienze partecipate, dalla ricchezza ottenuta attraverso la circolazione del sapere, per ottenere un vissuto con valore "collettivo".

BIBLIOGRAFIA:

Giuseppe Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo,* 1989, Torino, Franco Angeli editore

Giuditta Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, 2007, Roma, Carocci editore

Etienne Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità,* 1998, Milano Raffaello Cortina Editore

Luciano Gallino, *La lotta di classe dopo la lotta di classe,* 2012, Bari, Editori Laterza

Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione,* 2012, Roma, Carocci Editore

Ugo De Ambrogio, Cecilia Guidetti, *La coprogettazione. La partnership tra pubblico e terzo settore,*2016, Roma, Carocci-Faber

Maurizio Decastri, *Leggere e progettare le organizzazioni. Lezioni a più voci di organizzazione aziendale,* 2011, Milano, Angelo Guerini e Associati Spa

Donald A. Schon, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale,*1993,Bari, edizioni Dedalo

Michele Cangiani, *Alternative approaches to developement*, 2012, Padova, Cleup

Franca Olivetti Manoukian, *Oltre la crisi: cambiamenti possibili nei Servizi sociosanitari,* 2015, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA

Giancarlo Gola, *L' apprendimento informale nella professione*, 2009, Roma, Aracne editore

Alessandro Sicora, *Errore e apprendimento nelle professioni di aiuto. Fare più errori per fare meno danni?,* 2010, Rimini, Maggioli editore

Giorgio Bissolo, Luca Fazzi, *Costruire l'integrazione sociosanitaria. Attori, strumenti, metodi,* 2005, Roma, Carocci-Faber

Jerome Bruner, *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita;* 2002, Bari, Editori Laterza

Jerome Bruner, *La mente a più dimensioni*, 1986, Bari, Editori Laterza

Mario Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa: percorsi di ricerca nelle scienze sociali,* 2003, Roma, Carocci editore

Paolo Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi,* 2005, Roma, Carocci Editore

Alberto Pellai, Valentina Rinaldin e Barbara Tamborini, *Educazione tra pari: Manuale teorico-pratico di empowered peer education,* 2002, Trento, Erickson editore

Mauro Ferrari, *La Frontiera interna,* 2010, Milano, Academia Universa Press

Stefano Gheno, *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, 2010, Milano, Franco Angeli

L.Seidman, *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in education and in the Social Sciences,* New York, 1998

SITOGRAFIA:

-Il metodo dell'Altervisione in Servizio Sociale (PDF), 2014-2015; ops.provincia.Lecco.it/admin/corsi/download

-Learning by doing: Altervisione in servizio; assistentisociali.veneto.it/Attachementsociale/

-Peer education_Scuola Europea Varese; www.eurscva.eu/secondaria_admin/

-Presentazione in power point_Cnoas (2016); www.cnoas.it/cgi-bin/vfile

-www.volontariatomarche.it/giovaniecittadinanza/

-www.ats-bg.it/servizi/funzioni/download