
**Culture formative:
una questione di sviluppo
o di trasformazione?**

**Learning cultures:
a question of development
or of transformation?**

a cura di
Juliana Raffaghelli

Editoriale di
Umberto Margiotta

Con i contributi di:

Baschiera - Beshiri - Bevilacqua - Calvarusso - Caso - Cassano - Chiuso -
Ciresola - Cipriani Pandini - Collacchioni - De Filippo - De Nardis - Fanelli -
Favella - Fonte - Lombardi - Lucato - Mancini - Pastena - Pino - Richieri -
Ruffino - Sangiuliano - Sartori - Unglaub - Zambianchi - Zapperini



La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)
ed è sostenuta dal CIRDF A – Laboratorio Univirtual

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), E. Gattico (Università di Bergamo), V. Midoro (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), P. Peticari (Università di Bergamo), A. Salatin (ISRE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), R. Semeraro (Università degli Studi di Padova), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzuriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Esho Elamé: PhD in Geografia e Sviluppo Sostenibile, Università di Grenoble; Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 2/2011: Elena Zambianchi, Annalisa Zapperini, Daniele Morselli, Daniela Mario, Valerie Darjo, Lucia De Marchi (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CIRDF A - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Roberta Scuttari (Univirtual, CIRDF A - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00
Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criteria of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamenti ai referee:** l'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

7 **Editoriale** di Umberto Margiotta

9 **Saggio introduttivo** di Juliana Raffaghelli
Oltre lo sviluppo. Culture Formative e trasformazione socioculturale
Beyond Development. Learning Cultures and Socio-cultural transformation

STUDI E RICERCHE

PRIMA PARTE / PART ONE

OLTRE LA COGNIZIONE: DIMENSIONI SOCIALI, COMUNICATIVE E AFFETTIVO-RELAZIONALI DELLE NUOVE CULTURE FORMATIVE, TRA FORMALE E INFORMALE BEYOND COGNITION: SOCIAL, COMUNICATIVE, EMOTIONAL AND RELATIONAL DIMENSIONS OF NEW LEARNING CULTURES; BETWEEN FORMAL AND INFORMAL

23 **Milena Ruffino**
L'educazione di comunità nella prospettiva del lifelong learning
Models of Learning Communities in a Lifelong Learning perspective

31 **Cristiano Chiusso**
A holding space for university's students in Venice
Uno spazio di accoglienza per gli studenti dell'Università di Venezia

41 **Roberto De Filippo**
Apprendimento permanente ed attività produttive per lavoratori in età avanzata
Lifelong Learning and work for elder workers

PARTE SECONDA / PART TWO

DIMENSIONI SOCIALI, COMUNICATIVE E AFFETTIVO-RELAZIONALI ALLA BASE DI EFFICACI PROCESSI DI APPRENDIMENTO SOCIAL, COMUNICATIVE, EMOTIONAL AND RELATIONAL DIMENSIONS SUPPORTING EFFECTIVE LEARNING PROCESSES

59 **Luana Collacchioni**
Dalla pedagogia delle emozioni alla pedagogia della differenza. Comunicazione e relazionalità nella scuola primaria
From the pedagogy of emotions to the pedagogy of difference. Communication and relationships at primary school

69 **Fabiana Quattrano**
L'aggressività interpersonale: dalla riflessione teorica alla progettualità educativa. Comunicazione e relazionalità nella scuola primaria
Interpersonal aggressiveness. From theoretical reflection to educational projects

- 75 **Paola Damiani**
Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico
Linking implicit and affective dimensions within relationships at school with school attainment

PARTE TERZA / PART THREE

PROFESSIONALITÀ DEI FORMATORI E COSTRUZIONE DI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

TRAINERS AND TEACHERS' PROFESSIONALISM AND LEARNING ENVIRONMENTS' BUILDING

- 91 **Maria Grazia Lombardi**
Disturbi specifici dell'apprendimento e professionalità docente
Specific Learning Disorders and teachers' professionalism

PARTE QUARTA / PART FOUR

SPAZI FORMATIVI E NUOVE FORME DI CURA DELLA PERSONA

LEARNING SPACES A NEW WAYS OF CARING

- 101 **Alessia Bevilacqua**
Il processo di implementazione delle *Medical Humanities* in Italia: progetto di ricerca sullo stato attuale
Implementing Medical Humanities in Italy: progress of a research project
- 111 **Rosella Caso**
«Se il mio letto è una nave...». Fare "biblioterapia" con i bambini in ospedale
«If my bed is a ship...». Making Bibliography with hospitalized children
- 117 **Rosella Domenica Fanelli**
Oltre il dispositivo. Per una pedagogia della liberazione sessuale
Beyond the device. For a pedagogy of sexual liberation
- 123 **Erica Mancini**
Donne e ben-essere: la salute riproduttiva. Indagine nei Consultori Familiari pugliesi
Women and well-being: reproductive health. A Survey on Family Healthcare Services in Puglia
- 127 **Marco Pino**
Un salto nella descrizione. Percorsi di analisi e restituzione in una ricerca in psichiatria
A "jump" on the description. Pathways of analysis and feedback in psychiatry: a research

PARTE QUINTA / PART FIVE

NUOVE TECNOLOGIE E CONTESTO GLOBALE: VERSO LE CULTURE *IN-BETWEEN* NEW TECHNOLOGIES AND THE GLOBAL CONTEXT. TOWARDS THE CULTURE *IN-BETWEEN*

- 139 **Andrea Cassano**
Il Web per Capire il Web: Possibili percorsi per l'educazione critica delle generazioni "Digitali"
The Web to understand the Web. Possible ways for a critical education of "Digital" generations
- 149 **Evelina De Nardis**
Dinamiche discorsive e interattive della rete: una riflessione attraverso la metodologia della Grounded Theory
The Net's Discursive and Interactive Dynamics: a reflexion through the Grounded Theory
- 157 **Alida Favaretto**
Insegnare nella società della conoscenza. eTeacher e Glocal Learning
Teaching in the Knowledge Society. eTeacher and Glocal Learning
- 169 **Nicolina Pastena**
Il Multi-Verso della Parola Parlata nel Labirinto dell'Integrazione. Mobile phone e Mobile community
The Multiverse of Spoken Words and the Labirint of Integration. Mobile Phone and Mobile Community
- 181 **Ademilde Sartori, Carmen M.C.Pandini, Tânia R. R. Unglaub**
O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: um projeto de formação e inclusão na educação a distância
The use of Digital Technologies in Pedagogical Practice: a project of the formation and inclusion at long distance education
- 197 **Juliana Raffaghelli**
Il Web come spazio per esplorare la diversità
The Web as Space to explore diversity

PARTE SESTA / PART SIX

PEDAGOGIA INTERCULTURALE: DOPO LA RIFLESSIONE INTERCULTURAL PEDAGOGY: AFTER REFLECTION

- 229 **Dilina Beshirini**
Le dinamiche interculturali nella scuola contemporanea
Intercultural dynamics within the contemporary school
- 233 **Francesco Calvarusso**
Le scuole rurali in Sicilia fra *prossimità* e *spaesamento*: dalla terra alla Terra
Rural schools in Sicily between proximity and Heimatlosigkeit: from ground to Earth


- 243 **Chiara Favella**
 Identità, espressioni artistiche, immigrazione: per un'estetica dei processi d'inclusione
Identity, artistic expressions, immigration: for the aesthetics of processes of inclusion
- 249 **Francesca Lucato, Elena Zambianchi**
 Inserimento scolastico del minore adottato di origine straniera
School placement of foreign-born adopted child

CONCLUSIONI

- 261 **Umberto Margiotta, Juliana Raffaghelli**
 Oltre l'inclusione: Per un dibattito sulla pedagogia sociale e interculturale
Beyond Inclusion. For a debate on Social and Intercultural Pedagogy

PER CONTINUARE IL DIALOGO: SEI RECENSIONI

- 273 **Cristina Richieri**
 Jacques Maritain (1985), *L'educazione della persona*
- 277 **Elena Ciresola**
 Marco Dallari (2000), *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*
- 280 **Barbara Baschiera**
 Knowles M. S. (1989), *The making of an Adult Educator. An Autobiographical Journey*
- 289 **Maria Sangiuliano**
 Butler Judith (2004), *Undoing gender*
- 293 **Valentina Fonte**
 Umberto Galimberti (2007), *L'ospite inquietante*
- 297 **Annalisa Zapperini**
 G. Bocchi, M. Ceruti (2004), *Educazione e globalizzazione*
- 301 **Hanno collaborato in questo numero**



Un salto nella discrezione. Percorsi di analisi e restituzione in una ricerca in psichiatria

A “jump” on the description. Pathways of analysis and feedback in psychiatry: a research

Marco Pino
marco.pino75@gmail.it

ABSTRACT

Nel contesto di una ricerca di dottorato finalizzata a promuovere pratiche riflessive sul lavoro educativo, sono state registrate alcune conversazioni di gruppo tra operatori e pazienti di un servizio psichiatrico. L'analisi di una di queste interazioni evidenzia come le procedure adottate dagli operatori ostacolano il posizionamento attivo di una paziente sul piano del discorso. Il paper presenta inoltre le modalità adottate per restituire questi risultati ai pratici e discute alcune implicazioni per una ricerca pedagogica che persegua finalità trasformative nel contesto in cui opera.

In the context of a doctoral research whose goal is to foster reflection on educational practice, group conversations between mental health workers and patients in a psychiatric service have been recorded. The analysis of one of these interactions explicates how some procedures employed by the practitioners counter the active positioning of a patient in conversation. The paper also exhibits how these findings have been shared with the practitioners and discusses some implications for a pedagogical research aimed to transform the context in which it is implemented.

KEY WORDS

Pschiatry, Reflexion, Operator, Conversational Analysis
Psichiatria, riflessione, operatore, analisi della conversazione

Introduzione

Secondo Schön (1983/1993), l'esercizio della pratica professionale si fonda su abilità di tipo artistico, che consentono di affrontare problemi con immediatezza, senza interrompere il flusso della performance, in situazioni in cui molteplici fattori concorrono a rendere incerti gli esiti delle azioni pianificate. L'abilità artistica è concettualizzata da Schön come un conoscere-in-azione, che permette al professionista di ristrutturare la situazione problematica entro i parametri di cornici interpretative e risorse procedurali acquisite nel corso della pratica.

Tali risorse sono spesso fortemente abitualizzate e impiegate in modo irriflessivo. Per questo, le descrizioni che i professionisti fanno delle loro stesse prestazioni presentano comunemente delle lacune (Schön, 1983, 1993).

Entro questo scenario, i contesti educativi e di aiuto alla persona presentano alcune peculiarità. La riflessione pedagogica ha evidenziato come la pratica educativa

debba rispondere ai bisogni espressi, più o meno esplicitamente, dai soggetti cui si rivolge, allo scopo di promuovere una piena realizzazione delle loro possibilità di vita (Mortari, 2006). Ciò è possibile a condizione di trattare le esigenze degli individui come non omologabili, ma tale requisito può essere compromesso dal fatto che, acquisendo l'abilità di conoscere-in-azione, i pratici apprendono anche a trattare le situazioni come 'casi' che presentano caratteristiche ripetibili (Taylor, White, 2000, 2004).

Queste criticità interrogano la pedagogia rispetto alla possibilità di abilitare i pratici a presidiare riflessivamente il lavoro educativo (Mortari, 2003), dotandoli di strumenti adeguati a penetrare proprio quelle zone opache in cui l'abilità artistica si esercita in modo irriflessivo.

Una delle dimensioni entro cui l'abilità artistica si esercita è l'interazione faccia-a-faccia, in cui i professionisti accedono ai bisogni e agli interessi dei fruitori dei loro servizi e cercano di tradurli in oggetti trattabili con i mezzi di cui dispongono.

Il presente contributo presenta una ricerca di dottorato, tuttora in corso, che persegue l'obiettivo di promuovere una riflessione sulle pratiche utilizzate per la gestione dell'interazione con gli utenti all'interno di alcuni servizi di aiuto alla persona.

1. Un percorso di ricerca per la promozione di pratiche riflessive

Uno dei servizi coinvolti nella ricerca è una Comunità Terapeutica Riabilitativa Protetta (CTRP), che accoglie dodici pazienti con diagnosi di schizofrenia e in cui si svolgono attività finalizzate a promuovere il recupero di competenze utili alla gestione della vita quotidiana. Le attività sono coordinate e implementate da un infermiere, Massimo¹, responsabile della struttura, e da un'educatrice, Barbara, con l'aiuto di alcune infermiere e operatori socio-sanitari. Massimo e Barbara (a cui farò riferimento anche come 'partecipanti' e come 'pratici') hanno accettato di prendere parte alla ricerca, che è stata implementata attraverso le seguenti procedure.

Sono stati audio-registrati 4 incontri di gruppo in cui, settimanalmente, Massimo e Barbara discutono con i loro utenti questioni legate alla convivenza nella struttura e al percorso riabilitativo. Le registrazioni sono state trascritte e sottoposte ad un'analisi preliminare, per cogliere alcune pratiche di base attraverso cui i pratici organizzano l'incontro con i pazienti (Peräkylä, Vehviläinen, 2003). I risultati sono stati condivisi con i pratici.

Il ricercatore ha intrattenuto con i partecipanti delle conversazioni riflessive, audio-registrate, finalizzate a esplorare in modo collaborativo alcune questioni emerse dall'analisi degli incontri con gli utenti.

L'analisi di queste due tipologie di interazione risponde ad altrettanti interrogativi:

1. Quali procedure sono utilizzate dai pratici per perseguire i loro obiettivi all'interno delle interazioni con i loro utenti?
2. Quali forme assume il dialogo in cui i pratici e il ricercatore prendono in esame i risultati della ricerca ed inaugurano eventuali processi di riflessione sulla pratica professionale?

Allo scopo di esemplificare il modo in cui la ricerca sta affrontando questi interrogativi, presento l'analisi di due diverse interazioni registrate nella comunità psichiatrica. La prima vede coinvolti Barbara, Massimo ed una paziente, Elisa. La secon-

1 I nomi delle persone e dei luoghi sono stati alterati.

da vede invece protagonisti Barbara, Massimo e il ricercatore. Entrambe le interazioni sono state analizzate secondo la prospettiva dell'analisi della conversazione.

2. Metodo

L'analisi della conversazione (Ten Have, 2007) è un metodo di ricerca qualitativo per l'analisi delle risorse che i soggetti coinvolti in un'interazione utilizzano per negoziare le cornici di senso e le strutture di partecipazione utili alla realizzazione di attività e scopi pratici.

Il presente contributo esplora la rilevanza di due tipi di risorse, con cui i pratici e gli utenti organizzano il loro comportamento nelle interazioni faccia-a-faccia:

1. le procedure interazionali attraverso cui coordinano le loro azioni, organizzandole in sequenze internamente coerenti e orientate a degli obiettivi,
2. le procedure che permettono di negoziare il proprio posizionamento all'interno dell'interazione, invocando identità istituzionalmente rilevanti.

L'organizzazione dell'interazione in sequenze di azioni (a) è stata scelta come oggetto di analisi poiché rappresenta il veicolo principale con cui i partecipanti ad un'interazione possono costruire un'architettura di reciproca intelligibilità e realizzare delle attività assieme (Schegloff, 2007). Tale organizzazione si manifesta nel modo in cui i partecipanti costruiscono i loro turni di parola con riferimento al turno o ai turni precedenti dei loro interlocutori.

Il fenomeno del posizionamento (b) riguarda il modo in cui i parlanti si collocano all'interno dell'interazione, ad esempio come soggetti legittimamente abilitati a iniziare traiettorie di attività, a porre domande o a impartire valutazioni (Ten Have, 2007). Questo livello di analisi è particolarmente rilevante in contesti istituzionali, in cui comunemente si assiste ad una distribuzione asimmetrica delle possibilità di posizionamento e dei diritti ed obblighi ad esse si associati (Drew, Heritage, 1992).

L'interesse per queste due tipologie di risorse interazionali si basa sul presupposto che esse contribuiscano in larga misura a formare l'infrastruttura dell'abilità artistica attraverso cui i pratici affrontano le situazioni problematiche che incontrano nel dialogo con gli utenti. Avvalendosi dell'analisi della conversazione, la ricerca si propone di esplorare le zone opache della pratica, colmando alcuni vuoti lasciati dalle descrizioni che i pratici fanno del loro lavoro (Peräkylä, Vehviläinen, 2003).

3. L'incontro con Elisa

L'interazione in questione è parte di un incontro di gruppo di 64 minuti, cui hanno preso parte Barbara, Massimo, 8 pazienti, 2 operatori socio-sanitari ed il ricercatore in qualità di osservatore silente.

Subito dopo l'apertura dell'incontro, Massimo (l'infermiere che coordina la struttura) si rivolge ai pazienti dicendo che entro pochi giorni sarà accolta in comunità una nuova ospite, Linda. Al punto che ci interessa, Massimo (M) parla con la paziente Elisa (E) di una recente visita di Linda in comunità.

(1.1)²

- 1 M ... era un po' spaventata=
 2 E =sì[:
 3 M [tu Elisa (0.4) ti sei acco[:rto=
 4 E [s:ì
 5 M =che era un po':::: (.) spa[ventata
 6 E [era agitata
 7 M un po' agitata
 8 E sì
 9 (1.5)
 10 M ok
 11 (1.5)
 12 E → sì no ma: (0.3) mi avete dato un compito di::: non accudirla ()?
 13 (0.7) però io son contenta perché è un: (0.5) ero io eh-eh- (0.4)
 14 in questo periodo (3.7) i-i-i-incapace di fare (1.0) le cose giuste che-
 15 come credo io (1.6)
 16 e allora che venga una per cui io debba:: (0.5) stargli dietro è un (.)
 17 è un (0.4) un compito
 18 M mh
 19 E che mi piace

Nelle interazioni registrate, è quasi sempre il personale a dare inizio a sequenze di attività, come avviene alla riga 3, in cui Massimo pone una domanda a Elisa. Quando, alla conclusione della sequenza (10), Massimo si trattiene dall'iniziare un nuovo corso di azione (11), è Elisa ad auto-selezionarsi come parlante successiva (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) e ad avviare una sequenza, valutando positivamente il fatto che il personale le ha assegnato il compito di seguire la nuova arrivata durante la sua visita in comunità.

Secondo Schegloff (2007), le sequenze di interazione sono spesso organizzate attorno a coppie di turni, in cui una prima parte inizia un corso d'azione e rende rilevante (anche se non obbligatoria) una seconda parte che costituisca un complemento adeguato alla prima. Così, una domanda (3) rende rilevante, ossia normativamente attesa, una risposta (6). La prima parte prodotta ora da Elisa (12-19) realizza almeno due diverse azioni, ognuna delle quali rende rilevante un diverso tipo di replica nel turno successivo. Massimo si orienta ad entrambi i tipi di rilevanza e affronta i problemi posti dal loro intreccio:

(1.2)

((due righe omesse))

- 22 M → eh ci fa piacere
 23 ? mh
 24 (0.8)

2 L'interazione è stata trascritta utilizzando le convenzioni dell'analisi della conversazione, riportate in appendice. Le frecce indicano i fenomeni su cui si vuole attirare l'attenzione nel corso dell'analisi.

25 M → però tu non investirti troppo nel ruolo po[i]
 26 E [ma no poi ci siete
 26_b vo[i]
 27 M → [sì di operatore ecco
 28 (0.2) comunque se gli fai un po' di compa[gnia
 29 E [no sarò come una sorella
 30 M ecco lì se gli dai un- no mi [fa piacere che ci sia qualcuno=
 31 ? [()
 32 =che accoglie, (0.6) un nuovo ospite in comunità con questo stato 32_b
 d'animo

La seconda parte è prodotta da Massimo alle righe 22, 25 e 27. Massimo si orienta, dapprima, al turno di Elisa come espressione di uno stato d'animo positivo, che accoglie positivamente (22). Prosegue, poi, trattando come problematico il fatto che Elisa si è posizionata come soggetto abilitato a occuparsi della nuova ospite (16). La invita (25) a non farsi carico di un compito di cura che compete alla figura istituzionale dell'"operatore", evocata in termini contrastivi rispetto all'identità della paziente (27). Gli interventi successivi costituiscono un'espansione della stessa sequenza (Schegloff, 2007), funzionale a risolvere i problemi di allineamento reciproco introdotti dall'intervento di Massimo. Elisa interviene prima del possibile completamento del turno di Massimo rassicurandolo e riconoscendo la prerogativa del personale nell'erogare azioni di sostegno (26). Massimo (28) attenua le implicazioni negative del suo turno precedente, concedendo a Elisa che può interessarsi a Linda, anche se non nella forma di un'azione di cura, ma del "fare un po' di compagnia". Elisa rassicura ulteriormente che non intende rivestirsi del ruolo di operatore ("sarò come una sorella", 29) e rende, così, rilevante la chiusura della sequenza, che Massimo ratifica interrompendo una traiettoria iniziata (30) e producendo una valutazione conclusiva.

(1.3)

((due righe omesse))

35 B → tu hai abitato anche con la Lin da
 36 E eh
 37 B hai abitato [anche-
 38 E [sì a::: in via Roma

Con una richiesta di informazioni (35), Barbara, l'educatrice, inaugura l'argomento (non riprodotto integralmente) della reciproca conoscenza tra Elisa e Linda. Il clima interazionale è disteso, in contrasto con il senso di problematicità evocato dal precedente scambio tra Elisa e Massimo. Questa sequenza di scambio di informazioni e commenti sembra un ambiente in cui il personale si muove con maggiore agio, ma, essendo uno spazio interazionale libero da considerazioni di ordine pragmatico, non consente a Elisa di affrontare un problema rimasto apparentemente in sospeso.

(1.4)

((alcune righe omesse))

59 B .h subito era preoccupatissima=
 60 E → [e lunedì

- 61 E =cosa si può fare con la Linda (0.9) non so se gioca a carte, (0.9)
 62 se:[::]
 63 B → [tch adesso vediamo dai quando arriva
 64 intanto lunedì sarà:
 65 M sì- [s:i-
 66 B [arriva,
 67 E di pra=
 68 B =all'ora di pranzo [eh
 69 M → [s:- noi non la conosciamo
 70 tu la- che la [conosci
 71 E [sì la [conosco
 72 M [se vuoi parlarcene

In modo unilaterale e semanticamente disgiuntivo (60), segnalando un certo senso di urgenza, Elisa produce una richiesta di indicazioni che apre una nuova sequenza. Sembra qui riprendere una traiettoria discorsiva dalla quale era stata distolta nello scambio con Massimo (12-32), in cui aveva dovuto mobilitare diverse risorse (26, 29) per affrontare le implicazioni negative connesse al fatto di essersi posizionata in un ruolo non ratificato dal personale.

Al punto di possibile completamento del suo turno (60), in cui la transizione ad un parlante successivo è resa rilevante ed una risposta alla richiesta è attesa, nessuno interviene. Elisa prosegue candidando una possibile risposta alla propria domanda ("non so se gioca a carte") con un tono di voce sospeso, che rinnova l'invito a replicare. Quando Elisa inizia a espandere ulteriormente il suo turno (62), Barbara interviene con una valutazione di tipo generico ("vediamo", 63), una risorsa normalmente utilizzata per scoraggiare l'espansione di una sequenza d'interazione (Jefferson, 1984). Tale effetto di chiusura è rafforzato assicurando Elisa rispetto a una preoccupazione implicita nella sua richiesta: Linda arriverà in comunità all'ora di pranzo (68), momento in cui Elisa non dovrà fare nulla di particolare per tenerla occupata.

Il fatto che la richiesta di Elisa rappresenti un oggetto problematico è confermata da due fatti. Col suo tentativo di prendere la parola (65), Massimo segnala che sta accadendo qualcosa rispetto a cui c'è bisogno di intervenire e, quando ci riesce, apre una sequenza di richiesta (69-72) che funziona come cerniera per il passaggio ad una nuova sequenza di scambio di informazioni (un ambiente interazionale che, come si è visto, risulta meno problematico per i pratici).

4. Una conversazione riflessiva con i pratici

I risultati dell'analisi del segmento di interazione sopra riportato sono stati discussi con Barbara e Massimo in una conversazione di circa un'ora.

Illustro di seguito quattro passaggi nella conversazione.

1. Dopo circa 15 minuti di conversazione, Barbara solleva un problema: Elisa si era offerta di accogliere Linda in comunità, ma, dopo pochi giorni dal suo arrivo, ha detto di non farcela. Barbara si chiede se fosse preferibile dire a Elisa fin da subito che non era suo compito accogliere Linda. Massimo interviene assicurando Barbara che a Elisa era stato detto di non investirsi nel ruolo di "operatrice" e che avrebbe semplicemente dovuto comportarsi come amica. Le difficoltà di Elisa non sono dipese da una lacuna nell'intervento del personale ma da un altro problema:

(2.1)

- 1 M poi è venuto fuori che: non ce l'ha fatta?
2 ma perché lei si aspettava un'altra Linda
3 non una Linda disturbata come- quella che è arrivata

L'intervento sembra orientato a questioni di responsabilità istituzionale: la traiettoria inaugurata da Barbara solleva il dubbio che la situazione potesse essere gestita in modo diverso, mentre Massimo offre ampie rassicurazioni che le cose sono state affrontate nel modo migliore e rende conto dei risultati negativi invocando un dominio esperienziale sottratto al controllo dei pratici, quello della patologia psichiatrica ("una Linda disturbata").

2. Il ricercatore, tralasciando l'intervento di Massimo, si rivolge a Barbara, invitandola a specificare ulteriormente la questione che aveva posto.

(2.2)

- 1 B oppure dove dopo noi dovevamo- (0.6) forse tutelarla in questo
2 senso no?

Tornando a interrogarsi sull'intervento nei confronti di Elisa, Barbara prospetta una soluzione possibile che, significativamente, va nella direzione di "tutelare" Elisa, scoraggiando ulteriormente un suo eccessivo coinvolgimento.

3. Il ricercatore interviene fornendo una restituzione dell'analisi dell'interazione con Elisa, mettendo in evidenza come le traiettorie interazionali da lei inaugurate siano ostacolate a favore di sequenze di scambio di informazioni e di condivisione di impressioni, in cui la rilevanza dei problemi pratici da lei sollevati (come fare a prendersi cura di Linda) è sospesa.

(2.3)

- 1 R quando questo racconto si sviluppa in un altro tipo di discorso, in un 1_b,
 cercare
2 soluzioni, .h in un pro[gettare,
3 B [m:h
4 (0.7)
5 B cio[è siamo vaghi]
6 R [in un dare valutazioni,] (.) sembra che voi ritorniate su un piano 7
più e:::h (0.4) più generico? di condivisione

Il ricercatore si muove entro un quadro referenziale diverso da quello cui si sono riferiti Barbara e Massimo. Il problema pratico (Elisa non è riuscita ad accompagnare Linda) e il quesito (era opportuno tutelarla maggiormente?) posti da Barbara rimangono sospesi e non vengono più affrontati, poiché la 'restituzione' del ricercatore ha l'effetto di porre un problema del tutto nuovo: Elisa ha assunto un posizionamento più attivo nel corso dell'interazione e ha elaborato una richiesta di aiuto, ma entrambi i movimenti sono stati scoraggiati dai pratici. Mentre Barbara e Massimo esprimono interessi pragmatici connessi alla gestione dei pazienti, l'intento implicito del ricercatore è quello di evidenziare alcuni nodi critici al cuore della pratica professionale.

(2.4)

- 1 M ormai abbiamo imparato a: (.) a stopparla .h cioè (eh un po' di fare) 1_b
 quel tipo di
 2 discorso che (0.4) mh- (0.3) .hhh può starci nella normalità ma come 3
 che sentiamo che sta partendo, [t̩a:c=
 4 R [mh
 5 M =gli facciamo cambiare .h discorso, per riportarla a un piano di realtà
 6 R sì .hhh (0.5) riportandola a un piano di realtà;
 7 B à però qua [magari quando chiedeva::[: cosa si può fare, non le
 7_b abbiamo risposto=
 8 R [eh- lo fa- [()
 9 B =io ho detto "bah vedremo"

Anche in questo caso, Massimo offre una spiegazione delle azioni nei confronti di Elisa, che viene "stoppata" per contenere i suoi frequenti deliri verbali (1). Barbara interviene, stavolta, con un'obiezione: mette in dubbio la certezza di aver condotto un intervento appropriato, poiché Elisa ha fatto una richiesta cui non si è risposto (7-9).

4. Il ricercatore si orienta all'apertura manifestata da Barbara e pone un quesito:

(2.5)

- 1 R come mai in quel momento hai dato questo tipo di ri↑spo↓sta (0.2)
 2 che tipo di esig[enza sentivi in quel mo↑men↓to]
 3 B [ah perché probabil]mente sì (le)
 4 volevo più .h sentire (0.3) delle informazioni e:h dal vivo su come lei
 5 aveva vissuto Linda, più su co- eh su come progettare cosa fare dopo
 6 da- eh con Linda ma questo .h è sul nostro piano no? perché noi
 7 naturalmente, (.) non sapevamo ancora bene (0.4) cosa fare con
 8 Linda

Barbara parla qui del divario tra il proprio orientamento pragmatico e quello di Elisa nel corso dell'interazione (4- 6). Barbara era, infatti, orientata alla rilevanza di un'attività di condivisione di informazioni e impressioni personali (4-5) e non, come Elisa, a un lavoro di progettazione di azioni in vista dell'arrivo Linda. Tale riluttanza a prospettare scenari futuri è collegata alla difficoltà di prevedere cosa sarebbe accaduto in seguito all'ingresso della nuova ospite (5, 6).

Conclusioni

L'analisi dell'interazione con Elisa ha evidenziato come la paziente inizi due sequenze interazionali in cui compie una valutazione, solleva un potenziale problema e chiede delle indicazioni per affrontarlo (Schegloff, 2007). Dispiegando varie risorse per limitare l'espansione di queste traiettorie, i pratici contribuiscono ad assegnare a Elisa un posizionamento meno attivo nella conversazione.

(1.1; estratto)

- 12 E à sì no ma: (0.3) mi avete dato un compito di::: non accudirla ()?

Caratterizzando il compito che le è stato assegnato dapprima in termini negativi (12), Elisa esibisce fin da subito un orientamento a prevenire possibili inferenze negative da parte del personale. Appare impegnata ad affrontare un duplice compito: da un lato, allinearsi all'aspettativa di un suo posizionamento passivo nella conversazione e, dall'altro, ritagliare delle nicchie interazionali in cui riuscire comunque a sollevare un problema pratico e a porre una richiesta di aiuto (estratto 1.4, riga 61). La risorsa utilizzata da Barbara per bypassare la richiesta di Elisa è quella di minimizzare la portata della preoccupazione collegata al problema da lei sollevato (1.4, 68). Questo aspetto risulta particolarmente critico, visto che un obiettivo della riabilitazione è promuovere il recupero della capacità di affrontare problemi pratici (Spivak, Omer, 1992) e che uno stato cognitivo di perplessità costituisce un preludio indispensabile alla percezione di una situazione come problematica (Dewey, 1910/1961). Disconoscendo questo stato, Barbara contribuisce ad assegnare a Elisa l'identità di chi non si deve preoccupare, perché qualcun altro penserà a risolvere eventuali difficoltà.

Nella conversazione riflessiva, Barbara e Massimo spiegano le loro azioni facendo riferimento a Elisa come persona che va "tutelata" (2.2, 2.4). Un orientamento alla responsabilità verso utenti che, con le loro azioni, possono danneggiare se stessi potrebbe rendere conto del fatto che parte della competenza interazionale dei pratici si esplica nello scoraggiare le iniziative di Elisa.

La conversazione riflessiva ha permesso di sollevare alcuni dubbi rispetto allo status quo della pratica professionale, offrendo ai partecipanti una diversa prospettiva da cui osservare i problemi che incontrano. Impiegando il metodo dell'analisi della conversazione, il ricercatore ha attirato l'attenzione su alcune zone opache della pratica (Mortari, 2003), lasciate inesplorate dalle descrizioni e spiegazioni dei pratici.

Un aspetto potenzialmente critico delle azioni di ricerca qui esaminate è che esse non si limitano a integrare o correggere le descrizioni dei pratici (Peräkylä, Vehviläinen, 2003), ma operano rispetto a esse uno salto di natura epistemologica (Bateson, 1979/1993), invocando un diverso dominio inferenziale entro cui rendere conto dei fenomeni osservati. Laddove i pratici spiegano gli esiti sfavorevoli dell'azione invocando elementi su cui difficilmente si può intervenire, come la patologia (2.1), il ricercatore riconduce i problemi osservati a dinamiche e procedure interazionali suscettibili di essere modificate. Questo orientamento è perseguito spostando la conversazione su un problema diverso da quello evocato dall'educatrice (2.2 e 2.3), che rimane poi non affrontato.

Emerge, così, un'interessante corrispondenza tra i problemi che i pratici affrontano nella pratica professionale e quelli che il ricercatore affronta nel processo di ricerca. Anch'egli è posto di fronte ad un dilemma di ordine pratico: cercando di attivare processi riflessivi finalizzati a produrre cambiamenti nella pratica, rischia di perseguire i propri obiettivi disconoscendo gli interessi manifestati dai partecipanti alla ricerca. Presidiare criticamente il processo di ricerca, non limitandosi a rendere conto dei suoi risultati, appare un impegno imprescindibile, soprattutto per una ricerca pedagogica che non si limiti a elaborare descrizioni dei fenomeni ma persegua finalità di carattere trasformativo nei contesti in cui opera.

Appendice: convenzioni di trascrizione

((...))	Omissione di una parte del testo.
()	Porzione di un enunciato non udibile all'ascolto.
(testo)	Tentativo di trascrizione di una parte non udibile distintamente.

(1.4)	Pausa nel parlato espressa in secondi.
(.)	Pausa nel parlato inferiore a due decimi di secondo.
[Punto in cui due o più enunciati si sovrappongono.
,	Indica un'intonazione leggermente ascendente.
?	Intonazione ascendente (non necessariamente una domanda).
	Intonazione marcatamente ascendente.
	Intonazione marcatamente discendente.
.h	Inspirazione.
:	Suono prolungato.
=	Due segni 'uguale' collegano parti di un enunciato che nella registrazione è pronunciato senza interruzione, ma la cui continuità risulta interrotta nella trascrizione da qualche evento contemporaneo (solitamente l'intervento di un altro parlante in sovrapposizione al primo).
-	Suono interrotto.
→	Fenomeno di particolare interesse per l'analisi.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1979/1993). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Dewey J. (1910/1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Drew P., Heritage J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. In P. Drew, J. Heritage (Eds.), *Talk at work* (pp. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In J.M. Atkinson, J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies of conversation analysis* (pp. 191-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Peräkylä A., Vehviläinen S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society*, 14, 727-750.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Spivak M., Omer H. (1992). Un modello interpersonale per capire e neutralizzare i processi cronici nei pazienti psichiatrici. *Rivista sperimentale di freniatria*, CXVI, 179-202.
- Ten Have P. (2007). *Doing Conversation Analysis (2nd ed.)*. London: Sage.
- Taylor C., White S. (2000/2004). *Ragionare i casi: la pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Trento: Erickson.