

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE UMANE  
DOTTORATO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE  
PERCORSO “TEORIE DELLA FORMAZIONE E MODELLI DI RICERCA IN PEDAGOGIA E IN  
DIDATTICA”  
XXIII CICLO



## **Trasformazioni sensibili.**

**Una ricerca-formazione sulle rappresentazioni in due servizi  
educativi per la famiglia.**

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Ottavia Albanese

Tutor: Prof.ssa Laura Formenti

Tesi di Dottorato di:

Alessia Vitale

Matricola 027266



# Abstract

The inquiry was carried out starting from the following question: what are the reciprocal representations that are generated and interchanged between practitioners and families in educational family-care services? This question arose from a premise that the existence of a connection between the ideas/images of both practitioners and families and their actions inside the services. Moreover, we considered the possibility to generate reflexivity about the practices and possibly transformations in the services while studying the world of ideas. In the first part of my thesis, I focused on the epistemological premises of the research. I have chosen as a framework the ecological paradigm and the social constructivist perspective. I discussed the state-of-the-art of the family pedagogy and I defined the term “representation”. I treated the term representation in its sensitive dimension, I focused on the way the senses build the ideas and knowledge. In the second part of my dissertation, I presented the research I carried out in two different services dealing with family issues. In these services, I carried out a *recherche-formation* involving both practitioners and families. I used as a methodological model the so called “Spiral of knowledge” and I analysed the materials produced during the meetings together with the other researchers involved. The materials have been analysed in the framework of a model inspired by the “Spiral of knowledge”. The third part of the thesis outlines the two main lines of reflection I followed in my dissertation. The first one concerns the representation of the services generated by the subjects: services appeared as “liquid places”. The second line concerns the reflection on the transformative aspects related to the research methodological and theoretical basis. *Key words*: transformation, representation, sensitive knowledge, ecological paradigm, *recherche-formation*, pedagogy of family.



# Indice

<b>Introduzione. La trasformazione come trama</b>	<b>8</b>
<b>Prologo. Le parole a più dimensioni</b>	<b>12</b>
Preambolo lessicale: orientarsi nella trasformazione . . . . .	13
Premessa narrativa: quale forma per questa storia? . . . . .	20
<b>I Cornice teorica e metodologica</b>	<b>23</b>
<b>1 Trasformazioni epistemologiche: la ricerca pedagogica in un processo di conoscenza incerto e opaco</b>	<b>27</b>
1.1 Tra formazione e ricerca: la legittimazione di un processo di conoscenza incerto	29
1.2 Costruire e promuovere “luoghi di pensabilità” in ricerca . . . . .	36
1.3 Accompagnare la trasformazione sensibile: il dispositivo di ricerca e il flusso di “mutar forma” a spirale . . . . .	42
1.3.1 Il processo proposto nella <i>Spirale della Conoscenza</i> . . . . .	45
<b>2 Trasformazioni sensibili: la dimensione estetica delle rappresentazioni</b>	<b>49</b>
2.1 “Pensare&sentire” le rappresentazioni: il luogo percettivo del sapere . . . . .	50
2.2 Ricercare tra scienza ed estetica: un processo disorientante mosso verso la complessità . . . . .	58
2.2.1 Conoscere attraverso il corpo . . . . .	59
2.3 Dialogare con la dimensione estetica della conoscenza: dar forma al pensiero abduittivo nella <i>Spirale della Conoscenza</i> . . . . .	62

2.3.1	Dar forma al pensiero abduittivo . . . . .	62
2.3.2	La trasformazione sensibile nella <i>Spirale della Conoscenza</i> : dall'esperienza pre-riflessiva alla comprensione riflessiva . . . . .	65
<b>3</b>	<b>Trasformazioni pedagogiche: la famiglia tra educazione e ricerca</b>	<b>69</b>
3.1	Mutamenti e arricchimenti nello sguardo pedagogico contemporaneo sulla famiglia . . . . .	72
3.1.1	Da pedagogia a scienze dell'educazione: la pedagogia della famiglia come "sapere indisciplinato" . . . . .	73
3.1.2	I servizi educativi pensano la famiglia? . . . . .	81
3.2	Uno sguardo sulla pedagogia della famiglia: com-porre gli opposti e sostenere la bellezza . . . . .	84
<b>II</b>	<b>La ricerca sul campo</b>	<b>91</b>
<b>4</b>	<b>Far dialogare contesti e generare pensiero: il progetto di ricerca</b>	<b>95</b>
4.1	<i>Radici e ali</i> : prodromi del progetto di ricerca . . . . .	96
4.2	Un processo a "forbice" tra teorizzazione e co-costruzione di senso sul campo	109
4.3	I contesti e gli attori della ricerca in dialogo . . . . .	116
4.4	Creare delle premesse interroganti: la negoziazione del codice etico . . . . .	126
4.5	Il progetto di ricerca . . . . .	129
<b>5</b>	<b>Costruire possibilità di <i>com-posizioni</i>: il dispositivo di ricerca</b>	<b>135</b>
5.1	Il primo incontro: allestire un dispositivo volto a "generar storie" . . . . .	136
5.1.1	Generare storie con gli operatori . . . . .	136
5.1.2	Generare storie con le famiglie . . . . .	152
5.2	Secondo incontro: favorire l'azione per produrre teorie in situazione . . . . .	159
5.2.1	Favorire l'azione con gli operatori . . . . .	160
5.2.2	Favorire l'azione con le famiglie . . . . .	166
5.3	Terzo incontro: promuovere composizioni di <i>altre visioni</i> . . . . .	169
5.3.1	La rimessa a fuoco della cornice metaforica . . . . .	170

<i>INDICE</i>	7
5.3.2 La composizione e gli apprendimenti dei quattro gruppi . . . . .	173
<b>6 Trasformare e comporre storie: il dialogo abduittivo con i materiali</b>	<b>177</b>
6.1 La spirale metodologica di analisi dei materiali . . . . .	178
6.2 L'analisi in "bilocazione" tra contenuto e relazione . . . . .	188
6.2.1 Lo sguardo sul contenuto . . . . .	188
6.2.2 Lo sguardo sulla relazione . . . . .	203
6.3 La costruzione di una teoria soddisfacente . . . . .	206
6.3.1 Il CdF come Terra . . . . .	207
6.3.2 Il SEMF come Acqua . . . . .	208
<b>7 Impollinare il sapere: la restituzione come <i>costruzione di storie</i></b>	<b>211</b>
7.1 Far vivere il sapere: l'esperienza porta alla teoria che si trasforma in azione	212
 <b>III Nessi tra teoria e prassi: riflessioni e teorizzazioni</b>	 <b>215</b>
<b>8 "Scoprendo e costruendo nessi"</b>	<b>217</b>
8.1 I servizi liquidi . . . . .	217
8.1.1 <i>Divenire umano</i> : le famiglie pensano gli operatori . . . . .	219
8.1.2 Il "cambiamento desiderato" . . . . .	219
8.2 La ricerca opaca . . . . .	221
 <b>Appendice</b>	 <b>225</b>
<b>A Mappa dei centri di produzione scientifica sulle tematiche familiari</b>	<b>225</b>
<b>B Progetto di ricerca-formazione presentato nei Servizi</b>	<b>229</b>
<b>C Materiali narrativi raccolti (formato integrale)</b>	<b>233</b>
 <b>Bibliografia</b>	 <b>265</b>
 <b>Ringraziamenti</b>	 <b>289</b>



# Introduzione

## La trasformazione come trama

Il campo d'interesse di questa ricerca riguarda le *rappresentazioni reciproche* che operatori e famiglie producono e scambiano nei servizi dedicati alla cura delle relazioni familiari.

La questione di *cosa* gli operatori e le famiglie pensano gli uni delle altre e di *come* costruiscono la propria idea è di mio interesse da diversi anni. In particolare, l'elemento che mi ha sempre affascinata è la possibile *connessione* tra *pensiero e azione*, ovvero tra ciò che gli operatori e le famiglie pensano e come agiscono. La premessa che infatti muove il mio interesse è che il pensiero, inteso come svilupparsi di *immagini e idee*, costruisca la tessitura delle *relazioni* tra utenti e operatori e ne orienti i reciproci *posizionamenti*. A partire da tale presupposto e desiderio d'indagine, ho deciso di dar vita a una *ricerca empirica* guidata dalle domande: come operatori e famiglie vedono e pensano il servizio educativo che abitano? Quali compiti, ruoli e obiettivi attribuiscono a se stessi e agli altri? Quali trasformazioni e cambiamenti si aspettano, o non si aspettano, dall'altro e dal sistema che li ospita?

L'esplorazione teorica e prassica di questo campo mi ha portata a costruire il lavoro di ricerca secondo una forma *policentrica*, infatti, come tratterò successivamente, sono state diverse le dimensioni d'interesse che ho approfondito nell'indagine. In tale diramazione di approfondimenti, il filo conduttore dell'intero lavoro è stata la *trasformazione*, letta a vari livelli, usata ora come cornice, ora come concetto generativo. La dimensione trasformativa è stata la *trama* che ha intessuto l'intera ricerca e ad essa è dedicata una parte del prologo. Il testo si apre infatti con un *prologo*, nel quale vengono fornite le coordinate lessicali e

narrative utili per leggere il lavoro di ricerca. Questa sezione è divisa in due parti: la prima è dedicata a rispondere alla domanda “cos’è la trasformazione?” e a delinearne una possibile definizione, la seconda è destinata alla dichiarazione delle scelte narrative compiute nella stesura dell’esperienza di ricerca.

A seguito di tali premesse lessicali e narrative, il testo si presenta diviso in *tre parti*.

La *prima parte* è dedicata a mettere in luce la *cornice teorica e metodologica* della ricerca. Nel primo capitolo mi sono occupata della messa a fuoco dei *presupposti ontologici, gnoseologici ed epistemologici* che ho scelto di assumere per costruire la ricerca. Le domande da cui sono partita sono state: attraverso quali lenti scelgo di guardare il mondo? cosa intendo per conoscenza? attraverso quali vie intendo raggiungerla? Anticipando alcuni contenuti del capitolo, la mia scelta è stata quella di affidarmi al *paradigma ecologico* e al modello teorico *sistemico-costruttivista*<sup>1</sup>. Nella trattazione, la mia attenzione si è focalizzata in particolare sulla *dimensione dell’incerto e dell’opaco* che, come argomentato nel testo, può essere considerata come una parte costitutiva dei processi di indagine e di conoscenza. Partendo da tali riflessioni, ho dedicato spazio alla trattazione di *due possibili proposte metodologiche* che, a mio parere, appaiono coerenti con le scelte epistemologiche compiute: la *ricerca-formazione* (Josso, 2004; Demetrio, 2000; Formenti, 1998) e il modello di conoscenza proposto nella *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009). Nella sezione dedicata alla ricerca-formazione ho dissertato del modello proposto come una possibile via per costruire e promuovere *luoghi pensabilità* (Mortari, 2002) in ricerca, ovvero luoghi nei quali sia possibile per gli attori coinvolti riflettere sugli eventi, discutere dei significati e rendere visibili le scoperte fatte o le occasioni di apprendimento mancate. Nell’ultima sezione, ho presentato il processo di conoscenza proposto nella *Spirale della Conoscenza* e ho riflettuto sul suo possibile uso come *dispositivo di indagine*.

Nel secondo capitolo ho esplorato il tema delle *rappresentazioni*. Nel panorama esistente in questo campo, la mia scelta è stata quella di indagare le *rappresentazioni sensibili*. La definizione di “rappresentazione sensibile” è oggetto dell’intero capitolo, ma al fine

---

<sup>1</sup>I miei punti di riferimento concettuali sono: Gregory Bateson (1984, 1989, 1990, 1997), Bradford Keeney (1985), Heinz von Foerster (1987, 2001, 2001a), Humberto Maturana e Francisco Varela (1985, 1987).

di darle una connotazione orientativa generale, si può dire che tale studio concerne la *dimensione estetica* della conoscenza, cioè la sfera connessa al *corpo e ai sensi*. Dimensioni ravvisabili concretamente nei processi legati alla percezione, all'immaginazione (metafore e simboli) e alla memoria narrativa. Nel testo mi sono occupata sia di analizzare sul piano epistemologico la *relazione tra il pensiero e la sua radice sensibile* (Borutti, 2006) sia di dissertare in merito a come ciò si può innestare in una prospettiva di *ricerca pedagogica ecologica*. Rispetto alla radice sensibile del pensiero, ho dedicato spazio alla trattazione del rapporto tra “pensare e sentire” e del conoscere attraverso il corpo. Per quanto riguarda la connessione tra la dimensione sensibile e la ricerca pedagogica, ho riflettuto sul rapporto tra scienza ed estetica e ho individuato la *Spirale della Conoscenza* come possibile via per dar forma alla dimensione sensibile in ricerca. Nel processo di conoscenza presentato nella Spirale, infatti, viene dedicata attenzione a dar forma al *pensiero abducente* (Bateson, 1984), cioè al promuovere la produzione di rappresentazioni estetiche di un'esperienza vissuta.

Al centro del terzo capitolo c'è *lo sguardo pedagogico sulla famiglia* nel contesto storico culturale contemporaneo italiano. La prima parte capitolo è dedicata a rispondere alle domande: quale spazio occupa lo sguardo pedagogico sulla famiglia nel panorama accademico? Qual è il ruolo occupato dalla famiglia nei servizi educativi, pubblici e privati, italiani? Per rispondere a tali domande, la mia dissertazione ha attraverso diverse questioni teorico-epistemologiche ad ampio spettro: la relazione tra pedagogia e scienze dell'educazione, la trasformazione della definizione di “famiglia” e, infine, il rapporto intessuto tra servizi educativi e famiglia. Il capitolo si chiude con la trattazione di alcune proposte di sguardo sulla pedagogia della famiglia, intese come *possibili linee guida prassiche* e operative orientate al lavoro di ricerca e di educazione con la famiglia. Le linee guida sono: aprire a mondi possibili e cercare soluzioni creative (Sclavi, 2003), moltiplicare i punti di vista (Cecchin, 1992, 2003), favorire altre visioni (Caruso, 2008), com-porre gli opposti (Formenti, 2008, 2009) e sostenere la bellezza (Puviani, 2006, 2010).

La *seconda parte* è dedicata alla *narrazione* e all'esplorazione *riflessiva* dell'esperienza di ricerca sul campo: nel capitolo quarto viene presentata la storia della *nascita del progetto* di ricerca, il quinto capitolo è dedicato alla descrizione del *dispositivo di ricerca*, nel sesto è trattata *l'analisi dei materiali* e nel capitolo settimo è narrata la *“restituzione costruttiva”*

realizzata con operatori e famiglie dei servizi coinvolti. Anticipando le coordinate narrative del prologo, premetto uno dei punti salienti della seconda parte: ogni capitolo dedicato alla ricerca sul campo è frutto di una descrizione di tipo riflessivo, ovvero di una descrizione in cui il ricercatore alterna spesso la prima e la terza persona. Così facendo, rende visibile e trasparente sia la sua posizione di narratore dentro il sistema osservato e sia di *interprete* del fenomeno studiato (Benini, Naclero, 2003). La tesi si sviluppa, dunque, secondo una struttura volta a dar spazio a narrazioni autobiografiche.

Nella *terza parte* parte, infine, sono presentati tre *nuclei di riflessione e teorizzazione* frutto del percorso di ricerca realizzato: lo sguardo prodotto dalle famiglie rispetto ai servizi educativi e al rapporto con gli operatori, l'idea di cambiamento individuata sul campo e la qualità opaca e formativa della ricerca sul campo.

# Prologo.

## Le parole a più dimensioni

Il prologo costituiva un momento di grande importanza nel teatro greco. Veniva recitato da un attore di scena, talvolta *deus ex machina*, il quale rivolgendosi direttamente al pubblico in sala recitava l'antefatto, ovvero narrava ciò che era accaduto in scena prima dell'inizio della storia che stava per essere recitata. Anche questo lavoro di ricerca, prima d'esser letto, necessita d'esser introdotto con un prologo che ne sveli anticipatamente l'antefatto. L'antefatto in questo caso non è costituito da tragici precedenti, come spesso accadeva nella tragedia greca, ma da *due scelte*: una riguardante la dimensione lessicale e l'altra la dimensione narrativa. Le parole, dunque, saranno al centro della scena, rispetto però a dimensioni differenti. Il primo antefatto, intitolato *Preambolo lessicale: orientarsi nella trasformazione*, è dedicato a definire in quali termini si parlerà di trasformazione. Il secondo, *Premessa narrativa: quale forma per questa storia?*, descrive come questo lavoro di ricerca verrà narrato, ovvero quali scelte narrative e letterarie sono state fatte per provare a restituire con coerenza e riflessività la ricerca realizzata.

### **Preambolo lessicale: orientarsi nella trasformazione**

Il processo più prezioso e, a tratti, misterioso di un'*esperienza di apprendimento* è la *trasformazione*. In qualità di formatori, insegnanti e operatori del sociale impegnati in professioni di cura o coinvolti in processi d'apprendimento, di frequente si ha la *sensazione*, a volte quasi impalpabile, di aver allestito dei contesti trasformativi. Si ha l'impressione che qualcosa sia successo, ma può capitare di non sapersi spiegare cosa sia questo "qualcosa".

Cos'è la trasformazione? Quali elementi la identificano?

Etimologicamente *trasformazione* deriva dal “latino *transformatio -onis*, derivato di *transformare*” (Dizionario Treccani online, voce *trasformazione*). In generale individua “l’atto, l’azione o l’operazione di trasformare, il fatto di trasformarsi o di venire trasformato, che comporta un *cambiamento*, per lo più profondo e definitivo, di forma, aspetto, strutture o di altre qualità e caratteristiche” (*ibidem; corsivo mio*). Usato nel campo delle scienze dure è associato a “qualsiasi cambiamento che un sistema materiale subisca per effetto di una *variazione dei parametri*” (*ibidem; corsivo mio*). Ad esempio “quando il *sistema raggiunge spontaneamente un nuovo stato di equilibrio* in un tempo finito, si parla di trasformazione” (*ibidem; corsivo mio*). Trasformazione è, dunque, un *cambiare forma*, aspetto o giungere spontaneamente ad un nuovo stato. Nell’accezione dizionaristica, qui riportata, la trasformazione appare a fili strettamente intrecciati rispetto all’idea di cambiamento. Al punto che i due termini, nella *definizione generale*, appaiono quasi sovrapporsi e descriversi a vicenda. Anche nella *specificità* del campo educativo, *trasformazione* e *cambiamento* possono essere considerati termini intercambiabili?

Proviamo, per prima cosa, a risalire all’etimologia di “cambiamento”.

*Cambiare* deriva dall’etimo “latino *cambiare*, accosto a *campire* (usato da Apuleio) e a *campari* (usato da Ennio) nel senso di mutare, formato dal greco *kàmbein, kàmptein* curvare, piegare, girare intorno [*kampè* curvatura, tortuosità, giravolta, *kàmpsis* curva]” (Dizionario Etimologico online, voce *cambiare*). Originariamente era usato per indicare azioni quali “tramutare o permutare una cosa per un’altra; barattare; alterare” (*ibidem*). Cercando di operare delle *distinzioni*<sup>2</sup>, rispetto alla dimensione dei processi di formazione, ci si accorge che i due termini appartengono alla stessa *classe* ma non alla stessa *tipologia*. Trasformarsi è l’atto del *prendere una nuova forma*, mantenendo interamente o parzialmente gli stessi elementi dello stato precedente. Cambiare, invece, *può implicare anche una perdita totale* di ciò che c’era prima a favore di qualcosa di completamente nuovo, come accade nella permuta o nello scambio. Entrambe le parole rimandano, dunque, ad

---

<sup>2</sup>Categoria che opera secondo un processo *differenziante*. Concetto afferente alla tradizione costruttivista e all’epistemologia sistemica, vede l’idea di conoscenza fondata sul processo di differenza (vedi paragrafo 4.3).

un processo di movimento e di tensione verso il nuovo ma ciò che le distingue, in campo educativo, è il *tipo di processo* che muovono. E, dunque, anche la *metafora di formazione* che nascondono.

### **Cambio di scena e trasformazione stagionale: due metafore per la formazione**

Il cambiamento appare affiancarsi a una metafora di formazione dalla natura radicale, quale un *cambio di scena, di personaggi o di storia*. Il processo di formazione che convoca, infatti, è potenzialmente totalizzante e irreversibile, pur essendo inserito dentro una *narrazione*. Come la metafora del *cambio di scena*, infatti, il cambiamento descrive un processo di formazione che è inserito in una storia più ampia ma che, allo stesso tempo, presenta una svolta rispetto ai contesti e ai personaggi. Il cambiamento simboleggia *una nuova narrazione dentro una storia in corso*, un “cambio di scena o di pagina” per l'appunto. Si mostra come *una nuova storia dentro una storia*.

A questo proposito risulta interessante ragionare su quali siano le metafore e le analogie maggiormente in uso nel linguaggio quotidiano rispetto al termine cambiamento. Infatti, come suggeriscono i linguisti Lakoff e Johnson, in *Metafora e vita quotidiana* (1998), le metafore e le analogie sono costruzioni concettuali centrali nello sviluppo del pensiero *individuale*. In realtà non solo *individuale* ma anche *sociale* in quanto, così come le micro-organizzazioni umane (es. la famiglia), anche la società opera per mezzo di una *mente collettiva*. Come, infatti, ha sostenuto il filosofo e sociologo francese Maurice Halbwachs in *La memoria culturale* (1987), la società opera mezzo di una mente collettiva, la quale condivide e trasmette una *memoria culturale*. La memoria culturale è la base dell'identità culturale di un gruppo sociale e si fonda a partire dalle tracce storiche passate, ad esempio a partire dalle origini storiche e mitiche di una popolazione. Queste tracce vengono ricorsivamente riorganizzate e interpretate dalle culture, al fine di rileggere il passato secondo una nuova ottica maggiormente coerente con l'epoca. Connettendo la teoria di Lakoff e Johnson con quella di Halbwachs, le metafore possono essere lette tra gli elementi di espressione dell'*identità collettiva di una cultura*: sono storicamente determinate e descrivono i significati collettivi attribuiti a idee e “cose”. Tra le metafore linguistiche, legate al cambiamento, attualmente in uso troviamo ad esempio “cambiare

pagina”, “cambiare binario”, “cambiare scena”, “cambiare occhiali” o, in ambito anglofono, l’espressione *to change one’s mind*.

Il tessuto unificatore di queste metafore pare formato da due elementi: *la vita e la mente*. Il cambiamento sembra essere concepito come *una svolta* in termini di storia, di narrazione e di vita (cambiare pagina, binario, scena), oppure come una svolta di stampo cognitivo (*change your mind*, cambiare occhiali). Dove *mind* risulta essere metafora di cambio di *pensiero* e non di un elemento concreto quale il cervello, che in inglese si traduce come *brain* e non come *mind*. A *to change one’s mind* può essere attribuito un significato simile al “cambiare occhiali”, inteso come cambiare il modo di leggere gli eventi del mondo. Secondo Lakoff, inoltre, gli esseri umani nel procedere verso la creazione di categorie astratte ragionano per mezzo di una “mente incorporata” (*embodied*), cioè partono da strutture senso motorie concrete per elaborare i propri pensieri<sup>3</sup>. Sono dunque le emozioni e l’apparato sensomotorio a innescare i processi che portano all’astrazione. Lakoff, attraverso la teoria della mente incorporata, propone *una lettura unificata* dei processi legati alla *mente e al corpo*. Una visione che si contrappone al *dualismo* filosoficamente fondativo del pensiero occidentale proposto da Cartesio, il quale scinde il corpo e la mente in due sfere: *res cogitans* e *res extensa*. La prima è legata ai processi cognitivi e la seconda alla realtà fisica e sensibile. Secondo il dualismo cartesiano, i due mondi si presentano come eterogenei, come due sfere ontologiche separate e non in interazione. Per studiare il linguaggio e il pensiero, dunque, pare necessario occuparsi solo della “meccanica” della *res cogitans*. Nella teoria proposta da Lakoff, sull’onda degli sviluppi teorici dell’ultimo secolo legati alle *teorie della complessità* e delle *neuroscienze*, ci troviamo invece di fronte ad una lettura del pensiero e del linguaggio che considera mente e corpo come domini unificati e non separabili. Secondo la teoria della “mente incorporata”, infatti, metafore e analogie prendono vita a partire dal corpo in quanto gli esseri umani sono essere costituiti da processi nervosi che generano pensiero. In quest’ottica diviene interessante riflettere su

---

<sup>3</sup>Il linguista Lakoff e lo psicologo Núñez, nel testo *Da dove viene la matematica: come la mente situata porta in essere la matematica*, riflettono in merito a come si crea il sapere matematico. I due autori propongono la teoria della “mente incorporata”, secondo cui i processi matematici considerati astratti nascono in realtà primariamente dal corpo e dai sensi. Vedi Lakoff, Núñez, 2005.

quali siano *i gesti* che accompagnano il termine cambiamento e non solo su quali siano le metafore verbali in uso. Prendendo come assunto la teoria proposta da Lakoff, *il corpo stesso diviene metafora che descrive significati individuali e culturali*. Quando viene reso corpo, il cambiamento in occidente si preannuncia con gesti decisi e veloci, soprattutto legati alle mani e alla parte alta del tronco, cioè alle parti del corpo maggiormente usate nei contesti occidentali. Si pensi ad esempio al gesto che indica il “cambiare strada”, una svolta di direzione. L’elemento caratteristico del cambiamento pare essere proprio *la svolta*, il cambio di storia, anche in termini definitivi.

La *trasformazione*, invece, sembra evocare una metafora di formazione di tipo *ecologico* (Bateson, 1990), che potrebbe essere rappresentata dal *passare delle stagioni*. Il processo a cui invita, infatti, pone l’accento sulla dimensione del *tempo* e della *storia* nella quale si inserisce la trasformazione. La trasformazione è un *mutamento di forma*. Nel momento in cui si osserva che la forma è mutata, questa viene intimamente interconnessa alla forma che era visibile in precedenza. Il passato è presente e incluso in maniera esplicita nel mutamento in corso. Nel concetto di trasformazione è ravvisabile un’attenzione verso la *cura della memoria*. In tal senso, il termine trasformazione tiene viva *la dimensione della continuità temporale e narrativa*: il mutamento è inserito in una *storia di evoluzioni*. Storia che può presentarsi come ricorsiva e non necessariamente portata alla svolta rispetto al passato. La trasformazione, dunque, non si presenta come un cambiamento che spazza via ma come un *mutamento d’uso di ciò che c’era già prima o come una nuova com-posizione* (Formenti, 2009) *tra il vecchio e il nuovo*. In questa ottica, riflettendo in merito alla trasformazione come processo connesso alla formazione e all’apprendimento, il *soggetto-in-trasformazione* può essere pensato come un *bricoleur*. L’idea di “bricolage” è stata introdotta in campo scientifico dal biologo francese Françoise Jacob. L’autore ha associato il lavoro compiuto dal processo evolutivistico in natura all’attività del “bricoleur”, cioè al continuo ricomponimento di vecchi materiali biologici alla ricerca di occasioni per trovarne nuove funzioni. Successivamente la metafora è stata riutilizzata da vari autori, tra i quali l’antropologo Lévi- Strauss (1966), lo psicoterapeuta Piero Barbetta (2004) e l’epistemologo Telmo Pievani (2006, 2008). In questa sede, riporto la descrizione della metafora elaborata dalla pedagogista delle famiglie Maria Gaudio nel testo *Bricolage educativi. Verso una*

*teoria e pratica pedagogica con la genitorialità* (2008):

“Il bricoleur utilizza materiali e arnesi eterogenei, per provenienza e tipologia, che ha precedentemente raccolto, ammassato, nascosto, li cerca nella propria memoria, indaga costruzioni precedenti, verifica se può riutilizzarne dei pezzi, a volte non trova, ma differenza dell’ingegnere, quando si appresta alla costruzione può scegliere tra vari oggetti che assolvono alla stessa funzione, l’ordine di costruzione dovrà inevitabilmente fare i conti con i materiali che si hanno a disposizione, gli arnesi non sempre permettono di realizzare la sequenza iniziale” (Gaudio, 2008; p.131).

Facendo uso di questa metafora, l’azione di trasformarsi e di produrre trasformazione si connota come un atto di *bricolage*, nel quale si trova *nuova forma d’uso* a ciò che prima già c’era in unione a ciò che di nuovo è stato introdotto. Risulta essere un mutamento meno astratto rispetto a quello proposto dall’idea di cambiamento. L’atto di *prendere nuova forma* chiama in causa la dimensione corporea. La trasformazione, infatti, nella sua origine etimologica *rimanda al sensibile*. Una tra le metafore più usate per descrivere la trasformazione è quella della *metamorfosi da bruco a farfalla*. Una metafora ecologica, dove l’accento è posto sia sul mutare forma dal punto di vista corporeo che sull’intervallo temporale necessario perché ciò si realizzi. La dimensione temporale e il mondo gestuale della trasformazione si presentano come *più lenti* rispetto al cambiamento. Infatti, nella trasformazione il *processo è al centro della scena*: la preposizione *trans* etimologicamente richiama all’azione di andare *al di là di*, cioè ad un atto di passaggio e di movimento. Questa attenzione al processo risulta meno accentuata nel termine cambiamento, il quale pone l’accento sul *prodotto*: al centro c’è “ciò che è cambiato” piuttosto che il processo di cambiamento. Trasformazione e cambiamento, in sintesi, presentano diversi elementi di distinzione. Il primo luogo, la dimensione temporale e la focalizzazione sul processo o sul prodotto. In secondo luogo, l’elemento caratterizzante e distintivo pare essere la centratura sulla *dimensione cognitiva-astratta per il cambiamento* e su quella *sensibile-corporea per la trasformazione*.

Tenuto conto di ciò, tornando alla premessa iniziale, la “difficoltà” riscontrata da educatori

e formatori nell'identificare cognitivamente in modo chiaro i processi di trasformazione nei contesti formativi, *pare essere coerente con la natura stessa della trasformazione*. Sembra coerente, infatti, che la trasformazione si *riveli e venga percepita*, sia dai formatori che dai formandi, come una *sensazione* che “qualcosa” sia accaduto. La trasformazione, infatti, è innanzitutto *un atto estetico*, una percezione sensibile. Ciò la rende, in parte, *disorientante*. I motivi del potenziale disorientamento che può generare la trasformazione sono essenzialmente tre. In primo luogo la trasformazione genera processi nei quali i soggetti coinvolti necessitano di ri-orientarsi rispetto al *nuovo* che sta nascendo e alla sua composizione con ciò che c'era prima. In secondo luogo, l'aspetto di cura della memoria crea le basi per delle *meta-riflessioni* in merito ai *processi* di mutamento in corso, cioè apre le porte a riflessioni ad alto livello di complessità. E, infine, i processi innescati durante la trasformazione si rivelano *complessi da individuare e descrivere*, in quanto avvengono sia a livello cognitivo che sensibile. Richiedono pertanto un lavoro di comprensione sia attraverso un *processo meta-cognitivo* che *meta-sensibile* (vedi capitolo 2).

Non sorprende, dunque, che la trasformazione si possa rivelare come un processo *dalla natura potenzialmente disorientante* per le persone che ne fanno esperienza, anche in qualità di promotori. In ciò, però, è sita anche la sua forza nei contesti di formazione. Jack Mezirow nel testo *Apprendimento e trasformazione* (2003) ha individuato come elementi determinanti per l'apprendimento i *dilemmi che disorientano*, ovvero tutte quelle situazioni che non siamo in grado di risolvere in base alle nostre *prospettive di significato abituali*. Per degli allestitori di contesti potenzialmente trasformativi, ad esempio insegnanti e formatori, il disorientamento generato dall'atto stesso di lavorare su tanta complessità può portare loro stessi, in prima persona, ad assumere *un atteggiamento riflessivo* (Schön, 1983). Allestire contesti trasformativi può attivare, dunque, riflessività e apprendimento a più livelli: sia nei *formandi* che nei *formatori*. Ciò mette in luce *la natura ricorsiva della trasformazione in formazione*: la trasformazione è generata da qualcosa di “nuovo” che viene introdotto in un sistema, cioè da un apprendimento, che al seguito della trasformazione, genera a sua volta nuovi apprendimenti. Si sviluppa, dunque, per mezzo di un processo a *spirale* che prende forma attraverso un *ciclico disorientamento e ri-orientamento* che favorisce un *apprendimento di secondo ordine* (Bateson, 1990), ovvero un apprendimento che può aprire

formatori e formandi alla riflessione sulle abituali prospettive di significato o *cornici di senso* (Sclavi, 2003). La trasformazione è, dunque, una dinamica complessa e disorientante che lavora su più livelli, di conseguenza affinché in formazione divenga un processo *generativo*, e non un disorientamento che cada nel vuoto di senso, richiede d'essere *curata, accompagnata e compresa* anche sul piano sensibile.

## **Premessa narrativa: quale forma per questa storia?**

Narrare una ricerca è raccontare una *storia*. Una storia di premesse, scelte, azioni, avvenimenti, scoperte, messe in discussione, errori, apprendimenti, trasformazioni, sguardi. Ogni ricerca però è costituita non solo da teorie, azioni o prese di posizione ma, prima di tutto, da persone. *Tutte* le ricerche narrano di persone. Anche quelle dedicate allo studio di fenomeni naturali o oggetti inanimati, poiché sono i ricercatori ad aver abitato e costruito quelle storie. Accingendosi a metter nero su bianco una ricerca, una domanda avanza nella mente di ogni ricercatore: “Quale forma darò a questa storia? Come narrerò ciò che ho visto e fatto, nonché le persone che ho incontrato?”. Anch'io mi sono posta queste domande e ciò mi ha spinto a compiere una scelta narrativa nella ricerca di una *coerenza epistemologica* tra ciò che ho fatto e la forma che avrebbe preso nel racconto.

La narrazione di un processo di ricerca empirico può assumere stilisticamente varie forme, strutturandosi come una *narrazione realista, processuale o riflessiva* (Benini, Naclerio, 2003; riprendendo Colombo in Melucci, 1998). Ognuna delle tre forme stilistiche si differenzia dalle altre soprattutto in riferimento al *posizionamento* assunto dal ricercatore: nella *narrazione realistica*, tipica delle scienze naturali, il ricercatore tende a rendersi “invisibile” nel testo attraverso uno stile che esclude il discorso in prima persona e che mira a riportare delle teorie di carattere oggettivo e universale; nella *narrazione processuale*, l'autore della narrazione è prevalentemente interessato a rappresentare la genesi e lo sviluppo della ricerca, spesso attraverso uno stile di scrittura che utilizza la prima persona e che non mira a nascondere ambiguità e cambiamenti; infine, nella *narrazione riflessiva*, il ricercatore promuove il carattere costruttivo delle conoscenze e contemporaneamente cerca di fornire una *descrizione riflessiva* del processo di ricerca. In quest'ultimo stile,

il ricercatore alterna spesso la prima e la terza persona e così facendo rende visibile e trasparente la sua posizione di narratore dentro il sistema osservato e anche di *interprete* del fenomeno studiato.

In questa sede, ho scelto di utilizzare un registro di tipo *narrativo-riflessivo* per due ragioni. In primo luogo per *motivi etici*, in quanto questo tipo di narrazione, articolata sul doppio registro, consente al lettore di *problematizzare e di valutare la plausibilità* e la coerenza di ogni presupposto epistemologico, scelta teorica o metodologica della ricerca. L'intento è, dunque, quello di aprire un *dibattito costruttivo*, che miri ad implementare la conoscenza, piuttosto che quello di giungere a una conclusione che ne ridurrebbe l'*intrinseca complessità* e le possibilità interpretative.

In secondo luogo, per *fedeltà alle scelte epistemologiche* compiute in ricerca: la cornice metodologica ed epistemologica della ricerca che mi accingo a descrivere ha infatti una forma *contestuale, storicamente determinata, evolutivo-generativa e complessa*. Nel costruirla mi sono mossa dal presupposto secondo cui il ricercatore possa considerarsi un *attore della ricerca* al pari dei partecipanti all'indagine, in quanto persona presente dentro il percorso di ricerca con il *proprio punto di vista*. In tal ottica, in qualità di ricercatrice, ho assunto una postura "compromessa", ovvero ho considerato la mia presenza come quella di un membro a tutti gli effetti del sistema di ricerca generato: vi ero immersa con la mia storia, i miei pregiudizi, le mie teorie e la mia postura relazionale. Alla luce di ciò, ho deciso per coerenza di narrare il percorso di ricerca sul campo alternando la prima e la terza persona, ovvero descrivendola in parte *autobiograficamente* e in parte creando dei *nuclei riflessivi* atti a esplicitare le "pratiche epistemiche adottate" (Mortari, 2007; p. 75). Operando tale opzione narrativa, mi sono ispirata ad alcuni autori della tradizione di narrazione autobiografica: Demetrio (1995, 1999, 2000); Josso (1998, 2000, 2004); Fabbri, Formenti (1991). In tal modo, ho cercato di *rendere visibile* la mia postura compromessa sul campo, al fine di renderla a tutti gli effetti analizzabile all'interno della complessa rete relazionale che si instaura nel sistema di ricerca, e ho tentato a posteriori di generare ulteriori possibilità di lettura e di moltiplicazione di senso. Anche nella stesura della *parte teorica*, inoltre, ho compiuto delle analoghe scelte di forma: ho inserito delle brevi *narrazioni autobiografiche* e ho usato *fonti poetiche* in supporto alla trattazione. La prima decisione è

frutto di un'opzione epistemologica: come argomenterò nel capitolo 1, ho inteso la via che porta alla conoscenza come un processo fatto di *zone opache*, ovvero zone ove il fenomeno da esplorare si “ingarbuglia” con la vita stessa del suo esploratore. A partire da ciò, nei punti in cui percepivo che le questioni teoriche trattate si presentavano inesorabilmente interconnesse a mie esperienze come ricercatrice ho “usato” la mia storia per restituire un sapere maggiormente ricco e complesso poiché *incarnato nell'esperienza*. Infine, la scelta di utilizzare fonti poetiche in supporto alla trattazione è frutto della necessità di *dare corpo* su carta alla *dimensione sensibile* della conoscenza, ovvero ciò che rappresenta il cuore di questo lavoro di ricerca. Mi rendo conto che mettere in campo poesie in un contesto di trattazione teorica potrebbe suscitare varie reazioni nel lettore: potrebbe essere accolto come sensato oppure generare spiazzamento. Questa scelta nasce sia dal desiderio di dar voce alla mia sensibilità personale, sia dalla scelta di far trovare spazio in ricerca a quella dimensione poetica capace, attraverso l'uso delle metafore, di tenere insieme concetti opposti e persino contraddittori tra loro. Una dimensione poetica capace, quindi, di restituire al lettore la complessità di una ricerca che connette teoria e vita, nonché aspetti sensibili e cognitivi, poiché: “se le parole possono frantumarsi, svuotarsi, lacerarsi, altre hanno la grazia di saper ricompattare piano emotivo e cognitivo, di aderire insieme al sentire e al pensare” (Manuzzi, 2009; p.48). E queste parole, come argomenterò nel capitolo 2, sono parole poetiche.

# Parte I

## Cornice teorica e metodologica



*“Oltre il colore e il rumore,  
tutto respira  
con un sorso profondo e muto.”*  
(Fernando Pessoa)



# Capitolo 1

## **Trasformazioni epistemologiche: la ricerca pedagogica in un processo di conoscenza incerto e opaco**

La prima ricerca a cui partecipai in qualità d'intervistatrice risale all'inizio del duemila, era dedicata all'indagare i "valori della partenza" di un gruppo scoutistico milanese. Partecipai insieme al gruppo di ricerca alla stesura di una lista di domande da sottoporre agli intervistati. Avevamo elaborato una scaletta precisa, chiara, strutturata. Arrivai puntuale all'incontro fissato con il mio primo intervistato, un giovane scout che aveva appena effettuato la "partenza", un rito di passaggio in cui una persona dichiara di essere capace in autonomia di fare delle scelte consapevoli per la propria vita a partire da ciò che ha appreso dall'esperienza scoutistica. Iniziai a porre le domande, senza fretta e con precisione. L'intervista procedeva senza troppi scossoni o colpi di scena, in un alternarsi di domande e risposte precise e argomentate. All'improvviso mi accorsi che il registratore non stava registrando, sobbalzai e l'intervistato se ne accorse. Mi aiutò a cercare di rimettere in moto il registratore ma non ci fu verso di farlo partire. Ne nacque un'occasione: si innescò un nuovo registro comunicativo tra noi. Presi carta e penna e iniziai a dialogare con chi avevo davanti, la scaletta divenne uno sfondo dialogico e non più una rigida guida. Mi raccontò un mondo di sogni, prospettive, apprendimenti e trasformazioni. Appena uscita dalla stanza, su un diario presi molti appunti, segnai frasi e pensieri. Tornai a casa chiedendomi quale

rapporto si fosse creato tra me e l'intervistato, domandandomi se sarebbe stato meglio attenersi alla scaletta: ero uscita dai binari chiari e precisi che avevo concordato con i miei colleghi? Avevo commesso un errore?

Passare dall'idea di *errore* a quella di *scoperta* è un passaggio che in epoca contemporanea implica l'intraprendere una via epistemologica poco battuta: la scuola educa a raggiungere obiettivi, a stare dentro i binari prescritti, a non commettere errori più che a ragionare sul senso (Bagni, Conserva, 2005). Eppure, quel giorno pur riconoscendo di aver compiuto un errore, compresi anche di aver realizzato un apprendimento: il processo di ricerca ha una struttura che si vuole sia il più possibile chiara e lineare ma si affaccia su un universo disordinato, fatto di imprevisti e incidenti di percorso. Come le montagne narrate dall'alpinista Messner, la ricerca "è sempre nuova, caotica" (2009; p.12), imprevedibile. Con questa riflessione iniziai a spostare il baricentro della mia postura in ricerca verso quella che la pedagoga Patrizia De Mennato definisce:

"un'epistemologia che sia in grado di tollerare le ambiguità, le verità antagoniste, le contraddizioni e le revisioni che sono proprie di un pensiero complesso, senza perdere di capacità autoriflessiva, né di coscienza delle proprie decisioni, né della capacità di operare distinzioni" (De Mennato, 1999; p.1).

Un'epistemologia, dunque, riflessivamente attenta a non rinnegare gli aspetti *opachi* e *disarmonici*, ma anzi a farli divenire parte fondante del processo di conoscenza. E' una visione che indubbiamente si discosta dalla cornice del pensiero scientifico dominante, basata sul paradigma positivista e su una necessaria oggettività e chiarezza dei risultati raggiunti. Rispetto a ciò, bisogna però sottolineare che la comunità scientifica pedagogica è attualmente immersa in processo di trasformazione rispetto a questa tendenza dominante: "ci troviamo nel bel mezzo di una *svolta paradigmatica* caratterizzata da modi differenti di concepire la ricerca scientifica" (Mortari, 2007; p.28). La questione del come pensare, interpretare e vivere la ricerca è un tema caldo e ancora fortemente aperto e dibattuto. La dimensione opaca nella ricerca apre, dunque, alla *necessità di prendere posizione* rispetto a due grandi temi, dal nucleo di riflessione irrinunciabile per ogni persona che si accinga ad immettersi in un processo di indagine: *in cosa consiste la conoscenza? Attraverso quali*

*vie desidero e intendo giungere alla conoscenza?*

Questo capitolo sarà, dunque dedicato a esplicitare e argomentare il mio posizionamento rispetto a queste ampie *premesse gnoseologiche e epistemologiche* in ricerca (paragrafo 1.1) e a individuare e riflettere in merito ad alcune proposte di lavoro (paragrafi 1.2 e 1.3) coerenti con le scelte gnoseologiche e epistemologiche compiute.

## **1.1 Tra formazione e ricerca: la legittimazione di un processo di conoscenza incerto**

Che cos'è la *conoscenza*? Su questa domanda gnoseologica l'uomo si interroga da sempre. In ogni epoca, cultura, società e comunità si è dato una risposta. A volte le risposte trovate si sono rivelate profondamente differenti tra loro e altre volte incredibilmente simili. Un punto di connessione di tutte le risposte trovate è che mettono in moto processo analogo: ad ogni risposta è *cambiata la via epistemologica* intrapresa per giungere alla conoscenza e di conseguenza il sapere stesso ha assunto ricorsivamente nuove forme. Come ha argomentato il biologo ed epistemologo costruttivista Francisco Varela nella prefazione di *La danza che crea*:

“La scienza, in modo forse più lampante di quanto si verifica in qualsiasi altro campo, è una *danza che crea*, nel senso che è la propria visione di se stessa a plasmare ciò che costituisce gli oggetti e le spiegazioni valide.” (Ceruti, 1989; p.7).

La scienza, guardata (come farò in queste pagine) a partire da una lente costruttivista, attraverso il proprio sguardo e il proprio movimento *costruisce* i propri oggetti di ricerca e il proprio sapere. Ogni ricerca si muove, dunque, a partire da un sistema di riferimento, da un asse che permette di pensare la realtà in termini relativi. Non esiste un unico modo possibile attraverso cui conoscere o produrre conoscenza, bisogna operare delle scelte e ognuna di questa comporterà il lavorare dentro un orizzonte di pensiero epistemologico piuttosto che un altro. L'epistemologo Edgar Morin, provando a definire la nozione di conoscenza, ha notato come ogni volta che interroga questo campo esso “esplode, si diversifica, si

moltiplica in innumerevoli nozioni, ognuna delle quali pone un nuovo interrogativo” (Morin, 1989; p.15). La conoscenza chiama, infatti, in causa l’informazione, la percezione, la rappresentazione, l’appreso, l’innato, la teoria, l’errore, i miti, la poesia e molte altre nozioni ancora. Più ci si addentra nel suo territorio e più questa si fa “enigmatica” (*ibidem*), in un tutt’uno di connessioni. Paradossalmente, l’organizzazione accademica della conoscenza risulta strutturata in parti “disgiunte e frammentate” (*ivi*; p.17), in universi disciplinari costruiti a partire da oggetti, paradigmi e visioni epistemologiche. Rispetto al “come” la conoscenza sia attualmente pensata, bisogna evidenziare nel secolo scorso si è proposto nel campo delle scienze naturali un movimento paradigmatico che, successivamente, ha trovato *un fertile terreno di connessione e ancoraggio* anche nel campo delle scienze dell’uomo: il positivismo, un movimento che ultimi decenni si è trasformato, assumendo nuove posizioni sia rispetto ai presupposti ontologici che epistemologici e metodologici. La forma attualmente assunta, denominata *neo-positivismo*, parte dall’idea: che la conoscenza sia una descrizione probabilistica del reale, che non esista una netta distinzione tra soggetto e oggetto e che la conoscenza debba essere perseguita cercando il più possibile di volgere verso l’*oggettività*, per mezzo del metodo quantitativo-sperimentale basato su un processo di analisi volta alla falsificazione delle ipotesi. Dal punto di vista concreto, la tendenza all’oggettività e alla falsificazione delle ipotesi si realizza come un processo di stampo *nomotetico*, cioè volto alla creazione di una struttura discorsiva *generalizzabile* in quanto “comprovata da dimostrazioni quantitativamente rilevanti e quindi accreditabili agli effetti della sua ripropositività” (Demetrio, 2000; p.8). L’ingresso di parole come *oggettività*, *falsificabilità*, *predittività* e *generalizzabilità* nel panorama scientifico umanista fu di ampia portata, diede vita ad una questione critica estremamente palpabile sul campo di ricerca: come applicare questi metodi alle scienze che studiano l’uomo? E’, infatti, da evidenziare che la cornice scientifica delle scienze naturali, che ha prodotto il metodo scientifico-sperimentale, presenta degli oggetti d’indagine profondamente diversi da quelli delle scienze umane: sono prevalentemente oggetti inanimati, si pensi ad esempio allo studio dei corpi celesti o dei materiali plastici. Tale dimensione *ontologica* porta alla necessità di interrogarsi criticamente rispetto sia alla possibilità dell’uso del metodo scientifico applicato alle scienze dell’uomo (Bertolini, 1988), sia al *come* applicarlo (Gattico,

Mantovani, 1998). Se da una parte, infatti, nel campo delle *scienze dure* si è aperta una discussione su quali discipline possano considerarsi scientifiche a partire dal loro riuscire o meno a far uso il metodo quantitativo-sperimentale (Cleland, 2001), dall'altra nel campo delle *scienze deboli* (o umaniste) è viva la discussione sul *senso* dell'applicabilità di tale metodo allo studio dell'uomo. Rispetto a questa questione critica, Luigina Mortari ha messo in luce come nel panorama delle scienze sociali sia presente un paradigma dal profilo alternativo -ma *non* contrapposto- a quello positivista: il *paradigma ecologico* (Mortari, 2007; p.30). Nella dissertazione teorica fatta dall'autrice, il paradigma ecologico<sup>1</sup> dal punto di vista gnoseologico presenta alcune caratteristiche che differiscono da quello positivista: la conoscenza viene concepita come "costruita da una mente che si struttura nel corso del processo cognitivo", come "condizionata dalla postazione d'indagine" e come frutto della relazione di reciproca influenza tra il ricercatore e l'oggetto d'indagine (*ivi*; p.31). In quest'ottica, dunque, viene meno il dualismo positivista tra soggetto e oggetto: i due sono così strettamente interconnessi in una relazione di reciprocità che non si può volgere verso l'oggettività. Dal punto di vista epistemologico, la conoscenza viene raggiunta non attraverso il metodo quantitativo-sperimentale ma per mezzo di più strade, infatti "la realtà è tanto complessa da richiedere *più approcci epistemici* e non sempre è quantificabile e assoggettabile a procedure sperimentali" (*ibidem*; *corsivo mio*). In qualità di ricercatori, come scegliere il paradigma al quale riferirsi? Io credo che gli elementi sui quali si può basare questa scelta siano molteplici, alcuni connessi all'oggetto da studiare, altri a un certo grado di affinità tra il ricercatore e il paradigma. La mia sensibilità nel fare ricerca mi ha sempre spinto verso una *visione ecologica della conoscenza*: il desiderio di conoscere le storie in profondità, in forma intensiva più che estensiva, mi ha sempre fatto inseguire processi di ricerca complessi e *idiografici*, cioè volti a lavorare su storie singole, scelte perché *scientificamente interessanti* e non in quanto rappresentative di un campione individuato su basi quantitative. La mia meta non è mai stata quella di formulare spiegazioni e categorie generalizzanti, quanto quella di raccogliere *storie di vita* lavorando sulla *qualità* dell'indagine e sulle *implicazioni formative* che questa genera. Gli

---

<sup>1</sup>Come asse di riferimento, nella ampia teorizzazione, Mortari cita: Bateson, 1984, 1990; Von Foerster, 1988; Von Glasersfeld, 1995; Maturana, Varela, 1985, 1987.

interrogativi che mi guidano potrebbero essere riassunti in: “Chi sono le persone incontro? Qual è la loro storia? Quali significati attribuiscono alle cose e al mondo?”. Oltre a questi aspetti di sensibilità personale, il mio (s)oggetto di indagine ha influito nettamente nella scelta di posizionarmi all’interno del paradigma ecologico. Come visibile nel breve racconto autobiografico proposto all’inizio del capitolo, ricercare sugli aspetti valoriali, di interpretazione e di significazione degli individui, spinge ad entrarci in contatto, a relazionarsi, a incontrare anche quelle dimensioni opache fatte di imprevisti e di incidenti di percorso che la vita comporta. Nel paradigma positivista queste aree sono invisibili, l’aria, impregnata di significati, che si respira durante un’intervista non trova spazio:

“Il metodo razionalizzato della scienza moderna cerca la chiarezza, ma può raggiungerla solo a patto di evitare i luoghi opachi, le zone tenebrose. Ma tuttavia la vita è fatta di opacità, di lati oscuri, di zone stagnanti dove il pensiero inevitabilmente s’impantana. Evitare queste zone connesse alla nostra esperienza sensoriale ed emotiva, al nostro essere emotivamente ingarbugliati con noi stessi e con gli altri, facilita sì il lavoro del pensiero che si compiace di poter ridurre i suoi soggetti in espressioni matematiche, ma ha come conseguenza di lasciar senza luce le zone più intense e problematiche della vita” (Mortari, 2006; p.22).

Lavorare con famiglie e con operatori sociali su tematiche riguardante l’identità e le rappresentazioni mi ha portata a sentire la necessità di ingaggiare ricerche che volgessero in profondità, che avessero al centro della propria analisi la *relazione* e che tenessero conto del processo ricorsivo esistente tra *cognitività e sensibilità*. Nel paradigma ecologico la dimensione opaca e incerta presente nella relazione “ricercatori-soggetti” trova maggior spazio di *visibilità* e anche di *legittimità*: l’opacità non è un pensata come un “problema” da evitare ma come una *parte strutturale* inevitabile e fondamentale con cui confrontarsi nella costruzione del processo di conoscenza (Gergen, Gergen, 1995).

Un ulteriore elemento, riguardante la sfera opaca della conoscenza, che mi spinse ad assumere questa premessa gnoseologica è *l’implicazione formativa* che la ricerca in campo pedagogico può comportare. Ingaggiarsi in un’indagine pedagogica su piano ontologico

significa maturare un'attenzione verso *l'evento educativo* (Rezzara, 2004; p.21; Massa, 1990). Tale cura però può essere letta su più livelli. Il primo è quello dell'osservare l'evento educativo che accade *nell'oggetto osservato*, per esempio nella relazione formativa esistente tra le generazioni familiari rispetto alla costituzione dell'identità di genere (Formenti, 2002). Il secondo può essere individuato nella *contingenza formativa* che la ricerca può generare: porre domande in merito a eventi apicali della vita delle persone può infatti attivare dei sistemi di riflessività che possono generare formazione e trasformazione negli attori coinvolti (Josso, 2000). E, infine, il terzo è ravvisabile nella formazione e trasformazione dei ricercatori ingaggiati in un percorso d'indagine: relazionarsi, incontrare l'altro, la sua storia e la sua visione del mondo, produce un assetto di indagine dalla qualità *compromettente* (Demetrio, 2008), nel quale il "ricercatore compromesso" può apprendere e trasformarsi. Tutti e tre i piani presentano delle strutturali aree di criticità: cos'è una trasformazione nel processo di ricerca? Come la si può individuare? Dove inizia il pensiero dell'altro e dove termina quello del ricercatore? Sono domande che aprono questioni di definizione che non possono portare a una soluzione definitiva, monolitica, chiara e lineare. Per tale ragione, scegliendo di interessarmi di tutti e tre i livelli, le questioni critiche che suscitano ritengo che trovino maggior spazio di legittimità nel paradigma ecologico.

Sul *piano epistemologico*, invece, ritengo d'aver trovato un buon ancoraggio nel *modello sistemico-costruttivista*, dove l'esplorazione della realtà viene intesa come un processo che indaga la *relazione contestualizzata* prodotta nel sistema che si crea tra osservatore e fenomeno osservato (aspetto che sarà approfondito nel paragrafo 1.2). Essendo però il costruttivismo una corrente molto ampia, ricca di anse concettuali anche contrastanti tra loro, necessita l'esplicitazione di alcuni punti cardinali di orientamento, per evitare che si trasformi una parola vuota di senso. I miei punti di riferimento concettuali sono: Gregory Bateson (1984, 1989, 1990, 1997), Bradford Keeney (1985), Heinz von Foerster (1987, 2001, 2001a), Humberto Maturana e Francisco Varela (1985, 1987). La lettura interpretativa dell'accadere educativo, nella prospettiva sistemico-costruttivista, avviene per mezzo di una *logica circolare e ricorsiva* (Bateson, 1984; Ceruti, 1989), e non lineare (causa-effetto) come negli approcci di marca positivista. Il fine dell'analisi non è quello di giungere a una teoria generale basata su risultati oggettivi, ma quello di costruire un'ipotesi

di lettura del fenomeno in grado di rispondere ai criteri di *plausibilità*, *argomentabilità*, *credibilità*, *trasferibilità* e *confermabilità* (Lincoln, Guba, 1985; pp. 42-43). Con lo stesso filtro ermeneutico circolare s'interpreta anche il sistema relazionale che s'instaura tra ricercatore, soggetto e materiale di ricerca (es. narrazioni, produzioni estetiche, artefatti, osservazioni, etc.). Con il costruttivismo, infatti, viene abbandonata l'idea di una ricerca che fotografa la realtà o che "colleziona dati oggettivi", a favore di un'attenzione al *processo* in corso e ai suoi prodotti, materiali e immateriali. Ciò che viene raccolto è considerato come *capta* e non come *data* (Demetrio, Fabbri, Gherardi, 1994; Lanigan, 1994), cioè viene interpretato come del materiale che è "stato preso" dal ricercatore e che, di conseguenza, viene letto come *soggettivo*, in quanto indissolubilmente legato alla sensibilità dell'osservatore, e *situazionale*, in quanto legato alla qualità del contesto di ricerca e delle relazioni tra i soggetti di ricerca.

Come esplicitano Humberto Maturana e Francisco Varela "tutto ciò che è detto è detto da un osservatore" (Maturana, Varela, 1985; p.35), la realtà si presenta dunque come una co-costruzione realizzata da sistemi umani che si osservano (von Foerster, 1987), come una *observer community* (Maturana, 1993). Elemento che la distanzia dall'idea di "ricercatore che tende all'oggettività" presente nella tradizione di ricerca neopositivista. Nel costruttivismo, infatti, la conoscenza è innanzitutto *azione* (Maturana, Varela, 1987), ovvero "parlando dell'essere umano, la conoscenza della realtà è strettamente intrecciata con la costruzione di se stesso" (Formenti, 1998; p.92). Inoltre, nella visione della "mente incorporata" proposta Francisco Varela e da Evan Thompson (1991), non c'è solo un processo di co-costruzione tra uomo e realtà ma anche una *ricorsività tra corpo, mente e mondo*. Secondo gli autori, infatti, non è possibile per l'uomo produrre una descrizione del mondo che prescindia dal corpo, l'atto di pensare e sentire si presentano come una indissolubile unità (vedi paragrafo 2.1). In tale cornice, l'esplorazione e la conoscenza del mondo avvengono per mezzo di una azione/riflessione operata dall'osservatore, consapevole dell'*indissolubilità (anche sensibile) tra il sé e il mondo* e della conseguente non possibilità di giungere a una visione oggettiva dei fenomeni. Ciò, declinato sul piano concreto della ricerca, mette il ricercatore nella condizione di *dover esplicitare e contestualizzare* il proprio punto di vista, in quanto esso è una "visione delle cose" indissolubilmente legata al sistema

di ricerca. Se la realtà, infatti, è un prodotto co-costruito, il ricercatore non può esimersi dal rendere visibile la propria punteggiatura, cosicché questa possa essere *negoziata* con gli attori del sistema. In ottica ecologica, l'indagine si trasforma da "ricerca sui soggetti" a "ricerca con i soggetti", divenendo processo *co-implicativo* e di *co-costruzione di senso*. Data questa profonda implicazione dei ricercatori e dei soggetti coinvolti nella ricerca, d'ora in avanti assumerò due locuzioni che mettano l'accento sulla marca compromettente, processuale e relazionale: *soggetti in ricerca* e *attori in ricerca*. Con la prima indicherò i partecipanti alla ricerca in qualità ad esempio di intervistati, con la seconda invece mi riferirò contemporaneamente ai partecipanti alla ricerca e ai ricercatori. Scegliendo questo approccio e sguardo sul mondo, vorrei mantener vivo l'invito fatto dai biologi Maturana e Varela nel libro *L'albero della conoscenza*:

*“La conoscenza della conoscenza ci obbliga. Ci obbliga a tenere un atteggiamento di permanente vigilanza contro la tentazione della certezza, a riconoscere che le nostre certezze non sono prove di verità, come se il mondo che ciascuno di noi vede fosse il mondo e non un mondo con cui veniamo a contatto insieme ad altri. Ci obbliga, perché, sapendo di sapere, non possiamo negare ciò che sappiamo”* (Maturana, Varela, 1987; p.197).

L'incertezza, l'opacità sono qualità dell'esperienza che portano ad essere vigili, attenti e a non scivolare verso visioni assolutistiche e monolitiche, sono la risorsa che se da una parte ci "ingarbuglia" (Mortari, 2006) dall'altra *alimenta il desiderio* di non smettere mai d'interrogarsi. E' proprio quel porsi domande che ci trattiene dallo scivolare verso l'eccedere, verso la pretesa di eclissare le zone d'ombra a favore di una conoscenza che illumini tutto. *Tutto*, "una parola sfrontata e gonfia di boria" che "invece è soltanto un brandello di bufera" (Szymborska, 2009; p.623).

## 1.2 Costruire e promuovere “luoghi di pensabilità” in ricerca

Esiste una connessione possibile tra *ricerca e formazione*. In campo pedagogico, come prima anticipato, l'attenzione verso l'evento educativo può risuonare a più livelli, sino a giungere al prendersi cura delle ricadute formative dell'indagine sugli attori in ricerca. Per *preoccuparsi* (Heidegger, 1927) della dimensione formativa il primo passo da compiere è porsi la domanda: come costruire e promuovere dei contesti di ricerca attenti alla dimensione formativa? Per dissertare circa loro costituzione vorrei iniziare dalla narrazione di un'esperienza autobiografica che considero *priva* di questa qualità.

Quando ero ancora una studentessa universitaria mi è capitato di sottopormi come volontaria ad alcune ricerche sperimentali dall'interesse cognitivo-percettivo. In una piccola stanza buia, una ricercatrice della Facoltà di Psicologia mi chiese di visionare alcune immagini luminose, il mio compito era quello di dirle con quale occhio le vedevo meglio e con quale velocità mi sembra di accorgermi di alcune differenze. Lei, nel frattempo, prendeva appunti, misurava il mio tempo di reazione e “mi studiava”. Mentre ero lì seduta, con fare “collaborativo”, mi accorsi che il mio occhio sinistro vedeva il mondo in maniera molto diversa da quello destro. Iniziai a pensare. Come era possibile che non me ne fossi mai accorta prima? Ma era sempre stato così o io, in quella circostanza, mettevo in atto quella differenza percettiva? Eppure, più ci pensavo e maggiormente mi sembrava che questo elemento mi raccontasse qualcosa di me, della mia storia. Stavo mettendo a fuoco delle connessioni rispetto al mio passato, quando la ricercatrice mi avvisò che l'esperimento era finito. A quel punto, colta dalla curiosità, le chiesi maggiori informazioni rispetto a che cosa stava cercando. Lei me lo raccontò, rispondendo a tutte le mie domande con calma, gentilezza e cura, non facendomi però alcuna domanda su di me. Avviandomi verso casa continuavo a pensare, da sola, a quella che mi sembrava una “piccola grande scoperta”.

A distanza di anni, guardando con occhi nuovi a quella vicenda, mi rendo conto che *non* esiste una relazione *necessaria* tra ricerca e formazione: per generare dei contesti di ricerca attenti ai processi formativi bisogna *allestirli, curarli, accompagnarli*. Fare una scoperta vuol dire mettere in moto un *processo di apprendimento*, se però questo non

viene indagato e approfondito nella sua *dimensione di senso* non può dar vita processi formativi o trasformativi. E, allora, quali qualità deve possedere un contesto di ricerca per far maturare queste dimensioni? La prima l'ho già in parte esplicitata nel ricordare la mia avventura come soggetto in ricerca: un contesto d'indagine per divenire territorio di formazione deve essere uno *spazio di pensabilità* (Mortari, 2002), ovvero un luogo nel quale sia possibile riflettere sugli eventi, discutere dei significati e rendere visibili le scoperte fatte o le occasioni di apprendimento mancate. La seconda, a mio giudizio fondamentale, è l'essere un contesto costruito a partire da un *res condivisa* (Demetrio, 1990; Formenti, 2008) tra ricercatore e soggetti in ricerca. Ovvero, necessità d'essere un contesto forgiato a partire dalle domande: "perché siamo qui? cosa stiamo facendo insieme?" (Formenti, 2008; p.22). E', dunque, l'*orizzonte di senso* lo zoccolo duro posto al centro della costituzione di un contesto di ricerca dalle proprietà trasformative. Senza il senso, i soggetti di ricerca, così come i ricercatori, non costruiscono un sapere a partire dagli *apprendimenti* prodotti durante la ricerca ma, più semplicemente, "tornano a casa" con dei pensieri che non trovano una fertile rete di appoggio che permetta loro di fiorire, cioè di divenire un nuovo possibile sguardo sulle cose e sul mondo. E' il processo di *significazione*, questo "concetto plurisemantico" (Demetrio, 2002a, p.7), ciò che, dunque, mette in moto la possibilità di generare trasformazione:

"la significatività di qualche cosa o di una persona [...] consiste nel *lasciare traccia* (nella memoria, nel corpo, nell'animo...) e nell'*aggiungere* dell'altro; funzione notoriamente assolta dall'ordine metaforico, analogico, simbolico, appunto" (*ibidem*).

Il verbo "significare", suggerisce Duccio Demetrio, ha più significati e invita a *due processi connessi*, uno dedicato a lavorare su ciò che *già c'è* e un altro ad aggiungere qualcosa di *nuovo*, un elemento di arricchimento o una nuova forma. Una via per generare significatività, aggiungendo "qualcosa", è quella di aprire le porte alla dimensione estetica, cioè alle metafore, ai simboli e alla narrazione. La costruzione dei luoghi di pensabilità e quindi di significatività, in effetti, ha trovato spazio nella *tradizione di ricerca narrativa* contemporanea, in particolare nel campo dell'*educazione degli adulti*

(EDA). L'utilizzo di pratiche autobiografiche e biografiche nella ricerca in campo adulto affonda le sue radici in una cultura che è stata, come argomenterò in seguito, resa maggiormente solida a partire dall'ultimo secolo e che rispetto allo sviluppo dei modelli e degli approcci si presenta variegata. L'EDA appare essere un campo di sapere dal profilo multiforme, un'area della conoscenza strutturata come "una disciplina di frontiera, per molti versi innovativa e di dubbia collocazione" (Formenti, 1998; p.32)<sup>2</sup>. Sino all'ultimo secolo, la storia dell'educazione adultistica è stata a lungo un'area "svincolata dalla storia del pensiero pedagogico, soprattutto da quando -dopo il XVIII secolo- l'infanzia e l'adolescenza sono state concettualizzate come destinatarie elettive dell'educazione intenzionale" (Formenti, 1998; p.23). La nascita in epoca contemporanea di un'alternativa visione rappresentazionale<sup>3</sup> rispetto all'adulto, che propone l'idea di adulto non come soggetto *già* educato ma come soggetto in *permanente* formazione (Demetrio, 1995, 1999), ha invece favorito il proliferare e il rafforzarsi di una cultura maggiormente attenta alla dimensione adulta e alle pratiche narrative. Attualmente, la tradizione dedicata al rapporto tra ricerca e formazione nell'EDA, che viene dagli studiosi spesso descritta operando delle distinzioni per identità territoriali (Formenti, 1998; Castiglioni, 2002; Monteagudo, 2008), è costituita da una grande vastità di contributi proveniente dall'area francofona. E' proprio su questa e, in parte, su quella italiana che vorrei soffermarmi nella mia breve e circoscritta analisi<sup>4</sup>. Nel dettaglio, quest'ultima sarà concentrata sul mettere in evidenza *tre aspetti trasformativi*, legati allo sviluppo dell'approccio narrativo, che riguardano il modo di concepire il *posizionamento relazionale* degli attori in contesti di ricerca e formazione:

- l'introduzione della *marca collaborativa* tra attori in formazione;
- la posizione del *soggetto in ricerca come ricercatore*;

---

<sup>2</sup>Per un approfondimento si rimanda a Demetrio, 2003.

<sup>3</sup>Per un'analisi filosofica volta a esplorare le svariate simbologie e rappresentazioni connesse all'età adulta vedi Demetrio, 2003a.

<sup>4</sup>Vorrei, senza pretesa di esaustività, elencare alcune opere essenziali frutto di altre aree geografiche che hanno contribuito in maniera decisiva nella costruzione di un sapere sulle storie di vita in ricerca: Alheit, Bergamini, 1996; Alheit, 2004; Bamberg, 2006; Dominicé, 2002; Merril, West, 2008; Olsen, 2000; Rosenthal, 1998; West, 2006, 2007. In campo italiano, invece: Demetrio, 1995, 1998, 1999; Gamelli, 2003, Ferrarotti, 1983; Formenti, 1998; Sarracino, Strollo, 2002; Schettini, 2005; Smorti, 1994; Striano, 1999.

- l'idea del *ricercatore come soggetto in ricerca*.

Al centro della dissertazione ci sarà dunque la *relazione*, dimensione che costituisce un aspetto fondamentale nella creazione di uno spazio di pensabilità focalizzato sulla co-costruzione di senso tra attori in ricerca. I tre posizionamenti che esporrò sono, infatti, tre elementi relazionali utili a costituire dei contesti di ricerca dalla qualità formativa. Come emergerà direttamente dalle fonti, si può individuare una stretta connessione epistemologica tra il paradigma narrativo e il costruttivismo: “entrambi fanno evidentemente ricorso a matrici interpretative di carattere generativo, relazionale, dinamico” (Formenti, 1998; p.108). Sono due modelli che presentano una naturale (ma non necessaria) composizione, per tale ragione sarà possibile sentir risuonare l’invito ad alcune linee di lavoro già presentate concettualmente sul piano epistemologico.

José González Monteagudo (2008), in una breve ricostruzione della paesaggistica francofona, individua tra i biograficisti fondamentali per lo sviluppo di un sapere a partire dalle storie di vita Gaston Pineau e Marie Cristine Josso, autori essenziali ai fini dello studio del rapporto tra ricerca e formazione. Gaston Pineau, studioso dalla formazione sociologica, è il capostipite della tradizione dedicata a *les histoires de vie*. Il suo lavoro si può dividere a livello temporale in varie fasi, tutte dedicate all’educazione degli adulti: nella prima si è dedicato ad una riflessione in merito alle pratiche autodidattiche e alla formazione individualizzata, nella seconda ha lavorato sul rapporto tra auto-formazione e etero-formazione e nella terza è sfociato nel riconoscimento della formazione come viatico permanente del quale gli adulti si dovrebbero riappropriare. A lui, evidenzia Monteagudo, va il merito di aver introdotto una *concezione democratica* in formazione e in ricerca (2008; p.23), la sua visione infatti ha aperto all’idea di costruire contesti di ricerca basati su una *relazione orizzontale e collaborativa* tra ricercatore e soggetto (Pineau, Marie-Michèle, 1983). Per Pineau la relazione tra attori in formazione non è pensata come verticalizzata o gerarchica ma come relazione tra pari, tra adulti che desiderano imparare. Questa trasformazione, introdotta a fine anni ottanta, indubbiamente si discostava dalla visione dominante di stampo gerarchico (io conosco-tu apprendi) e aprì le porte alle successive riflessioni sulla relazione tra attori in ricerca, nonché sulla possibilità stessa di dar vita a

contesti di pensabilità co-costruiti a partire da una negoziazione di senso. A Marie Christine Josso va il merito di aver approfondito il concetto di *ricerca-formazione* (1995, 1998, 2000, 2004), trattato anche da Gaston Pineau (1985). Josso concepisce la ricerca-formazione come un movimento tra le azione del ricercare e quelle del formarsi. Secondo l'autrice, le due miscelate producono riflessività "sul piano mentale, simbolico e relazionale" (Formenti, 1998; p.162), e creano le basi per una circolarità generativa tra le azioni del ricercatore e il contesto che questi contribuisce a produrre. Il modello di ricerca-formazione proposto da Josso promuove a livello narrativo una "ricostruzione attenta della genesi e delle trasformazioni (vuoti, passaggi, momenti apicali), attraversati dal soggetto in conoscenza" (Formenti, 1998; p.164). Ha come obiettivo quello di "evidenziare abitudini mentali, contesti, valori impliciti e limiti, domandandosi come queste influiscano sulla capacità presente di osservare, pensare, analizzare e leggere gli eventi" (*ibidem*). Questo modello si muove dall'idea di prassi come *trasformazione del mondo*, facendo assumere al processo conoscitivo una *triplice direzionalità*: da un parte c'è il ricercatore che forma e trasforma se stesso e la propria realtà, dall'altro il processo di conoscenza produce trasformazione nei soggetti in ricerca e nei contesti di ricerca. La specificità della ricerca-formazione consiste nel concepire i soggetti in ricerca come persone ingaggiate nell'*esplorazione attiva* (Josso, 1995) delle proprie esperienze, ovvero pensati come convocati ad assumere un *posizionamento in ricerca*. O, per dirlo con le parole dell'autrice: "La ricerca diviene formazione quando il soggetto diviene egli stesso ricercatore" (*comunicazione personale*). Questo è l'elemento che, dal punto di vista della tessitura relazionale, introduce una trasformazione nella rappresentazione degli attori in ricerca, sulla stessa linea di Gaston Pineau.

Infine, ultima trasformazione della mia focalizzata trattazione è quella favorita nel contesto italiano da Duccio Demetrio, studioso di educazione degli adulti, pratiche narrative e autobiografiche. Il suo contributo è stato vasto e ha permeato diversi ambiti, Monteagudo (2008) ne individua almeno tre: la fondazione, insieme a Saverio Tutino, nel 1998 della *Libera Università dell'Autobiografia*, un'iniziativa privata volta alla diffusione in Italia della pedagogia della memoria (Demetrio,1998); lo sviluppo e la sistematizzazione di tecniche di formazione auto(bio)grafiche (individuali, diadiche e collettive); e il tentativo di sistematizzazione delle competenze autobiografiche di educatori ed esperti nei processi

di formazione (Demetrio, 2003). E' legato a quest'ultimo campo l'elemento di cui mi interessa trattare: l'implicazione del ricercatore nei processi di indagine. L'attenzione e la cura maturata da Demetrio verso le tematiche di auto-educazione e auto-riflessione lo hanno portato a concepire il ricercatore come un soggetto della ricerca, poiché apprende e si trasforma durante il processo d'indagine (Demetrio, 2000, 2008). Questa visione, che risulta complementare rispetto a quella proposta da Josso, si propone come propulsiva di una attenzione alla formazione del ricercatore durante il processo di indagine, che risulta controcorrente rispetto al paradigma neopositivista dominante. La tendenza generale, infatti, è quella di proporre un ricercatore "asettico", volto alla raccolta dei dati e alla loro diffusione prettamente in campo scientifico. Le tre proposte di lavoro di Gaston Peneau, Marie Christine Josso e Duccio Demetrio invitano invece a costruire contesti di ricerca di stampo nettamente differente. Queste trasformazioni che investono il piano della relazione sono trasformazioni epistemologiche<sup>5</sup> poiché lavorano alla costituzione di un concetto di cura e di accompagnamento formativo dallo stampo paritario e concertato, poco in uso in contesti di ricerca, spesso anche pedagogica. Per un ricercatore, posizionarsi in una cornice epistemologica che favorisce la cura di queste dimensioni *meta* è una sfida, implica infatti la ricerca del tenere insieme più aspetti complessi, come la propria di domanda di ricerca e le domande dalla qualità formativa dei soggetti in ricerca. Perché, come ha scritto Luigina Mortari, la ricerca di sé è il cuore di ogni individuo: "si è sempre alla ricerca di sé. Si nasce non determinati, col compito inaggirabile di costruire mondi di significato" (Mortari, 2002; p.XI). I soggetti in ricerca stessi entrano in ricerca con una domanda oppure la trovano lungo il cammino. Una domanda c'è sempre. C'è solo necessità che qualcuno l'accompagni riflessivamente, ed è su questo che lavora la ricerca-formazione.

---

<sup>5</sup>In questo caso utilizzo "epistemologia" in una delle connotazioni attribuite da Gregory Bateson (1984), il quale individua epistemologia come: teoria della conoscenza, paradigma, cosmologia biologica, scienza e *struttura conoscitiva*. Assumo circostanzialmente come "epistemologia" quest'ultimo campo, quello che in maggior modo forse sconfinava con l'ontologia e che si discosta dalla definizione di *episteme* data da Michel Foucault, ovvero come l'insieme delle formazioni discorsive performanti per i sistemi concettuali di una determinata epoca storica, in un determinato contesto geografico e sociale (Foucault, 1971).

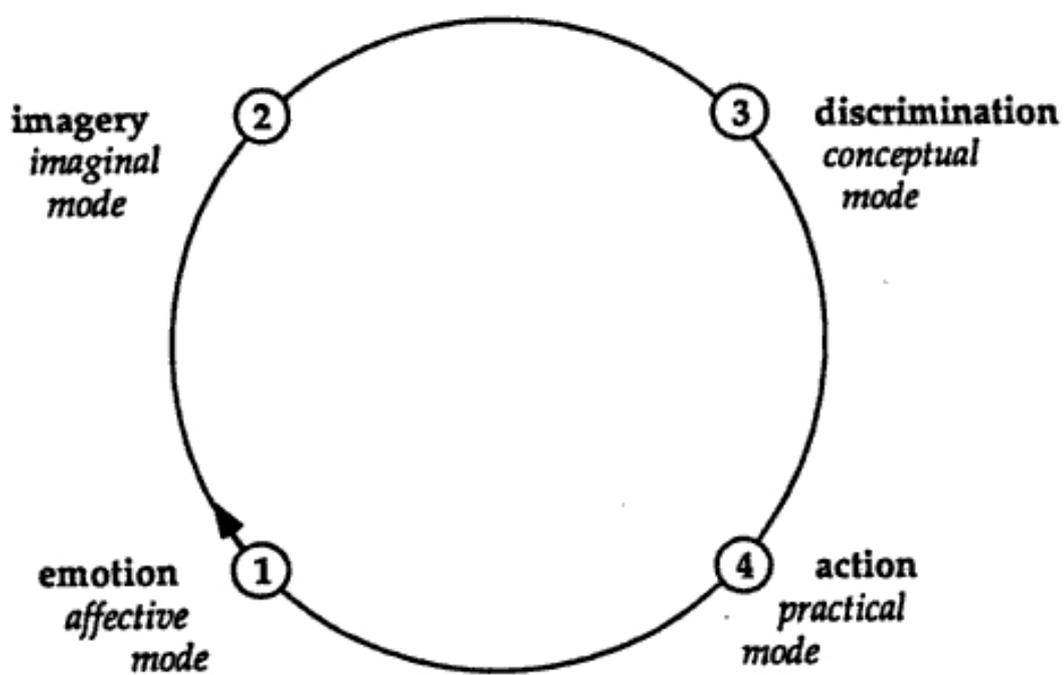
### 1.3 Accompagnare la trasformazione sensibile: il dispositivo di ricerca e il flusso di “mutar forma” a spirale

*Non di sola relazione*, con questo titolo i pedagogisti Cristina Palmieri e Giorgio Prada (2003) invitano a spostare l'attenzione in campo educativo dalla relazione tra formatore e formando alla cura invece verso la costruzione del *dispositivo educativo*. Tale termine è stato introdotto dal pedagogista Riccardo Massa, riprendendo le basi filosofiche poste da Michel Foucault:

“L'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento” (Massa, 1987; p.17).

Il dispositivo è una componente essenziale nella costituzione di un contesto educativo, anzi è il contesto educativo stesso, è l'aria e il terreno stesso di gioco di ogni accadere educativo. Nel precedente paragrafo ho dissertato in merito a tre posizionamenti relazionali, ora, cogliendo l'invito di Palmieri e Prada, la domanda è: come allestire un dispositivo di ricerca in grado di accompagnare la trasformazione di sguardo, forma e punto di vista di cui abbiamo sino ad ora narrato?

Una proposta possibile, che appare conciliante con le premesse gnoseologiche, epistemologiche e di tradizione narrativa presentate, è la *Spirale della Conoscenza* proposta da Laura Formenti (2005, 2009) ispirandosi al *Ciclo della Conoscenza* elaborato da John Heron (1992, 1996) e Peter Reason (1993). Quest'ultimo è stato proposto dai due autori come un *holistic knowing* (Heron, 1996; p.52), cioè come una *modellizzazione del processo di conoscenza*, in senso ampio, nonostante sia stato formulato pensando in particolare ai contesti di ricerca collaborativa. Il Ciclo si fonda su quattro passaggi cognitivi (1996; p.54): *emozione, immaginazione, discriminazione e azione* (Vedi fig. 1.1.):



**Figure 2.3** *The basic cycle*

Figura 1.1: Ciclo della conoscenza (Heron, 1992; p.40).

Laura Formenti, partendo da questa proposta, ha elaborato un modello di conoscenza basato su un processo spirale, cioè su un processo nel quale *non esiste un unico punto di inizio* (vedi fig. 1.2):

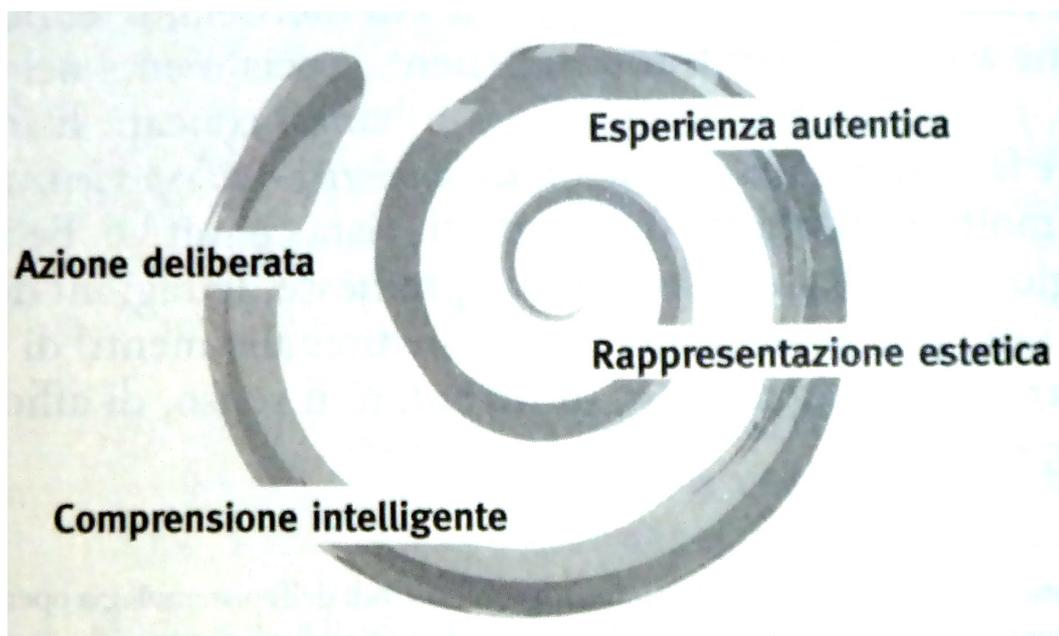


Figura 1.2: Spirale della conoscenza (Formenti, 2009; p.32).

Interessante notare gli *elementi di differenziazione* che questa modellizzazione propone rispetto a quella di John Heron e Peter Reason. In primo luogo, nella stilizzazione proposta dai due autori graficamente troviamo la forma di un cerchio bidimensionale, mentre nella versione rielaborata da Laura Formenti l'immagine, pur essendo su carta, è costruita in modo da evocare le tre dimensioni della forma a spirale: altezza, larghezza e profondità. La tridimensionalità è un elemento che, come spiegherò nel successivo paragrafo, pone l'accento sulla *dimensione temporale* dei processi di conoscenza. In secondo luogo, Laura Formenti ha eliminato la sequenza numerica dei passaggi proposti da John Heron e Peter Reason e ne ha trasformato i nomi stessi in: *esperienza autentica*, *rappresentazione*

*estetica, comprensione intelligente e azione deliberata*. Questa scelta sta a indicare sia che i processi riportati non sono pensati per seguire un ciclo pre-costituito, sia che questi processi sono radicati prevalentemente nell'*azione*. Infatti l'autrice, partendo dalla premessa costruttivista secondo cui la conoscenza è azione (Maturana, Varela, 1984), ha scelto di usare dei termini che fossero visibilmente connessi "al fare" e "al sentire", quali: esperire, rappresentare, comprendere e agire.

### 1.3.1 Il processo proposto nella *Spirale della Conoscenza*

Il processo dell'*esperienza autentica* ha luogo quando una persona vive un'*esperienza incarnata* nelle emozioni e nel corpo sensibile, un'*esperienza* frutto di pratiche quali "il contatto con la natura, le sfide estreme per vivere la paura e il limite, l'*esperienza* artistica per ritrovare il gesto, il colore, il suono" (Formenti, 2009; p.33). Non esiste un'attività per eccellenza per contattare un'*esperienza* autentica, la si può incontrare nella narrazione come nel colore, l'importante è che questa generi attenzione per la dimensione incarnata, ovvero che attivi uno stato nel quale i sensi siano attivi, protesi verso una possibile emozione o scoperta. Allestire un dispositivo che invita a contattare l'*esperienza* vuol dire promuovere un'attività che *convochi ad esserci*, non solo i soggetti in ricerca ma tutti gli attori in ricerca. La convocazione all'*esperienza* non è un invito all'estetismo o al manierismo, ma è un'esortazione a vivere un'attività volta a sondare le radici stesse dell'*esperienza*, quelle più profonde alle quali vogliamo dar voce.

Nella *rappresentazione estetica* si dona forma all'*esperienza* vissuta. L'*esperienza*, in particolare quando incarnata nei sensi, è complessa, allora si prova a darle una forma: raccontandola, descrivendola, disegnandola o musicandola. L'azione di dare forma, dunque, attiva un processo abducente (vedi capitolo 2) nel quale l'*esperienza* viene codificata, cioè un processo nel quale si stabilisce un nesso tra la dimensione pre-verbale dell'*esperienza* e quella verbale della rappresentazione. E' un modo per offrire ai soggetti in ricerca un'opportunità per contattare l'*esperienza* e porre le basi per produrre una prima significatività. In questo processo si dona all'*esperienza* un corpo fisico, esterno, in parte distaccato da noi.

La *comprensione intelligente* lavora sulla composizione tra *esperienza* e rappresentazione.

E' un nuovo "mutar forma" promosso dal tentativo di *dare senso* a ciò che si è fatto e vissuto. In tale caso, per "senso" s'intende un senso sociale e verbale. Una via per produrre questo tipo di "senso" è quella di procedere verso la creazione di una *teoria soddisfacente* (Munari, 1993) di ciò che si è vissuto. Una teoria soddisfacente "è un sistema coerente di concettualizzazioni, di strategie e di azioni, atto a fornire una spiegazione soddisfacente, sia dal punto di vista cognitivo che da quello morale, estetico e pratico, del mondo nel quale si vive e si opera" (*ivi*; p. 61). Quando si fa questo, ci si trova nella condizione di dover negoziare, in quanto a questo punto il "dar senso" è il frutto di un processo sociale co-costruito e non soltanto di un atto individuale.

Infine, c'è il processo dell'*azione deliberata*, volto a dar vita ad un agire riflessivo e consapevole. L'azione deliberata si fonda sull'imperativo estetico di Heinz von Foerster *Se vuoi vedere impara ad agire* (1988), il quale "suggerisce che si può partire dall'azione per comprendere e costruire un sapere, per trasformarlo e liberarne il senso in direzioni inaspettate" (Formenti, 2009; p. 35). Partendo da ciò, al termine di una attività o una riflessione ci si può porre la domanda: cosa ce ne facciamo di quello che abbiamo appreso? In quale azione si trasformerà ciò che ho appreso?

### **La Spirale della Conoscenza, un dispositivo di ricerca che accompagna la trasformazione sensibile**

La spirale è una metafora molto usata in campo pedagogico. Porto come esempio l'uso che ne ha fatto Piero Bertolini nell'*Esistere pedagogico* (1998), in cui, per mezzo di una cornice teorica fenomenologica husserliana, propone la costituzione di una pedagogia come scienza: *empirica*, in quanto parte dall'analisi dell'esperienza educativa storicamente determinata; *eidetica*, perché, non accontentandosi di descrivere solo l'esperienza, va alla ricerca delle costanti che la percorrono e che si specificano con altrettante "direzioni originarie di senso"; e *pratica*, in quanto la sua stessa natura fa riferimento alla sua *funzione trasformatrice*. Per narrare lo stretto legame che intercorre tra pratica e riflessione teorica in pedagogia, Bertolini usa la spirale. Questa metafora, in effetti, presenta due peculiarità che la rendono unica e molto diffusa in campo pedagogico: è una metafora viva -si trova in natura- ed è costruita su tre dimensioni, ciò permette di narrare di esperienze che pur tornando nella

stessa fase non cadono mai nello stesso identico punto già attraversato. Ovvero, concretizza la frase di Eraclito: “Non ci si può bagnare per due volte nello stesso fiume”. In tal ottica, la spirale è un simbolo che dà metaforicamente vita ad un *dispositivo di conoscenza* costruito a partire dall’idea di *significatività* proposta da Duccio Demetrio: lavora su qualcosa che già c’è, aggiungendo qualcosa di nuovo. Nel caso del processo a spirale proposto da Laura Formenti, quel “qualcosa di nuovo” è la possibilità di vivere un’esperienza, darle forma e nuovamente “nuova forma”, in un *circolo ricorsivo sensibile* e infinito che *accompagna* gli attori in ricerca. Esiste, infatti, una connessione robusta tra *conoscenza sensibile e cognitiva*: il dispositivo proposto le tiene insieme, senza negarle reciprocamente ma anzi componendole (Formenti, 2009). Ed è proprio questa, sulla base della mia esperienza, una delle sfide più complesse nella costruzione di un dispositivo di ricerca: il riuscire a costruire un processo che tenga insieme il pensare e sentire, due processi così strettamente interconnessi ma allo stesso tempo pensati dall’uomo moderno come distanti. La Spirale della Conoscenza è un modello di conoscenza che propone la loro composizione e per tale ragione può essere considerato un possibile dispositivo di ricerca utile per accompagnare la trasformazione, ovvero il sensibile “mutar di forma” (vedi prologo), degli attori in ricerca.



## Capitolo 2

# Trasformazioni sensibili: la dimensione estetica delle rappresentazioni

“Mi sveglio sempre in forma  
e mi deformato attraverso gli altri”  
(Merini, 1998; p.228).

Il tema delle *rappresentazioni* in letteratura è vastissimo, si presenta disseminato in correnti di pensiero, di prospettive e di dimensioni indagabili. *Come* le persone pensano, costruiscono idee e agiscono pensieri, nonché *cosa* pensano, è da sempre una questione di interesse ad ampio spettro disciplinare. Il campo delle rappresentazioni, infatti, è stato abbracciato dalla filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia, finanche dalle neuroscienze<sup>1</sup>. Uno dei motivi di questa diffusa curiosità è la naturale variegata declinazione ontologica a cui il tema è incline: come si costruiscono pensieri e di quali tipo questi siano è una tematica che chiama in causa dimensioni epistemologiche, ontologiche, gnoseologiche nonché culturali, sociali, collettive, cognitive e corporee. Le rappresentazioni sono dunque

---

<sup>1</sup>Essendo un campo vastissimo, farò alcune citazioni ma solo come sestante d'orientamento, non vi è nessuna pretesa di esaustività: filosofia (Husserl, 1966; Merleau-Ponty, 1945), sociologia (Moscovici, 1992), psicologia (Anderson, 1978), pedagogia (Palmieri, 2003; Manuzzi, 2009), antropologia (Affergan et al, 2005; Lévi-Strauss, 1997; Fabietti, 1998), neuroscienze (Garbarini, Adenzato, 2004).

un campo d'interesse *multidimensionale* che può prendere in esame sia i costrutti organizzativi e interpersonali che individuali e intrapersonali. Le rappresentazioni vivono tra il “dentro e il fuori”, tra il sé e l'altro da sé, perciò risultano assumere una forma versatile e includente, oltre che “un'anima” aperta ad espandersi trovando nuove declinazioni possibili. In questo vasto territorio esplorabile, il mio interesse ha trovato luogo in quelle che qui nominerò come *rappresentazioni sensibili*. La definizione di “rappresentazione sensibile” è oggetto di questo capitolo ma, al fine di darle una connotazione orientativa generale, si può dire che tale studio concerne la *dimensione estetica* della conoscenza, cioè la sfera connessa al *corpo e ai sensi*. Dimensioni ravvisabili concretamente nei processi legati alla *percezione*, all'*immaginazione* (metafore e simboli) e alla *memoria narrativa*. Rispetto alla trattazione, nel dare una definizione di “rappresentazione sensibile”, mi occuperò di analizzare sul piano epistemologico la *relazione tra il pensiero e la sua radice sensibile* (paragrafo 2.1) e come ciò si può innestare in una prospettiva di *ricerca pedagogica ecologica* (paragrafi 2.2 e 2.3).

## 2.1 “Pensare&sentire” le rappresentazioni: il luogo percettivo del sapere

La locuzione “rappresentazione sensibile” ha nascita antica, affonda le sue radici nel “nucleo pre-scientifico” (Massa, 1990; p.13) della pedagogia, ovvero nella filosofia. La filosofa Silvana Borutti in *Filosofia dei sensi* (2006), analizzando il rapporto tra conoscenza e immaginazione, getta luce sulle varie trasformazioni avvenute nel modo di concepire la relazione tra il pensiero e la sua dimensione sensibile. L'autrice, infatti, si muove dal postulato secondo cui il pensiero sia costituito da una intrinseca *radice sensibile* (Borutti, 2006; p.XI) e che, di conseguenza, l'immagine possa essere considerata come “struttura fondamentale del sapere e del sentire che ci destinano al senso” (*ivi*, p.XII). Nel testo, Borutti connette epistemologia e estetica, “intese non come campi disciplinari ma come concezioni del pensare e del sentire” (*ibidem*), con l'obiettivo di “mostrare in che senso l'immagine vada considerata come modo fondamentale del pensiero” (*ibidem*). Studiando

la relazione tra pensiero e immagine, la filosofa individua nella rappresentazione un *medium*, nel senso di “stare in mezzo”, tra le due:

“Il pensiero comporta un orizzonte semantico, referenziale, rappresentativo: si tratterà allora di vedere come la funzione rappresentativa del pensiero abbia a che fare con immagine e figura [...]” (*ibidem*).

*Immagine, rappresentazione e pensiero* sono concetti strettamente interconnessi. Come mette in luce il testo della Borutti, tra questi elementi è evidenziabile una *relazione descrittiva dinamica*. Rispetto a tale dinamicità, è interessante, ai fini della nostra trattazione, l'analisi che la filosofa compie trattando la teoria platonica dell'immagine. E', infatti, in essa che si può scorgere una prima prospettiva di rappresentazione sensibile, donataci da Platone nel VI libro della *Repubblica*, nel *mito della caverna*. Il filosofo descrive una caverna, profonda, stretta e in pendenza, abitata da uomini incatenati, nati e cresciuti dentro la spelonca. Sono prigionieri della caverna, non possono né liberarsi né uscire, l'unica cosa che possono fare è osservare il mondo: vedono le ombre proiettate dal mondo esterno sulla parete della caverna posta dinanzi a loro. Ciò che vedono per loro è il mondo, non sono mai usciti dalla caverna per cui non sanno che al di fuori d'essa c'è il reale, di cui loro osservano solo l'ombra distorta. Platone teorizza, e narra con l'uso del mito, il *mondo sensibile* come immagine imperfetta, o copia, del *mondo delle idee*:

“Platone espone la sua teoria della *doxa* e dell'*episteme* e dell'articolarsi dei gradi di conoscenza sui gradi di realtà attraverso la celebre allegoria (*eikon*: immagine) della linea. Al gradino più basso di conoscenza, l'*eikasia*, che possiamo tradurre con “farsi immagini”, o anche con “rappresentazione sensibile”, è il potere (*dynamis*) dell'anima di riflettere una cosa naturale o fabbricata in un'immagine” (Borutti, 2006; pp. XIII-XIV).

La sfera sensibile, nella concezione platonica, è posta nel gradino più basso della catena del processo di conoscenza, è soggetta all'inganno, alla deformazione della realtà, è potremmo dire -per riprendere, pur con un'accezione opposta, un tema centrale di questo lavoro di ricerca- il luogo dove tutto è opaco. Il mondo delle idee per Platone è il luogo della luce,

del contatto con il reale. Nella gerarchia platonica del processo di conoscenza, l'*eikasia*, ovvero la rappresentazione sensibile, è posta nel luogo dell'opinione, sotto la *pistis*, cioè la percezione e la credenza. Sopra l'opinione è ravvisabile la conoscenza, formata da *dianoia*, ovvero dagli enti intellegibili condizionati da ipotesi, e da *noesis*, cioè dalla ragione dialettica. E' all'interno di una cornice epistemologica che *scinde conoscenza sensibile e conoscenza intellettuale* che viene, dunque, data una prima accezione della rappresentazione sensibile.

Nonostante la nascita della parola *rappresentazione* sia di nascita recente, è infatti un termine settecentesco “che indica il rapporto del pensare con la realtà” (Borutti, 2006; p. XIII), la teorizzazione proposta da Platone ci conduce nel cuore della *relazione epistemologica tra sensibile e intelletto*. Il filosofo, infatti, prende posizione a partire da un problema gnoseologico ancora in auge nella contemporaneità: posso affidarmi ai sensi per conoscere il mondo? La percezione è una via per la conoscenza? L'idea di Platone è stata quella di elaborare una teoria a partire dal “dualismo ontologico sensibile/intellegibile” (*ivi*; p. XVI), dove l'immagine risulta essere copia *opaca e deforme* del mondo. Anche nella filosofia moderna, in continuità con il pensiero platonico, l'immagine appare detenere un posto secondario: “è [secondaria] sia nei modelli idealisti, che la sottopongono alla legislazione dell'intelletto, sia nei modelli empiristi, che la riducono alla fondazione nella sensazione empirica” (*ivi*; p. XVIII). Sulla stessa linea di pensiero pare inserirsi anche l'antropologo Helmuth Plessner che in *Antropologia dei sensi* (2008) sostiene che: se da una parte il sensismo “assegna ai sensi un ruolo decisivo” (*ivi*; p. 16) nel processo di conoscenza, dall'altra li tratta “indifferenziatamente” (*ibidem*) come “generico sostrato del pensiero, delle loro specifiche funzioni si fa di tutta l'erba un fascio, quasi si trattasse di individuare collaboratori o avversari della componente razionale della conoscenza” (*ibidem*).

*L'opacità, dunque, nell'ottica dualista è connotata negativamente*, è considerata nemica del pensiero chiaro, così come ogni forma di sosta sull'incerto e il non del tutto conosciuto, la scissione tra sensi e intelletto infatti porta a far prevalere il dominio di “*un'epistemologia della certezza*, cioè dell'adeguazione delle rappresentazioni soggettive in rapporto all'oggetto” (Borutti, 2006; p. XXIII). La rappresentazione chiama dunque in causa il *rapporto tra l'uomo e il mondo*, nonché il suo agire verso il generare certezza o

verso lo scegliere di restare in temporanea sospensione sull'incerto e sull'opaco. Nel trattare queste questioni, paiono definirsi due vie ontologiche: il mondo inteso come qualcosa al fuori di noi o il mondo concepito come qualcosa *con* noi. Nella prima posizione rientrano tutte le filosofie e epistemologie che invitano a considerare il mondo come un agente esterno al quale l'uomo non può che adeguarsi. In esse, la rappresentazione è concepita come un tentativo di trovare aderenza e corrispondenza tra il mondo esterno e quello interno all'uomo, azione faticosa da compiere poiché l'uomo si presenta al mondo carico di ingombranti pregiudizi e *bias* del quale si deve liberare (vedi i *realismi*). Nella seconda via sono, invece, ravvisabili tutti quei costrutti che si muovono a partire ontologicamente da una relazione inscindibile tra uomo e ambiente. Tale distinzione ontologica può essere esemplificata nella differenza che il filosofo Ernst von Glasersfeld ha individuato tra i verbi *to match* e *to fit*, traducibili rispettivamente come "corrispondente a" e "essere adeguato". Secondo l'autore, *to match* può essere usato quando si sostiene che una rappresentazione è vera, cioè quando si ritiene, come nelle teorie realiste, che la cosa rappresentata sia "di forma uguale" (Glasersfeld, 1988; p.20), omomorfa, alla cosa in sé. Il verbo *to fit*, invece, si può usare quando si ritiene non esista corrispondenza iconica tra la rappresentazione della cosa e la cosa in sé. L'autore, infatti, a partire dal concetto storico evolutivo "dell'essere adatto", sostiene che la conoscenza del mondo avviene per mezzo di un processo di co-costruzione, nel quale l'uomo a partire dal concreto crea rappresentazioni che solo possono adattarsi alla realtà. In quest'ultimo posizionamento ontologico, sono storicamente ravvisabili due proposte epistemologiche che hanno contribuito a costruire un sapere che mette in una *relazione incorporata*, cioè incarnata nei sensi, "uomo e mondo": la *fenomenologia* e il *costruttivismo*. Partendo dalla prima, un autore che sicuramente occupa un posto d'onore nello studio del rapporto tra conoscenza e percezione è il filosofo francese Maurice Merleau-Ponty, secondo cui:

"Non possiamo, quindi, applicare alla percezione la distinzione tra forma e materia, né concepire il soggetto che percepisce come una coscienza che interpreta, decifra o ordina una materia sensibile di cui possederebbe la legge ideale. *La materia è piena della sua forma*, il che equivale a dire, in ultima

analisi, che ogni percezione ha luogo in un certo orizzonte, in definitiva nel mondo[...]" (Merleau-Ponty, 2004; p.17; *corsivo mio*).

La percezione è presentata da Merleau-Ponty come una fonte primaria della coscienza, il corpo come un'esperienza necessaria, come una porta percettiva sul mondo. Nella fenomenologia di stampo trascendentale, infatti, i fenomeni si presentano all'uomo sempre indissolubilmente associati al nostro punto di vista, perciò l'esperienza sensoriale viene individuata come punto di partenza nell'esplorazione del mondo. Nella visione fenomenologica il soggetto "non ha un corpo, egli è corpo" (Balduzzi, Bartolotti, 2006; p.67):

"Io non sono di fronte al mio corpo, ma sono nel mio corpo, o meglio sono il mio corpo" (Merleau-Ponty, 2003; p.214).

Merleau-Ponty pensa al corpo e alla mente in un'ottica *olistica*, visione che "propone un radicale rovesciamento" (Balduzzi, Bartolotti, 2006) rispetto a quella dualistica:

"il corpo è nel suo essere immediato sbocco sulle cose, connotato da intenzionalità e da una tensione verso il mondo che contraddistingue e permette la sua conoscenza, e nello stesso tempo, [...] le cose non possono essere mai separate dal corpo che le coglie e tendono a lasciare su di esso il segno, l'orma dell'avvenuto tocco" (*ivi*; p.68).

Dal mio punto di vista, l'arricchimento apportato da questa cornice di pensiero è, dunque, quello di aver proposto un asse gnoseologico spostato verso un'*epistemologia dell'incertezza*, cioè verso una lettura dei fenomeni che non è guidata dal tentativo di far giungere il soggetto all'oggettività nella sua interpretazione del mondo, ma dall'interesse per il modo in cui il soggetto agisce sul mondo, toccandolo e trasformandolo nel suo tentativo di conoscerlo.

Invece rispetto al costruttivismo, ritengo siano interessanti ai fini della trattazione le riflessioni epistemologiche prodotte dal cileno Francisco Varela. L'autore (1991), sostenendo che la realtà sia un prodotto co-costruito tra uomo e ambiente, ha sviluppato un costrutto teorico nel quale *pensare e sentire sono considerati come un unico processo*<sup>2</sup>. Infatti Varela,

<sup>2</sup>Per rendere evidente questa *concezione unificante*, prendendo le distanze dall'idea dualistica di un "pensare" e un "sentire" distinti, d'ora in avanti userò il neologismo "pensare&sentire".

ispirato dagli scritti fenomenologici di Maurice Merleau-Ponty, è divenuto promotore della *Embodied Philosophy* (filosofia della “mente incorporata”), dissertata insieme ai colleghi Evan Thompson e Eleanor Rosch nel testo, “manifesto” della teoria, *The embodied mind, cognitive science and human experience* (1991). Gli autori propongono una *visione ricorsiva tra corpo, mente e mondo*, in un processo che “cut across the brain-body-world divisions” (Thompson, Varela, 2001; p.418), cioè che fa venir meno lo schema divisorio classico - cartesiano e platonico- tra mente e corpo in relazione alla realtà. Dinanzi a una domanda che mette in relazione corpo e mondo, quale ad esempio “puoi dare una descrizione oggettiva del sapore della cioccolata?”, gli autori argomentano come sia impossibile produrre una descrizione del mondo che prescindendo dal corpo, pensare&sentire infatti si presenta come unità indissolubile in relazione alla realtà.

Nella teoria della mente incorporata, l’uomo è in una *posizione di co-implicazione* con il mondo, in un ciclo virtuoso di sistemi in relazione che si organizzano e co-evolvono. E’ in questo processo che viene messa in luce la *proprietà enattiva* dei sistemi (valida per qualsiasi essere vivente, non soltanto per l’uomo). Con l’enazione viene proposta una lettura relazionale tra soggetto e mondo: essi, insieme, costruiscono il reale.

Il soggetto, dunque, non è pensato come colui che da solo e per mezzo della sua percezione costruisce il mondo e la percezione stessa non è intesa come un processo da regolare in quanto opaco e deformante. La percezione è, invece, vista come ciò che contribuisce all’esistenza stessa del processo di circolarità tra organismo e ambiente: uomo e realtà sono legati da *reciproca descrizione* (Varela, 1994) e la percezione lavora al mantenimento di tale processo. Gli esseri viventi, in tale prospettiva, costruiscono il mondo e da esso vengono costruiti. La conoscenza del mondo è un processo d’*azione*, o per meglio dire, la conoscenza è azione (Maturana, Varela, 1984). A partire da tale opzione, l’epistemologia della certezza non pare essere la strada più coerente da percorrere, poiché la lettura ermeneutica del rapporto uomo-mondo è fondata sulla premessa che possano esistere più domini di descrizione del mondo. La proposta portata da Varela non è né quella di andare alla ricerca dell’oggettività, ovvero della certezza, né quella di ipotizzare che esista una netta separazione descrittiva tra uomo e mondo, che lo porterebbe a scivolare così nell’incertezza più totale. Dinanzi a queste due vie, Varela (2007) propone *una terza via*, una strada nella

quale si può pensare all'uomo e al mondo come due sistemi interagenti e co-implicati da reciproca descrizione:

La causa che io difendo è quella di una via di mezzo che non si spinga né all'estremo della Scilla di un *oggettivismo che richiede un mondo prestabilito di qualità da rappresentarsi*, né all'estremo della Cariddi di un solipsismo che nega completamente le relazioni con un mondo. Dobbiamo comportarci come *abili navigatori che trovano una rotta proprio nel mezzo*, dove si incontra la co-emergenza delle unità autonome e dei loro mondi [...]” (Varela, 2007, p.132; *corsivo mio*).

*Rappresentare* deriva dal latino *re-praesentare*, cioè *render presente*, e, a partire dagli elementi sino ad ora esposti della teoria di Varela, la rappresentazione può essere descritta come: l'uomo che attivamente produce immagini sul mondo, il quale ricorsivamente produce immagini sull'uomo, in una dialogica presentificazione fondata sul “pensare&sentire”. In tal ottica, la rappresentazione è concepita come *azione*, o per meglio definirla, può essere intesa come un *processo creativo (poiesis)* tra pensiero incarnato e mondo. Per dare esemplificazione concreta di ciò di cui si è sino ad ora trattato, vorrei prendere spunto dall'aforisma della poetessa Alda Merini citato ad inizio capitolo: “Mi sveglio sempre in forma e mi deformato attraverso gli altri” (Merini, 1998; p.228). Questo aforisma a mio parere mette in luce contemporaneamente le due posizioni ontologiche e epistemologiche che presenterò. Come ogni metafora, l'aforisma di Alda Merini ha in sé il *potere di tenere insieme gli opposti* (Galimberti; 1984), che in questo caso sono due possibili descrizioni - persino contrastanti- dello stesso fenomeno. Ad una prima lettura, su un piano prettamente letterale, questa poesia può sembrare narrare di deformazioni, di sguardi costrittivi, invasivi. Il mondo è un universo fondato a partire da immagini opache e deformanti, che poco hanno a che fare con il reale, proprio come nella visione platonica. Rileggendola su un piano metaforico-simbolico, però, se ne può dare un'altra possibile interpretazione: l'uomo si presenta al mondo con una “forma”, con un corpo che gli dà la possibilità di conoscere il mondo, e questa forma corporea muta, si “trasforma” attraverso l'incontro con gli altri, cioè con il tessuto relazionale e contestuale. De-formare e tras-formare sono due concetti

diversi ma hanno in sé lo stesso processo d'inesco: la relazione con il mondo, l'incontro con cornici e punti di vista altri, con *altre visioni*. In questa seconda visione, il mondo è pensato come un insieme di domini descrittivi corporei in relazione che sono *creati* a partire dai sistemi, dove l'opaco e il co-implicato sono parti costitutive e integranti del processo, come nella visione proposta da Varela.

Tenendo conto di questa posizione, che mette in luce una possibile via epistemologica di riunificazione cognitivo-sensibile in relazione con il mondo, scelgo di usare il termine *rappresentazione sensibile* in un'ottica nuova rispetto all'utilizzo platonico. Con *rappresentazione sensibile* intendo il *processo creativo (o poetico)* con il quale l'uomo (inteso come essere in divenire), per mezzo del pensare&sentire, crea immagini sul mondo. In questo processo, uomo e mondo producono reciprocamente immagini l'uno su l'altro, in una dinamica fondata su una reciproca descrizione. Il termine *sensibile*, inoltre, è qui usato per indicare la mia intenzionalità di studiare la *dimensione estetica* indagabile. In tal senso, declino la parola "estetica" secondo le definizioni attribuitele da Marco Dallari e Gregory Bateson. Per Dallari l'estetica è "l'intera dimensione *sensibile* (corpo, sensi, sensazioni, sensibilità) del rapporto con il mondo e con il Sé" (Dallari, 2005; p.9). Gregory Bateson per estetico intende il "*sensibile* alla struttura che collega" (Bateson, 1984; p.22), ovvero il territorio relazionale di connessione tra eventi e fenomeni (*pattern*). *Estetica*, dal greco *aistesis* cioè "sensazione", in epoca moderna è usata per indicare la disciplina filosofica che ha per oggetto il bello e l'arte. Riconoscendo la connotazione attribuitale nell'attuale discorso filosofico, ho scelto di andare all'origine del termine e di utilizzare "sensibile" per nominare la dimensione che vorrei studiare: *i processi della percezione, dell'immaginazione e della memoria*. Il mio interesse è volto, dunque, al *luogo percettivo del sapere* e a come questo partecipa alla costruzione della conoscenza. In tale attenzione scientifica, è rimasta in ombra la relazione esistente tra la percezione e linguaggio che (pur riconoscendone la rilevanza) ho scelto di non trattare per non allagare ulteriormente il campo di indagine, già di per sé policentrico.

## 2.2 Ricercare tra scienza ed estetica: un processo disorientante mosso verso la complessità

“La scienza manipola le cose e rinuncia ad abitarle” scrive Merleau-Ponty nel testo *L'occhio e lo spirito* (1989; p.13). Di cosa si occupa la scienza? E' una domanda vasta, generale e dal sapore indefinito. Merleau-Ponty, però, individua una possibile risposta declinando la questione in relazione a una trasformazione nella direzione di senso che attribuisce alla scienza contemporanea:

“Ma la scienza classica conservava il *senso dell'opacità del mondo*, ed era il mondo che intendeva raggiungere con le sue costruzioni: ecco perché si riteneva in obbligo di cercare per le sue operazioni un fondamento trascendente o trascendentale. Oggi si verifica -non nella scienza ma in una filosofia delle scienze abbastanza diffusa- un fenomeno completamente nuovo: [...] il pensiero si riduce deliberatamente all'insieme delle tecniche di presa o di captazione che esso inventa” (*ibidem*; corsivo mio).

Merleau-Ponty invita la comunità scientifica a tornare ad abitare il mondo del sensibile, un territorio opaco, connesso alla vita, al corpo incarnato che l'autore, partendo da sé, racconta come: “questo corpo effettuale che chiamo mio, la sentinella che vigila silenziosa sotto le mie parole e sotto le mie azioni” (*ivi*; p.15).

Lo stesso invito è ravvisabile anche in *Un metodo a-metodico* (2006) di Luigina Mortari, dedicato al pensiero e alle opere di María Zambrano. Nel testo, pensare&sentire si presentano come direzioni di senso:

“La sua proposta [della Zambrano] di coltivare un sapere dell'anima come ordine del cuore ha il sapore di una svolta radicale perché prende forma all'interno di una cultura che non solo ha accantonato il tema di un pensiero sapenziale che illumini il percorso della vita, ma coltivando ipertroficamente la dimensione razionalistica della filosofia platonica si è occupata prevalentemente dell'aspetto intellettuale dell'essere umano, del suo pensiero depurato da ogni emozione e da ogni passione” (Mortari, 2006; p.16)

Leggendo le opere dedicate alla creazione di un *sapere dell'anima*, nato dall'esperienza e in grado di coniugare pensare&sentire, le domande che mi sono posta come ricercatrice è: come vivificarlo concretamente in ricerca? Come coniugare scienza ed estetica in un processo di indagine? Come costruire un dispositivo di ricerca che tenga conto del pensare&sentire? Ragionare in un'ottica di *pensiero incarnato* può apparire *disorientante* poiché porta a muoversi in una cornice sita fuori da quelle del pensiero dominante, una cornice complessa nel senso proprio del termine.

“Complesso” etimologicamente deriva dal latino *“compléxus”*, il cui significato è “composto da più parti collegate fra loro e dipendenti l'una dall'altra” (Dizionario Etimologico della Lingua Italiana, voce *complesso*). Porre attenzione al tessuto che connette più elementi, invece che agli elementi stessi, risulta essere un'operazione difficile in una società impregnata da concetti anti-olistici, si pensi ad esempio al frazionamento disciplinare su cui è basato l'ordinamento accademico. Inoltre, nel fare ricerca l'atteggiamento riduzionista può risultare rassicurante e maggiormente *orientante* rispetto a quello olistico: se da una parte infatti il pensiero ridotto a tecnica, di cui trattava Merleau-Ponty, impoverisce l'anima e il senso delle cose, dall'altra indubbiamente rende i processi di indagine maggiormente snelli da costruire a dispetto di quelli allestiti a partire dalla accettazione di una costitutiva parte opaca. Tenendo conto della complessità sensibile, infatti, ci si può trovare -come è successo a me in questo lavoro- a sentirsi immersi in domande che creano una *vertigine disorientante*: come narrare “l'anima dei fenomeni” che si sono vissuti in ricerca? Come riportare nero su bianco l'aria di tensione o di coinvolgente calore che si respira durante un incontro di ricerca-formazione? O, per dirla con le parole di Merleau-Ponty:

“quel che tento di tradurvi è più misterioso, *s'aggroviglia* alle radici stesse dell'essere, alla sorgente impalpabile delle sensazioni” (Merleau-Ponty, 1989; p.11; riprendendo Gasquet, 1921; *corsivo mio*).

### 2.2.1 Conoscere attraverso il corpo

Nella ricerca incarnata *s'inciampa in un groviglio* tra sé e il fuori da sé, in una reciproca complessità di pensare&sentire. Credo ci siano diverse azioni possibili con cui affrontare

sul campo tale groviglio disorientante, partendo dalla mitologia del nodo gordiano, io ne individuo due: *tagliare i fili che compongono la matassa o immergersi in essa per sgrovigliarla*.

La prima è un'azione che parte dall'esterno della matassa, è volta a ristabilire ordine, a portare chiarezza e a mantenere una certa forma di controllo lì dove sembra venire meno, nel luogo del corpo e dei sensi. Concretamente, sgrovigliare la matasse attraverso il taglio dei fili, vuol dire ad esempio creare griglie organizzate di analisi del sensibile non sottoposte a momenti di discussione dialogica sul senso di queste con soggetti in ricerca. E' una strada percorribile ma, a mio parere, non trova coerenza con la cornice opaca costituiva del pensiero incarnato: questo tipo di azione è *riduzionista*, non scopre le logiche dentro la matassa e non ne osserva né rispetta le zone opache. L'immersione nella matassa, invece, è un'azione rivolta ad indagare il sensibile e l'opaco senza dissacrarlo portandolo nel dominio dell'ordine. Come scotto però comporta l'accettazione per ogni ricercatore di vivere un temporaneo disorientamento in ricerca: solo immergendovi le mani è possibile sgrovigliare la matassa senza tagliarla. Sul piano concreto, vuol dire scegliere di entrare in *dialogo* con la dimensione sensibile, ad esempio vivificandola attraverso l'uso in ricerca di metafore, narrazioni e simboli, al fine di dar spazio all'universo di contraddizioni e non linearità in cui vive il corpo sensibile (vedi paragrafo 2.3). *Corpo*, infatti è una parola "opaca" (Manuzzi, 2009; p.31), poiché è una di quelle "parole aderenti alla vita, intrise di vita" (*ibidem*), e, secondo Manuzzi, "tali devono restare" (*ibidem*). Personalmente, scegliendo la strada dell'immersione, sono due i posizionamenti che ho scelto come riferimento posturale, nonché come baricentro per non "girare a vuoto" nel groviglio disorientante.

Il primo è *pensare per storie*, una proposta fatta da Gregory Bateson alla comunità scientifica in *Mente e natura* (1984). Nel mondo accademico o nella quotidianità dell'educare non è semplice "pensare per storie": c'è fretta di giungere al risultato, l'insegnamento attraverso la storia sembra *squalificare* (Keeney, 1985) la validità dell'insegnante e del concetto insegnato. Eppure, come mostra Walter Ong in *Oralità e scrittura* (1986), le società per lungo tempo si sono fondate sulla narrazione di storie, le quali venivano consegnate/tramandate in primo luogo attraverso il corpo (si pensi alle società a trasmissione orale). Quando entro in contatto con un concetto che mi affascina o

mi “ripugna” intellettualmente, il mio corpo è il primo ad accorgersene e l’ultimo a tenerne memoria, come un custode che ricorda tutto e con un lungo tempo di latenza. Ricordo, con un’emozione che mi fa palpitare il cuore, le ore passate in adolescenza a leggere la *Malattia mortale* (1990) del filosofo danese Kierkegaard, rammento il profumo senza tempo della carta dei miei primi quaderni di scuola, provo contrazione muscolare ripensando a *quella* docente incontrata al liceo che insegnava senza desiderio di farlo, con gli occhi tristi di un’epoca guardata senza speranza.

Rammento con il corpo perché il pensiero è corpo, non esiste distinzione. Il corpo, scrive la pedagoga Paola Manuzzi, “non è un concetto, ma un’esperienza, una relazione” (Manuzzi, 2009; p.9), ed è in questa *relazione incarnata* che ricolloco la postura proposta da Bateson, con la formula del “pensare&sentire per storie”. Tale agire, come ricercatrice, mi ha sempre portata a guardare alla trama narrativa sensibile nella quale io stessa ero immersa, a cercare il punto di connessione tra le storie, al pensare al sé come ad un insieme di *costrutti narrativi e simbolici*<sup>3</sup> a più voci, anche ingarbugliate. Ciò mi ha permesso di immergermi nel garbuglio avendo sempre un punto di riferimento orientante, come una stella polare sempre pronta a mostrarti da quale parte si trovi il nord.

Il secondo posizionamento è quello che io chiamo il *generar poietico (o creativo)*. Questo non è frutto di un solo riferimento teorico, ma di un invito proveniente da più direzioni, sono infatti molti gli autori che si prendono cura della generatività dei simboli, delle metafore e delle narrazioni nei processi di ricerca e di formazione. Molti dei contributi e affondi pedagogici italiani<sup>4</sup> sulla tematica sensibile-corporea negli ultimi anni sono, in effetti, volti a ricollocare il corpo in una posizione epistemologica anti-dualistica, in una cornice di lettura della conoscenza in stretta aderenza con la vita, ovvero con l’esperienza. La concezione di *esperienza*, in primo luogo corporea vissuta e dunque pre-verbale, ha subito recenti trasformazioni nel campo della didattica e della pedagogia: è stata ripensata come luogo privilegiato della costruzione della conoscenza, anche formale (Mortari, 2003; Nigris,

---

<sup>3</sup>La concezione di sé come insieme di costrutti narrativi e simbolici è di Jerome Bruner (2002). Non avendola l’autore trattata in una cornice di pensiero incarnato dei sensi, ho preferito inserire la marca d’attribuzione in nota per non generare confusione tra ambiti di riferimento teorico.

<sup>4</sup>Sempre senza pretesa di esaustività: Dallari, 2000; Gamelli, 2001, 2005; Iori, 2002; Balduzzi, 2002; Zannini, 2004; Balduzzi, Bartolotti, 2006; Mortari, 2006; Puviani, 2006; Formenti, 2009; Manuzzi, 2009.

Negri, Zuccoli, 2007). Infatti, corpo e esperienza, a lungo messi da parte a favore di una trasmissione di saperi affidata prettamente “al linguaggio verbale” (Balduzzi, Bartolotti, 2006; p.69) e a costrutti astratti, stanno venendo (dagli autori citati) teoricamente rivisitati come luoghi d’interesse nel processo di apprendimento. L’invito a generare dei contesti di formazione attenti al corpo, ai simboli e alle metafore, come ricercatrice mi ha portata a muovermi nel garbuglio tra pensare&sentire con una postura attenta a dialogare con la dimensione sensibile invece di ridurla a sapere diafano per sgrovigliarla della sua intrinseca opacità. Perché dialogare con la radice sensibile del pensiero comporta il “sostare col pensiero fra le cose” (Mortari, 2006; p.71), osservando con meraviglia il non del tutto noto e chiaro.

## **2.3 Dialogare con la dimensione estetica della conoscenza: dar forma al pensiero abduttivo nella *Spirale della Conoscenza***

### **2.3.1 Dar forma al pensiero abduttivo**

L’abduzione, secondo Gregory Bateson, è *un’estensione laterale del pensiero*, ovvero è una “descrizione doppia o multipla di qualche oggetto, evento o sequenza” (Bateson, 1984; p.192). Secondo Bateson, il pensiero abduttivo è più diffuso di quanto ci si accorga:

“Siamo talmente avvezzi all’universo in cui viviamo e ai nostri poveri metodi di riflessione su di esso, che quasi non ci accorgiamo, per esempio, del fatto che è sorprendente che sia possibile l’abduzione, del fatto che si può descrivere un certo evento o cosa (per esempio un uomo che si rade davanti allo specchio) e poi ci si può guardare intorno e cercare nel mondo altri casi che *obbediscano alle stesse regole da noi escogitate per la nostra descrizione*” (Bateson, 1984; p. 192; *corsivo mio*)

Il processo abduttivo per l’autore prende dunque forma quando si paragonano “tra loro concetti diversi che obbediscono alle medesime regole” (Deriu, 2000; p.85). Come esempi

di abduzione, dentro la sfera mentale dell'uomo, Bateson porta "la metafora, il sogno, la parabola, l'allegoria, tutta l'arte, tutta la scienza, tutta la religione, tutta la poesia, il totemismo" (Bateson, 1984; p. 192). Il pensiero abduittivo trova dunque luogo nella metafora, nel sogno e nell'arte, ovvero in tutti quegli ambiti dell'azione umana ove è possibile produrre una *descrizione molteplice* di un fenomeno. Per Bateson il pensiero abduittivo è sito nella relazione tra le cose e non nelle cose in sé:

"Se esamino l'organizzazione sociale di una tribù australiana e lo schema delle relazioni naturali su cui è basato il totemismo, vedo che questi due blocchi di conoscenza stanno tra loro in *relazione abduittiva*, cioè *obbediscono entrambi alle stesse regole*. In ciascun caso si presuppone che certe caratteristiche formali di una componente siano riflesse nell'altra." (*ivi*; pp. 192- 193; *corsivo mio*).

E' *relazione abduittiva*, nello spazio di connessione tra i fenomeni, il luogo in cui il pensiero produce descrizioni multiple del mondo. La metafora, l'arte e il sogno hanno la caratteristica distintiva di riuscire a dar forma alla relazione abduittiva. Rispetto a tale peculiarità, Gregory Bateson riporta le parole della famosa danzatrice Isadora Duncan, la quale dinanzi alla domanda "cosa vuol dire ciò che ha danzato?" rispose:

"Se potessi dire cosa significa non avrei bisogno di danzarlo" (Bateson, 1971; p.137).

La metafora incarnata che ci viene offerta ci trasporta nel mondo del dialogo tra *forma e contenuto*: quale relazione c'è tra linguaggio e pensiero abduittivo? Bateson ha studiato la metafora lungo il corso di tutta la sua vita e nel tempo ha sviluppato formulato due posizioni rispetto a tale questione: in *Teoria del gioco e della fantasia* (1954), il primo scritto in cui parla di metafora, questa è pensata come atto verbale, mentre in *Ridondanza e codificazione* (1968) Bateson sostiene che la metafora sia un atto pre-verbale. In uno dei suoi ultimi scritti, l'autore compone le due posizioni e giunge a sostenere che:

"La metafora percorre da cima a fondo la Creatura<sup>5</sup> e quindi necessariamente tutta la comunicazione verbale contiene metafore e, quando è rivestita di parole,

---

<sup>5</sup>Bateson usa frequentemente i termini pleroma e creatura. Con Pleroma indica "quel mondo non vivente,

la metafora ha più le caratteristiche tipiche del linguaggio verbale” (Bateson, Bateson 1989; p.51).

Per Bateson la metafora, così come tutto il pensiero abduttivo, abbraccia sia il mondo pre-verbale, cioè all’azione *sensibile* -come nell’esempio portato da Isabel Ducan- che quello verbale. Il pensiero, in tal ottica, è la base del mondo ecologico e permea completamente la comunicazione umana. La domanda che potrebbe seguire questa affermazione è: perché? A cosa ci è utile il pensiero abduttivo? Bateson in *Mente e natura* mette in luce che il pensiero abduttivo è strettamente connesso ai processi di cambiamento:

“Qualsiasi cambiamento nella nostra epistemologia implicherà uno spostamento di tutto il nostro sistema di abduzioni. Dobbiamo attraversare la minaccia di quel caos dove il pensiero diventa impossibile” (Bateson, 1984; p. 192)

Se l’epistemologia dell’uomo, intesa come cornice di sguardo sul mondo, si trasforma, allora anche il pensiero abduttivo muta di forma. In tale connessione c’è reciprocità, infatti pochi passaggi dopo:

“Perché avvenga un cambiamento, la cosa nuova [la relazione abduttiva] deve possedere un doppio requisito: deve soddisfare le esigenze interne di coerenza dell’organismo e deve soddisfare i requisiti esterni dell’ambiente. [...] Se si vuole che la creatura duri, è necessario che il cambiamento si presenti sempre secondo modalità che hanno una doppia descrizione. [...] La sopravvivenza del corpo richiede che non intervenga un trauma troppo violento” (*ivi*; p. 193-194)

Il sistema abduttivo, quindi, genera cambiamenti nell’epistemologia, in un gioco di connessioni e di molteplici relazioni descrittive che prendono forma nella metafora, nel descritto dalla fisica (governato solo da forze e urti), che in sé non contiene e non produce distinzioni, [benché naturalmente sia necessario introdurre distinzioni nella descrizione che ne diamo.]” (Bateson, Bateson, 1989; p.36). L’autore porta come esempio, di pleroma, un sasso e dice: “Io posso descrivere un sasso, ma il sasso non può descrivere alcunché”. (*ivi*; p.35) Il sasso, dunque, non produce distinzioni. A differenza della creatura. Poiché con creatura, invece, Bateson indica “quel mondo della spiegazione in cui gli stessi fenomeni da descrivere sono tra di loro retti e determinati dalla differenza, dalla distinzione e dall’informazione” (*ivi*; p.36).

sogno, nell'arte e, come ha ricordato Bateson con l'esempio di Isador Duncan, nel corpo sensibile.

### **2.3.2 La trasformazione sensibile nella *Spirale della Conoscenza*: dall'esperienza pre-riflessiva alla comprensione riflessiva**

Nel modello di conoscenza proposto nella *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009) è presente una attenzione al dar forma al pensiero abduktivo. Un'azione, infatti, a cui invita il dispositivo è produrre una *rappresentazione estetica di un'esperienza vissuta*:

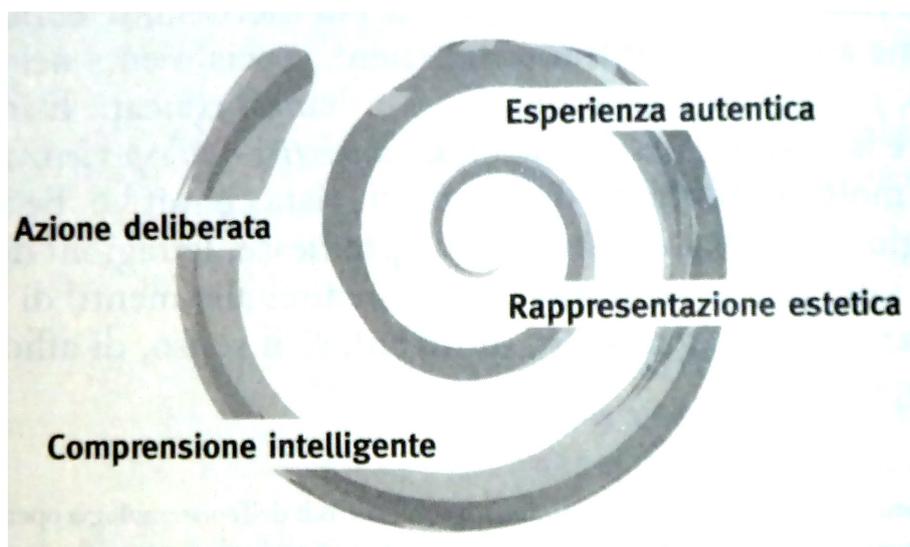


Figura 2.1: Spirale della conoscenza (Formenti, 2009; p.32).

La dimensione estetica, che si concretizza con la produzione di metafore e simboli<sup>6</sup>, dona forma all'esperienza:

---

<sup>6</sup>Il baricentro teorico del mio lavoro è costruttivista ma, rispetto alla definizione di simbolo, ho in parte costruito il mio sapere a partire dagli scritti di Carl Gustav Jung (1912). Per tale ragione quando tratto il termine simbolo, lo intendo nella sua funzione trascendente e non univoca di significato (a differenza del segno) teorizzata da Jung. Secondo l'autore, infatti, i simboli sono delle nuove realizzazioni psichiche, ovvero sono il risultato di un processo di sintesi tra gli opposti di cui la psiche è costituita.

“La *rappresentazione dell’esperienza* chiama in causa la memoria. Infatti la sua immediatezza è recuperata solo retrospettivamente per essere rappresentata in qualche forma, grazie ai linguaggi. Il primo esito della conoscenza esperienziale non sono concetti e parole, ma immagini: storie, sogni, poesie e metafore. Un tipo di conoscenza che *costruisce un ponte tra l’esperienza e la parola*” (Formenti, 2005; p.68; *corsivo mio*).

La rappresentazione estetica trova posto tra *l’esperienza e la parola*: l’azione di dare forma attiva un *processo meta-sensibile* nel quale l’esperienza viene *codificata* prendendo una forma e divenendo parola (vedi paragrafo precedente). L’esperienza di codificazione meta-sensibile è un processo nel quale si stabilisce un *nesso* tra la *dimensione pre-verbale* dell’esperienza e quella *verbale* della rappresentazione. Il processo può essere graficamente rappresentato come:

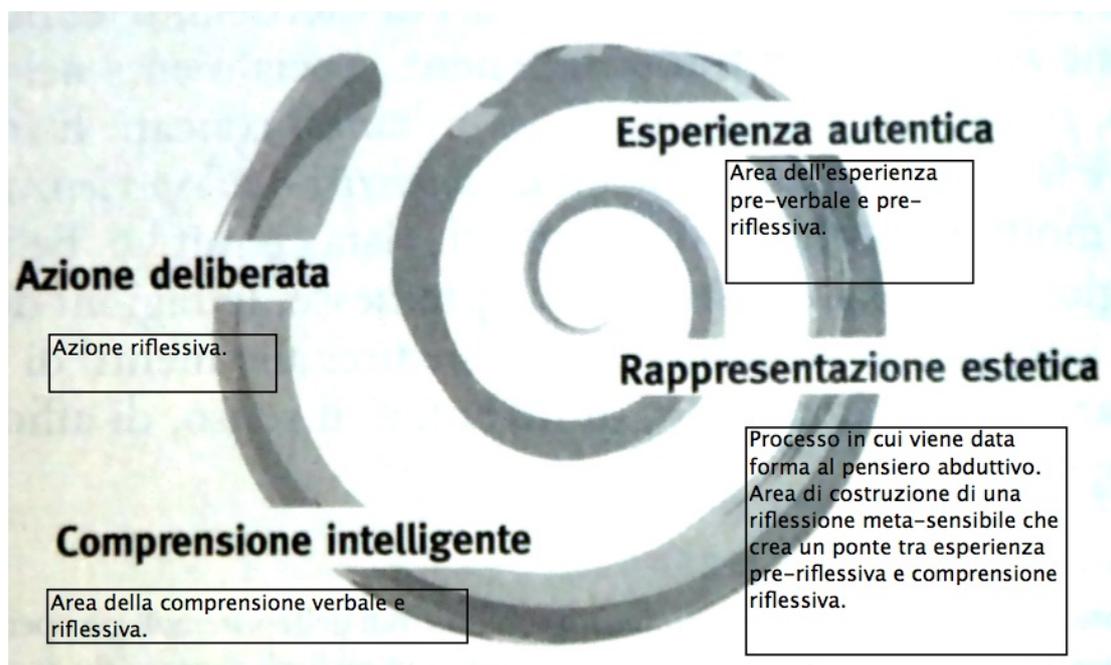


Figura 2.2: Processo abduittivo nella Spirale della conoscenza.

Come si può vedere nella stilizzazione, nel processo della *Spirale della Conoscenza* non avviene solo un passaggio dalla dimensione pre-verbale dell’esperienza a quello

verbale della rappresentazione ma, transitando da questi, avviene anche un passaggio da un'esperienza pre-riflessiva a una comprensione riflessiva. I concetti di esperienza pre-riflessiva e comprensione riflessiva sono riferibili alla teorizzazione prodotta da Karl Weick nel testo *Senso e significato nell'organizzazione* (1997). L'autore, nello studiare come i sistemi individuali e collettivi costruiscono significati, ha formulato il concetto di *sensemaking*. E' un processo di costruzione dei significati che riguarda sia la produzione del *senso*, intesa nella sua dimensione pre-riflessiva, sia la sua *interpretazione riflessiva*. Il *sensemaking* nasce a partire da un'esperienza spiazzante, un'esperienza che Weick suggerisce di costruire cercando il più possibile di "aumentare la varietà del linguaggio" (Weick, 1997; p.214). A partire da questa varietà di linguaggi estetici, Weick promuove un'attenzione verso "la costante alimentazione" (Kaneklin, Scaratti,1998; p.42) del processo tra senso e significato dell'esperienza, ovvero tra l'attribuzione di senso pre-riflessiva data inizialmente all'esperienza e la successiva interpretazione riflessiva frutto di processi di discussione dentro le organizzazioni. Il tal senso, il processo di *sensemaking* trova affinità nel dispositivo promosso nella *Spirale della Conoscenza*: entrambi propongono processi che si muovono induttivamente dall'esperienza e promuovono una *costruzione riflessiva di comprensione* di questa.



## Capitolo 3

# Trasformazioni pedagogiche: la famiglia tra educazione e ricerca

Prendersi cura di tematiche riguardanti la famiglia, nell'attuale contesto storico e culturale italiano, è un compito che pone educatori e ricercatori in una dimensione *complessa*.

*Nei servizi educativi*, sia pubblici che privati si assiste spesso a uno *scarto* tra il mandato educativo tradizionalmente assegnato al quale gli educatori si dovrebbero attenere, e le pratiche che invece si trovano a mettere in atto se vogliono essere efficaci nel proprio compito (Villa, 2008). Un gran numero di servizi educativi si pone come obiettivo la cura dell'utente preso in carico isolato dal contesto, ma gli operatori si trovano nella necessità di lavorare con l'intera rete primaria di cura per realizzare delle "buone prassi". Si pensi, ad esempio, a tutti quei servizi dedicati ad adolescenti, nei quali la famiglia pare essere invisibile nel mandato degli educatori, talmente non riconosciuta da essere interpellata soltanto in caso di "non funzionamento" della relazione tra il minore e il servizio. Eppure, nonostante *non sia pensata* dalla cornice istituzionale, la famiglia *c'è*: è il contesto con il quale nessun educatore che lavora sul campo può fare a meno di confrontarsi o scontrarsi. Nei luoghi di invisibilità istituzionale, il lavoro con la famiglia viene nella maggior parte dei casi messo in pratica da singoli educatori lungimiranti che, per necessità, si vedono costretti a ritagliarsi dei tempi con le famiglie oltre a quelli pianificati, introducendo delle pratiche non previste nel proprio mandato e a volte nemmeno nella loro formazione.

In *campo scientifico* si possono individuare due questioni, afferenti al dibattito epistemologico, ancora aperte: la prima riguarda i confini disciplinari del sapere pedagogico sulla famiglia e la seconda la definizione stessa di famiglia. Sono questioni ad ampio spettro, con le quali mi sono scontrata nel realizzare questo lavoro di ricerca.

Per descrivere e argomentare approfonditamente le questioni scientifiche riguardanti i servizi educativi, ritengo si debba riflettere su *due questioni*: quale spazio occupa lo *sguardo pedagogico sulla famiglia* nel panorama accademico? E qual è il ruolo occupato dalla famiglia nei servizi educativi, pubblici e privati, italiani?

Indagando su queste è possibile individuare, come argomenterò in seguito, una componente *generativa* che permea l'intera sfera dedicata alla famiglia. Le domande poste però, per coerenza rispetto ai presupposti epistemologici dai quali ho scelto di muovermi (vedi capitolo 1), non riceveranno una risposta univoca e lineare, né saranno indagate con una modalità univoca. Sono questioni *complesse* che ritengo non vadano studiate isolando i vari nuclei tematici che le compongono, come dei corpi a sé stanti, ma invece *vanno considerate nel loro insieme* (Bertalanffy, 1957). O, per dirla con una suggestiva e immediata immagine fornita dall'epistemologo Gregory Bateson nel *film* documentaristico "An Ecology of Mind" (Bateson N., 2010): a cosa ci serve guardare le cinque dita di una mano se non studiamo *la relazione* esistente tra un dito e un altro? Sono questioni in cui un processo di studio volto a sondare il terreno tematico alla ricerca analitica dei vari "perché" sarebbe depistante: ci condurrebbe a produrre un sapere senza dubbio approfondito ma sconnesso rispetto all'intera complessità del sistema in cui le questioni stesse sono inserite. Invece, partirò da un'ottica di lavoro olistica, attenta alle connessioni, e nella trattazione mi muoverò a partire da *due scelte di sguardo* o filtri di lettura.

La prima scelta sarà quella di guardare alla storia della "pedagogia della famiglia" in un'ottica *trasformativa e non stadiale*. Esistono diversi modi per leggere il passato, uno di questi è quello di pensare alla costruzione del sapere come ad una *struttura piramidale*, ordinata e lineare, nella quale la conoscenza è andata migliorandosi e perfezionandosi nel tempo, sostituendo le teorie vecchie e imperfette con saperi migliori, sempre più articolati e precisi. Questa visione stadiale ha un grosso limite: il pensare che ad ogni stadio le acquisizioni dello stadio precedente siano superate, non dando così valore alle

conoscenze precedenti. Un altro posizionamento possibile da cui partire, invece, è pensare alla scienza come ad una vasta landa di territori da esplorare e di luoghi che nel tempo si sono trasformati, hanno prodotto innovazioni e generato saperi, anche *rapsodici* (Pievani, 2006) e inaspettati. Questo sguardo sul mondo è, a differenza del primo, dinamico e aperto a una nuova possibile messa in connessione di territori vecchi con borghi nuovi. Pone l'osservatore in una dimensione attenta a *come* i territori scientifici si sono costituiti e hanno cambiato forma e non al perché non esistono più a favore di qualcosa di nuovo. Così come i sistemi fisici, i vari sguardi pedagogici sulla famiglia non possono mai considerarsi completamente superati, neppure quelli più antichi o dimenticati. I saperi vecchi sono stati innestati da saperi nuovi, divenendo conoscenze più ricche e complesse.

La seconda scelta di sguardo sarà di guardare alla pedagogia della famiglia in un'ottica volta a coglierne la *complessità e bellezza*. "Bellezza", usata al di fuori del dominio della disciplina di filosofia estetica, è una parola difficile da usare in ambito accademico contemporaneo, rischia di essere liquidata come ingenua. L'ottica da cui intendo muovermi, però, non ha a che vedere con una disamina delle caratteristiche del bello in sé, piuttosto con una *dimensione estetica* volta al dar valore. "Valutare" etimologicamente significa "dare prezzo" (Dizionario etimologico online, voce *valutare*), cioè dare valore. La domanda volta al *dare valore* che mi muoverà sarà: cosa ha generato tale teoria o trasformazione? Qual è la *struttura che connette* (Bateson; 1984) tal aspetto ad un altro?

Per delimitare l'area d'interesse, mi concentrerò solo sull'analisi del posto che occupa la famiglia nella pedagogia italiana contemporanea, valorizzando in particolare il tessuto di trasformazioni messo in moto dal *passaggio epistemologico dalla pedagogia alle scienze dell'educazione* e (paragrafo 3.1) e gettando luce su alcune *linee di lavoro* in corso di sviluppo (paragrafi 3.2 e 3.3).

### 3.1 Mutamenti e arricchimenti nello sguardo pedagogico contemporaneo sulla famiglia

Oltre il colore e il rumore,  
tutto respira  
con un sorso profondo e muto”  
(Pessoa in Soares, 2010; p.149)

Il mondo, scrive Pessoa, respira silenzioso ed incessante al di là di tutto ciò che si muove e produce colore e rumore. E' vivo, bisogna però attivare tutti i sensi per sentirlo, proprio come bisogna accostarsi con cura per scorgere il “respiro” dello *sguardo pedagogico sulla famiglia* nei servizi educativi e nell'accademia italiana. Il suo ruolo infatti per quanto sia sempre stato attivo, anche se non manifesto ad un primo sguardo, non si è mai potuto definire centrale. Vanna Iori, una delle maggiori esponenti degli studi sulla famiglia in Italia, pochi anni fa ha parlato di *silenzio pedagogico* sulla famiglia (Iori, 2001a, p.41). Un silenzio che ha permeato sia la produzione scientifica che l'investimento politico e sociale a favore di servizi educativi per la famiglia. Un silenzio, però, che non ha impedito alla pedagogia della famiglia di continuare a respirare, di trovare degli spazi per vivere e dei pertugi dove avere occasione di fiorire. Questa sezione sarà dedicata a delineare il *quadro di trasformazioni* in corso nella pedagogia contemporanea dedicata alla famiglia sia dal punto di vista teorico che prassico. Rispetto al *quadro teorico* (paragrafo 3.1.1) verrà delineato il profilo della pedagogia della famiglia come campo di studi relativamente nuovo in ambito accademico, mettendo in particolare l'accento sulla relazione dinamica tra la pedagogia e le scienze dell'educazione e sulla complessa riflessione contemporanea in merito alla definizione di “famiglia”. In quello *prassico* (paragrafo 3.1.2), invece, si rifletterà in merito alla trasformazione dell'investimento politico e sociale sulla famiglia.

### 3.1.1 Da pedagogia a scienze dell'educazione: la pedagogia della famiglia come "sapere indisciplinato"

Elaborare una bibliografia con taglio *specificatamente pedagogico*, in grado di restituire lo stato dell'arte della pedagogia della famiglia non è cosa semplice: la maggior parte delle fonti è costituita da *ricerche di confine*, cioè da lavori nati in altri campi ma che presentano dei contenuti che "sconfinano" nella pedagogia. Una delle difficoltà che ho riscontrato è stata quella di riuscire a *posizionarmi* all'interno della vastità del materiale di confine sull'oggetto "famiglia". Le fonti psicologiche, sociologiche, filosofiche, antropologiche, economiche e mediche mi sono apparse spesso sovrapporsi a quelle pedagogiche. Rispetto al tema della disciplinarietà, Laura Formenti, riprendendo Vanna Iori (1999), analizza che:

“Molti autori del resto concordano sulla necessità di un approccio interdisciplinare alla famiglia, e in effetti ogni disciplina consente di aprire una prospettiva peculiare su questo sistema umano; ognuna si rivela utile nel mettere in luce aspetti diversi della realtà familiare. [...] Tuttavia in questo ampio dibattito c'è una grande assente, ed è proprio la pedagogia. Ciò appare ben strano se, come segnala Vanna Iori, le stesse discipline sociologiche e psicologiche approdano nella loro ricerca a interrogativi prettamente pedagogici, che investono proprio la *funzione educativa* della famiglia come luogo d'incontro e di convivenza quotidiana delle generazioni” (Formenti, 2000; p.10; *corsivo mio*).

La sfera degli interrogativi propri della pedagogia, o meglio il suo stesso *specifico pedagogico* ravvisabile nella *funzione formativa*, si presenta dunque come luogo di ancoraggio di altre discipline. Tale ancoraggio, che può essere letto sia come invasione di campo che come spazio fertile di contatto tra saperi, ci dona la misura della *relazione complessa* che la pedagogia contemporanea intrattiene con gli altri saperi rispetto alla famiglia.

Il suo territorio si presenta, infatti, così intricato da apparire quasi come una città all'interno della quale si diramano braccia di altre città: la sua forma è "lavorata" dalle diramazioni di altri borghi entrati nel paese ed è ricca di strade che portano in territori lontani. Tanto complessa da evocare le *città continue* descritte con sapienza da Calvino (1993), porta

colui che l'osserva a chiedersi dove inizi il suo territorio e si concluda quello delle città disciplinari che la circondano. La pedagogia della famiglia si presenta come un *sapere di confine*: nasce e si sviluppa in relazione a quello delle altre scienze che sono interessate all'oggetto "famiglia", creando un rapporto così ravvicinato da portare queste discipline a divenire le sue *fonti* (Dewey, 2005) di sapere. La *psicologia*, la *sociologia*, l'*antropologia* e la *filosofia*, infatti, non sono solo dei saperi che condividono un nucleo d'interesse con la pedagogia rispetto alla famiglia ma sono le *radici* stesse da cui essa trae nutrimento. Il rapporto tra la pedagogia e le sue fonti si è sviluppato come un ecosistema sensibile e dal delicato equilibrio, al punto che a tratti è difficile identificare se una teoria sia nata in un campo oppure in un altro. Questo ramificato sistema indubbiamente ha inciso sulla nascita in campo accademico di materiali difficili da collocare a livello disciplinare. Sono molti gli elementi che hanno contribuito a generare questa topografia: il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione, le trasformazioni avvenute rispetto alla definizione di famiglia, nonché le questioni italiane di carattere sociale, ideologico, storico e istituzionale. Il silenzio pedagogico sulla famiglia in Italia, infatti, è frutto di almeno *tre questioni di natura sociale e ideologica*. In primo luogo, "lo studio della famiglia si è spesso identificato troppo aprioristicamente con un'esaltazione di valori unici e con l'indicazione di forme specifiche di famiglia come riferimento normativo, improntando quindi sia la riflessione teorica sia l'intervento educativo a una filosofia del dover-essere" (Formenti, 2000; p. 10). Elemento che non ha favorito il rafforzarsi di un corpus di saperi pedagogici scientificamente riconosciuti. In secondo luogo, "la storiografia dell'educazione ha generalmente privilegiato spaccati istituzionali, sottovalutando il ruolo delle relazioni interpersonali e dei sentimenti" (Catarsi, 2008; p.27). E, infine, negli spazi in cui si è dedicata alle relazioni, la pedagogia "si è occupata più volentieri dell'istruzione, quindi della scuola, che non dell'educazione come relazione costitutiva del vivere sociale" (Formenti, 2000; p.10).

La topografia dello sguardo pedagogico sulla famiglia è vasta poiché è il frutto di decenni di mutamenti; dovendo io circoscrivere il campo di riflessione, in questa sede tratterò *due trasformazioni epistemologiche* che a mio giudizio hanno influito notevolmente nel farla giungere al suo aspetto attuale: *il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione* e il nucleo riflessivo avviato in epoca moderna sulla *definizione di "famiglia"*. In quest'ultimo

affronterò anche alcune questioni di natura sociale e ideologica connesse allo sguardo sulla famiglia.

### **Trasformazioni di definizione: l'opzione ontologica e l'opzione epistemologica rispetto ai confini tra saperi**

*La prima trasformazione* è avvenuta nel corso della seconda metà del Novecento ed è stata di ampia portata. La pedagogia, al seguito di una profonda crisi rispetto al proprio statuto epistemico, ha subito una trasformazione che ne ha *ridefinito l'identità, rinnovato i confini e spostato il baricentro epistemologico*. Uno dei principali elementi causanti la crisi, ma allo stesso tempo propulsivi, di questa rivoluzione paradigmatica fu proprio il terreno di confronto (e, spesso, anche di scontro) tra la pedagogia e il panorama della ricerca scientifica che si andava configurando come molteplicità di luoghi e metodi sempre più interessati all'evento educativo. Tra gli anni Sessanta e Ottanta, infatti, la “pedagogia affrontò la difficile scommessa di rinnovarsi come scienza” (Iori, 2000c; p.29): abbandonò alcune caratteristiche di astrattezza di natura filosofica, mise in parte in discussione il proprio filosofico “nucleo pre-scientifico” (Massa, 1990; p.13) e iniziò a fondarsi su basi scientifiche poste in relazione alle altre scienze. Le scienze principalmente interessate furono la psicologia, la sociologia e l'antropologia. Quest'ultime iniziavano ad approcciare l'educazione attraverso linguaggi, posizionamenti epistemologici e metodologici completamente diversi, di natura prevalentemente neo-positivista, rispetto alla pedagogia che nei secoli si era appoggiata su una matrice ed un linguaggio filosofico di taglio, come ha scritto Massa (*ibidem*), pre-scientifico. Filosofia e pedagogia sono sempre stati due mondi intrecciati: leggendo i manuali di pedagogia si nota come la storia della pedagogia ripercorra il viaggio evolutivo tracciato nei secoli dai molteplici discorsi generati dalla filosofia. Il terreno che li accomuna pare proprio essere sempre stato quello della ricerca costante sul *senso dell'agire* (Bertolini, 1988) e del divenire. Le scienze dell'educazione però aprivano la strada a nuove questioni di indagine, ad esempio di metodo, che re-inserivano la ricerca del senso dell'agire sotto una nuova luce. Franco Cambi, in *Pedagogie del Novecento* (2005), individua principalmente due *aspetti caratterizzanti questo passaggio paradigmatico* verso le scienze dell'educazione:

1. il declino della pedagogia come sapere unitario ed egemonico dell'educazione;
2. l'affermazione di molte discipline ausiliarie/costitutive (filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, docimologia) del sapere pedagogico-educativo.

Cambi, infatti, ritiene che la pedagogia, entrata in crisi come sapere unitario negli anni Ottanta, si sia fatta sempre più tributaria di saperi specializzati assunti come "scienze ausiliarie" ma che, in realtà, ne hanno ri-descritto l'identità interna, frazionandola e disseminandola in vari settori. In seguito a ciò, il sapere pedagogico è scomparso come unico e unitario referente dell'educazione e dei suoi problemi, ma non è stato cancellato. Esso - più semplicemente - si è trasferito sul terreno della riflessione epistemologica e storica sull'educazione. L'incidenza di questa trasformazione sullo *sguardo pedagogico rispetto alla famiglia* è stata significativa nel produrre da un lato la spinta ad attribuire alla pedagogia della famiglia un'identità a se stante in quanto disciplina maggiormente solida e meno silenziosa<sup>1</sup>; e dall'altra a legittimare l'uso come fonti pedagogiche di materiali di confine frutto di altri campi di sapere.

I due movimenti sono *processi interconnessi*. Ciò che sottolineava Cambi rispetto alla pedagogia generale è valido in particolar modo in questo campo: l'affermazione delle discipline ausiliarie ha ridescritto l'identità interna della pedagogia della famiglia e, aggiungo io, ha offerto la possibilità di leggere i confini disciplinari secondo una *nuova consistenza*. Sono, infatti, *due le opzioni* attraverso cui possono esseri letti: una *ontologica* e l'altra *epistemologica*. La prima considera i confini pedagogici definiti a partire dall'*oggetto*, quindi dall'occuparsi o meno dell'evento educativo in famiglia, mentre la seconda li considera costruiti a partire dal tipo di *sguardo* che viene posto sulla famiglia stessa. Se ci muoviamo a partire da un'opzione epistemologica, come io scelgo di fare in questa sede, ciò che classifica l'identità pedagogica non è solo l'aver un interesse per l'oggetto famiglia, quanto piuttosto uno sguardo pedagogico sull'oggetto famiglia.

La pedagogia della famiglia si presenta, come fino ad ora argomentato, come *un campo di sapere indisciplinato*: è disseminata al suo interno di territori disciplinari meticcii che la

---

<sup>1</sup>Vedi i contributi di Galli, 1997; Viganò, 1997; Iori, 2001a; Formenti, 2000; Milani, 2001; Pati, 2004; Portera, 2004; Catarsi; 2010.

rendono debole dal punto di vista identitario-disciplinare. Eppure, questa *indisciplinatezza* rispetto all'oggetto presenta svariati vantaggi.

Il primo è quello di valorizzare nella pedagogia quella che appare una capacità inclusiva, flessibile e *impertinente* (Dallari, 2008), qualità che la rendono in grado di accogliere anche saperi molto diversi dal proprio. Si pensi ad esempio alla sua capacità di far proprie conoscenze psicologiche di stampo neo-positivista pur avendo una matrice di origine filosofica. Il secondo, nonché il più prezioso, è la possibilità di generare un sapere che lavora sulle *zone di contatto* tra le discipline più che su quelle di differenziazione. Come ricordato da Gregory Bateson<sup>2</sup>: *la conoscenza è una sola*, siamo “noi” che per necessità la frazioniamo e suddividiamo in orizzonti disciplinari. Lo sguardo pedagogico sulla famiglia, letto secondo un'opzione epistemologica, produce conoscenza a partire non da un orizzonte disciplinare frazionato ma da un *sapere trasversale sulla famiglia*. Se da un parte, infatti, non sta dentro binari disciplinari classificabili in base all'oggetto e nemmeno riesce ad avere un primato egemonico sull'evento educativo familiare, dall'altra ha la possibilità di produrre un sapere ricco sul processo perché fertilizzato da altri saperi volti all'esplorazione sullo stesso oggetto.

Certo questi vantaggi e qualità *non annullano la dimensione di criticità* nella quale lo sguardo pedagogico sulla famiglia si trova. Dal punto di vista della produzione scientifica, questo ambito di ricerca ha registrato pochi contributi capaci di restituire alla comunità accademica la peculiarità della sua attenzione alla dimensione formativa. Come ha messo in luce Vanna Iori, riprendendo la pedagogista Viganò (1998), in ambito pedagogico “pochi studiosi hanno coltivato la disciplina in oggetto in maniera davvero approfondita e originale, con una applicazione prolungata nel tempo” (Iori, 2001a; p.11). Ci sono state complessivamente poche produzioni e prevalentemente in *ambito cattolico*<sup>3</sup>. Nel 2009 effettuai una mappatura (vedi allegato A) rispetto ai centri di produzione scientifica sulla famiglia: in Italia ne individuai cinque, tre dei quali erano nati in contesti cattolici. L'ingaggio delle Università Cattoliche in effetti è ciò che ha tenuto in vita una riflessione

---

<sup>2</sup>Nel recente documentario creato sul suo pensiero (Bateson N., 2010).

<sup>3</sup>Senza pretesa di esaustività citiamo: Galli 1997, 2000; Pati, 1984, 2004; Peretti, 1969, 1972; Roveda, 1995; Viganò, 1997; Iori, 2001a; Portera, 2004; Sità, 2005; Cavallera, 2006.

pedagogica sulla famiglia in Italia per diversi anni. Oltre a queste, sono da segnalare anche le produzioni di *stampo fenomenologico e costruttivista*<sup>4</sup> prodotte nel campo della pedagogia dedicata alla famiglia. Come ricercatrice, questa relativa assenza, come si è sino ad ora letto, mi ha fatto molto interrogare. Per trovarne un senso, è stato utile indagare la trasformazione che ha preso piede con l'avvento delle scienze dell'educazione e interrogarsi sul profilo della pedagogia interessata alla famiglia. A questa riflessione epistemologica ho scelto di affiancarne un'altra, dedicata all'oggetto famiglia stesso.

### **Trasformazioni dell'oggetto famiglia e della sua definizione**

La *seconda trasformazione* sulla quale vorrei riflettere, per ragionare in merito all'intricata forma che lo sguardo pedagogico sulla famiglia presenta, riguarda la *definizione stessa di "famiglia"*. La contemporaneità ha portato in auge una questione di definizione impellente: cos'è una famiglia? O meglio, partendo da un approccio costruttivista, quali legami vanno a costituire una famiglia?

La domanda nasce da un'evidenza identificata prima di tutto in ambito di diritto civile: esiste *uno scarto* tra la definizione attribuitale giuridicamente e le trasformazioni in corso nei tessuti sociali. L'art. 29 della Costituzione della Repubblica Italiana stabilisce che:

“La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sulla eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare”.

I recenti dibattiti sociali sulla possibilità di introdurre in Italia il *patto civile di solidarietà* (pacs), già in vigore in Francia dal 1999, hanno messo in dubbio il principio secondo cui la famiglia possa essere fondata solo e unicamente a partire dal matrimonio e da due persone di diverso sesso. Elisabeth Roudinesco (2006), partendo dall'osservazione del dibattito francese sui pacs, si è chiesta: “perché uomini e donne omosessuali manifestano un desiderio

---

<sup>4</sup>Senza pretesa di esaustività, si segnala tra i contributi afferenti al piano fenomenologico: Iori, 1999, 2001a, 2001b, 2006. Tra i contributi di stampo costruttivista: Formenti, 2000, 2001, 2002; Gaudio, 2008; Milani, 1996, 2001. Si segnalano inoltre i contributi dati alla ricerca empirica da Catarsi, 2007, 2008 e Mantovani, 2004.

così forte di normalizzarsi e perché rivendicano il diritto al matrimonio, all'adozione e alla procreazione medicalmente assistita?" (*ivi*; p.7). Secondo l'autrice l'accesa discussione pubblica in corso ha portato ad esplicitare ciò che nella quotidianità era già in atto: l'idea di famiglia si sta trasformando. La famiglia contemporanea, sostiene Roudinesco, appare *in disordine*: l'ordine organizzativo interno precedente, basato sull'idea di *pater familias* e su un solido nucleo rappresentazionale dell'idea di famiglia, è mutato a favore di una "*pluralizzazione delle forme familiari*" (Portera, 2004; p.57). Questa molteplicità di forme rende "difficile definire *in modo univoco* la tipologia costitutiva della famiglia normocostituita" (Iori, 2006; p.8; *corsivo mio*). Non esiste, dunque, un'unica idea o tipologia di famiglia. Come analizzato da diversi psicologi<sup>5</sup>, sociologi<sup>6</sup> e pedagogisti<sup>7</sup>, la pluralità è incalzante. La famiglia, nonché la sua definizione, è divenuta zona dalla materialità *liquida* (Bauman, 2002). La sua definizione presenta dei *confini plastici* che amplificano la "necessità di interrogarsi costantemente sulle connotazioni e sui vincoli che l'espressione *la famiglia* evoca" (Fruggeri, 2004, p.23). E' proprio questo aperto nucleo di riflessione che rende più che mai legittima la famiglia come oggetto d'interesse trasversale per molteplici discipline, favorendo la produzione di una grande vastità di *materiali di confine*. L'oggetto "*famiglia*" stesso si è esteso, toccando anche zone di definizione prima in ombra. Si pensi, ad esempio, alla questione accennata sopra sul riconoscimento delle coppie omosessuali come fondative di nuclei familiari.

Muoversi scientificamente dentro tanta complessità e indefinitezza necessita di una *presa di posizione epistemologica*, in quanto "lo studio della famiglia richiede [...] come atto di partenza, la scelta di una prospettiva, di un punto di vista dichiarato" (Formenti, 2000; p.21). La famiglia può essere guardata attraverso molte lenti e analizzata per mezzo di svariati criteri: *biologico* che narra dei legami di sangue; *giuridico-anagrafico* che descrive gli "aspetti contrattuali"; *strutturale* che racconta della composizione nucleare; e *funzionale* che getta luce sui compiti e i ruoli familiari (*ivi*; p.22). I primi due, come precedentemente accennato, sono i due modelli di lettura maggiormente in crisi dinanzi alla trasformazione

---

<sup>5</sup>Vedi Fruggeri, 2004, 2005; Scabini, 2000; Rosnati, 2010.

<sup>6</sup>Vedi Barbagli, 1980; Donati, Di Nicola, 1996; Saraceno, Naldini, 2001; Facchini, Rampazi, 2006.

<sup>7</sup>Vedi Corsi, 1990; Formenti, 2000; Cadei, 2005; Pati, 2006.

dell'oggetto famiglia. La stessa Roudinesco (2006) fa notare come si sia in presenza di un indebolimento di criteri considerati oggettivi e naturali, quali la generatività e lo statuto giuridico. A questi, stanno sostituendosi criteri di stampo culturale che danno voce alla dimensione strutturale e funzionale della famiglia. In questi due modelli risulta essere molto più complesso ritrovare quella che negli altri due veniva definita *norma*, al punto che si è formulato il dubbio che si possa trovare una definizione generale di famiglia: "Il tentativo di individuare criteri definitivi generali e al tempo stesso rispettosi della complessità appare a molti come un paradosso il cui effetto pragmatico è quello di ridurre la complessità" (Fruggeri, 2004; p.19). Io, in questo mare di pluralismi, trovo interessante il filtro di lettura proposto da Reiss (1989), il quale include nella descrizione i criteri non solo di chi la famiglia la vive ma anche di chi la osserva, ovvero lavora su una definizione basata su una *doppia descrizione*. Egli pone una distinzione tra l'osservare la *famiglia praticante*, cioè la famiglia in situazione interazionale, e la *famiglia rappresentata*, ovvero guardata nell'orizzonte di significati prodotti sulle sue azioni. Secondo l'autore la famiglia dovrebbe essere osservata nelle sue relazioni reali, ovvero nel loro accadere in situazione, e tali osservazioni dovrebbero essere composte come le idee/rappresentazioni dei diversi osservatori che interagiscono con la famiglia, sia all'interno che all'esterno del sistema famiglia. Questo posizionamento di sguardo attento all'aspetto *processuale*, unito a quello *genetico* (Fabbri, Formenti, 1991) più che a quello *descrittivo*, è quello che sento scientificamente più vicino: è la costellazione della genesi ed evoluzione processuale dell'universo familiare ciò che mi interessa osservare sul campo e in ricerca. Rispetto invece alla definizione di famiglia, data la presenza di pluralità familiari, adotterò la locuzione "rete prossimale di cura", la quale lascia aperto il campo alle più svariate composizioni familiari e rappresentazioni individuali di famiglia. Per "prossimale" s'intende *in prossimità*, ovvero il nucleo di persone più vicine nella relazione di cura, indipendentemente dalla consanguineità o dalla descrizione giuridico-anagrafica dei rapporti. Mai come in questa epoca storica pluralista rispetto al concetto di famiglia, infatti, credo non ci si possa esimere nella ricerca, così come anche nella pratica educativa, dal chiedere all'altro *qual è la tua definizione di famiglia? e chi fa parte della tua famiglia?* Per poi lasciare le porte aperte alla sua narrazione, che potrebbe essere tra le più inaspettate e, quasi sicuramente, mai due volte identica. Perché se c'è una definizione che è *soggetta*

*alla trasformazione* nel corso della vita, anche dei ricercatori (mia compresa), è proprio quella di famiglia.

### 3.1.2 I servizi educativi pensano la famiglia?

Qual è il ruolo occupato dalla famiglia nei servizi educativi, pubblici e privati, italiani?

Dinanzi a questa domanda, la mia prima risposta istintiva proviene da un ricordo estetico. La prima volta che sono entrata in un servizio educativo ero poco più che maggiorenne, stavo per iniziare uno stage come educatrice all'interno di una comunità per minori. Era una comunità di ispirazione cattolica che usufruiva di finanziamenti statali, all'epoca nei miei pensieri la catalogai come "privata a metà". Rammento l'odore stantio appena varcata la soglia di quel grande edificio, nel salone immobile l'unico movimento che vidi furono una donna e un'adolescente che si stavano salutando. I loro corpi facevano intendere che non avevano desiderio di lasciarsi ma con la voce li sentii salutarsi, poi una lacrima. La scena fugace venne interrotta dall'arrivo della coordinatrice pronta ad accogliermi e mostrarmi la struttura. La prima cosa che mi disse fu "questa è una comunità minori, come vedrai sono loro al centro dei nostri pensieri". La mia voce rapida, quasi precedendo i miei pensieri, disse "e le famiglie?". Lei, guardandomi stupita, mi disse: "le famiglie vengono a trovare i ragazzi circa una volta a settimana, poi dipende dai casi. Perché hai delle domande?".

Di domande, in realtà, ne avevo molte: Come mai questo luogo ha al centro dei propri pensieri *solo* i minori? Le relazioni sono presenti, io le vedo, da chi vengono *pensate*? All'epoca non ebbi il coraggio di porle, mi rimasero in gola, come un pensiero troppo pesante per essere fatto volare via dal leggero suono delle parole. Sono passati diversi anni ma, incontrando educatori di comunità per minori, per disabili, per anziani o educatori di centri di aggregazione giovanile, alla loro frase "la mia cura è tutta per l'utente", sento ancora quel peso in corpo. Un peso che può essere fatto cessare solo da una "magia che brucia la pesantezza delle parole" (Merini, *sito ufficiale*), nel mio caso le domande: *nel suo servizio la famiglia da chi è vista? Da chi è pensata?*

Sono individuabili tre livelli per dissertare in merito ai servizi: il piano *macro*, dedicato alle politiche statali, regionali, etc; il livello *meso*, riguardante specifici servizi o modalità

di lavoro; e la dimensione *micro*, concernente le relazioni concrete tra famiglia e operatori. In questa breve sezione, la mia trattazione abbraccerà la dimensione *meso*, ovvero come i servizi pensano la famiglia, e ove necessario a fini della dissertazione la dimensione *macro*. La rete prossimale di cura, per quasi tutto il Novecento, non è stata al centro dell'attenzione pubblica. Come ha, infatti, messo in evidenza la pedagogista Laura Villa:

“In Italia interventi e misure a favore della famiglia sono stati attivati in modo sistematico solo di recente, sostanzialmente a partire dalla fine degli anni ottanta. Fino a quel momento essi erano ispirati a un approccio essenzialmente residuale.” (Villa, 2008; p. 32)

*Residuale*. Così viene descritto l'investimento a favore della famiglia prima degli anni Ottanta. Allo scarso investimento sul piano delle politiche sociali corrisponde un analogo investimento in termini di “pensiero”. Risulta, però, anche in questo caso, interessante chiedersi: da quali agenzie era “vista” la famiglia? Da quali enti era pensata?

Gli enti atti ad occuparsi del sociale erano rivolti a *a persone in difficoltà*. Non era, infatti, la famiglia al centro delle politiche statali di intervento, ma *i singoli individui*. Il tema dell'agire partendo dal “bisogno” è antico ma presente ancora ai nostri giorni, sono infatti moltissimi i servizi socio-educativi, sia statali che privati, che lavorano a partire da situazioni di emergenza e attivando politiche e interventi prettamente assistenziali (Osservatorio Nazionale per l'Infanzia, 2006). L'ingresso dei servizi privati nel panorama sociale è recente: il report di ricerca pubblicato da Riccardo Prandini e Nadia Tarroni (2004) sul sito dell'*Osservatorio Nazionale sulla Famiglia* ha messo in luce la capillare importanza che le piccole realtà private stanno acquisendo solo di recente nella “cura del benessere”. Rispetto al rapporto tra pubblico e privato, la ricerca condotta dallo *European Research Institute on Cooperative and Social Enterprises* (euricse) sulla *Cooperazione d'utenza nei servizi pubblici* ha messo in luce che “in Italia, come del resto anche in altri paesi, le norme giuridiche non forniscono una definizione di servizio pubblico” (Mori, Spinicci, 2011; p.28). La definizione di “pubblico” può essere ricostruita solo in base ad una “ricostruzione dottrinarica” (*ibidem*), cioè partendo da due informazioni: dal profilo di *chi fruisce* del servizio e dalle *caratteristiche del servizio* stesso. Pubblico e privato

rispetto alla famiglia si presentano, nella contemporaneità, come due *sistemi strettamente interagenti*: la struttura del *welfare* statale, che in passato si concentrava sul dare risposta alle necessità dei singoli cittadini e considerava la famiglia come *sistema auto-sufficiente* (Saraceno, 2003), ora si è tramutata in *welfare mix*, ovvero in una politica in cui “trovano spazio una pluralità di forme gestionali, che vanno da modelli di privatizzazione debole, a vere e proprie *partnership* tra pubblico e privato” (Villa, 2008; p.40; v. anche Bifulco, 2005). La “privatizzazione debole” consiste in un tipo specifico di gestione statale dei servizi: il pubblico ha “responsabilità in merito alla programmazione e al finanziamento dei servizi delegando a terzi la loro concreta erogazione” (Villa, 2008). Accanto a queste strutture hanno trovato spazio, dagli anni Novanta, anche i “quasi mercati” (Borzaga, Fazzi, 2005), cioè un sistema nel quale si instaura un *rapporto diretto tra i cittadini e i servizi*: il cittadino sceglie di quale servizio usufruire a partire da un ventaglio di proposte pubbliche. Anche le famiglie sono così divenute attori attivi nei servizi, e non soltanto fruitori (vedi sul piano locale lombardo la Legge quadro di riforma della sussidiarietà L.328/00).

Questa *trasformazione* del rapporto tra pubblico e privato ha innescato delle trasformazioni, sia dal punto di vista *politico* sia potenzialmente nel modo di pensare la famiglia. La politica economico-sociale per la famiglia, infatti, si sta *rinvigorendo*: da una situazione di invisibilità della famiglia a favore del singolo, negli ultimi anni si sta assistendo “ad una intensificazione di provvedimenti legislativi, progetti, esperienze e ricerche sulla famiglia” (Gaudio, 2008, p.29). E’ da sottolineare però che, nonostante il miglioramento, la politica economica a favore della famiglia risulta ancora irrisoria (*ibidem*) e presenta diverse aree critiche dal punto di vista della valutazione dei servizi erogati (Catarsi, 2010). Nonostante le difficoltà legate alla valutazione è da sottolineare che quelle qui riportate non sono state solo delle trasformazioni riguardanti la modalità di lavorare con le famiglie nei servizi, ma anche delle potenziali trasformazioni (quanto meno sul piano “meso”) nel modo di pensare e rappresentare la famiglia: le parole chiave delle politiche sono mutate, si è passati da *persone bisognose e assistenza* a *programmazione e proposte pubbliche*. Ovviamente, però, non è detto che questo passaggio prenda forma linearmente anche sul piano micro. Così come vi è una difficoltà nel trovare una norma rispetto al concetto di famiglia, è *complesso farlo anche sul piano delle rappresentazioni di famiglia*:

sul campo si possono incontrare idee e culture completamente diverse rispetto alle politiche familiari, frutto di nuovi e vecchi retaggi politico sociali e culturali che si sono miscelati insieme, nonché di rappresentazioni individuali e collettive diversificate sulla famiglia. Come anticipato all'inizio del capitolo, tra i due piani esiste spesso uno scarto, e proprio questo elemento frutto della complessificazione dell'organizzazione dei servizi, a mio giudizio, risulta essere una pista interessante da seguire sul piano della ricerca micropedagogica.

### **3.2 Uno sguardo sulla pedagogia della famiglia: comporre gli opposti e sostenere la bellezza**

Le linee concettuali che mi accingo ad esporre non si presentano come un sapere unitario o una "nuova teoria", ma come un reticolo di elementi teorici *disseminati*. Vanno a costituire questa forma sia perché derivano da diverse fonti sia perché non sono stati pensati e costruiti teoricamente per andare a formare un unico corpo teorico e nemmeno pedagogico. Non costituendo una vera e propria teoria, le domande che possono nascere sono: dov'è l'*interconnessione* tra queste linee teoriche? Come emerge?

Per rispondere alla prima domanda, queste riflessioni sono nate tutte nel panorama scientifico contemporaneo, condividono le stesse radici teoriche (il costruttivismo ad approccio sistemico e relazionale) e hanno in comune l'oggetto di interesse, ovvero la *relazione* tra l'operatore sociale (mediatore, counsellor, educatore, terapeuta) e il suo *partner* nella relazione di cura (famiglia paziente, utente, cliente). Invece, per dare una risposta alla seconda questione, l'emergenza di una connessione appare, a mio giudizio proprio nel comporsi di questi spunti dentro un modello di lavoro educativo *con* la famiglia (Formenti, 1998). L'elemento principale su cui si fonda è l'idea, di matrice sistemico-costruttivista, che il benessere possa essere costruito per mezzo di un lavoro congiunto tra la famiglia e gli operatori educativi. La cura nasce da un lavoro generato *insieme*: operatori e famiglie sono pensati come due "mondi" competenti in relazione. La famiglia, in quest'ottica, detiene la massima competenza rispetto alla propria storia e mondo relazionale, gli operatori si presentano con uno sguardo competente (ma non dall'alto verso

il basso) in grado di poter offrire un ulteriore punto di vista sulle dinamiche relazionali in atto. Esporrò queste linee guida concettuali non a partire da un'idea normativa ma muovendomi nell'ottica generativa di una proposta prassica e riflessiva orientata al lavoro con la rete prossimale di cura. Le *azioni riflessive*, cioè azioni mosse a partire da un atto di comprensione dell'esperienza (vedi capitolo 2), al centro della mia analisi saranno *cinque*:

1. *aprire a mondi possibili e cercare soluzioni creative* (Sclavi, 2003);
2. *moltiplicare i punti di vista* (Cecchin, 1992, 2003);
3. *favorire altre visioni* (Caruso, 2008);
4. *com-porre gli opposti* (Formenti, 2008, 2009);
5. *sostenere la bellezza* (Puviani, 2006, 2010).

Essendo cinque punti potenzialmente molto ampi da trattare, ogni punto porta con sé vasti mondi di complessità, premetto che questa esposizione sarà breve e volta a centrare con efficacia gli elementi essenziali utili per mettere a fuoco le linee guida. Gli elementi trattati saranno comunque ripresi nella seconda parte di questo lavoro di ricerca, dove sarà possibile vederli connessi a situazioni concrete. Premetto, inoltre, che questa costellazione di linee guida concettuali è tenuta insieme da un presupposto di fondo: *onorare la complessità sistemica della famiglia*. La famiglia, infatti, è un sistema complesso di relazioni e alla base di questi cinque punti c'è l'idea che il lavoro educativo con la famiglia vada costruito nel riconoscimento/valorizzazione di tali relazioni.

### **Aprire a mondi possibili e cercare soluzioni creative**

L'antropologa culturale Marinella Sclavi, trovando in Gregory Bateson un riferimento teorico, nel testo *Arte di ascoltare e mondi possibili* (2003) propone una riflessione sulla risoluzione creativa dei conflitti, a partire dal tema dell'ascolto. Ogni essere umano è immerso in *cornici*, cioè in schemi abituali di interpretazione del mondo, dentro cui sviluppa il proprio punto di vista sulle cose. Ciò che ogni uomo vede, dunque, dipende dal suo punto di vista sul mondo. Per vedere il proprio punto di vista, sostiene Sclavi riprendendo Von

Foerster (2001a), bisogna cambiare il proprio punto di vista, ovvero uscire dalla propria abituale cornice di lettura della realtà e provare a guardare le cose attraverso altri mondi descrittivi possibili. Come chiarimento a tale concetto, Sclavi riporta l'esempio di un italiano che parla inglese e non viene capito da un madrelingua inglese. Nel tentativo di essere più chiaro, l'italiano rimarca maggiormente le vocali. Dentro le sue cornici tale operazione è corretta: la lingua italiana si fonda su una chiara pronuncia delle vocali. Questo tentativo, invece, rende l'italiano ancora più incomprensibile all'inglese, dato che la lingua inglese si basa sul rimarco delle consonanti. Entrambi sono immersi nella propria cornice di lettura del mondo, per uscirne dovranno *cambiare cornice di riferimento* e pensare che esistono altri *mondi possibili di sguardo* sulle cose. Per riuscire in tale operazione dovranno ingaggiarsi nel *cercare soluzioni creative*, cioè nel trovare una soluzione che non sia né quella di usare la cornice linguistica italiana e neppure quella inglese. La soluzione dovrà essere una terza via, nuova per entrambi. La linea guida proposta, pensata in un'ottica di lavoro con la famiglia, risulta proporre un modello di *cura orizzontale*, ovvero un lavoro nel quale *operatori e famiglie costruiscono insieme l'incontro generativo* delle proprie cornici abituali di pensiero. Incontro volto a cercare, come suggerisce Sclavi, una terza via e non il prevalere di una della due, siano esse portate dagli operatori o dalle famiglie.

### **Moltiplicare i punti di vista**

Nel testo *Idee perfette* (2003) il terapeuta della famiglia Gianfranco Cecchin, insieme al collega Tiziano Apolloni, ha ragionato in merito alla costruzione delle idee individuali e delle storie familiari. Le idee perfette sono, infatti, quei pensieri "strutturati in termini di verità assoluta, atemporale e astorica" (Cecchin, 2003; p.44), come idee ristagnanti. Come esempio gli autori portano quello della verdesca, uno squalo così "perfetto" nella sua capacità di uccidere che, nel caso venga ferito, si autodivora poiché attratto dal suo stesso odore di sangue. La proposta fatta da Cecchin per non restare intrappolati in descrizioni perfette del mondo è quella di *moltiplicare i punti di vista* di racconto di una storia o di un contesto, in modo da riuscire a generare *irriverenza* (1992) verso la costruzione perfetta, immobile sul piano temporale. La proposta di Cecchin in merito alla formulazione di verità a-temporali mette in luce il fatto che non esista una "famiglia data", esiste una

“famiglia narrata” e ogni narrazione ha in sé il rischio di essere pensata come unica e assoluta, cioè come “perfetta”. Moltiplicare punti di vista per gli autori vuol dire, in primo luogo, *coinvolgere più persone* nel lavoro di cura: convocando membri familiari ad esserci, a dialogare tra loro, creando occasioni per “vedere” la famiglia in più di un operatore e, dove possibile, generando dei contesti in cui più nuclei familiari si possano incontrare per condividere storie. Ovvero, favorendo l’allestimento di *contesti multivocali*, a più voci, di lavoro con le famiglie (Asen, Scholz, 2010). In secondo luogo, implica l’*evocare persone non presenti* durante gli incontri educatore-famiglia, evocandoli con domande circolari (Tomm, 1990), in grado di generare del movimento di pensiero rispetto al “dato per scontato”, alla storia perfetta narrata. In quest’ottica, l’*evocare più rappresentazioni e immagini di famiglia* crea possibilità di moltiplicare i punti di vista, di dar vita alle storie e farle uscire dall’immobilismo a-contestuale delle narrazioni perfette. Non esistono, però, solo i punti di vista prodotti dal plurimo universo familiare, nell’incontro tra educatore e famiglia c’è un ulteriore attore in campo: l’educatore con il suo punto di vista e ciò mi porta verso un’altra linea guida di lavoro con la famiglia: il *generare altravisione*.

### **Generare altre visioni**

L’altravisione nasce da una riflessione elaborata dallo psicoterapeuta socio-costruzionista Antonio Caruso (2002, 2008) rispetto alla relazione che si instaura tra operatori e *supervisor* durante le consulenze richieste dalle équipes operative sociali. L’autore ha proposto (2002) una distinzione tra il concetto di *supervisione* e quello di *altravisione*: nel primo, il consulente si pone su un piano superiore (*-super*) rispetto agli operatori, nel secondo invece in un piano paritario (*-altro*). Da un punto di vista epistemologico, in un posizionamento di altravisione, il consulente propone le sue idee come *un punto di vista possibile nel sistema*, come appunto un’altravisione possibile sulla storia narrata. Egli è, a tutti gli effetti, un attore nel sistema e il suo sguardo è sullo stesso piano di valore di tutti gli altri. Il concetto di altravisione, rivisitato nell’ottica di un lavoro educativo, risulta essere molto interessante per la costruzione di una cornice di lavoro concertata e condivisa con la famiglia: l’operatore non si presenta come un “esperto detentore di una visione -super” sulla storia narrata ma come colui che “offre all’altro un punto di vista” possibile. I punti di vista, così come i

pregiudizi, sono frutto di schemi di lettura del mondo che non possono, in un ottica di lavoro co-costruita e concertata, essere ignorati ma solo discussi e contestualizzati (vedi capitolo 1). Rendere visibili le proprie idee offre, infatti, possibilità di “lavorarle” ad un livello metacognitivo, nonché di agirle con consapevolezza durante l’incontro. Fornire immagini e idee “altre” per un nucleo familiare che sta lavorando sulla propria narrazione e costruendo o rivisitando una teoria su eventi successi, può essere un gesto di apertura e trasformazione verso nuove possibili descrizione della realtà.

### **Com-porre gli opposti e sostenere la bellezza**

L’*approccio com-posizionale*, elaborato da Laura Formenti (2008, 2009), propone sul piano della relazione di cura “un movimento deliberato volto al ricomporre gli opposti, i molteplici, cercando un’unità più ampia” (Formenti, 2009; p.28). Lavorando a partire dalle *complementarietà cibernetiche* (Keeney, 1985) - dentro/fuori, bene/male e così via - Formenti propone un lavoro educativo volto a “ricercare attivamente quel concetto più ampio o processo o luogo nel quale gli opposti possano essere ri-compresi” (Formenti, 2009; p.28). Com-porre gli opposti non è senza dubbio un’operazione semplice da compiere, implica infatti un passaggio epistemologico complesso: il pensare che non esista nessun elemento proprio o relazionale da scartare o negare. E’ un movimento relazionale volto al *sostenere la bellezza*, ultima linea guida della mia trattazione. La terapeuta della famiglia Vanna Puviani (2006, 2010) promuove anch’essa un lavoro a favore della connessione degli opposti, però favorita a partire dall’attivazione della dimensione estetica (disegno e colore) nella relazione di cura. L’autrice vede “curare e poetare come sinonimi” (2010; p.260). La bellezza di cui parla è da intendersi come “*stato di grazia*, come ci indica Bateson (1976), e cioè come armonia, come integrazione, come corrispondenza tra il mondo esterno e interno” (Puviani, 2010; p.247). In Puviani è dunque presente l’idea di composizione proposta da Formenti, tra le due teorie infatti pare esserci una radicata connessione. Sul piano concreto, ciò che Puviani propone è di lavorare attraverso i simboli, il mondo sensibile, per generare cura. L’autrice, a partire dal corpus teorico elaborato da Jung, ha costruito un modello di lavoro di accompagnamento dei pazienti a divenire creatori di narrazioni estetiche sulla propria storia: li fa disegnare proponendo loro brevi sollecitazioni (una parola, una frase) e

li invita a dare forma al pensiero abduttivo, a dialogare con il proprio pensare&sentire. A partire dai disegni, Puviani propone altre sollecitazioni dialogiche ma senza mai scivolare verso la spiegazione di questi, il suo lavoro sosta sul piano della comprensione, ovvero su quella dimensione in cui l'estetico non viene trascinato nel dominio del segno, cioè del noto e della descrizione univoca (Galimberti, 1984), ma permane nella zona della molteplicità di significati. Una marca interessante che promuove la sua prospettiva è quella connessa alla dimensione dell'errore: secondo Puviani la bellezza è posta nel pensare all'errore come un elemento da cui può scaturire un *apprendimento generativo*. La sua proposta di lavoro è volta a cogliere le possibilità trasformative sul piano sensibile, poiché in essa è possibile ritrovare quella bellezza che a volte sfugge:

“Forse il motivo per cui ammiriamo una margherita è il fatto che essa manifesta - nella sua forma, nella sua crescita, nel suo colore e nella sua morte - i sintomi di essere viva? Il nostro apprezzamento di essa è nella stessa misura un apprezzamento della sua somiglianza con noi stessi” (Bateson, 1984; p.173)



## Parte II

### La ricerca sul campo



*“Tu butti qualcosa la mare, e il mare  
(dopo un tempo imprecisato e imprecisabile)  
te lo restituisce lavorato, finito, levigato,  
lucido o opaco secondo il materiale,  
e anche bagnato perché così i colori sono più vivaci.”*  
(Munari, *Il mare come artigiano*, 1995)



## Capitolo 4

# Far dialogare contesti e generare pensiero: il progetto di ricerca

Come *nasce* una ricerca? I modi possono essere molti, ma *questa* ricerca è nata da una domanda che ha preso corpo in un processo dipanatosi tra *teoria* ed *esperienza sul campo*. Il mio interesse per le *rappresentazioni della famiglia* nasce negli anni precedenti al dottorato, con due ricerche che avevano per oggetto *l'idea di famiglia* degli operatori coinvolti in relazioni di cura familiare. La prima, dal dispositivo empirico complesso, era intitolata *Idee, pratiche e valori degli operatori che lavorano con famiglie multiproblematiche* [per brevità, la indicherò successivamente con “IPV”]. La seconda, dedicata all'analisi di materiali d'archivio eterogenei, era intitolata *Un invito a pensare: uno sguardo dentro l'archivio di un ente socio educativo rivolto alla cura e al sostegno dei sistemi familiari* [successivamente “IP”]. Titoli lunghi e complessi per due esperienze che sono divenute uno sfondo per la progettazione e costruzione di questa ricerca. Come *radici e ali, esperienza e riflessioni* (Schön, 1983) sono stati il cuore dell'indagine. Hanno aperto la porta alla nascita di una nuova domanda di ricerca e, come cercherò di mostrare, mi hanno convocata nel prendere una postura di ricerca *compromettente*.

## 4.1 *Radici e ali: prodromi del progetto di ricerca*

Al fine rendere accessibili al lettore le riflessioni nate sul campo, darò alcune coordinate di viaggio rispetto al tipo di indagine realizzata nella ricerca IPV.

La ricerca IPV, realizzata tra il dicembre 2006 e il marzo 2008 e finanziata dal Comune di Milano<sup>1</sup>, era inserita nel più ampio progetto “Pensare la famiglia. Storie, metafore e azioni degli operatori che incontrano la rete primaria di cura nei servizi educativi” coordinato da Laura Formenti<sup>2</sup>, docente con la quale collaboravo in qualità di *cultrice della materia*<sup>3</sup> e membro dell'*équipe di ricerca psico-pedagogica sulla famiglia e sui sistemi di cura*<sup>4</sup>.

La ricerca fu realizzata dall'*équipe* coinvolgendo un gruppo di studenti del corso di laurea triennale in *Scienze dell'educazione*. Questi ultimi, in particolare, mi affiancarono sia durante la realizzazione delle interviste, sia nel processo di analisi dei materiali raccolti. La scaletta dell'intervista, infatti, venne pensata e strutturata nel gruppo di lavoro e le interviste stesse vennero realizzate sempre in coppia. Il lavoro di *équipe* fu il punto di forza della ricerca: si rivelò fonte di costruzione di sapere intersoggettivo e “palestra” per l'esperienza sul campo. Ricordo ancora con limpidezza i pomeriggi trascorsi a discutere e “provare” la scaletta, a porci gli uni con altri le domande e a cercare di generare meta-riflessioni sul dispositivo d'indagine. Cambiammo idea varie volte sul materiale da usare, nessuno ci soddisfaceva. Trovavamo sempre limiti e nuove possibili piste da inseguire rispetto al “cosa fare” e al “come farlo”. Ricordo quando toccò a me essere l'intervistata. Mi avvicinai alla sedia posta di fronte alla mia collega intervistatrice senza timore, in fondo “era solo una prova”. In pochi minuti mi accorsi della potenza generativa del *setting* di lavoro: non stavo facendo la parte dell'intervistata, io *ero* l'intervistata.

Iniziai a sentire molto caldo, le domande mi apparivano incalzanti e molto intime. Il tema

---

<sup>1</sup>“Bando per l'assegnazione di borse di studio a favore di laureati destinate a finanziare progetti di ricerca delle università milanesi” (delibera N.re.3179).

<sup>2</sup>Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Milano-Bicocca.

<sup>3</sup>Presso i corsi di *Pedagogia della Famiglia* (dall'a.a. 2005/2006), *Psicologia della relazione educativa* (dall'a.a. 2005/2006) della laurea specialistica in Consulenza pedagogica e ricerca educativa, *Consulenza familiare* (dall'a.a. 2008/2009) della laurea magistrale in Consulenza pedagogica.

<sup>4</sup>Del gruppo di ricerca, coordinato da Laura Formenti, fanno parte (tra gli altri): Andrea Galimberti, Maria Gaudio, Daniela Gini, Beppe Pasini, Mara Pirota, Andrea Prandin e Pinuccia Samek.

dell'intervista, d'altra parte, era *la mia idea di famiglia*. In alcuni passaggi desideravo non rispondere alle domande e la mia intervistatrice se ne accorse. La sentivo, mi convocava con lo sguardo ad esserci, a non compiere tortuosi giri di parole per “mancare nel mio compito di pensare”. Mi chiesi quale fosse il mio compito in qualità di intervistata: era davvero quello di rispondere con chiarezza e prontezza a tutte le domande? Io non avevo le risposte che lei cercava. La mia idea di famiglia non mi era così chiara e, nei punti in cui lo era, mi sembrava vacillare di fronte all'incalzare delle domande. Anche cercando di pormi nella relazione con una postura *complementare*, continuavo a scivolare verso un posizionamento *simmetrico*<sup>5</sup>: non potendo, e forse anche non volendo, vivere un'interazione così intima e in prossimità, cercavo modi per evitare di rispondere. Non ero quella che si definisce un'*intervistata collaborativa*. Iniziai a pensare che neanche la mia collega si sarebbe potuta definire un'*intervistatrice collaborativa*. Eppure, avendo accesso contemporaneamente ad un doppio registro di lettura, potendo cioè riflettere su quello che stava accadendo sia in qualità di intervistatrice che di intervistata, mi rendevo conto che la mia collega stava seguendo la scaletta “passo per passo”. Non c'erano avvisaglie di errori formali. Ciò che mancava era *l'anima dell'intervista*, non si era creata quella dimensione di intimità che non è inscrivibile dentro una scaletta. Come ricorda Mortari, il sentire “è il nocciolo di ogni evento, la sua direzione più intima e mai interamente disvelabile” (Mortari, 2006; p.112). In quell'occasione pensai che un'intervista sul tema della famiglia non poteva essere svolta a tavolino come farebbe un “bravo scolareto”, per usare una formula cara a Gregory Bateson (1984). Richiedeva la creazione di un dispositivo che tenesse conto dell'*intreccio tra sentire e pensare*, che mettesse al centro la costruzione della relazione tra intervistato e intervistatore e non fosse attenta solo ai contenuti narrati.

Questa esperienza in *équipe* si rivelò essenziale quando successivamente mi trovai sul campo a porre le medesime domande a trenta operatori di quattro servizi dell'Asl3 di Milano<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> *Simmetrico e complementare* sono due posture in relazione. Nella prima gli attori in interazione tendono a rispecchiarsi l'uno nel comportamento dell'altro, come ad esempio accade tra due persone che litigano. Nella seconda il comportamento di un soggetto completa quello dell'altro (es. insegnante-allievo). Vedi Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971.

<sup>6</sup> L'Unità Tutela Minori, il Centro di Psicologia per il Bambino e l'Adolescente, il Consultorio Familiare e il Centro di Terapia Familiare. Per un maggiore approfondimento vedi Vitale A. (2008), *Report di ricerca*.

Prima di tutto partii con la premessa che gli operatori avevano bisogno di tempo per pensare alla propria idea di famiglia. O meglio ancora, gli operatori avevano bisogno di tempo per *generare* la propria idea di famiglia. L'oggetto di indagine di quella ricerca erano le *rappresentazioni di famiglia* e queste non sono un prodotto mentale già pronto e confezionato per l'uso. Il *pensiero si costruisce agendo*, è un pensiero in azione e non una tavola statica e immobile. Come sosteneva Jean Piaget (1974), la conoscenza è *un processo* e non uno stato: l'individuo crea il proprio sapere partecipando in maniera attiva alla sua costruzione. Il processo che viene a generarsi è di *assimilazione e accomodamento*, cioè da un parte incorpora nuove informazioni e dall'altra adatta le strutture cognitive interne per "far proprie" le informazioni. Le due "fasi" si avvicendano continuamente, permettendo al soggetto di generare una situazione di equilibrio. Quest'ottica mi mise nella posizione di vivere l'intervista come un *momento di co-costruzione* sia in termini di contenuto che di relazione. Ciò non vuol dire che prima delle domande poste nella ricerca non esista un pensiero. Vuol dire invece che un'*intervista generativa*<sup>7</sup> - modello usato da Laura Formenti nella IPV - produce trasformazioni di pensiero e crea nuove possibilità di significazione. Gli operatori coinvolti, ad esempio, avevano già un bagaglio consolidato di idee sulla famiglia. Il campione della ricerca era costituito da operatori e coordinatori che lavoravano quotidianamente con *famiglie multiproblematiche*, cioè con famiglie in carico contemporaneamente a più servizi per diverse "problematiche". La *domanda* d'indagine, però, si proponeva con un invito a pensare: *quali connessioni esistono tra le rappresentazioni della famiglia di un singolo operatore e le modalità di lavoro del servizio nel quale egli agisce?* L'ipotesi di partenza era l'esistenza di un *nesso* tra le *rappresentazioni* delle famiglie utenti, costruite nelle pratiche quotidiane dagli operatori, e la *politica del servizio*. "Politica" intesa come insieme di scelte operative, dichiarazioni programmatiche, posizioni latenti e progettualità. Il focus d'attenzione era posto nella *relazione* tra il sistema (servizio) e le sue parti (operatori). L'indagine, infatti, era stata pensata all'interno di una *cornice teorica sistemico-costruttivista* (Bateson, 1984, 1990; Bateson, Donaldson, 1997; Maturana, Varela, 1985; Maturana, 1987).

---

<sup>7</sup>Accezione costruttivista che riprende il pensiero di Alberto Munari, Donata Fabbri, Francisco Varela e Jean Piaget. Per un approfondimento vedi Formenti, 1998, 2002.

Il taglio pedagogico era senza dubbio l'elemento distintivo della IPV. La ricerca, che adottava una prospettiva *micropedagogica* (Demetrio, 2000), venne condotta con una *metodologia qualitativa* ispirata ai lavori di Josso (1995, 2004), Demetrio (1995), Mortari (2002) e Formenti (2002), ponendo molta attenzione alla *dimensione pedagogica e formativa* attivata dal processo d'indagine.

L'idea d'essere costantemente in formazione, sia come intervistatori che come intervistati, fu lampante il giorno della restituzione. Nel dispositivo di ricerca infatti era prevista una *restituzione costruttiva e collettiva*, non solo per invitare gli operatori a prendere atto dei "risultati", ma per condividere con loro una visione delle pratiche e delle narrazioni emerse. Di recente, ci siamo chiesti in *équipe* se il termine "restituzione" fosse adeguato per descrivere quel momento di condivisione. E' sicuramente il termine maggiormente usato in ambito scientifico per definire questi momenti eppure possiede una *dimensione di criticità*. "Restituzione" etimologicamente significa "rendere ad altrui ciò che prima era in suo possesso, vale a dire ciò che ha prestato, o consegnato, o gli fu tolto" (Dizionario Etimologico online, voce *restituire*). "Restituire", dunque, pone l'accento sull'azione del ricevere e del riconsegnare, attività che però non era contemplata nella ricerca IPV. La *restituzione costruttiva* era pensata come un momento dentro la ricerca, e non post ricerca, nel quale operatori e ricercatori potessero costruire insieme un sapere dialogico. La formazione reciproca era al centro di tale attività. Non c'era l'idea di un materiale da restituire ma piuttosto di un *sapere da costruire e condividere reciprocamente*. Approfondirò questo aspetto di ambiguità nel capitolo 7, per il momento continuerò a nominarla come "restituzione costruttiva".

A questo proposito, rammento un istante in cui la dimensione formativa mi apparve lampante. A metà incontro mettemmo con cura su un tavolo tutti i lavori estetici prodotti dagli operatori durante le interviste. Erano disegni riguardanti il loro servizio di appartenenza. Mentre li tiravamo fuori dai fascicoli in cui erano raccolti e li appoggiavamo sul grande tavolo posto al centro della stanza, sentii l'odore della carta e dei colori impregnare l'aria. Gli operatori, seduti su sedie posizionate in forma circolare, iniziarono ad allungare il collo cercando di vedere i disegni. Poi, qualcuno si alzò. Il primo ad alzarsi diede implicitamente il permesso a tutti gli altri di fare altrettanto. In un attimo erano

tutti intorno al tavolo: “qual è il tuo disegno?”, si chiedevano gli uni con gli altri, “guarda, questo è il mio! Cosa ne pensi?”. Il gruppo di ricerca era con le orecchie tese, attento dinanzi a ciò che stava accadendo: si era attivato il processo per dar vita ad una *teoria condivisa* di come la famiglia era vista e pensata nei servizi coinvolti. Il processo formativo generato era quello del “dar senso” a ciò che era stato prodotto: un’attività meta-cognitiva collettiva e non solo individuale. Il gruppo agiva come “mente cibernetica pensante”, alla ricerca del *pattern che connette* (Bateson, 1990). Non c’era un sapere da restituire, ma un *sapere da far germogliare insieme*. I *soggetti in ricerca* erano ricercatori in apprendimento. Costruire un dispositivo che permettesse tale attivazione non fu, però, cosa semplice.

Uno degli accorgimenti presi per attivare pensiero nella “restituzione costruttiva” fu quello di portare agli operatori il punto di vista dell’*équipe* con una marca metaforico-estetica. Durante l’analisi delle interviste, ad ogni servizio era stata associata un’immagine metaforica, una di queste ad esempio era “Disegnare confini”. Ciò permise di allestire durante la restituzione un dispositivo dalla natura ricca e aperta alla molteplicità di significati: ogni immagine, infatti, poteva essere riletta e rivisitata dagli operatori, proprio perché non possedeva un unico significato possibile di lettura. L’analisi delle interviste era stata effettuata utilizzando la *Grounded Theory*<sup>8</sup>, con una variazione significativa: al concetto di *core category* era stata sostituito quello di *core metaphor* (Galimberti, 2009). Vi voleva individuare un nucleo metaforico invece che categoriale, in grado di descrivere l’elemento che legava le varie testimonianze raccolte<sup>9</sup>.

Questa indagine segnò per me *un punto di svolta identitaria* come ricercatrice rispetto ad almeno *tre dimensioni riflessive*: teorico-epistemologica, metodologica e di “postura in ricerca”. *Quale “tipo” di ricercatrice voglio essere?* Questa domanda mi ha accompagnato in esperienze di ricerca e accademiche: partecipando a convegni, assistendo a seminari ed anche sostenendo studenti nell’elaborazione dei loro progetti di ricerca. Non esiste un solo modo per *essere in ricerca*, non c’è un solo modello di lavoro. Per “produrre” ricerca bisogna

---

<sup>8</sup>La costruzione dell’impianto di analisi era stata ispirata da molti contributi: Glaser, Strauss, 1967; Strauss, Corbin, 1990; Demazière, Dubar, 2000; Charmaz, 2005; Strati, 1997; Mortari, 2007. Per un maggiore approfondimento sulla *Grounded Theory* si consiglia Tarozzi, 2008.

<sup>9</sup>Un testo monografico riguardante la ricerca e le riflessioni metodologiche su essa è attualmente in corso di redazione.

compiere delle scelte. Questo il vasto mondo accademico me lo ha insegnato offrendomi la possibilità di accedere a modelli multipli di riferimento, spesso anche contrastanti tra loro. Ricordo, ad esempio, la mia partecipazione nel 2008 al convegno della *European Society on Family Relations* (ESFR) in Finlandia. Molti dei lavori presentati erano basati su dispositivi di indagine dalla struttura prettamente quantitativa. Mi chiesi cosa poteva essermi utile prendere da quella impostazione di lavoro. Da sola, in quella terra dall'autunno dai caldi colori, misi in discussione il mio "paradigma" di riferimento, a tratti entrai anche in crisi. Cosa stavo cercando? In quali termini volevo parlare di famiglia? Con il tempo trovai le mie risposte, alcune che considero temporanee, altre fortemente radicate. Quella dalla tonalità maggiormente decisa è sicuramente la scelta di lavorare dentro una cornice di ricerca narrativa. Le storie sono ciò che cerco, sono ciò che "mi parla" in ricerca. Divenire una ricercatrice ha significato per me affrontare un cammino di *scelte* teoriche, metodologiche e di postura. Scelte che hanno risuonato in profondità nella genesi e nella costruzione della ricerca *Trasformazioni sensibili*.

### **Prima scelta: dar voce agli *accoppiamenti strutturali***

Nella IPV, le *pratiche* dei *soggetti in ricerca* erano al centro delle interviste. Come suggeriscono Loretta Fabbri (2007) e Luigina Mortari (2003), i gesti quotidiani e le pratiche raccontano molto delle teorie implicite ed esplicite site dietro l'agito. La ricerca chiedeva agli operatori di narrare pratiche, famiglie che avevano in carico e il proprio servizio. I loro racconti fecero nascere in me nuove domande: *cosa direbbero le famiglie delle narrazioni degli operatori? Come descriverebbero questi servizi? Già, le famiglie. Dov'era la voce di quei testimoni privilegiati?*

Un testimone privilegiato è un individuo che "siede" in una posizione tale da consentirgli di avere uno sguardo interessante su un sistema o una situazione. Le famiglie abitano i servizi. Li attraversano in qualità di fruitori. Ciò le rende dei testimoni privilegiati: il loro sguardo, unico come posizionamento, può gettar una luce arricchente rispetto al sapere dei servizi.

Un servizio, così come una relazione di cura, infatti è costituito da almeno due parti

interagenti, cioè da un *accoppiamento strutturale* (Maturana, 1987). Per definire il concetto di accoppiamento strutturale mi affido alla dettagliata analisi elaborata da Paul F. Dell:

“Il determinismo strutturale implica direttamente un fenomeno che Maturana chiama accoppiamento strutturale. Con questo termine egli *indica la relazione esistente fra un'entità strutturalmente determinata e il medium in cui essa esiste*. L'accoppiamento strutturale rappresenta il fenomeno fondamentale del determinismo strutturale; esso è infatti il processo da cui è scaturito l'universo organizzato in cui viviamo. L'accoppiamento strutturale organizza ed è *costitutivo* di ogni sistema complesso che sia mai esistito.” (Dell, 1986; p.16; *corsivo mio*).

L'accoppiamento strutturale è, dunque, la relazione tra un elemento e ciò che esiste fuori da quell'elemento, ad esempio c'è nella relazione tra una cellula e il tessuto organico che la contiene. Ogni sistema è formato da processi di accoppiamento strutturale. Questo vale anche per i servizi educativi, che sono infatti costituiti a partire dalla relazione tra coloro che erogano i servizi e cura e coloro che ne usufruiscono. Il progetto di ricerca proposto all'Asl non aveva nelle sue premesse la messa a fuoco delle posizioni delle famiglie all'interno dei servizi. Durante la “restituzione costruttiva” questa mancanza mi apparve palpabile. Una responsabile fece un intervento critico rispetto ai significati che stavamo proponendo noi ricercatori. Ricordo perfettamente la sensazione corporea che mi generò. Sentii i muscoli contrarsi, come quando ci si prepara a lenire il danno che un attacco può provocare. L'operatrice, però, non stava procedendo in un attacco, stava portando la sua opinione di professionista. Tuttavia non c'era nessun fruitore del servizio che potesse dialogare con il suo punto di vista. Era un discorso monologico, da operatore a ricercatori. Le famiglie mancavano, sentii che c'era necessità del loro punto di vista, c'era necessità di moltiplicare i punti di vista.

Così quella che stavo individuando come dimensione critica della ricerca in corso divenne per me *una nuova domanda di ricerca*, che mi permise di mettere a fuoco la domanda generatrice della ricerca di dottorato: “Quali rappresentazioni *reciproche* tra famiglie e operatori vengono generate e scambiate nei sistemi socio-educativi rivolti alla cura

familiare?”. Cosa pensano gli uni degli altri? La mia intenzione era quella di coinvolgere entrambe le parti in ricerca.

### **Seconda scelta: allestire contesti di ricerca *dialogici***

Nella *ricerca bibliografica e sitografica*, volta a trovare indagini che si fossero occupate di dar voce ad entrambe le parti, trovai pochi riferimenti. Cercavo dei precedenti che narrassero di dispositivi di ricerca che avevano coinvolto operatori educativi e famiglie in un processo di indagine dalla *natura dialogica*. Trovai, invece, una *connessione interessante* solo molto tempo dopo, a ricerca già avviata, partecipando al seminario internazionale di studi *La Narrazione di Sé. Paradigmi teorici e metodologie di ricerca e intervento in Psicologia e Pedagogia*<sup>10</sup>, dove Michael Connelly<sup>11</sup> e Ming Fang He<sup>12</sup>, presentarono una ricerca<sup>13</sup> che coinvolgeva insegnanti e studenti.

I due ricercatori avevano allestito due contesti d'indagine, in Cina e in Canada, dalla matrice qualitativa e narrativa. Parte del dispositivo d'indagine era costituito dallo scambio di materiali, costruiti durante la ricerca, tra i diversi gruppi di *soggetti in ricerca*. Il dispositivo metodologico era forgiato su una *logica dialogica*: i gruppi di lavoro infatti interagivano attraverso il materiale prodotto e, sempre per mezzo dello stesso, *producevano significati* (vedi paragrafo 1.2). Trovai molto “curiosa” la scoperta di ciò che stavo cercando, in una ricerca sulle *tematiche multiculturali*, mi fece avviare una riflessione in merito alla dimensione linguistico-culturale di un dispositivo di ricerca dalla struttura dialogica. Nel processo allestito dai due ricercatori, gli attori coinvolti avevano modo di venire a conoscenza, *a ricerca ancora in corso*, dei punti di vista dei soggetti appartenenti all'altro gruppo coinvolto. C'erano le basi per dar vita a un *processo di stampo euristico*:

---

<sup>10</sup>Università degli Studi di Napoli Federico II, 22 febbraio 2010.

<sup>11</sup>Michael Connelly è *professor emeritus* presso l'*Ontario Institute for Studies in Education* della *University of Toronto*, Canada. Tra i suoi contributi più recenti: Phillion, Ming, Connelly, 2005.

<sup>12</sup>Ming Fang He è *associate professor* alla *Georgia Southern University*, Statesboro, Georgia, USA. Ha compiuto gli studi di dottorato all'*Ontario Institute for Studies in Education* della *University of Toronto* sotto la tutela di Michael Connelly. Tema centrale del suo lavoro di ricerca è l'indagine narrativa in contesti multiculturali.

<sup>13</sup>Alcuni risultati del lavoro sono presentati nel più ampio articolo di Connelly, Phillion, Ming, 2003.

“Il comportamento *euristico* (l’azione di scoperta) è volto, in senso lato, a cercare, a classificare, elementi e prove: al fine di mostrare la percorribilità di una certa tesi. [...] Euristico, ancora, è una modalità di ricercare che, alcuni, considerano preliminare alla operazione successiva volta ad interpretare, a dare un senso e a giustificare quanto scoperto” (Demetrio, 2000; p.4).

Euristico è, dunque, un processo induttivo di scoperta, generalmente preliminare rispetto all’azione interpretativa o di attribuzione di senso. Ogni attore poteva venire a conoscenza, *durante la ricerca* e non a posteriori, dell’attribuzione di senso (rispetto a termini, eventi e idee) elaborata da altri soggetti coinvolti. Ciò apriva le porte a possibilità di *ri-significazione*, *ri-negoziazione* e *trasformazione* di senso rispetto a parole e idee.

La dimensione della *negoziazione di senso* e delle *cornici di senso* (Sclavi, 2003), che risultava essere centrale per il contesto multiculturale, mi appariva una questione cruciale anche nei servizi per la famiglia. Trovai altre risonanze nei lavori portati avanti da Joseph J. Tobin<sup>14</sup>, dalla forte centratura etnometodologica<sup>15</sup>. L’indagine, condotta in più paesi, mette al centro le pratiche quotidiane in uso presso le scuole dell’infanzia da parte di genitori e insegnanti. Si tratta di un lavoro complesso<sup>16</sup>, interessante per la sua natura *implicativa*. Genitori e insegnanti, infatti, sono filmati nella quotidianità. I filmati sono “montati” e fatti visionare a insegnanti e genitori di paesi diversi che partecipano a conversazioni sulla quotidianità a scuola e sulle pratiche di integrazione culturale. Non solo questo impianto di ricerca era maggiormente vicino al mio asse di interesse (dato che coinvolgeva delle famiglie), ma mi fece riflettere rispetto alla questione della *negoziazione delle cornici culturali e di senso nei processi di ricerca*. Possiamo ritenere che operatori e

---

<sup>14</sup>Professor of early childhood education presso Arizona State University.

<sup>15</sup>Tra le sue principali opere, v. Tobin, Wu, Davidson, 2000. Negli ultimi anni, il suo lavoro si è in parte concentrato sulla focalizzazione di un approccio multivocale all’interpretazione di dati qualitativi in ricerca. In particolare, ebbi modo nel 2008 di assistere alla restituzione pubblica e ai *soggetti in ricerca* coinvolti della ricerca “Stranieri a scuola. Ascoltare le voci di insegnanti e genitori” presso l’Università degli Studi Milano Bicocca-Milano. La ricerca era stata condotta dall’antropologo in collaborazione con il gruppo di ricerca dell’Università degli Studi Milano Bicocca-Milano che si dedica allo sviluppo di una “pedagogia culturale” (Bove, 2004).

<sup>16</sup>Per una maggiore esplorazione del *metodo etnografico in campo educativo* e delle *metodologie visuali per la formazione*: Bove, 2009.

famiglie possiedono un *linguaggio condiviso* rispetto ai termini usati nella quotidianità dei servizi educativi? Le *cornici di senso* sono condivise? Queste domande entrarono tra le possibili aree interesse da esplorare nel mio progetto di dottorato.

**Terza scelta: valorizzare il *linguaggio estetico* per generare pensiero e *sentire* il sapere**

La valorizzazione della dimensione del *linguaggio* era stata un punto focale nella ricerca IPV, dove l'intervista era strutturata su un alternarsi di linguaggi diversi e di domande narrative e metariflessive. In particolare, due domande invitavano gli intervistati all'uso di un *linguaggio simbolico e metaforico*.

Ricordo il ruolo giocato dal linguaggio simbolico nella mia prima intervista. Mentre mi preparavo per arrivare con puntualità all'incontro, ripetevo mentalmente la scaletta, non volevo tenere un foglio davanti. Anche solo un semplice foglio, per quanto dalla concretezza sottile, mi sembrava potesse creare distanza simbolica tra le persone. Entrai nella stanza emozionata, pronta ad iniziare. Ogni intervista era individuale e si apriva con una reciproca e dialogica breve presentazione tra intervistatore e intervistato. Vidi l'intervistata un poco tesa, mi "confessò" che si era ripetuta a mente alcuni particolari prima di venire all'incontro: quanti utenti aveva in carico, la sua prassi di lavoro giornaliera, etc. Entrambe ci eravamo preparate per calarci nel proprio ruolo. Era tutto molto, troppo, formale. Per fortuna nel passo successivo della scaletta si "faceva largo" il primo momento estetico: l'intervista si apriva con la presentazione al *soggetto in ricerca* di diciassette immagini di piante grasse. Agli intervistati veniva chiesto di sceglierne una che potesse rappresentare: la propria idea di famiglia, una per le famiglie incontrate sul luogo di lavoro e una per la propria famiglia d'origine. Questo materiale *starter* aveva la funzione di produrre un iniziale *spiazzamento cognitivo* (Fabbri, Munari, 1994, 2005), utile per *generare teorie locali* e per "sintonizzare" l'intervistato su un linguaggio metaforico, *lontano dagli abituali dispositivi epistemologici quotidiani*. L'intervistata, infatti, trasalì. Mi sembrava, come ricercatrice, di saltare nel buio: come avrebbe preso la richiesta? Mi guardò con uno sguardo sconcertato. Le dissi di prendersi tutto il tempo di cui aveva bisogno, di prendere in mano le immagini se lo desiderava e di guardarle attentamente. Si *scatenò un contatto*, fu chiaro con uno sguardo.

Il materiale estetico divenne un *medium* tra noi. Prese in mano le foto, pensò e poi iniziò a raccontarmi una storia. La storia della sua famiglia, di come la sua idea di questa fosse cambiata nel tempo in seguito a un divorzio, ai lutti e ai nuovi arrivi. Non fu una storia lunga, ma la raccontò prendendosi tutto il tempo necessario. *C'eravamo* entrambe, non solo nel nostro ruolo ma con le nostre storie in dialogo. Avevamo un oggetto fisico e concreto da guardare, da spostare, da vivere sul momento. Si stava costruendo una *res* (Demetrio, 1990; Formenti, 2008), una direzione di senso condivisa. Iniziò a pensare alle famiglie incontrate nel servizio. Il numero di quanti utenti aveva avuto in carico quell'anno sembrò meno importante e anche per me la scaletta divenne solo la base da cui partire per raccogliere una storia.

Una seconda “richiesta”, dalla natura estetica, era posta circa a metà intervista: veniva chiesto agli intervistati di immaginare di dover inventare uno stemma araldico per il proprio servizio. Lo stemma araldico, o blasone, doveva esprimere l'idea di famiglia proposta dal servizio. Veniva chiesto loro di disegnare lo stemma e, durante il disegno, di raccontare quello che stavano producendo. Al termine, venivano poste domande quali ad esempio: “Dove metterebbe se stesso, in questo disegno? Gli altri operatori? Il caposervizio?”. La costruzione del blasone era pensata per favorire lo sviluppo di un *pensiero abducente* (vedi capitolo 2) circa la cultura del servizio di appartenenza. I blasoni prodotti nelle interviste risultavano essere particolarmente ricchi. Mi domandai: come analizzare la dimensione simbolica e metaforica di questi materiali senza “desacralizzarli”? Senza cadere nella trappola del ricollocarli all'interno di cornici cognitive e logiche di stampo maggiormente lineari? Come *connettere* estetica e scienza<sup>17</sup>?

Iniziai, così, ad approfondire con maggior cura i lavori di autori che si erano occupati

---

<sup>17</sup>Rispetto a questo tema nel 2010 elaborai un lavoro dal titolo *Transforming symbols: a research process feeded by science and aesthetics* per la conferenza “Representing Lives and Learning. The science and poetics of our work”, promossa da ESREA History and Biography Network Conference. Il lavoro si presentava come un primo tentativo di connessione tra arte e scienza in ricerca. Un tentativo di coniugare rigore e immaginazione durante il processo di analisi dei materiali di ricerca. Purtroppo per motivi di salute non riuscii a partecipare alla conferenza e a presentarlo.

della dimensione estetica<sup>18</sup>. L'esperienza di un *dispositivo dalla matrice estetica* mi fece profondamente riflettere rispetto all'utilizzo di simboli e metafore in ricerca: fu stimolo di riflessività durante il processo di *analisi dei materiali* raccolti. Desideravo consolidare una *postura attenta* (Mortari, 2002) rispetto alla dimensione estetica. Postura che mi permettesse, come ricercatrice, di *entrare in dialogo* con materiali simbolici e metaforici senza trascinarli impropriamente e inconsapevolmente all'interno di cornici logico-cognitive. Nello stesso periodo ebbi l'opportunità di iniziare un percorso di formazione sull'uso dei simboli<sup>19</sup>. Questo percorso mi permise non solo di comporre saperi già appresi (in particolare la sistemica con la psicologia junghiana), ma soprattutto di *sentire e vivere* (Mortari, 2006) la dimensione estetica. La necessità di "vivere il simbolico" è coerente con la natura stessa dell'estetica. Il mondo simbolico, infatti, vive nel sensibile: è incarnato nel corpo e nei sensi. Pensare in termini puramente cognitivi ad un simbolo, senza lasciarsi da questo "attraversare", rischia di svuotarlo di senso, di renderlo solo oggetto di riflessione cognitiva o speculativa. Come ricercatrice desideravo, invece, valorizzare la dimensione simbolica e metaforica come *ponte connettivo* tra *saperi logici* e *saperi sensibili*. Questa dimensione divenne per me di primario interesse nella ricerca.

#### **Quarta scelta: co-costruire il senso della ricerca lungo tutto il processo**

L'indagine IPV mi aveva spinto a interrogarmi rispetto alle possibilità di co-costruzione sul campo del senso della ricerca. L'intervista generativa avveniva una sola volta. Come ricercatrice e intervistatrice devo ammettere di aver incontrato operatori curiosi e, come si usa dire, "collaborativi": tutti parteciparono con interesse, ponendo a propria volta domande e rispondendo quasi sempre a quelle poste. Nessuno, ad esempio, si rifiutò di disegnare il blasone che pure è una sfida per un soggetto adulto. Nonostante ciò, mi resi conto al termine della ricerca di quanto fosse importante costruire una *negoziabile del*

---

<sup>18</sup>In particolare: Dallari, 2005, 2008; Bateson, 1984, 1989, 1997; Lakoff, Johnson, 1998. Recuperai, inoltre, il sapere che avevo appreso nella mia tesi di laurea dedicata allo studio della dimensione simbolica in Carl Gustav Jung (Jung, 1965).

<sup>19</sup>Il corso era centrato sul dialogo metaforico con la dimensione simbolica. La conduttrice era (la psicologa) Vanna Puviani, docente a contratto presso l'Università degli Studi di Bologna, Facoltà di Scienze della Formazione.

*sensu* sul campo lungo tutto il percorso di ricerca. Il giorno della restituzione costruttiva all'Asl, infatti, gli operatori ebbero modo di costruire una visione condivisa delle teorie e delle metafore messe a fuoco nella fase di analisi dei materiali effettuata dai ricercatori. Gli operatori produssero, *in loco*, nuove idee e teorie di carattere metariflessivo. *Un solo incontro sarebbe stato insufficiente* per realizzare questo tipo di *attività generativa, trasformativa e concertativa*.

Nacque così l'idea di un dispositivo metodologico d'indagine che non fosse forgiato sull'intervista unica. Desideravo la "messa in gioco" di un dispositivo dalla struttura metodologica maggiormente "diluata" nel tempo. Ipotizzai che un processo di *ricerca-formazione* (Josso, 2004; Demetrio, 2000; Formenti, 1998) avrebbe permesso di attivare un dispositivo co-costruito insieme agli attori nel tempo. Avrebbe, cioè, favorito la co-implicazione dei soggetti della ricerca in qualità di *ricercatori* (vedi capitolo 1).

### **Quinta scelta: ingaggiarsi in un processo *a-metodico***

La ricerca IP<sup>20</sup> consisteva nell'analisi riflessiva dei materiali contenuti nell'archivio generale dell'ente socio-educativo *La Grande Casa* di Sesto San Giovanni, Cooperativa Sociale O.n.l.u.s. rivolta alla cura e al sostegno (anche) dei sistemi familiari. Durante l'analisi, volta a mettere in luce gli aspetti semantici espliciti e impliciti nel materiale esaminato, "abbandonai" l'uso della *Grounded Theory* che avevo tentato all'inizio dell'indagine. Mi accorsi, infatti, che il materiale d'archivio necessitava di un metodo di analisi *ad hoc*. In quanto si presentava eterogeneo: fatture, atti del tribunale dei minori, aggiornamenti dei p.e.i., etc. La ricerca dei *label*<sup>21</sup> richiede un processo di analisi rigorosamente induttivo. Per dar voce a questi materiali mi accorsi invece che avrei avuto bisogno di muovermi attraverso due movimenti simultanei: uno induttivo e l'altro deduttivo. Così, mantenendo vivo l'utilissimo sapere della *Grounded Theory*, decisi di muovermi per mezzo di un metodo di ricerca *a-metodico*, cioè un metodo "che nasce dalla vita e con questa continuamente si

---

<sup>20</sup>Grazie alla borsa di ricerca *Dote ricercatore* finanziata dalla Regione Lombardia (fondi fse), la ricerca è stata realizzata tra aprile e settembre 2008. A seguito del lavoro produssi l'articolo, in pubblicazione, *I "saperi sapienti" degli archivi educativi*.

<sup>21</sup>E' il sistema di categorizzazione ed etichettamento proposto dalla *Grounded Theory*. Per un approfondimento vedi Tarozzi, 2008.

commisura” (Mortari, 2006, p.22). Ravvivando il fuoco di saperi curiosi e irriverenti, iniziai a ingaggiare una sorta di *metodo storico-indiziario* per cercare di ritrovare il filo di ogni storia in archivio, letta all’interno della vasta eterogeneità dei materiali presenti.

Questa esperienza consolidò in me l’idea di ingaggiare nella ricerca un metodo non costituito *a priori*, in quanto, come ricorda Mortari riprendendo Zambrano, “il metodo a priori è un metodo che chiude la stessa possibilità di fare esperienza, perché predetermina anticipatamente contravvenendo all’essenza dell’esperienza umana che è costitutivamente apertura” (Mortari, 2006, pp.22-23). Ogni metodo di ricerca, però, possiede una propria *genealogia*. Ciò di cui c’è necessità, infatti, non è la creazione di qualcosa *ex novo* per ogni ricerca. C’è bisogno in ogni indagine, come ricorda Mortari che la tessitura di un metodo non sia costituita *a priori* ma nasca dall’*esperienza* e con questa si misuri con *coerenza*.

## 4.2 Un processo a “forbice” tra teorizzazione e co-costruzione di senso sul campo

La costruzione del progetto di ricerca, come la nascita della *domanda di ricerca*, si è sviluppata tra *teoria e campo*. La fase di progettazione si è strutturata secondo un “processo a forbice”: da un lato ha tratto nutrimento dalle *riflessioni in ambito teorico-metodologico* e dall’altro ha preso vita grazie a un processo di stretta interazione e *co-costruzione di senso* con i soggetti coinvolti nella ricerca (operatori e famiglie di due servizi socio-educativi). Tale scelta metodologica era nata dal desiderio di creare un dispositivo d’indagine che *coinvolgesse tutti gli attori in veste di ricercatori*, al fine di lavorare alla costruzione di un percorso di senso condiviso. Il processo che si voleva realizzare era *complesso*, ovvero si trattava di *dare senso ricorsivamente e in modo concertato alle pratiche*. Per realizzare questo dispositivo è stato necessario attraversare diversi passaggi, nei quali si sono intrecciate circolarmente l’area d’indagine teorica con quella della ricerca sul campo. Pensandoci a posteriori, credo che il processo a forbice sia stato il *più delicato* dell’intero percorso di ricerca. Muoversi tra teoria e prassi non era affatto semplice, più volte mi sentii disorientata e colta dalla necessità di discutere con membri del gruppo di ricerca di ciò

che stava prendendo forma sul campo. La descrivo come una “necessità” e non come un semplice “desiderio di confronto” perché in diversi istanti l'*équipe* fu davvero essenziale: mi aiutò ad allargare lo sguardo, a pormi domande riflessive e a costruire dei pensieri maggiormente solidi sui vari accadimenti e incidenti di percorso. Rispetto a quest'ultimo punto, in particolare, il gruppo di ricerca si rivelò indispensabile sul piano della costruzione della conoscenza. In qualità di adulta mi è capitato più volte nella mia esistenza di percepire che le cornici dei contesti in cui mi trovavo mi rendevano impossibile verbalizzare la frase “io non ho capito” oppure “io non ho un'opinione”. Non sapere, non capire, non avere un'opinione in molti contesti, a maggior ragione se formali, viene presentato come un tabù sociale invalicabile. Le poche volte che l'ho sfidato mi sono accorta della *potenza contestuale* (Cronen, Johnson, Lannamann, 1982) del sistema che abitavo, mi torna ad esempio in mente quella volta che a una riunione di condominio osai dire che non avevo capito, venni subito tacciata di poca capacità di comprensione. Oppure, mi ricordo quell'episodio in aula nel quale una studentessa mi disse con franchezza che il compito che stavo assegnando le sembrava poco coerente, ci pensai un attimo e mi resi conto che aveva ragione, così esclamai “ha ragione, grazie per avermi ricordato da dove era partito il mio ragionamento, mi ero persa lungo il cammino! Non fate il compito che vi ho assegnato, l'obiezione fatta mi sembra valida”. Gli studenti mi guardarono stupefatti, nei loro occhi lessi il pensiero: “quindi anche gli insegnanti, di fronte alla domanda di uno studente, possono cambiare posizione, possono ammettere di non avere tutto sotto controllo, possono permettersi di dire che non sanno”. Pensiero destabilizzante che metteva in dubbio la forza della cornice contestuale nella quale eravamo immersi. Il disorientamento prese forza con l'alzata di mano di un'altra studentessa e la richiesta: “scusi, chi lo desidera può comunque realizzare il compito assegnato?”. Ne nacque una risata collettiva, poiché ci rendemmo conto di quanto sia complesso *so-stare sull'incerto*, scegliendo di abbandonarsi al paradosso socratico “so di non sapere”. Eppure, la conoscenza si fonda a partire da quegli spazi bianchi in cui pensiero stesso inciampa e quest'attenzione, a valorizzare l'opaco e il non del tutto chiaro, in *équipe* ci fu sempre. Rammento una lunghissima telefonata, al calar di un freddo pomeriggio invernale, in cui un membro dell'*équipe* ascoltò le mie preoccupazioni rispetto alla costituzione di un gruppo di famiglie da coinvolgere nella ricerca e mi pose la domanda: “mah, queste persone che

forse non vorresti coinvolgere, chi sono?”. Fu come un fulmine a ciel sereno, mi resi conto che mi ero persa nel labirinto dei “parametri” individuati per costituire i gruppi e avevo messo tra parentesi la domanda “chi sono queste persone?”. Quella telefonata incarnò il *presupposto costruttivista* proposto da Gianfranco Cecchin (2004): non si sa cosa si pensa di qualcosa finché non se ne parla con qualcuno. Questa premessa epistemologica, che vede il pensiero come prodotto sociale, venne assunta dal gruppo di ricerca e ciò permise di generare una cornice contestuale fondata sulla possibilità di poter dire “io non so” oppure “io non ho ancora un’opinione su questo fatto, possiamo parlarne?”. Tale dinamica fece da sfondo alla costruzione del dispositivo d’indagine, basato su un delicato processo mosso tra teoria e prassi. Per renderlo maggiormente chiaro e riportare con rigore dei concetti, solo all’apparenza astratti, narrerò le fasi della *costruzione del dispositivo complesso*: la ricognizione, la mappatura dei servizi e l’avvio della co-costruzione di senso sul campo.

### **Prima fase: la ricognizione**

Il mio oggetto di interesse è *la famiglia*, osservata per mezzo di “lenti” pedagogiche. La ricognizione iniziale relativa allo stato dell’arte e la ricerca bibliografica preliminare in merito alla *Pedagogia della Famiglia* furono guidate da alcune domande: “quale spazio ha la pedagogia della famiglia nella contemporaneità italiana? Quali centri di ricerca si occupano di tematiche familiari in chiave educativa in Italia e all’estero?”. Come ricercatrice mi rendevo conto di inserirmi in un *discorso* (Foucault, 1969) accademico e scientifico già avviato. Volevo comprendere quale fosse quel discorso e, in esso, “quali teorie” fossero attualmente *riconosciute nel vero* dalla comunità scientifica. Al termine della ricognizione, elaborai una prima riflessione critica sul materiale raccolto (vedi capitolo 3 e appendice A): mi accorsi che esisteva molto materiale grigio dedicato alla famiglia ma trovai poche ricerche (vedi paragrafo 4.1) costruite a partire da un dispositivo di indagine che mettesse in dialogo operatori e famiglie lungo il processo di ricerca. Questi elementi mi portarono a individuare quell’area come un’interessante pista di lavoro.

### Seconda fase: la mappatura dei servizi

La domanda di ricerca “Quali rappresentazioni *reciproche* tra famiglie e operatori vengono generate e scambiate nei sistemi socio-educativi rivolti alla cura familiare?” metteva al centro del mio interesse operatori e famiglie di servizi dedicati alla cura familiare. Un volta individuata la domanda e i soggetti d’interesse mi interrogai rispetto a *quali servizi* coinvolgere nell’indagine. Ciò richiedeva una *mappatura dei servizi per la famiglia* potenzialmente coinvolgibili, al fine di individuare il *campo specifico* di ricerca. La mappatura si realizzò tramite un procedimento a “imbuto”, ovvero il campo fu ristretto sulla base di un lavoro di individuazione di focus (o parametri) che presero forma tramite un processo di selezione “a scarto”. I *parametri* individuati furono diversi:

- A. *Il servizio educativo*. Il campione d’interesse erano i centri per la famiglia che offrivano dei servizi *dalla natura pedagogica*. Scartai, dunque, servizi di counselling psicologico o centri di terapia familiare. Mi focalizzai, invece, su consultori che offrivano consulenza familiare pedagogica, centri pedagogici dedicati alla famiglia, spazi neutri, etc. Mi concentrai, inoltre, solo sul *privato sociale*, scelta che derivò dalla lettura di alcuni *report*<sup>22</sup> di ricerca pubblicati dall’*Osservatorio Nazionale sulla Famiglia*, che mettevano in luce la capillare importanza che le realtà private stanno acquisendo nella “cura del benessere”;
- B. *La distribuzione geografica*. La ricerca si focalizzò su servizi afferenti alla stessa area territoriale e che, dunque, si rivolgono a bacini di utenza abbastanza simili dal punto di vista economico e sociale. L’obiettivo era di scegliere contesti in cui le differenze di classe economica e sociale fossero ridotte al minimo. Scelsi di concentrarmi sull’*hinterland milanese*;

---

<sup>22</sup>In particolare si rimanda a Prandini, Tarroni, 2004. Si rimanda, inoltre, alla fonte online “La qualità sociale del welfare familiare: le buone pratiche nei servizi alle famiglie alle famiglie” di Pierpaolo Donati. Per ulteriori approfondimenti in merito a questo tema, si consiglia: *Famiglie e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*, Vol. I-II, il Mulino, Bologna, 2005; *Buone pratiche e servizi innovativi per la famiglia*, FrancoAngeli, Milano, 2006; e, infine, a *Famiglie e bisogni sociali: la frontiera delle buone prassi*, Franco Angeli, Milano, 2007.

C. *Il mandato del servizio*. Se da un parte, infatti, c'era il desiderio di ridurre al minimo le possibili differenze dal punto di vista economico e sociale, dall'altra c'era l'aspirazione di coinvolgere servizi con mandati diversi, in modo da esaltarne, per differenza, la peculiarità e creare dei contesti di ricerca *multivocali* (Tobin, 1989; Bove, 2004). L'attenzione si focalizzò sulla differenza tra servizi ad accesso spontaneo (es. il consultorio) e a mandato coatto (es. Spazio Neutro). Partendo dall'area *hinterland* milanese individuai una lista di enti potenziali da contattare. Successivamente, diedi vita alla *prima stesura del progetto* da proporre ai servizi (vedi appendice B). Contattai inizialmente due servizi, *Il Centro Risorse per la Famiglia* e *Il pianeta famiglia* entrambi siti a Cinisello Balsamo, e iniziai la prima fase di co-costruzione di senso sul campo.

### **Terza fase: avvio della co-costruzione di senso sul campo**

Parlo di “senso” e non di “co-costruzione del progetto” per evitare la creazione di possibili *mistificazioni*: io arrivai sul campo con un progetto *già* costituito, il mio atteggiamento fu di negoziazione rispetto al senso di questo con i soggetti in ricerca. Un punto di particolare interesse su cui focalizzai molto del tempo concessomi durante questi incontri preliminari fu la possibilità e il desiderio dei servizi di coinvolgere delle famiglie nel processo di indagine. Non mi sembrava una questione affatto scontata: coinvolgere degli utenti in un processo di ricerca dialogico può risultare essere un'azione impegnativa per un servizio, ad esempio può implicare la necessità di dover fare delle richieste formali di approvazione del progetto agli enti *partner* presso i quali il servizio è accreditato. Questo fu un motivo in più per cercare al meglio di co-costruire sul campo il senso della mia proposta, in modo che non risultasse estemporanea rispetto ai bisogni formativi o alle domande dei servizi con cui venivo in contatto. I primi incontri sul campo furono, inoltre, un'occasione per *definire maggiormente i criteri di selezione* dei servizi per la famiglia da coinvolgere. I *parametri aggiuntivi* individuati furono: numero dei soggetti presenti, tempistiche, motivazione del servizio a partecipare (nonché a far partecipare le famiglie) e curiosità scientifica suscitatami durante il primo contatto. I criteri vennero in parte segnalati dai servizi, i quali *dialogarono con curiosità* rispetto alla mia proposta di lavoro, considerata innovativa. Una coordinatrice,

in particolare, mi disse: “stai mettendo le mani nel vaso di Pandora. Chiedere a operatori e famiglie cosa pensano reciprocamente gli uno degli altri, e dunque cosa pensano del servizio stesso, è una cosa che tutti dicono di voler fare, ma che pochi hanno il coraggio di fare davvero”. Frase che mi fece riflettere rispetto all’ingaggio che proponevo a questi servizi: *l’investimento era senza dubbio alto*, sia in termini di tempo e di risorse che di desiderio d’ingaggiarsi in un progetto volto a comprendere come le famiglie e gli operatori reciprocamente si pensano e guardano.

Questa esperienza mi fece ragionare in merito al *carattere evolutivo dei parametri* di selezione del campione di ricerca. I parametri, infatti, per quanto in molti costrutti di ricerca empirica si cerchi di considerarli come degli statici assunti *a priori*, rivelarono una forte *componente trasformativa*. Cos’è un parametro? E’ un assunto, basato su *ipotesi e precedenti evidenze* di ricerca, di ciò che si ipotizza si possa rivelare un interessante elemento d’indagine. In ricerca, però, sono i contesti stessi ad aprire nuove piste di indagine e a favorire l’attivazione focale verso non ipotizzati elementi d’interesse. Per cui come possono dei parametri restare immobili di fronte ai contesti convocati in ricerca? L’aumento dei parametri generò delle *implicazioni*. Purtroppo i primi due servizi contattati non poterono prendere parte alla ricerca per motivazioni di *carattere strutturale*: uno aveva un bacino di utenza numericamente troppo esiguo e l’altro, quello dal mandato coatto, non ebbe il consenso del *partner* comunale a prender parte all’indagine. Furono però i coordinatori di questi servizi a segnalarne altri due potenzialmente interessati alla ricerca. Erano servizi con i quali collaboravano strettamente. Entrambi i servizi proposti rientravano nei parametri assunti ad inizio ricerca e risultavano essere *interessanti* rispetto alle pratiche in uso. In un certo senso, si iniziò a creare una *rete di interesse e di interessamento* rispetto al progetto di ricerca. I servizi erano il *Centro della Famiglia* di Cinisello Balsamo e il *Servizio Educativo Minori e Famiglie- La vela* di Cologno Monzese. Li contattai e incontrai, separatamente, i coordinatori dei servizi per presentare la prima stesura del progetto di ricerca, condividere il senso dell’indagine e comprendere l’interesse a prender parte al progetto. Entrambi i servizi si dichiararono interessati. Il *Centro della Famiglia*, pochi giorni dopo l’incontro con la coordinatrice, diede la sua disponibilità a prendere parte alla ricerca. Con il *Servizio Educativo Minori e Famiglie- La vela*, invece, vennero concordati due incontri per valutare

la possibilità della loro adesione. Il primo incontro avvenne alla sola presenza del capo settore (della Cooperativa *La Grande Casa*), mentre il secondo ebbe luogo alla presenza dell'intero coordinamento e della assistente sociale comunale responsabile del partenariato tra il Comune di Cologno Monzese e il Servizio. Il coordinamento era formato da tre coordinatrici, ognuna afferente ad un'area diversa del Servizio e dal coordinatore di un'area della Cooperativa. A quest'ultimo incontro partecipò anche Laura Formenti, tutor del mio percorso di dottorato e dunque anche referente istituzionale del progetto. Il *Servizio Educativo Minori e Famiglie- La vela*, infatti, come narrerò più approfonditamente nel successivo paragrafo, è un servizio con un largo bacino di utenza a mandato coatto. Per tale ragione, ci fu la necessità di entrare in dialogo con le istituzioni coinvolte, le quali si premurarono di assicurarsi la tutela delle famiglie potenzialmente coinvolgibili nella ricerca. Tra le domande che trovai particolarmente interessanti, durante il secondo incontro, rammento (usufruendo del *diario di ricerca*<sup>23</sup>) quelle poste dalla referente comunale, su cui tutti ci interrogammo attorno ad un tavolo: “coinvolgendo le famiglie del tribunale dei minori in questa ricerca, siamo sicuri che questo non influirà sul progetto educativo che hanno in corso nel servizio? Perché le famiglie dovrebbero desiderare di prendere parte a questo progetto? Quale senso potrebbe assumere per loro questo percorso?”. Furono domande pragmatiche, estremamente pertinenti e interroganti. Misero da subito l'accento sulla differenza tra i due contesti di ricerca che cercavamo di ingaggiare: *questo* era un servizio in cui l'istituzione era fortemente presente con un mandato, non soltanto *educativo*, ma anche di *protezione e tutela* della propria utenza. Come ricercatrice, in quell'occasione, sentii crescere diverse curiosità: le famiglie del servizio di Cologno Monzese si sarebbero percepite come delle *famiglie da tutelare*? E le famiglie del Servizio di Cinisello Balsamo? Queste domande mi ricordarono che ero *già* in ricerca.

La ricerca sul campo era iniziata quando mi ero accinta a fare la prima telefonata di

---

<sup>23</sup>Ho tenuto un *diario di ricerca* lungo tutto il percorso d'indagine, dall'ideazione alla restituzione. Perché, come sostiene Luigina Mortari riflettendo in merito ad una scrittura diaristica pensosa, “le nostre idee si formano in un contesto discorsivo (si parla per questo di *conoscenza situata*) dove, senza che noi ne abbiamo coscienza, agiscono principi di autorità che influenzano la direzione del nostro pensare” (Mortari, 2002; p.168; *corsivo mio*).

contatto. Ero *già* in relazione con i servizi. Mi stavo già costruendo un'idea sul campo. Ero già nella fase di *ipotizzazione*. E lo erano anche gli attori dei servizi. Anche loro in fase di ipotizzazione. Riflettevano sul progetto, su di me (in quanto ricercatrice) e anche sulla mia istituzione universitaria di riferimento. Tutto era *già in movimento*. La raccolta di materiali, in termini di pensiero, in ricerca nasce molto prima di quando si “scende in campo” con interviste, incontri di ricerca-formazione, questionari o altro. La ricerca nasce nel momento dell'*incontro*. Inteso come contatto, come movimento di conoscenza e anche di *posizionamento* nei confronti dell'altro. Durante i colloqui, con entrambi i servizi, ci accordammo su come contattare le famiglie da coinvolgere nel processo di ricerca (vedi paragrafo 4.3). Quel giorno, senza saperlo, anche le famiglie entrano in ricerca, quanto meno nei nostri pensieri. Questo processo, nel suo *movimento* tra teoria e co-costruzione di senso sul campo, mi guidò verso la formulazione del *progetto di ricerca-formazione*. Un progetto nel quale gli attori furono convocati, come si è visto sin da questi primi contatti, ad assumere parte attiva. A pensarsi come *soggetti in ricerca* e non come *oggetti o soggetti di ricerca*. Atto impegnativo che in quelle prime battute mi fece chiedere: “dove ci porterà tutto questo?”.

### 4.3 I contesti e gli attori della ricerca in dialogo

I due servizi coinvolti, il *Centro della Famiglia* [CdF] di Cinisello Balsamo e il *Servizio Educativo Minori e Famiglie-La Vela* [SEMF] di Cologno Monzese, sono entrambi appartenenti al privato sociale e ad una vicina realtà territoriale. Si caratterizzano, invece, per *diversità di utenza e di mandato*:

- il “Centro della Famiglia” è uno spazio di aggregazione *volontaria* dedito alla consulenza familiare. E' un servizio privato, di ispirazione esplicitamente *cristiana*, accreditato con la Regione Lombardia;
- il “Servizio Educativo Minori e Famiglie- La Vela” è composto da uno *Spazio Neutro*, da un servizio di *Assistenza Educativa Domiciliare* e da una *Comunità Leggera* per

minori. Una larga fetta della sua utenza è ingaggiata su mandato coatto del Tribunale dei Minori.

Il primo è una *onlus* “nata con atto pubblico il 4 maggio del 1976 per volontà di alcune Parrocchie di Cinisello Balsamo e Sesto San Giovanni” (Sito “Centro della Famiglia”, voce *chi siamo*). Eroga svariati servizi: “consulenza psicologica alla persona e alla famiglia, rivolto ad adulti giovani e adolescenti; consulenza psico-pedagogica; mediazione familiare; ginecologia; consulenza scientifica per giovani coppie; consulenza legale e consulenza etica” (Sito “Comune di Cinisello Balsamo”, voce *Centro della Famiglia*). Il secondo, invece, è un servizio che afferisce alla Cooperativa Sociale *La Grande Casa* di Sesto San Giovanni. La cooperativa, soggetto socio-politico impegnato nel creare processi educativi, “è stata costituita nel 1984 e ha avviato l’attività nel 1989, scegliendo di occuparsi principalmente di minori adolescenti in situazione di grave disagio socio-psicologico e relazionale, a grave rischio di emarginazione, maltrattamento, abuso, devianza, anche sottoposti a provvedimenti civili, amministrativi e penali del competente Tribunale per i minorenni” (Sito “La Grande Casa”, voce *storia*).

## **I contesti di ricerca: valorizzare il processo di differenziazione**

La scelta di coinvolgere due contesti così diversi deriva da un’*opzione epistemologica* e da una *scelta di campo metodologica*. L’ipotesi metodologica è che mettere a confronto e in relazione una *pluralità di significati e di cornici*, anche potenzialmente conflittuali (Sclavi, 2003), offra la possibilità di ri-descrivere le storie narrate alla luce di un processo di *differenziazione* (Bateson, 1990). Per l’antropologo Gregory Bateson, la mente opera partendo da differenze e quest’ultime risiedono nella *relazione* che intercorre tra gli elementi. La differenza, dunque, è sita nel rapporto tra gli elementi (o cose) che noi come osservatori istituiamo e non nelle cose in sé. Bateson, infatti, è sulla stessa linea epistemologica dello scienziato statunitense Heinz Von Foerster, il quale introduce l’idea di informazione concepita come “Draw a distinction!” (Von Foerster, 2003; p. 211; riprendendo Brown, 1972), ovvero come la *differenza che fa la differenza*. Per i due autori, infatti, l’azione di avviare relazioni tra due o più elementi permette la *nascita di informazioni*

le quali producono *conoscenza*. Partendo da questa premessa epistemologica, l'ipotesi di ricerca è stata guidata dall'assunto che una maggiore *riflessività*<sup>24</sup> possa trovar luogo, sia negli operatori che nelle famiglie, grazie alle informazioni (forse nuove) che nasceranno dalle relazioni che, per differenza, incontreranno/istituiranno sul loro cammino di ricerca. Il processo di ricerca-formazione, dentro tal ottica, può essere pensato come processo che si realizza a partire da *due azioni*: prima dall'*operare distinzioni* in merito alle rispettive cornici e rappresentazioni e poi dal *tentare di com-porle* nella loro differenza (Formenti, 2009). Il dispositivo di ricerca che si stava delineando era proteso alla ricerca della moltiplicazione e differenziazione delle storie, dell'incontro con cornici e teorie locali altre. L'indagine, infatti, prendeva forma su un disegno di ricerca complesso volto alla promozione di possibili *altre visioni* (Caruso, 2008) per differenza (vedi paragrafo 3.2).

## Gli attori in ricerca

Oltre ai contesti, anche il processo di *coinvolgimento degli attori della ricerca* è risultato *diverso per i due servizi*. Come narrato nel precedente paragrafo nei colloqui preliminari con i coordinatori di entrambi i servizi *si negoziarono* le modalità di coinvolgimento delle famiglie e degli operatori nella ricerca.

## Il Centro della Famiglia

Al *Centro della Famiglia* di Cinisello Balsamo il colloquio avvenne tra me e la coordinatrice. L'incontro avvenne nel suo studio, un luogo calmo, accogliente e molto luminoso. Fu un momento che costruimmo tenendo viva un'attenzione sia sul *contenuto* che sulla *relazione*: parlammo molto della ricerca e dei suoi presupposti ma anche di "noi", di quale fosse la nostra storia, di quali scelte di studio e di vita (lavoro, abitazione, etc.) avevamo fatto. In quel caso, fu il processo di ricerca stesso a convocarmi ad assumere una postura compromessa e "ingarbugliata alla vita": la coordinatrice voleva sapere chi io fossi, non

---

<sup>24</sup>Rispetto al concetto di riflessività e ricerca educativa gli autori di riferimento potrebbero essere molteplici, ne riporto alcuni senza assoluta pretesa di esaustività: Dewey, 1933; Demetrio, 1992; Mantovani, 1998; Massa, 2004; Mortari, 2002; Striano, 2001; Bove, 2009. In questa sede userò come autore di riferimento: Schön, 2006.

solo professionalmente come ricercatrice ma anche come “persona”. Ciò mi fece fare una connessione tra educazione e ricerca. Quando ero studentessa, in particolare durante la scrittura della tesi di laurea, mi sono accorta che mi sentivo in una relazione formativa generativa solo quando *mi fidavo* del mio interlocutore. L’affidarsi era l’atto promotore di qualunque apprendimento, era il *momento di scelta* che produceva la possibilità stessa di trasformare un evento in formativo. Senza la fiducia, l’educazione a miei occhi acquistava un aspetto normativo e coercitivo, ovvero mi portava ad assumere l’*habitus* (Bourdieu, 1983) di educanda che esegue “gli ordini” senza apprendere. Per essere in apprendimento dovevo scegliere di esserlo. Se partiamo dalla premessa che un evento diviene formativo solo se i formandi scelgono che questo lo sia, allora il colloquio tra la coordinatrice e me potrebbe essere riletto come un *momento di scelta reciproca*: lei doveva scegliere se fidarsi di me per investire tempo ed energie in un percorso di ricerca-formazione e io dovevo scegliere se mi interessava fare ricerca in quel contesto. Durante quel colloquio, *ci* scegliemmo.

Sul piano delle scelte operative, decidemmo a quali *operatrici* (è un servizio a maggioranza femminile) del Centro proporre la partecipazione alla ricerca. Ci focalizzammo su quelle coinvolte nel servizio di *consulenza pedagogica* alle famiglie presso il Centro, mi sembrava una scelta coerente rispetto alle linee generali della ricerca. Individuammo una decina di possibili soggetti in ricerca, alle quali la coordinatrice avrebbe domandato se desideravano partecipare alla ricerca. Si costituì così il gruppo di operatrici del CdF partecipanti, erano *7 persone*, tutte donne: due di d’età compresa tra i 30 e i 35 anni, quattro tra i 40 e i 55, una aveva superato i 70. Professionalmente, tre erano psicologhe, tre avevano il titolo di consulente familiare rilasciato attraverso corsi regionali (ora non più attivi), una era pedagoga. Nel colloquio con la coordinatrice, iniziammo anche a delineare insieme *il profilo delle famiglie* da coinvolgere. Non ci concentrammo su interi nuclei familiari ma su *membri delle famiglie* utenti. Data la *complessità* del dispositivo di ricerca, in *équipe* ci era sembrato che potesse essere conveniente non inserire interi nuclei familiari, che ne avrebbero amplificato la complessità. Il timore era che l’inserimento dei nuclei familiari avrebbe potuto condurre ad alcuni possibili derive di *narrativa intra-familiare*, più che di narrativa riguardante la relazione con il servizio. Avevo deciso di negoziare gli altri parametri di scelta con il servizio. Rispetto a un punto la coordinatrice fu da subito certa:

le persone che avrebbero preso parte alla ricerca dovevano *aver già terminato il percorso di consulenza* all'interno del servizio. Gli altri parametri, invece, decise di formularli insieme alle altre operatrici. La domanda che mi pose, rispetto al loro coinvolgimento, fu: "le famiglie capiranno quello che stiamo chiedendo loro?". La preoccupazione che non capissero era forte e mi sorprese, così risposi: "perché non dovrebbero capire?". Dialogammo sulla capacità di comprensione delle famiglie, a una prima impressione sembravamo portare posizioni diverse, io una volta a valorizzare il punto di vista delle famiglie e lei una attenta a non utopizzarle, mettendone in luce i limiti. Questo momento dialogico attivò in me il desiderio di capire e comprendere quale fosse la rappresentazione degli operatori del Servizio e anche la coordinatrice mi sembrò incuriosita dal mio sguardo. Ci accordammo per risentirci successivamente, in modo che lei potesse confrontarsi rispetto alla scelta delle famiglie. Dopo qualche tempo, venni richiamata telefonicamente da un'operatrice: mi avvisò che erano state coinvolte nella ricerca *6 donne*, ex utenti del servizio, di età compresa tra i 35 e i 50 anni. Tutte presentavano storie di lutti o divorzi. L'operatrice mi avvisò, inoltre, che non sarebbe stato necessario un mio incontro preliminare con le famiglie per presentare la ricerca, come avevo proposto alla coordinatrice del servizio durante il colloquio: tutte le signore contattate si erano dichiarate felici all'idea di poter partecipare a una ricerca nella quale poter narrare la propria esperienza all'interno del Centro. Con questa telefonata si concluse il contatto preliminare con il *Centro della Famiglia* di Cinisello Balsamo. C'erano già abbastanza elementi per scrivere un'intera tesi di dottorato: la necessità reciproca di affidarsi per intraprendere un percorso di ricerca, i criteri di scelta evolutivi che prendono forma sul campo, la negoziazione di senso tra una ricercatrice e un soggetto in ricerca, etc. Idee, teorie e incontri di cornici erano già in corso ed io iniziavo sul mio *diario di ricerca* a prenderne nota. La più importante che, a mio giudizio, avevo messo a fuoco riguardava la struttura costitutiva del Servizio: nella mia mente iniziava a delinarsi con una *struttura a cascata*. La convocazione delle operatrici nella ricerca, nonché delle famiglie, era partita dal centro direzionale, ciò mi fece guardare al CdF come una struttura solida e organizzata su un piano verticale. Un elemento, però, andava in qualche modo contro a questa mia prima impressione: la coordinatrice aveva scelto di interpellare le altre operatrici per formulare il profilo delle famiglie da coinvolgere, non aveva preso questa decisione da sola attraverso

un atto di coordinamento verticale. *Le rappresentazioni*, però, non agiscono solo sul piano cognitivo, *si consolidano sul piano sensibile*. Come ricorda Ivano Gamelli, riprendendo Cipolletta (2004):

“il gesto e il pensiero, il corpo e la mente, [sono] inscindibili l’uno dall’altro come due facce della stessa medaglia e perciò [si presentano come] elementi di un *unico processo conoscitivo*” (Gamelli, 2005; p.13; *corsivo mio*).

In questo tipo di ricerca la *qualità implicante* è dominante sul piano cognitivo-sensibile: gli attori in ricerca hanno teorie agite e *riflessioni sensibili*, che entrano a pieno titolo nell’analisi relazionale del processo in corso.

### **Il Servizio educativo minori e famiglie-La Vela**

Il processo di negoziazione con il *Servizio educativo minori e famiglie-La Vela* di Cologno Monzese fu articolato su un piano più attento agli aspetti burocratico-istituzionali rispetto a quello con il CdF. Durante l’incontro avvenuto con l’assistente sociale e le tre coordinatrici (vedi paragrafo 4.2) del Servizio, ci accordammo in merito al profilo delle famiglie da coinvolgere. Operando una scelta differente rispetto al CdF, scelsero di coinvolgere *persone che avevano ancora un progetto educativo in corso* con il Servizio. L’assistente sociale e le coordinatrici mi chiesero di preparare la bozza di una lettera formale nel quale spiegavo i motivi della ricerca e chiedevo alle famiglie se erano interessate a partecipare. La bozza sarebbe stata poi visionata dall’assistente sociale, resa istituzionale con il logo del Comune e inviata all’intero bacino di utenza del Servizio. Nel frattempo, gli operatori avrebbero chiesto personalmente alle famiglie che avevano in carico se erano interessate a partecipare a questo tipo di progetto. La premessa, sita dietro la richiesta, era che forse le famiglie non avrebbero avuto desiderio di partecipare. Inviai la bozza e tutti gli operatori del Servizio si ingaggiarono per rendere nota la proposta alle famiglie. Mi rendo conto, anche rileggendo il tono burocratico con il quale sto descrivendo quella prima fase di negoziazione, che la cura di quegli aspetti istituzionali mi pesò un poco, sentivo poca affinità e dimestichezza rispetto alle procedure di creazione e diffusione di documenti ufficiali. Eppure, quelli furono passaggi fondamentali per giungere anche in questa “storia di ricerca” ad *affidarsi e a*

*scegliersi*: è attraverso la cura degli aspetti burocratici, attraverso il rimaneggiamento stesso della lettera, che si negoziò sul senso della ricerca. Le parole sono state scelte con cura, selezionate, vagliate, discusse. Nella bozza inserimmo, su accordo, anche una *presentazione del progetto alle famiglie*. Un appuntamento per porre domande e “chiarirsi” le idee rispetto alla proposta. Attendevo con desiderio il momento in cui avrei conosciuto le famiglie, di cui sino ad allora si era tanto discusso, non vedevo l’ora di sentire la loro voce, il loro punto di vista. Parteciparono volontariamente all’incontro 6 persone: quattro uomini e due donne. Due di questi frequentavano il Servizio su mandato del Tribunale dei minori di Milano. Erano presenti all’incontro anche le tre coordinatrici e due operatori del Servizio. L’incontro, per agevolare la presenza dei lavoratori, avvenne di sera, presso la Comunità leggera gestita dal SEMF. Entrando presso la saletta dedicata all’incontro, trovai le sedie già predisposte in cerchio, gli operatori si erano premurati di preparare la stanza. Poco a poco arrivarono le famiglie e l’incontro iniziò. La serata si svolse in maniera molto informale: dialogammo insieme per circa un’ora e mezza sul senso del progetto. Durante l’incontro ragionammo, ci ponemmo l’un l’altro domande e discutemmo il *codice etico* di ricerca che portai come proposta (vedi paragrafo 4.4). L’incontro fu molto intenso, le domande erano pregnanti. Ricordo, ad esempio, con limpidezza una signora che mi chiese: “Perché dovrei partecipare a questa ricerca? Tu, al termine, scriverai la tua tesi di dottorato ma io cosa ci guadagno?”. In un’aria colma di silenzio e impregnata di attesa, non potei che rispondere con franchezza: “uno spazio per dialogare con altre persone, un momento in cui riflettere con altri rispetto al percorso che hai fatto e stai facendo, un luogo come quello di stasera per discutere della tua idea di questo servizio. Ma queste sono solo le mie idee, tu cosa vorresti guadagnarci? Quale senso vorresti dare tu a questa esperienza?”. Mi guardò profondamente, con uno sguardo penetrante e pensoso, poi mi disse: “Ci devo pensare, non so dirti cosa vorrei da un’esperienza come questa”. La domanda non fu solo lecita ma rappresentò *una porta* per iniziare a dialogare sul senso della loro partecipazione alla ricerca. Così come avevo ipotizzato, la loro postura diventava più attiva: stavano divenendo a pieno titolo *soggetti in ricerca*. La loro postura, infatti, si mostrava come maggiormente *interrogante* e *in-ricerca* di un senso. Iniziò, così, un dibattito dal tema che io definirei: “narrare la mia storia all’interno di questo servizio e conoscere altre persone che lo abitano mi può

essere utile?”. La maggior parte delle persone presenti, infatti, non si era mai vista pur frequentando lo stesso servizio. I volti, tra gli utenti, erano conosciuti solo di sfuggita. Gli operatori, unici a conoscere tutti i presenti, si dichiararono molto soddisfatti dell’incontro. In particolare, erano colpiti da alcune domande che le famiglie avevano loro posto, come ad esempio: “Perché dovremmo aiutarvi in questo progetto? Ci chiedete sempre di partecipare ma poi decidete tutto voi.” Ne nacque *un dialogo* tra operatori e famiglie, nel quale gli attori iniziarono ad *esplicitare reciprocamente* rappresentazioni e idee. Si creò una *danza* di posizionamenti e ri-posizionamenti tra operatori e famiglie: l’*io*, il *tu* e il *noi* si alternavano senza fine, facendo acquistare al dialogo sempre nuove forme che mostravano i vari livelli relazionali coinvolti nel processo di rappresentazione reciproca. Così al “perché io credo che voi operatori”, si alternava “noi famiglie non siamo d’accordo con”, oppure “io, parlando come operatrice, mi chiedo se” e “noi operatori facciamo il possibile per”. L’incontro, colmo di quella complessità, si prolungò oltre l’orario previsto, finché decidemmo che era giunto il tempo di chiudere e di lasciar decantare i pensieri. Al termine dell’incontro, quattro membri di famiglie del *Servizio educativo minori e famiglie-La Vela* diedero la propria adesione al progetto. Qualche tempo dopo l’incontro, una coordinatrice mi ri-contattò: avevano raccolto dieci adesioni. Si presentarono poi agli incontri di ricerca-formazione *5 persone*: quattro uomini e una donna. Quattro erano coinvolti nel Servizio su mandato del Tribunale dei Minori e uno su invio delle istituzioni scolastiche del figlio. Erano tutti di età compresa tra i 35 e i 45 anni. La scelta degli operatori del Servizio da coinvolgere nella ricerca, invece, fu semplice: aderirono tutti al progetto. Vi aderì anche, su invito della referente comunale, una assistente sociale anch’essa del Comune di Cologno Monzese. Prese parte al progetto in qualità di membro della rete che collabora con il Servizio. Parteciparono in totale *9 operatori*: 8 donne e 1 uomo. Di essi: 3 coordinatrici (che svolgevano anche funzioni educative), una ex coordinatrice in rientro dalla maternità, 4 educatori e un’assistente sociale. In totale, due avevano un’età compresa tra i 25 e 29 anni e sette un’età compresa tra i 30 e i 45 anni. Entrai subito in contatto con ogni operatore del servizio, le coordinatrici mi diedero gli indirizzi di posta elettronica e mi invitarono a contattarli personalmente per comunicazioni riguardanti la ricerca (es. la data di inizio degli incontri). La sensazione che mi ero costruita per differenza al termine di questa prima fase di contatto era che, se il CdF

mi sembrava avere una struttura a cascata, la struttura del SEMF mi appariva *ramificata*: le decisioni venivano quasi sempre prese in forma concertata, anche se ciò implicava un grande investimento di tempo e di energia.

## I ricercatori

In contemporanea al dialogo con i contesti di ricerca, presso l'Università Milano-Bicocca iniziò la fase decisionale in merito a *quali persone coinvolgere come ricercatori* nel progetto. Vennero coinvolti un totale di 30 ricercatori, afferenti a *due gruppi*:

- *un gruppo di studenti del corso di Consulenza Familiare* della Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca;
- *l'équipe di ricerca psico-pedagogica sulla famiglia e sui sistemi di cura* (coordinata da Laura Formenti).

I membri dell'équipe di ricerca li conoscevo da tempo: condividevamo una storia di gruppo, nonché una base teorica comune. Gli studenti, invece, erano per me un salto nel buio. Non li conoscevo, non possedevamo una storia di confronti in merito a costrutti teorici e epistemologici o un qualunque tipo di rapporto "amicale". Nella mia mente rappresentavano *la mia più grande risorsa*, mi aspettavo infatti molto da loro: desideravo mi spiazzassero e aiutassero a guardare da punti di vista nuovi ciò che mi sembrava di vedere in ricerca.

## Tre storie in contatto

In totale presero parte alla ricerca *57 attori in ricerca*: *27 soggetti in ricerca* e *30 ricercatori*. I *soggetti in ricerca* erano: 16 operatori e 11 membri di famiglia. In totale, vennero costituiti *6 gruppi di ricerca-formazione*, che avrebbero operato separatamente, ma in reciproca connessione: due di ricercatori (studenti e équipe); due di operatori (uno per ogni servizio); due di famiglie (uno per ogni servizio).

Con la costituzione dei gruppi, l'indagine entrò nel vivo della *ricerca*. Durante la *fase preliminare di co-costruzione di senso* mi ero resa conto di entrare *costantemente in processi di transizione organizzativa*. Le organizzazioni, infatti, così come i sistemi familiari sono

sempre in corso di trasformazione. Non è solo l'ingresso di un nuovo possibile elemento (in questo caso gli elementi visibili erano il dispositivo di ricerca ed io) a generare possibilità di trasformazione. I sistemi, come le stagioni e la natura, sono sempre in trasformazione. Costantemente in una fase di passaggio da una forma a un'altra. Ad esempio, i gruppi di operatori, come avrei scoperto in seguito, erano in una fase di *passaggio rispetto alla gestione del coordinamento operativo*: nel CdF era un corso un passaggio di testimone tra i fondatori e la figlia, nuova coordinatrice da un anno del Centro; e nel SEMF le tre coordinatrici, nominate in sostituzione alla precedente coordinatrice entrata in maternità, stavano per veder tornare la precedente coordinatrice, forse però con un nuovo ruolo rispetto al passato. Due storie, due mondi diversi, che stavano per intrecciarsi nel percorso di ricerca. Due storie che stavano anche per incrociarsi con quelle dei ricercatori.

Al termine dell'intera fase di costruzione del campione, con entrambi i Servizi, mi recai presso gli enti per *fotografare gli interni*, come da accordi presi durante i colloqui iniziali. L'idea era quella di progettare gli incontri di ricerca-formazione tenendo conto degli spazi, oltre che dar vita a una *analisi dei luoghi* prima di iniziare gli incontri di formazione. Riuscii a fotografare tutti i luoghi solo a ricerca-formazione avviata. Portai le foto in équipe e le visionammo insieme. L'attenzione fu rivolta, attraverso un processo di differenziazione, alla *materialità* (Massa, 1990; Barone, 1997) dei luoghi: il SEMF era suddiviso su più sedi, tutte in affitto o date in gestione al Servizio, gli ambienti per tale ragione non sempre erano arredati *ad hoc* in base al bisogno e presentavano un arredo "ibrido"; il CdF, invece, aveva sede in un unico edificio, punto di riferimento stabile, con spazi arredati in maniera continua tra una stanza e l'altra. Mi resi conto della "potenza" di mostrare le foto degli interni ai membri dell'équipe solo quando concretamente le portai in Università: guardandole la ricerca divenne "reale" anche per loro. L'unica a entrare nei servizi e a conoscere personalmente i soggetti in ricerca ero io, il gruppo di ricerca viveva delle mie descrizioni, dei miei racconti. Le fotografie diedero finalmente *corpo* alle mie narrazioni e iniziarono a mettere in "contatto" i contesti.

## 4.4 Creare delle premesse interroganti: la negoziazione del codice etico

Come costruire un percorso di senso che non sia semplicemente condiviso tra gli attori in ricerca, ma forgiato su *premesse interroganti*? Questa è una delle prime domande che mi sono posta nel costruire il dispositivo d'indagine. La questione chiama in causa concetti come *trasparenza* ed *etica*. Come sarebbe possibile, infatti, costruire un percorso di senso comune senza creare un tessuto contrattuale esplicito, trasparente, visibile e perciò discutibile? A venire in aiuto al mio tentativo di rispondere a questa domanda è stato un report di ricerca "*Claiming Space: an In-depth Auto-Biographical Study of Local Sure Start Project- 2001-2006*" redatto da Linden West insieme ad Andrea Carlson nel gennaio del 2007. All'interno della ricerca che presenta, i ricercatori propongono come parte integrante della metodologia l'uso di un "*Ethical Code*" esplicito e scritto, consegnato a tutti i partecipanti all'indagine. Una sorta di "carta dei diritti e dei doveri" a cui doversi attenere e, allo stesso tempo, potersi appellare. Riprendendo alcuni dei principi proposti dagli autori (*ivi*; p. 168), ho anch'io redatto, dopo i primi incontri di contatto con i servizi coinvolti nella ricerca, un codice etico, l'ho presentato ai partecipanti (operatori e famiglie dei due servizi socio educativi), chiedendo loro cosa ne pensassero e invitandoli ad aggiungere, eliminare, modificare o eventualmente discutere i diversi punti:

### CODICE ETICO

I punti qui esposti costituiscono il "Codice Etico" al quale i membri dell'équipe di ricerca si dovranno attenere. Ogni partecipante al progetto ha il diritto di appellarsi a questi punti in qualsiasi momento della ricerca.

1. La partecipazione al progetto è volontaria e ogni persona ha il diritto di ritirarsi in ogni momento della ricerca.

2. Ogni partecipante ha il diritto assoluto di rifiutarsi di rispondere a qualsiasi domanda o di partecipare ad una qualunque attività proposta.
3. L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere il punto di vista delle famiglie e degli operatori sui Servizi per la famiglia: che cosa ne pensano, quali esperienze hanno da raccontare. Tutte le storie narrate o scambiate nel gruppo saranno confidenziali e protette dalle leggi di tutela della *privacy*.
4. La conduttrice degli incontri ha la responsabilità di controllare insieme ai partecipanti il materiale prodotto e, insieme a loro, di eliminare le parti che i partecipanti desidereranno non condividere con il team di ricerca.
5. L'utilizzo delle storie è a scopo di ricerca, solo i ricercatori che fanno parte del progetto potranno visionarle e utilizzarle, dopo aver tolto tutti gli elementi di riconoscibilità (nome, cognome, dati sensibili, etc), e sempre dopo il consenso del diretto interessato. Tutto il materiale sarà, quindi, anonimo.

Il codice etico è stato presentato separatamente in entrambi i servizi coinvolti:

- nel *Servizio educativo minori e famiglie-La Vela* durante l'incontro preliminare con famiglie e operatori nel quale si è discusso del senso della ricerca (vedi paragrafo precedente);
- nel servizio *Il Centro della Famiglia*, all'inizio del processo di ricerca-formazione.

Quando lo presentai ai soggetti in ricerca mi guardarono inizialmente tra lo *stupefatto* e il *preoccupato*: da una parte furono sorpresi di leggere per iscritto i loro diritti, che a detta loro erano più di quanti si aspettassero; dall'altra parte, però, il codice etico li mise in allerta, come di fronte ad un contratto legale impegnativo. A dare quest'ultima sensazione non erano i punti etici contenuti nel codice, quanto il codice stesso. Vedendo quella reazione iniziai a pensare quali fossero i momenti nella vita nei quali ci si trova di fronte ad una contrattazione scritta, i primi che mi vennero in mente furono legati alla compra-vendita.

Iniziai, dunque, nelle presentazioni del codice a mettere l'accento sulla parola "etico", si dimostrò una mossa vincente: le persone iniziarono a prender maggiormente parola per mettere in discussione i punti o chiedere di chiarirli maggiormente. La domanda posta con più frequenza durante la discussione del codice etico fu: "Cosa succederà del materiale che raccoglierete? Dove finirà la mia storia?". Ogni volta che la ponevano, mi rendevo conto di come questa "carta dei diritti" avesse consentito di avviare *una contrattazione esplicita e trasparente* del processo di ricerca con tutti gli attori coinvolti, nonché *l'esplicitazione delle aspettative*, delle *prassi* di ricerca e delle modalità adottate nell'*analisi ed utilizzo del materiale*. I soggetti in ricerca non modificarono nessuno dei punti del codice, né vollero aggiungerne di nuovi. Più che altro si focalizzarono sull'indagare a fondo quelli già presenti. Durante gli incontri di ricerca-formazione usarono il codice etico in diverse occasioni, ricordo ad esempio una signora del gruppo delle famiglie del CdF che, dinanzi ad una mia domanda, sventolando il codice sotto il naso, con fare divertito e divertente mi disse: "mi avvalgo del codice etico, possono non rispondere!". Ne fui felice, vedevo che si sentivano legittimati a fermare la mia curiosità quando, senza accorgermene, violava la loro intimità. Come ricercatrice, invece, posso dire di aver avuto un rapporto complesso con il codice etico. La prima volta che vi entrai in contatto fui entusiasta, pensai: "finalmente qualcuno ha trovato una soluzione possibile ai problemi di trasparenza che ho sempre percepito in ricerca". Le questioni del coinvolgimento dei soggetti e dell'uso del materiale erano infatti questioni su cui riflettevo da tempo. Durante il corso della ricerca, però, ad un certo punto mi sentii poco tutelata dal codice etico: alcune persone, particolarmente ingaggiate, portarono negli incontri di ricerca-formazione diverso materiale che avevano prodotto autonomamente a casa. Se da una parte ero molto contenta di tale entusiastica partecipazione dall'altra mi sentivo in difficoltà sul come trovar spazio per tutto quel materiale durante gli incontri. Avrei voluto anch'io, come conduttrice degli incontri, poter prendere in mano il foglio e dire: "mi avvalgo della facoltà di non trattare quel materiale". Ma questo, ovviamente, era un punto opaco della mia modalità di conduzione degli incontri con cui mi sarei incontrata/scontrata con o senza codice etico.

## 4.5 Il progetto di ricerca

Durante la fase a forbice, tra teorizzazione e co-costruzione di senso sul campo, diedi vita al progetto di ricerca. Presento in forma abbreviata, dato che molti elementi sono già stati esplicitati nelle precedenti narrazioni, il *progetto di ricerca realizzato* presso i servizi.

### Domanda e ipotesi di ricerca

La domanda di ricerca è: *“quali rappresentazioni reciproche tra famiglie e operatori vengono generate e scambiate nei sistemi socio-educativi rivolti alla cura familiare?”*.

La ricerca si è proposta, infatti, di gettar luce sulle *reciproche immagini e idee* di operatori e famiglie dentro *due servizi educativi* per la famiglia: Il “Centro della Famiglia” di Cinisello Balsamo e il “Servizio Educativo Minori-La Vela” di Cologno Monzese (vedi paragrafo 4.3). Operatori e famiglie costruiscono e scambiano quotidianamente, sia in forma esplicita che latente, idee e rappresentazioni su:

- come vedono e pensano il servizio educativo che “abitano”; quali compiti, ruoli e obiettivi attribuiscono a se stessi e agli altri;
- come vedono e pensano la relazione che devono instaurare o che hanno già instaurato con l’altro;
- quali trasformazioni e cambiamenti (o non) si aspettano dall’altro -che sia il fruitore o l’erogatore del servizio- durante il processo relazionale che li coinvolge;
- e, infine, su quali cambiamenti si aspettano (o non) nel sistema che li ospita.

Tutte queste immagini e idee costituiscono la tessitura delle relazioni tra utenti e operatori all’interno dei servizi socio-educativi e orientano reciprocamente i loro *posizionamenti* e le loro *azioni*. L’ipotesi di fondo era che indagando sulle *esperienze di accoglienza, di cura e di accompagnamento*, fosse possibile per operatori e famiglie giungere, durante la ricerca, a: individuare e esplicitare/rsi le reciproche rappresentazioni. L’idea alla base era, dunque, quella di *coniugare ricerca e formazione*: ricercando in merito alle rappresentazioni e, allo stesso tempo, offrendo ai soggetti in gioco la possibilità di riconoscere le *cornici di*

*sensu* (Sclavi, 2003) proprie e dell'altro, nonché, dove se ne fosse presentata l'occasione, trasformarle.

### **Oggetto d'interesse e costruito teorico di riferimento**

Il modello teorico di riferimento è stato l'approccio sistemico-costruttivista<sup>25</sup>. L'indagine delle rappresentazioni di operatori e famiglie, a partire dalla cornice costruttivista, è stata elaborata ponendo attenzione alla dimensione *sensibile* presente nella costruzione del sapere. La conoscenza, infatti, in questo lavoro è stata intesa come una commistione inscindibile tra *pensare e sentire* (vedi capitolo 2). Partendo da tale scelta, l'oggetto di questa ricerca è ravvisabile nelle *rappresentazioni sensibili*, ovvero lo studio del *processo creativo* con il quale l'uomo, per mezzo del pensare e del sentire, crea immagini sul mondo attraverso una *reciproca descrizione* (Varela, 1994). Concretamente lo studio delle rappresentazioni sensibili ha trovato luogo in un'attenzione in ricerca rispetto ai processi di percezione, immaginazione (simboli e metafore) e memoria narrativa.

### **Obiettivi e dispositivo di ricerca**

Il dispositivo è stato costruito secondo un modello di *ricerca-formazione* (Josso, 2004; Formenti, 1998), strutturato su *tre incontri*. Sono stati realizzati un totale di 6 incontri (da 3 ore l'uno) di ricerca-formazione *per ogni servizio coinvolto* nella ricerca: 3 incontri con gli operatori educativi del servizio e 3 incontri con membri di famiglie in carico al servizio. Ognuno dei tre incontri è stato allestito a partire da *focus* differenti, che come un filo rosso hanno connesso momenti di ricerca-formazione:

1. per le famiglie: quale viaggio hai compiuto o stai compiendo dentro questo servizio?;  
per gli operatori: quale viaggio compiono le famiglie dentro questo servizio?;
2. quale territorio è questo servizio?;
3. cosa fiorirà da questa ricerca?

---

<sup>25</sup>Bateson 1984, 1989, 1990, 1997; Bradford Keeney, 1985; Heinz von Foerster 1987, 2001, 2001a; Humberto Maturana e Francisco Varela 1985, 1987. Per un maggiore approfondimento dei presupposti ontologici, epistemologici e gnoseologici si rimanda al capitolo 1.

I titoli metaforici che aprivano alle domande:

1. qual è la tua storia, come operatore o fruitore, dentro questo servizio?;
2. *cosa* pensi del servizio e *come* te lo rappresenti?;
3. quali apprendimenti ha generato questa ricerca?

Le tre tematiche metaforiche erano state presentate a operatori e famiglie all'inizio del percorso di ricerca-formazione, senza però entrare dettagliatamente nei particolari di "cosa" concretamente si sarebbe fatto; di fatto, agli attori coinvolti sono state proposte sollecitazioni ogni volta diverse e costruite in base agli elementi che emergevano via via durante la ricerca. La metodologia ha avuto, dunque, un carattere *implicativo, partecipativo, riflessivo e ricorsivo*; è stata strutturata sull'uso di diversi linguaggi (immaginario, narrativo, iconico, etc.) e mirava a *generare una moltiplicazione di storie* e punti di vista. Il percorso di ricerca-formazione, infatti, è stato strutturato a partire da *tre obiettivi*:

- generare nei servizi coinvolti un processo di *riflessività* rispetto al rapporto tra le pratiche messe in atto quotidianamente e il senso che a queste pratiche viene attribuito non solo dagli operatori, ma dalle famiglie utenti;
- mettere generativamente a *confronto contesti*, mandati educativi e rappresentazioni diverse, in qualche misura conflittuali;
- *aprire possibilità di trasformazione* e/o ri-significazione per i soggetti coinvolti e per le loro istituzioni.

Tenendo conto degli obiettivi, volti a generare riflessività e possibilità di trasformazione, ogni incontro è stato metodologicamente pensato e costruito sulla base della *Spirale della conoscenza* (vedi paragrafo 1.3) proposta da Laura Formenti (2009), ispirandosi a Peter Reason (1993) e John Heron (1992). Ogni momento di ricerca-formazione, dunque, è stato allestito in quattro momenti:

- *esperienza autentica*, momento nel quale si è proposta un'attività *esperienziale-sensoriale* connessa alla tematica della giornata;
- *rappresentazione estetica*, nel quale si è chiesto di rappresentare sul piano *metaforico-simbolico* (scrittura o disegno) l'esperienza fatta;
- *comprensione intelligente*, nel quale si sono avviate *discussioni/riflessioni* rispetto alle esperienze e alle rappresentazioni estetiche elaborate;
- *azione deliberata*, nel quale ci si è posti la domanda “cosa ce ne facciamo di quello che abbiamo appreso oggi? A cosa ci servirà?”.

### **Materiali prodotti e analisi generativa**

Durante le attività di gruppo sono stati prodotti diversi materiali<sup>26</sup>, analizzati dai ricercatori coinvolti nell'indagine e anche dai partecipanti alla ricerca. La prima analisi dei materiali prodotti è stata, infatti, effettuata “in situazione” dai partecipanti (operatori e famiglie), di volta in volta, secondo una modalità comune alla ricerca-formazione, che è quella di dare senso, qui e ora, all'esperienza condivisa. Come sostengono sia Lugina Mortari (2006) che Chiara Bove (2009), in pedagogia la ricerca partecipativa è generativa di senso, ed eventualmente di apprendimento/cambiamento. Tuttavia, il gruppo di ricerca-formazione diventa rapidamente sistema e perciò “cultura”, se già non lo è (ad es., gli operatori che lavorano insieme da diverso tempo sono un sistema con una storia). Da qui nasce l'interesse di analizzare i materiali anche fuori del sistema che li ha prodotti, creando un dispositivo maggiormente complesso e generativo di differenze (multifocale e multivocale, cioè a più sguardi e voci). Il dispositivo è così stato costruito in modo da produrre delle micro-analisi da due differenti gruppi di ricercatori che poi sono state restituite ai gruppi negli incontri successivi. I gruppi di ricercatori coinvolti sono, come si è detto:

- *un gruppo di studenti del corso di Consulenza Familiare;*

---

<sup>26</sup>Tutti i materiali sono protetti dalle leggi di tutela della *privacy*.

- *l'équipe di ricerca psico-pedagogica sulla famiglia e sui sistemi di cura.*

Al termine del percorso è stata realizzata una “restituzione costruttiva” (congiunta, presso uno dei servizi; vedi capitolo 7), per riprendere e ridiscutere con i soggetti i materiali prodotti dall'analisi al fine di costruire una storia condivisa delle rappresentazioni co-costruite all'interno del percorso. Rispetto agli strumenti di registrazione e documentazione: tutti gli incontri di ricerca-formazioni sono stati, previo consenso dei partecipanti, audioregistrati. Il materiale estetico (narrativo, iconico, etc.) originale è stato fotografato, trattenuto temporaneamente e restituito al termine della ricerca. Rispetto al dispositivo di analisi dei materiali rimando al capitolo 6.

### **Piano di lavoro**

Gli incontri sono stati realizzati secondo la seguente tempistica:

- maggio-settembre 2009: incontri preliminari e avvio fase di co-costruzione di senso sul campo;
- settembre-ottobre 2009: completamento della prima fase co-costruzione di senso, delle prassi burocratiche e della prima analisi sommaria degli spazi;
- ottobre-febbraio 2009-2010: realizzazione degli incontri di ricerca-formazione e analisi dei materiali.
- marzo-giugno 2010: ultima fase di organizzazione dei materiali e “restituzione costruttiva” ai servizi.



## Capitolo 5

# Costruire possibilità di *com-posizioni*: il dispositivo di ricerca

Sono tre gli elementi caratterizzanti questo *dispositivo di ricerca*: l'intreccio tra il processo di *ricerca* e quello di *formazione*, la struttura metodologica della formazione costruita attraverso un processo a *spirale* e, infine, la costituzione di un dispositivo che tende a promuovere *altre visioni* e *composizioni* di idee e immagini prodotte dagli attori in ricerca. Il tutto attraversato trasversalmente dalla peculiare attenzione alla *dimensione sensibile* nella costruzione delle rappresentazioni (vedi capitolo 2), su cui il dispositivo è stato forgiato. Nel capitolo 1 mi sono occupata di mettere in luce gli aspetti *teorico-epistemologici* connessi alla ricerca-formazione e all'attivazione di un processo di trasformazione a spirale, estetico e compositivo. Questo capitolo è, invece, dedicato al racconto del dispositivo *sul campo*: narrerò il percorso di ricerca-formazione realizzato con famiglie e operatori di entrambi i servizi. Avendo il lavoro di ricerca coinvolto quattro gruppi di soggetti, ciascuno per tre incontri di ricerca-formazione, il lavoro realizzato risulta molto ampio da restituire su carta e ciò comporta la necessità di compiere delle scelte di "selezione narrativa". Per tale ragione, descriverò solo i punti salienti di ogni incontro di ricerca formazione, avendo cura di mantenere il filo della narrazione sia sul *cosa* si è fatto che sul *come* lo si è fatto. Per non sovrapporre troppi registri e per rendere accessibile la lettura del testo, non

riporterò qui i contenuti narrativi riportati dai soggetti in ricerca, se non alcuni accenni volti a chiarificare dei concetti espressi. I contenuti saranno oggetto del successivo capitolo, dedicato all'analisi dei materiali, e allegati in formato integrale al testo della tesi (vedi allegato C). Questo capitolo sarà scritto cercando costantemente la composizione tra la *narrazione dell'esperienza* sul campo e la *descrizione riflessiva* delle scelte fatte rispetto al dispositivo. Nella descrizione riflessiva, metterò l'accento sui tre elementi caratterizzanti del dispositivo, i quali sul campo erano concretamente ravvisabili in tre *azioni* che gli attori in ricerca sono stati invitati a compiere: il *generare* storie (paragrafo 5.1), il *produrre* azioni e teorie (paragrafo 5.2) e il *comporre* gli opposti (paragrafo 5.3).

## 5.1 Il primo incontro: allestire un dispositivo volto a “generar storie”

### 5.1.1 Generare storie con gli operatori

La ricerca formazione iniziò il 15 ottobre 2009, primo incontro con gli operatori del *Centro della Famiglia*. Arrivai al Centro con largo anticipo, sapevo che la stanza in cui si sarebbero svolti gli incontri con gli operatori e le famiglie del CdF era libera nell'ora precedente all'incontro. Quando arrivai, la stanza sita nel sotterraneo dell'edificio era ancora chiusa. Varcando la soglia, sentii un'emozione estetica: gli incontri di ricerca-formazione, dopo il molto lavoro di teorizzazione e co-costruzione di senso, stavano diventando concreti. Il *tempo della sosta sulla soglia* della ricerca era *terminato*. La stanza era uno spazio ampio, alle pareti quadri e rappresentazioni di elementi naturali, buona parte della parete rivolta a nord era occupata dalla raffigurazione di un grande albero dai colori autunnali che mi colpì per le sue tonalità rosse e aranciate. Era la seconda volta che entravo in quella stanza dal giorno in cui avevo fotografato gli interni del Centro ma mi sembrò del tutto nuova. Notai molti elementi a cui non avevo prestato attenzione: c'era un tavolo posto in posizione laterale e un grande tappeto rotondo al centro della stanza. Sistemai alcune sedie intorno al tappeto, in posizione circolare. Sul tavolo disposi i materiali che avevo portato con me: una piccola valigia di legno colma di pennarelli e matite, fogli bianchi di varie dimensioni

e la “cassetta dei pensieri” (di cui narrerò successivamente). Finito di sistemare, osservai a lungo la stanza: mi sentivo pronta per iniziare. Una alla volta, arrivarono le operatrici e anche loro, come me in precedenza, si fermarono a osservare la stanza ma ovviamente, nel loro caso, lo sguardo cadde sull’allestimento che io avevo preparato.

Il momento della preparazione degli spazi è sempre una parte fondamentale nel processo di ricerca-formazione: dà vita e rende visibile, sul piano simbolico e materiale (Massa, 1990; Barone, 1997), la *cornice di senso* dell’incontro. La costruzione della cornice di lavoro è, infatti, una fase costitutiva del primo incontro di ogni percorso di formazione, è il tempo in cui: ci si presenta reciprocamente, si esplicitano premesse e si costruisce la *res* (Demetrio, 1990; Formenti, 2008) dell’incontro. In ricerca-formazione è un *momento fondativo* per creare un contesto che offra la possibilità ai soggetti in ricerca di generare delle storie su di sé, sulle proprie esperienze e visione del mondo. Parlo di *generare storie*, non “solo” di *raccontarle*, poiché leggo l’azione di narrare a partire dalla premessa ontologica costruttivista: la realtà non è un dato di fatto ma una co-costruzione relazionale (vedi capitolo 1). Il tale ottica, le storie non sono un’elaborazione intra-psichica ma un *prodotto sociale*, pertanto in ogni contesto vengono *prodotte* in base al tessuto relazionale sul quale vanno a innestarsi. Questo modo di concepire le storie trova affinità con la visione proposta da Jerome Bruner nel campo della psicologia culturale. Partendo da premesse cognitive, per Bruner (2002) il *sé è una storia*, una narrazione che produciamo e non un oggetto statico e immobile (vedi capitolo 2). Come ricercatrice impegnata a indagare le rappresentazioni, scegliendo di assumere che il sé sia un costrutto narrativo e simbolico frutto di processi relazionali dinamici, acquista fondamentale importanza la costituzione di un dispositivo di ricerca-formazione che offra l’opportunità di generare storie, ovvero che inviti i soggetti a prendersi tempo per *produrre storie in situazione* rispetto alle proprie idee e rappresentazioni del mondo. In tale ottica, infatti, anche le *rappresentazioni sono storie*: sono produzioni di significato che un singolo e/o un gruppo elabora all’interno di dinamiche relazionali contestuali (vedi capitolo 2). All’interno di un processo di ricerca-formazione forgiato a partire da tali premesse, l’opportunità di generare storie risulta essenziale sia per *ricercare* in merito alle rappresentazioni sia per costruire un *processo formativo*: l’atto di generare storie promuove la produzione di “nuovi” costrutti narrativi

e simbolici, ovvero offre l'opportunità di dare *nuova forma* alle narrazioni rispetto alle proprie rappresentazioni di sé e del mondo, offrendo dunque possibilità di trasformazione. La mia *intenzionalità*, ovvero la mia “struttura progettuale”<sup>1</sup>, come ricercatrice e formatrice era dunque quella di allestire un contesto che aprisse alla *formazione* e alla *trasformazione* delle storie. Per tale ragione curai il dispositivo materiale, cioè i luoghi, affinché questi *strutturalmente offrissero la possibilità* di dar vita a ciò che avevo progettato. I contesti, infatti, sono delle *matrici di significato* (Bateson, Donaldson, 1997), ovvero sono delle cornici di metacomunicazione rispetto agli avvenimenti: se ad esempio in un'aula universitaria le sedie sono poste in file, rivolte verso la cattedra e inchiodate a terra, la struttura della stanza sarà un segnale comunicativo che farà comprendere che in quel luogo l'attenzione dovrà essere rivolta all'insegnante più che al proprio apprendere. Rispetto alla cura degli aspetti materiali, e dunque degli aspetti metacomunicativi, feci *tre scelte*:

1. disporre lo spazio attraverso una *logica circolare*, ad esempio predisponendo le sedie in cerchio. Con questa scelta desideravo generare la sensazione nei partecipanti di essere dei *soggetti in ricerca*, cioè degli attori attivi, con delle proprie domande e in postura di ricerca e formazione. Il mio modello d'ispirazione fu Marie Christine Josso e il suo invito a creare contesti di ricerca in cui i partecipanti assumessero una postura da ricercatori (vedi capitolo 1);
2. usare *materiali* di lavoro *esteticamente belli*. Tale cura della bellezza scelsi di assumerla a partire da un riferimento ispiratore: i *Laboratori di Epistemologia Operativa* (LEO) di Donata Fabbri e Alberto Munari (1994, 2005). Ebbi modo di assistere a un laboratorio *ispirato* al metodo Fabbri-Munari nell'estate del 2006

---

<sup>1</sup>Rispetto al rapporto tra intenzionalità e progetto, il pedagogista Francesco Cappa (2007), attraverso una riflessione di stampo fenomenologico, ha messo in luce come spesso il termine “intenzionalità” in campo educativo venga usata per indicare *l'intenzione* dell'azione educativa invece che la *struttura progettuale* verso cui è orientata l'esperienza. Pur muovendomi a partire da un costrutto teorico differente, mi accosto alla distinzione concettuale proposta da Cappa, e scelgo di usare la parola *intenzionalità* nel suo pieno significato progettuale.

quando Laura Formenti e Barbara Sangiovanni, ai tempi mia collega<sup>2</sup> nell'*équipe* di ricerca, ne allestirono uno rivolto ai membri del gruppo. In quell'occasione, in qualità di soggetto in formazione, non potei fare a meno di notare la *potenza simbolica* dei materiali: la loro ricercata cura e bellezza estetica mi suscitava il desiderio di porre la stessa cura nel compiere le attività formative propostemi durante il laboratorio. La cura impiegata dalle formatrici nell'allestimento attivava azioni di cura nei soggetti in ricerca, contribuendo a creare un contesto di *formazione generativo*. Facendo memoria di quell'esperienza, nel percorso di ricerca-formazione portai solo materiali scelti e selezionati ponendo cura all'estetica, per fare un esempio concreto: i pennarelli e le matite erano contenute in una valigetta di legno, in modo da produrre la sensazione in chi li usasse d'essere degli "artisti" in procinto di creare la propria opera;

3. dar vita concretamente e simbolicamente a uno *spazio pensoso* (Mortari, 2002). Tutti gli incontri di ricerca-formazione furono realizzati dentro i servizi coinvolti, questa scelta fu fatta per favorire il racconto delle esperienze nei luoghi dove queste si erano realizzate, nonché per ricercare e produrre sapere "incarnato" dentro i luoghi. Il percorso di ricerca, però, se da una parte prendeva forma dentro i servizi, dall'altra era un luogo "altro" rispetto a quest'ultimi. Per tale ragione, con discrezione e senza "violare" i luoghi, cercai di allestire i contesti di ricerca-formazione con dei *segnali di contesto* (es. posizionamento materiali nella stanza) che esplicitassero, in particolare alle famiglie, una distinzione tra la quotidianità del servizio e la ricerca. Anche rispetto al mio ruolo, allestendo gli spazi, cercai di rendere il più esplicito possibile a famiglie e operatori che io non ero un'operatrice del servizio ma una ricercatrice ad esso esterna. Ad esempio, evitai di posizionarmi dietro scrivanie e tavoli che potessero dare la sensazione alle famiglie di trovarsi a un colloquio di consulenza.

Quando le operatrici del CdF entrarono nella stanza si fermarono ad osservarla poiché questa era trasformata rispetto all'uso abituale, c'erano dei *segnali di contesto* materiali (es. distribuzione sedie) che indicavano "questo è un luogo altro". La stessa cosa avvenne all'incontro del 22 ottobre 2009 con gli operatori del SEMF di Cologno Monzese. Anche in

---

<sup>2</sup>Vedi Sangiovanni, Vitale, 2007.

quel caso arrivai con largo anticipo. Non avevo mai visto, prima di allora, lo spazio neutro del Servizio, quindi ero curiosa. Lo spazio neutro si trova in una piccola struttura sita nel cortile interno del Municipio di Cologno Monzese. Varcata la soglia, nonché superato lo sbarramento del portinaio mi incamminai lungo uno stretto corridoio che mi portò nella stanza nella quale si sarebbe svolto l'incontro. Lì trovai ad accogliermi un'operatrice sorridente, era giunta prima per preparare il luogo: a causa di un guasto mancava il riscaldamento, così si era premurata di arrivare anticipatamente per accendere la stufetta e scaldare l'ambiente. L'elemento che maggiormente mi colpì entrando fu il vivace blu con cui erano state dipinte le porte di legno di ogni stanza, mi diede una sensazione avvolgente e rassicurante. Mentre tiravo fuori i materiali dai sacchetti di tela in cui li avevo avvolti, l'operatrice mi chiese: "sistemiamo le sedie in posizione circolare come nell'incontro di presentazione della ricerca alle famiglie?". Quella domanda, che confermò delle sensazioni avute nei precedenti incontri dedicati alla co-costruzione di senso, mi fece ipotizzare che con quel servizio condividevo una *grammatica di presupposti epistemologici* rispetto al lavoro formativo. Essendo, comunque, troppo presto per costruire ipotesi così strutturate, accantonai questo pensiero e terminai di allestire la stanza, mentre gli altri operatori giungevano. Avevo deciso che il focus della prima giornata sarebbe stata la domanda: "*quale viaggio compiono le famiglie dentro questo servizio?*". Per esplorare tale dimensione rappresentazionale, avevo predisposto *due attività*:

- *ci presentiamo come operatori*, volta a indagare come gli operatori si pensavano/percepivano come singoli;
- *presento questo servizio*, dedicata al come gli operatori pensavano/percepivano la relazione con e famiglie.

Entrambe le attività erano metodologicamente strutturate sulla base della *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009) e sulla valorizzazione della *dimensione sensibile* del pensiero come fonte di costruzione della conoscenza, o per meglio dire nel nostro caso, come fonte per "generar storie". Il primo incontro fu strutturalmente il più complesso, e dunque il più complicato da riportare linearmente nella scrittura. Procederò passo passo nella sua articolata descrizione cercando di focalizzarmi *sul senso* delle scelte operate. Racconterò

parallelamente le esperienze dei due gruppi di operatori e quelle dei due gruppi di famiglie, riproponendo così nella scrittura il *processo di differenziazione* su cui è stata costruita la ricerca.

### **Prima attività: ci presentiamo come operatori**

Avevo pensato a lungo a come far partire la prima attività e, nell'ipotizzare molte strade possibili, sentivo l'esigenza di uno *starter* che desse l'impronta iniziale al percorso di ricerca-formazione. Cercavo un'esperienza spiazzante, capace di generare una *postura incuriosita* nei soggetti in ricerca, di valorizzare l'attivazione della *percezione sensoriale* e di dare un mio segnale di *cura* nei loro confronti. Desideravo iniziare con un atto di cura per provare a innescare sin da subito un processo nel quale i soggetti si sentissero "visti" come persone prima che come partecipanti a una ricerca. Scelsi di presentarmi con un *cabaret di pasticcini*. Avevo acquistato la mattina stessa un cabaret con 10 pasticcini tutti diversi tra loro, suscitando lo stupore e la curiosità anche dei pasticciieri per la ricerca.

Al CdF, nel primo incontro, erano presenti 6 operatrici su 7 (una era a casa in malattia). Al loro ingresso, mi presentai, chiesi loro cosa sapevano del percorso di indagine che stavamo per iniziare, risposi a domande e discutemmo insieme rispetto al codice etico. Tutto procedeva con calma, in un clima di estrema pacatezza e serenità, quando finalmente arrivò il momento di partire con la prima attività. Mostrai il cabaret di pasticcini piena di entusiasmo e voglia di "stupire", quando mi accorsi che anche le operatrici del Centro avevano portato alcune torte con l'intento dichiarato di creare un momento di pausa e cura durante le attività. Un'operatrice mi disse: "forse non lo sai ma qui ti trovi nel ventre materno della cura, in questo centro la cura proviene dalla pancia". Tale coincidenza di intenti, oltre a ricordarmi che le zone opache in ricerca sono inevitabili, mi fornì la prima immagine di come il servizio veniva percepito: *una pancia, un ventre, un luogo materno di cura*. L'incidente ci fece tutte sorridere e iniziare l'attività con l'idea che nei *nostri intenti di cura ci fosse reciprocità*. Chiesi ad ogni operatrice di osservare il cabaret di pasticcini, sceglierne uno per presentarsi e a partire da questa scelta elaborare individualmente una breve scrittura dal titolo: "io sono come...". Le avvisai che al termine della scrittura i loro scritti sarebbero stati condivisi. Le operatrici mi guardarono stupefatte, lessi nei loro occhi

uno sguardo tra l'incuriosito e il perplesso, tra il "sembra un'attività interessante con il quale iniziare" e il "chi è questa ricercatrice che ci propone queste strane attività?". Ci fu un momento di silenzio, mi sembrò durare un'eternità. Sapevo che in quel momento c'era in gioco un processo di fiducia, mi chiesi: "sceglieranno di fidarsi di me?". Poi, l'operatrice più anziana d'età si avvicinò ai pasticcini e ne prese uno. Le altre la seguirono a ruota, iniziarono a scegliere. Io tirai un sospiro di sollievo: il gruppo stava scegliendo di fidarsi. Al termine si presentarono a turno, ognuna raccontando qualcosa di *sensibile* di sé. Per motivi di spazio, riporto solo una presentazione:

"Io sono come una pasta colorata, insieme di ingredienti mescolati. Gusto vario, indefinibile. Mescolature di sapori e colori che può piacere oppure no!"

Durante la lettura delle narrazioni, le operatrici si davano costanti feedback l'una con l'altra, con frasi come: "tu vedi così? Davvero? Non lo sapevo. A me non sembra che tu sia dura...", oppure "sì, anch'io ti vedo così". La presentazione con i pasticcini fu accolta con curiosità anche nel primo incontro di formazione con gli operatori del SEMF. Erano presenti i 9 operatori partecipanti alla ricerca, i quali, come mi accorsi durante il primo incontro, non tutti si conoscevano. Alcuni si conoscevano solo di vista poiché operanti in aree diverse del SEMF. Come infatti anticipato nel precedente capitolo, il SEMF è composto da tre aree di lavoro: un servizio di assistenza domiciliare, uno spazio neutro e una comunità leggera. Le tre aree di lavoro sono interconnesse sul piano del coordinamento ma separate dal punto di vista delle équipes settimanali di supervisione. Quando arrivò il momento delle presentazioni e videro i pasticcini la prima cosa che disse una coordinatrice fu: "bellissima idea! Questa la dobbiamo riutilizzare per gli incontri di formazione che allestiamo noi". Ancora una volta ebbi la sensazione di una forte affinità nel modo di concepire la formazione: nel proporre una presentazione tramite dei dolci sapevo di incappare nel rischio che l'attività potesse essere squalificata da alcuni gruppi di lavoro, poteva infatti venir etichettata come "banalizzante", "infantile" o, peggio ancora, poiché depistante rispetto al mio intento, come un tentativo di studio psicologico degli operatori. Invece, la comprensione d'intenzionalità con gli operatori del SEMF anche in questo caso mi apparve automatica, come se fossimo sulla stessa "linea d'onda" rispetto al mondo d'intendere la formazione. In questo caso, il

processo di costruzione di fiducia non mi fu lampante come con il gruppo del CdF, ebbi la sensazione che si fosse in parte già costruito durante la presentazione della ricerca dedicata alle famiglie del Servizio. Gli operatori ad uno ad uno presero il proprio pasticcino e, in un clima allegro e ricco di ironia, narrarono una percezione di sensibile di sé come operatori, come:

“Io sono come il pasticcino con i funghi: perché sento di lavorare nel sottobosco, ossia osservo e agisco cercando di essere il meno invasiva possibile”.

### **Seconda attività: presento il mio servizio d'appartenenza**

Come *incipit* della seconda attività misi al centro della scena la “cassetta dei pensieri”, una scatola di latta che io stessa avevo con cura colorato e che sarebbe stata presente ad ogni incontro di ricerca-formazione. In quell'occasione conteneva 18 frasi tratte da *Le città invisibili* (1993) di Italo Calvino, le quali raccontavano tutte di *viaggi* (vedi riquadro).

“Presentai” agli operatori la cassetta dei pensieri, dicendo loro: “c'è un detto secondo cui per chiedere a qualcuno di raccontare una storia bisogna farlo narrandone una per primi, così ho deciso di iniziare io portandovi alcune frasi tratte da storie di viaggi. Le ho messe in questa scatola che ho chiamato cassetta dei pensieri. Una volta che l'avremo svuotata delle frasi che contiene, la lascerò vuota sul tavolo. La porterò ad ogni incontro, sarà il luogo che ognuno di voi avrà per lasciarmi, anche in forma anonima, dei pensieri su quello che faremo durante questi incontri. E' un piccolo spazio individuale nel quale poter comunicare con me, al di là dei momenti di gruppo”. Dopodiché chiesi agli operatori di pescare, una alla volta, le frasi contenute nella scatola e di leggerle ad alta voce all'intero gruppo di lavoro.

SPUNTI SENSORIALI TRATTI DA “LE CITTÀ INVISIBILI” (CALVINO, 1993)

1. “A Melania, ogni volta che si entra nella piazza, ci si trova in mezzo a un dialogo”.

2. “Di là, dopo sei giorni e sette notti, l’uomo arriva a Zoibeide, città bianca, ben esposta alla luna, con vie che girano su se stesse come un gomito. Questo si racconta della sua fondazione: uomini di nazioni diverse ebbero un sogno uguale”.
3. “Gli antichi costruirono Valdrana sulle rive d’un lago con case tutte una sopra l’altra...così il viaggiatore vede arrivando due città: una dritta sopra il lago e una riflessa capovolta”.
4. “Al di là di sei fiumi e tre catene di montagne sorge Zora, città che chi l’ha vista una volta non può più dimenticare”.
5. “In due modi si raggiunge Desina: per nave o per cammello. La città si presenta differente a chi viene da terra e a chi viene dal mare”.
6. “L’uomo cammina per giornate tra gli alberi e le pietre. Raramente l’occhio si ferma su una cosa, ed è quando l’ha riconosciuta...”.
7. “Isaura, città dai mille pozzi, si presume sorga sopra un profondo lago sotterraneo. Dappertutto dove gli abitanti, scavando nella terra lunghi buchi verticali, sono riusciti a tirar su dell’acqua, fin là e non oltre si è estesa la città”.
8. “A Maurilia, il viaggiatore è invitato a visitare la città e nello stesso tempo a osservare certe vecchie cartoline illustrate che rappresentano com’era prima”.
9. “L’uomo che viaggia e non conosce ancora la città che lo aspetta lungo la strada, si domanda come sarà la reggia, la caserma, il mulino, il teatro, il bazar. In ogni città dell’impero ogni edificio è differente e disposto in ordine diverso”.
10. “Di tutti i cambiamenti di lingua che deve affrontare il viaggiatore in terre lontane, nessuno uguaglia quello che lo attende nella città di Spazia, perché non riguarda le parole ma le cose”.
11. “A Cloe, grande città, le persone che passano per le vie non si conoscono. Al vedersi immaginano mille cose uno dell’altro”.

12. “Armillà non ha nulla che la faccia sembrare una città”.
13. “La città di Sofrona si compone di due mezzè città”.
14. “Entrando nel territorio che ha Eutropia per capitale, il viaggiatore vede non una città ma molte, di uguale grandezza e non dissimili tra loro, sparse per un vasto e ondulato altopiano”.
15. “E’ l’umore di chi la guarda che dà alla città di Zemrude la sua forma”.
16. “Mai nei miei viaggi m’ero spinto fino a Adelma. Era l’imbrunire quando vi arrivai”.
17. “Per parlarti di Pentesilea dovrei cominciare a descriverti l’ingresso nella città”.
18. “Invasioni ricorrenti travagliarono la città di Teodora nei secoli della sua storia. A ogni nemico sgominato un altro prendeva forza e minacciava la sopravvivenza degli abitanti”.

I due gruppi di operatori reagirono diversamente *all’esperienza* proposta. Quelli del CdF che inizialmente mi guardavano titubanti, man mano che leggevano le frasi, si *emozionarono*. Durante l’intero percorso di ricerca, infatti, scoprii che quel gruppo era sensibile ad ogni tipo di stimolo narrativo: si appassionavo intensamente nel leggere storie e adoravano il momento di scrittura individuale. Il gruppo di operatori del SEMF, invece, sembrava preferire i momenti dedicati al disegno e alla composizione, inoltre appariva più *orientato alla risoluzione del compito* piuttosto che al “lasciarsi andare” a delle suggestioni narrative. Erano due gruppi con sensibilità diverse: gli operatori del CdF lavoravano molto sulle *parole* mentre quelli del SEMF sui *simboli*. Una volta terminato di leggere le frasi, domandai agli operatori di partire da un’immagine che li aveva colpiti, da una delle brevi storie di viaggio che avevano ascoltato, e di scrivere *il viaggio che compiono le famiglie* del servizio, una storia che mi potesse far capire come si presenta quel servizio.

Li avvisai che al termine avremmo condiviso i lavori. In questa fase di *rappresentazione estetica* i due gruppi produssero delle storie ricche di metafore, cogliendo molti spunti sensoriali dalle brevi storie lette. Mentre loro scrivevano, anch'io prendevo appunti sul mio *diario di ricerca*, segnavo impressioni, idee e suggestioni sensibili. Il diario mi serviva anche come appoggio metodologico, infatti, prima dell'incontro mi appuntavo il percorso metodologico progettato e mentre il gruppo lavorava sostavo per osservarlo:

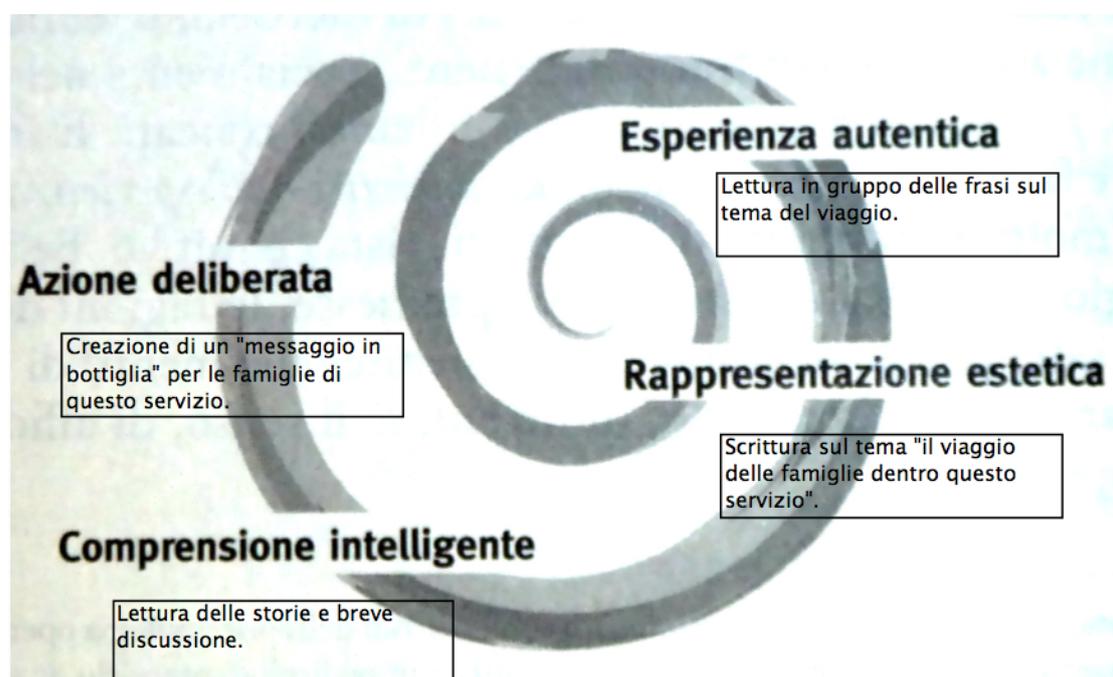


Figura 5.1: Riproduzione del mio diario di ricerca. Rappresenta la struttura metodologica, basata sulla Spirale della Conoscenza (Formenti, 2009), della seconda attività del primo incontro di ricerca-formazione con gli operatori.

Mentre sostavo per orientarmi nel percorso metodologico, eravamo in pieno processo di rappresentazione estetica e iniziai a prepararmi per il passo successivo: la lettura delle narrazioni. Non sapevo cosa aspettarmi dalle scritture prodotte. Gli incontri di ricerca-formazione sono generalmente strutturati su un *processo narrativo*, esistono però vari tipi di "materiali narrativi", al punto che Marie Chistine Josso ha proposto una distinzione:

“M.C. Josso [...] propone di declinare quanto in italiano nominiamo scrittura autobiografica in tre formulazioni che differenziano tre ambiti di utilizzo e tre sfondi disciplinari: *autobiographie* quando si fa riferimento ad un testo che ha intenzioni espressive o narrative (scrittura per sé o per il pubblico) senza nessun esplicito riferimento alla costruzione di un qualche tipo di conoscenza strutturata in modo disciplinare; *histoire de vie* quando si fa riferimento a testi che sono materiali grezzi che, elaborati permettono di fare accedere alla conoscenza e comprensione di fatti sociali e comportamenti collettivi (principale ambito di riferimento disciplinare, è la sociologia); *récits de vie* quando si fa riferimento a scritti che, nella loro testualità, non differiscono dalle storie di vita, sono elaborati per esplorare i percorsi formativi espliciti e impliciti che attraversano e accompagnano le persone nel corso della vita” (Cocever, 2005; p. 17).

È a quest'ultimo tipo di scrittura narrativa, ai *récits de vie* o *storie di vita*, che Josso si riferisce nella sua proposta di ricerca-formazione ed è questo il tipo di scrittura che io avevo appena proposto agli operatori di entrambi i servizi. I *récits de vie* promuovono la “ricostruzione attenta della genesi e delle trasformazioni (vuoti, passaggi, momenti apicali), attraversati dal soggetto in conoscenza” (Formenti, 1998; p.164). Hanno come obiettivo quello di “evidenziare abitudini mentali, contesti, valori impliciti e limiti, domandandosi come queste influiscano sulla capacità presente di osservare, pensare, analizzare e leggere gli eventi” (*ibidem*). Al centro delle richieste poste nelle attività dedicate ai *récits de vie*, dunque, vi è esplorazione dei *momenti apicali* (Demetrio, 1995) o dei *momenti interessanti* che le persone hanno attraversato o stanno attraversando nel corso della vita. Non sono delle narrazioni libere ma sono dei percorsi di esplorazione *costruiti dal ricercatore*, lungo tutto il corso delle attività, con estrema cura. In questo tipo di attività, infatti, non basta la sola domanda “raccontami la tua storia”: è una domanda troppo vasta, i confini del territorio di narrazione sono così poco definiti da correre il rischio di risultare eccessivamente spiazzanti e disorientanti per l'interlocutore. La mia scelta era stata quella di mettere al centro della richiesta una *metafora: il viaggio*. Questo vincolo, però, mi portava ad essere preoccupata

rispetto a cosa gli operatori avrebbero prodotto. La domanda, infatti, conteneva una forte premessa implicita: la metafora del viaggio focalizza la ricerca sul *processo dinamico e relazionale* presente all'interno dei servizi. Mi chiedevo: "gli operatori accoglieranno la metafora del viaggio? Loro vedono il percorso che le famiglie compiono come un viaggio oppure come qualcosa di meno dinamico?". Sapevo che la mia richiesta era *impregnata del mio sguardo sulla famiglia*, era inevitabilmente legata alla mia sensibilità. Ero mosso dal "pregiudizio" secondo cui proporre degli inviti narrativi focalizzati sul processo invece che sul contenuto avrebbe potuto portare i soggetti in ricerca a interrogarsi con maggiore riflessività rispetto alla propria esperienza, poiché li avrebbe spinti a focalizzare i momenti apicali e di trasformazione del percorso compiuto dalla famiglia dentro il servizio. Quando avevano quasi terminato di scrivere, prima di iniziare con la lettura, chiesi a ogni operatore di firmarsi con un *nome d'arte*, un nome simbolico che avrebbero poi usato nell'intero percorso di ricerca formazione. Feci questa scelta per due motivi. In primo luogo per tutelare gli autori del materiale sensibile che avrei raccolto, il nome d'arte infatti permetteva di rendere ogni scrittura sin da subito non esplicitamente riconducibile al suo autore ma allo stesso tempo non lo tramutava in materiale completamente anonimo e privo d'autore. In secondo luogo, per creare simbolicamente uno spazio nel servizio di apertura/di possibilità. Dopodiché, li invitai a leggere ciò che avevano prodotto e a esplicitare il proprio nome d'arte al gruppo. Durante la lettura mi accorsi che entrambi i gruppi di operatori avevano accolto e restituito in scrittura la metafora del viaggio. Mi parve essere stata una buona scelta. Quasi tutti i racconti partivano dall'arrivo delle famiglie presso i servizi ma, mentre ascoltavo gli operatori del SEMF, mi accorsi di un elemento che mi stupì: *non percepivo una differenza tra i loro racconti e quelli elaborati in precedenza dagli operatori del CdF*, eppure un servizio accoglieva persone su mandato coatto e l'altro su richiesta spontanea. Mischiando i materiali, cosa che poi effettivamente feci prima di portarli in équipe (vedi capitolo 6), a colpo d'occhio probabilmente non avrei compreso la differenza di utenza. Ne porto un esempio:

“La famiglia B. entra nella nuova città dopo un lungo e faticoso viaggio, fatto a bordo di improbabili mezzi di trasporto, che nulla ha recato se non dolore,

paura, senso di impotenza. La nuova città è la grande speranza, è l'ultima spiaggia. Uno dei quattro, più degli altri spera e desidera visitarla; si fa per gli altri guida o talvolta condottiero. Sono stanchi e incontrano visi sorridenti, dietro un vetro trasparente. Chiedono a bassa voce ma vengono sentiti e soprattutto ascoltati. La loro richiesta è confusa ma la risposta che ricevono è rassicurante: nel mare dell'incertezza un giorno, un'ora, un nome sono la prima certezza. Cercano per la sera un rifugio dove abitare, dove condividere l'attesa di quello che sarà domani e domani ancora fino a quel giorno, a quell'ora, a quella persona. La paura e la speranza diventano compagne, fino a sembrare la stessa cosa. Finalmente quella porta blu davanti a loro: l'ingresso nel nuovo mondo, l'incontro con una persona, un momento spaventoso e meraviglioso. Gli occhi si incontrano, le parole escono dalle labbra come un fiume in piena: una piena che molte volte ha creato danni perché non si è saputa o potuta contenere. Il primo incontro con i sacchi di sabbia che saranno il nuovo argine: la paura delle piogge c'è ancora ma sapere di poterle contenere è l'inizio di una nuova vita. Questa nuova città è davvero sorprendente!". Firmato "Coco"

"Suggestiva l'immagine del viaggiatore che vede, arrivando, due città: una dritta sopra il lago e una riflessa capovolta. Le famiglie che arrivano al mio servizio si affacciano su questo lago e piano piano, col tempo, il lago inizia a riflettere la loro immagine, che dal principio è identica a quella che loro hanno di sé, e poi, lentamente muta. Il lago (gli operatori) iniziano a rimandare alla famiglia una immagine migliore dell'originale; alle fatiche si aggiungono le abilità; la famiglia dapprima può crederci, ma a furia di vedersi riflessa con una immagine diversa acquisisce la consapevolezza di ciò che può essere e ci prova, ad esserlo. Quando la famiglia ha acquisito la consapevolezza delle proprie forze può ripartire e lasciare il lago; non ha più bisogno di lui, ora ha tutto dentro di sé". Firmato "Nina"

Ascoltando queste narrazioni sul campo, ebbi la netta sensazione che proponessero *teorie differenti di lavoro educativo*, anche se durante quel primo incontro ancora non riuscivo

a metterle a fuoco. Notai, inoltre, ancora una volta differenti sensibilità tra i due servizi, visibili anche in questi scritti: Coco, l'operatrice del CdF, nella sua narrazione aveva dato maggior spazio alla vita emotiva che accompagna il cambiamento delle famiglie, mentre Nina del SEMF si era maggiormente focalizzata sulla relazione operatore-famiglie nel processo di cambiamento. Ora, senza addentrarci nell'analisi dei materiali (di cui è oggetto il successivo capitolo), sul campo iniziai a fare alcune ipotesi, come quelle sino ad ora riportate, che annotai sul diario e che cercai di introdurre nella discussione che proposi successivamente.

In ogni gruppo, infatti, avviai una *discussione* sui *récits de vie* appena letti. La discussione ci portava, seguendo metodologicamente la Spirale della Conoscenza, nella fase di *comprensione intelligente*, ovvero nel cuore dell'elaborazione di una *teoria in situazione*, cioè nata dall'esperienza di scrittura e lettura di queste storie. La domanda con cui aprii la discussione fu: "cosa ne pensate di quello che avete sentito? Avete domande, riflessioni o altro da condividere?". Gli interventi furono molti in entrambi i gruppi, la maggior parte votati al rinforzo, con frasi come: "mi ritrovo molto in quello che hai detto, anch'io ho scritto qualcosa di simile, ad esempio in questo passaggio...". Più che un momento di discussione, in effetti, sembrò consolidarsi come un passaggio dedicato allo *scoprire cosa gli altri avevano scritto*, un istante in cui ritrovarsi nelle narrazioni altrui e *posizionarsi* in base a queste.

Al termine di ciò e dopo una piccola pausa, proposi l'ultima attività, quella che ci portava nel campo dell'*azione* nella Spirale della Conoscenza: la creazione di un "messaggio in bottiglia" per le famiglie del proprio servizio partecipanti alla ricerca. Consegnai ad ogni gruppo la sagoma vuota di una maglietta e una maglietta bianca in stoffa. Chiesi agli operatori di elaborare un motto o uno slogan del Servizio, prima individualmente sulle stampe di carta e poi in gruppo su quella di stoffa. La maglietta di stoffa, prodotto di gruppo, l'avrei poi portata alle famiglie del Servizio durante il loro secondo incontro di ricerca-formazione. Il motto doveva contenere un messaggio per famiglie, qualcosa che gli operatori volevano comunicare loro rispetto al servizio. Dissi loro, inoltre, che anche le famiglie avrebbero prodotto un messaggio e che lo avrei portato loro al nostro secondo incontro. Con mia sorpresa, di fronte a tale richiesta, gli operatori si entusiasmarono:

L'idea di poter ricevere un messaggio dalla famiglie li incuriosiva moltissimo. Un'operatrice del SEMF, sorridente, mi chiese: "davvero avremo un feedback da loro?". Partendo da reazioni simili i due gruppi procedettero in maniera differente. Gli operatori del CdF lavorarono molto sull'elaborazione individuale su carta e nella fase di elaborazione di gruppo scelsero alcuni dei motti creati individualmente e li inserirono sulla maglietta vera e propria. Durante la creazione, il loro focus era centrato sull'elaborare una maglietta da usare successivamente come simbolo del Servizio. Il SEMF, invece, non procedette tramite un processo di scrematura ma tramite un percorso di creazione di gruppo: dopo il lavoro individuale, lessero i motti creati e a partire da quelli elaborarono un nuovo motto che li connettesse tutti, cercando di includere anche gli elementi periferici o meno vicini al motto comune creato. La loro attenzione era volta all'elaborazione di un motto rivolto specificatamente alle famiglie coinvolte nella ricerca. La cosa che mi colpì maggiormente fu la fatica di entrambi i gruppi nel pensare ad un messaggio per le famiglie: ogni volta che pensavano ad una frase, iniziavano a immaginare in quale modo le famiglie avrebbero potuto interpretare ciò che avevano scritto. Erano molto propensi a cercare di evitare ogni tipo di fraintendimento. A livello di contenuto i prodotti furono differenti, li tratterò nel dettaglio nel capitolo 6, ma posso anticipare che l'elemento principale riportato sulle magliette fu: gli operatori del CdF creano una maglietta con davanti scritto "Offriamo speranza ma tu sei quello che costruisce la vittoria", mentre gli operatori del SEMF scrissero "Insieme si può". In chiusura, domandai ad entrambi i gruppi: "*Siete soddisfatti delle immagini del servizio? che idea vi siete fatti di questi incontri?*". Entrambi si dichiararono soddisfatti e desiderosi di sapere cosa avrebbero prodotto le famiglie. Un'operatrice del SEMF disse: "Non vediamo l'ora di ricevere il nostro messaggio in bottiglia! Non dimenticare di portarcelo!". Uscendo dai due incontri ebbi la netta sensazione di aver assistito a delle trasformazioni, avevo la percezione che "qualcosa" fosse accaduto. Quel "qualcosa", però, non mi era del tutto chiaro. Avevo solo due immagini che continuavano a girarmi per la testa: l'istante in cui entrambi i gruppi erano entrati in azione per creare il messaggio per le famiglie. Era stato un momento forte, colmo di scelte. Un momento così intenso sul piano delle scelte che spinse la coordinatrice del CdF ad indossare la maglietta prodotta, rendendo così *viva e corporea* la scelta compiuta:



Figura 5.2: La maglietta prodotta dagli operatori del CdF.

### 5.1.2 Generare storie con le famiglie

Il primo gruppo di famiglie che incontrai fu quello del CdF, il 29 ottobre 2009, nella stessa stanza accogliente in cui 15 giorni prima avevo visto gli operatori del Centro. Le partecipanti, 6 donne, arrivarono una alla volta. Man mano che giungevano, titubanti entravano nella stanza e, dopo essersi sedute, si guardavano silenziosamente intorno. Osservando questa scena, rammentai la differenza tra i gruppi di ricerca costituiti da operatori e quelli costituiti da famiglie: le famiglie non si conoscevano, non arrivavano in ricerca come un gruppo *già* costituito. Ad accoglierle, oltre a me, c'era l'operatrice del CdF che le aveva contattate e coinvolte nella ricerca. L'operatrice restò nella stanza qualche minuto, creando un ponte di connessione tra il servizio e la ricerca. Poi discutemmo il codice etico e dialogammo sul senso della ricerca. In quei momenti, tra le partecipanti ci furono un paio di: "Ma noi ci siamo già viste? Si ricordo, tu avevi sempre il colloquio dopo il mio, ci incontravamo nella sala d'attesa del CdF". Mentre le partecipanti parlavano, quel luogo diventava meno alieno, maggiormente familiare.

Il primo incontro con le famiglie del SEMF si realizzò il 7 novembre 2009, in una stanza diversa rispetto a quella dell'incontro con gli operatori ma nello stesso edificio comunale. Rispetto ai luoghi degli incontri con le famiglie del SEMF avemmo delle difficoltà lungo tutto il corso della ricerca: su richiesta delle famiglie avevamo fissato tutti gli incontri di sabato mattina, giorno in cui però nessuno spazio del Servizio era disponibile. Insieme alle

coordinatrici, di volta in volta, fu necessario cercare soluzioni alternative: il primo incontro ebbe luogo nella stanza comunale e per gli altri due riuscimmo a ottenere gratuitamente una stanza presso un oratorio di Cologno Monzese. La stanza del Municipio in cui si svolse il primo incontro venne aperta dal custode appositamente per la ricerca, cosa che colpì i 4 uomini partecipanti all'incontro, i quali, se da un parte erano infastiditi dal continuo cambio di sede, dall'altra sembravano colpiti dall'impegno con il quale cercavamo ogni volta di trovare un luogo per realizzare gli incontri. Al punto che uno di loro un giorno mi disse: "si vede che ci stai dando l'anima per trovare i luoghi. Se tutti si impegnassero così...". Come ricercatrice, devo ammettere che gli incontri con le famiglie erano quelli che aspettavo con maggiore desiderio: dopo tanti sforzi nel tessere la tela burocratica e relazionale con i servizi, finalmente potevo vedere le famiglie e ascoltare il loro punto di vista, in particolare potevo ascoltare la voce di quelle più difficili da raggiungere in ricerca poiché molto protette dai servizi, cioè le famiglie presenti nei servizi su mandato coatto del Tribunale dei Minori.

Metodologicamente tutti gli incontri di ricerca-formazione con le famiglie *erano strutturati in maniera molto simile a quelli dedicati agli operatori*: allestii con cura gli spazi e strutturai la giornata con le stesse attività proposte agli operatori, l'elemento differenziante erano le *domande poste*. Il focus del primo incontro con le famiglie era: "*quale viaggio hai compiuto o stai compiendo dentro questo servizio?*". Al centro c'era, dunque, il racconto della loro esperienza nel Servizio, che per le famiglie del CdF era terminata mentre per quelle del SEMF era ancora in corso (vedi capitolo 4).

### **Prima attività: ci presentiamo come famiglie fruitrici di questo servizio**

La prima attività aveva uno scopo "semplice": favorire la conoscenza tra persone che non si erano mai viste. Il *cabaret di pasticcini* fu accolto dai due gruppi di famiglie con reazioni diverse: le partecipanti del CdF lo presero come un atto di cura e di mio desiderio di convincerle, "prendendole per la gola", a partecipare alla ricerca; quelli del SEMF invece rimasero spiazzati e entusiasti, fu addirittura da loro ricordato al termine della ricerca come una delle esperienze più significative del percorso fatto. Mi accorsi che il cabaret di pasticcini rappresentava rottura rispetto all'immaginario comune di "cos'è una ricerca":

le famiglie si aspettavano di vedere arrivare una ricercatrice “in camice bianco” pronta a studiarle e a svelare chi fossero loro come individui. Si trovarono, invece, di fronte ad una ricercatrice che proponeva un codice etico, una co-costruzione di senso e un’attività di presentazione attraverso dei dolci. L’impatto fu senza ombra di dubbio spiazzante e generatore di pensiero, poiché mi sembra di scorgere nei loro occhi la domanda: “cosa vuole questa persona da noi? che tipo di ricerca sarà mai questa?”. E su questa sensazione di necessità di scoperta reciproca iniziammo a raccontarci.

### Seconda attività: presento questo servizio

L’attività *presento questo servizio*, dedicata a esplorare come le famiglie pensavano/percepivano la relazione tra operatori e famiglie nel servizio, si svolse per mezzo di un processo simile a quello strutturato con le operatori:



Figura 5.3: Riproduzione del mio diario di ricerca. Rappresenta la struttura metodologica, basata sulla Spirale della Conoscenza (Formenti, 2009), della seconda attività del primo incontro di ricerca-formazione con le famiglie.

Cambiai solo alcuni elementi. In primo luogo sostituii le frasi di viaggio tratte dall'opera di Italo Calvino con delle frasi prese da canzoni musicali sullo stesso tema. Il timore era che le frasi letterarie potessero essere colte come troppo intellettualizzate e ricercate, così cercai del materiale utile per attivare il pensiero abduittivo ma maggiormente noto. Utilizzai 15 parti di brani musicali:

#### SPUNTI SENSORIALI TRATTI DA BRANI MUSICALI

1. "Tra le rose di questo giardino, salirò salirò, fino a quando sarò solamente un punto lontano" (Daniele Silvestri).
2. "Sì, viaggiare con un ritmo fluente di vita nel cuore, gentilmente, senza strappi al motore" (Lucio Battisti).
3. "Un pianto lungo secoli, che non ti immagini. E polvere di polvere...di storia immobile" (Negrita).
4. "Di tutti i poeti e i pazzi che abbiamo incontrato per strada, ho tenuto una faccia e un nome, una lacrima o qualche risata" (Modena City Ramblers).
5. "Piedi, piedi e marciapiedi, tutto quel che vedi. E' solo piedi e marciapiedi nel deserto. A piedi finché trovi un bar aperto" (Alessandro Baldi).
6. "Un viaggio a senso solo senza ritorno, se non in volo, senza fermate né confini, solo orizzonti neanche troppo lontani" (Gianluca Grignani).
7. "In questo viaggio non c'è un posto per scrollarsi via di dosso quello che ci è stato detto" (Gianluca Grignani).
8. "Io e i miei cassette di ricordi e di indirizzi che ho perduto, ho visto visi e voci di chi ho amato prima o poi andar via e ho respirato un mare sconosciuto" (Claudio Baglioni).

9. “Quante deviazioni, quali direzioni e quali no? Prima di restare in equilibrio per un po” (Negrita).
10. “Sogno un viaggio morbido, dentro al mio spirito” (Negrita).
11. “Sotto un cielo avorio, sotto nubi porpora. Mille fuochi accesi, mille sassi sulla via” (Negrita).
12. “Ogni terra un nome ed ogni nome un fiore dentro me” (Negrita).
13. “La ragione esplode ed ogni cosa va da se. Mare accarezzami, luna ubriacami” (Negrita).
14. “Abbiamo girato insieme, ascoltato le voci dei matti, incontrato la gente più strana e imbarcato compagni di viaggio” (Modena City Ramblers).
15. “Acqua di sorgente, tra tutta questa gente, un viaggio della mente...” (Giorgia).

L’impatto di questo materiale sulle famiglie fu intenso, le convocò sul piano sensibile più di quanto mi sarei mai aspettata. Riporto alcune parti del mio diario, scritto sul campo, per dar voce a quei momenti:

*Memo del 29 ottobre - incontro con le famiglie del CdF.*

“La stanza è calda e accogliente. Ci sono sei persone che, sedute vicino a me, narrano la propria storia su carta. Le frasi di viaggio, usate come *starter*, sono sembrate colpirle profondamente, una signora ha pianto leggendole. Le vedo scrivere con cura, ogni parola pare scelta tra milioni di parole con significati simili. Qualcuna sta scrivendo con davanti al foglio il pasticcino scelto durante la prima attività, non tutte l’hanno mangiato. A proposito di quell’esperienza, si è verificato un episodio insolito rispetto a ciò che era avvenuto con gruppi

di operatori: al termine della scelta del dolce, una signora mi ha detto “non ti abbiamo neanche chiesto se ne volevi uno anche tu, questo è grave!”. Nessuno, sino ad ora, si era interessato a me: appare un gruppo molto “curante”. Anche durante la lettura delle frasi, sembravano assorti, rapite, coinvolte dalla percezione altrui. Mentre sto scrivendo, una signora ha appena stracciato e buttato via la sua storia. Poi mi guarda e dice: “mi sentivo in dovere di raccontare, non voglio scrivere così la mia storia. Ognuno ha il suo tempo e io troverò il mio”. Le rispondo: “Hai ragione, prenditi il tuo tempo”. Le frasi di viaggio sembrano averle attivate a parlare di sé su una linea d’onda da subito molto intima e profonda. Il ricordo sensoriale è forse una dimensione che avevano meno esplorato di quella del ricordo cognitivo? Può portare alla luce significati inaspettati e trasformanti anche già nelle prime battute di un processo di ricerca-formazione?”.

*Memo del 7 novembre - incontro con le famiglie del SEMF.*

“I quattro partecipanti alla ricerca stanno scrivendo. Sono tutti uomini e, in effetti, questo elemento distingue questo gruppo dagli altri, composti quasi totalmente da donne. Sembrano molto presi dalla loro scrittura, le frasi sul viaggio sembrano averli quasi ipnotizzati e guidati verso un momento catartico. Ho sentito molta emozione mentre le leggevano, alcune voci vibravano. Non so se sarò in grado di restituire questa sensazione in équipe. Lavorare sul piano sensibile è spiazzante anche per me, a tratti mi disorienta facendomi scivolare verso la difficoltà di cogliere l’impercettibilità dei sensi, per usare un ossimoro. Mi viene in mente una frase che mi ha detto Camelia: “hai creato delle attività che sintonizzano sulla morbidezza”. Sarà questa qualità ad aver generato processi abduktivivi così intensi sin da subito? O forse è sete di storie e di emozioni estetiche? L’ascolto di storie sembra coinvolgere tutti, pare come se non aspettassero altro che un incipit per produrre la propria storia. Una storia che parla di sé e del proprio viaggio esistenziale, oltre il confine dei problemi e il vincolo della cognizione”.

I due gruppi mi spiazzarono, non mi aspettavo così tanta attenzione e cura nei miei confronti e neppure l'attivazione immediata di processi così intimi e trasformativi. Nonostante il coinvolgimento sensibile ed emotivo, fui in grado di notare una sostanziale differenza nel modo di procedere dei due gruppi. Le famiglie del CdF interpretarono il percorso di ricerca come un momento individuale di racconto di sé e di scoperta di altre storie, il loro desiderio era quello di portare una *testimonianza esperienziale* che potesse essere utile ad altre persone. Le famiglie del SEMF, invece, non avendo ancora terminato il proprio viaggio dentro il Servizio, vissero la ricerca come un *momento costruttivo volto al miglioramento* della relazione operatori-famiglie. Ciò emerse con chiarezza durante la fase di lettura e di discussione delle narrazioni. Le signore del CdF ascoltarono le proprie storie, dolorose e intense, di lutti e separazioni, e ogni intervento portato era volto al sostegno reciproco e alla conferma d'aver scelto un buon Centro al quale affidarsi. I signori del SEMF, invece, si dedicarono a cercare di nominare le sensazioni provate mentre scrivevano la propria storia e a delineare il profilo del Servizio. Attimo, nome d'arte di un partecipante del SEMF, durante la discussione disse: "Scrivendo, a un certo punto ho capito cosa provavo, io mi sento forzato in questo posto". Al seguito Filippo rispose: "Ecco, ora ho realizzato, anch'io mi sento forzato". La cosa interessante era che nessuno dei due era coinvolto su mandato coatto nel Servizio, entrambi erano lì poiché invitati dalle istituzioni scolastiche ad usufruire di un servizio, non erano però mai entranti in contatto con il Tribunale dei Minori. Babbo Natale, nome d'arte di un altro partecipante, essendo invece presente nel Servizio su mandato coatto, sentendosi chiamato in causa da queste parole, iniziò a raccontare la propria storia. Attimo lo ascoltò e poi disse: "Non so se tra la tua storia e la mia ci sia poi così tanta differenza, io mi sento costretto esattamente come ti senti tu". Le famiglie del SEMF, durante questa fase, trovarono un'intesa e una comprensione esperienziale molto profonde. E mentre loro producevano delle teorie in situazione volte a mettere in dubbio la definizione istituzionale della parola "coatto", le famiglie del CdF lavoravano su quando si possa dichiarare che un percorso di cura sia terminato. Rispetto a quest'ultimo punto scoprii che diverse partecipanti del CdF non si consideravano "ex fruitrici" del Centro ma fruitrici che avevano terminato un percorso e che, in caso di necessità, erano pronte a iniziarne un altro presso lo stesso Centro.

Colpita dalla raccolta di un così ricco materiale di ricerca, avviai i due gruppi verso *l'azione*: la realizzazione della maglietta per gli operatori. Procedettero in maniera speculare ai due gruppi di operatori: le famiglie del CdF scelsero di inserire alcuni messaggi tra i vari prodotti individualmente, mentre le famiglie del SEMF crearono un messaggio di gruppo a partire dalla riflessione sulle singole produzioni. Il risultato fu: dei messaggi di *ringraziamento* per gli operatori del CdF e delle frasi di racconto esperienziale e di *richiesta di miglioramento* del Servizio per gli operatori del SEMF. Le famiglie del SEMF, inoltre, inserirono sulla maglietta un messaggio per gli operatori tratto da una delle frasi di viaggio che avevo portato:

“Di tutti i poeti e i pazzi che abbiamo incontrato per strada, ho tenuto una faccia e un nome, una lacrima o qualche risata”.

Il gruppo del CdF concluse l'incontro tra saluti e abbracci, mentre quello del SEMF si chiuse con una frase di un partecipante, Filippo, rivolta a me: “Oggi tu non mi ha dato nulla, se non la passione che ci metti nel fare questo lavoro, il gruppo invece mi ha dato moltissimo, più di quanto potessi aspettarmi”. Io uscii da entrambi gli incontri con un unico pensiero, con l'idea di *aver toccato con mano l'opacità della costruzione sensibile della conoscenza* e la sensazione d'essermi *ingarbugliata* con essa (vedi capitoli 1 e 2).

## 5.2 Secondo incontro: favorire l'azione per produrre teorie in situazione

Il tema del secondo incontro di ricerca-formazione, comune per tutti i gruppi, era: “*quale territorio è questo servizio?*”. Se l'obiettivo progettuale del primo incontro era invitare i soggetti in ricerca a presentare se stessi e la propria esperienza nel servizio d'appartenenza generando storie, l'obiettivo del secondo era di invitare i partecipanti a *presentare il proprio servizio* attraverso *l'azione*: si chiese loro di creare materialmente e simbolicamente una rappresentazione del servizio tramite l'uso del disegno. Partendo dalla premessa costruttivista, presentata nel capitolo 2, secondo cui la *conoscenza è azione* (Maturana, Varela, 1984), allestii il secondo incontro in modo da attivare i soggetti a produrre azioni che

dessero *forma concreta* alla loro *rappresentazione* del servizio d'appartenenza. Muovendomi dal presupposto concettuale proposto da Maturana e Varela, ho infatti inteso l'atto di agire, di creare e di produrre concretamente dei materiali come un atto di costruzione di conoscenza. Dunque, diedi forma a un dispositivo in cui la produzione di sapere si connotò come un processo costituito di *scelte*, sensibili e cognitive, che i soggetti operarono sul piano materiale. Sul campo, azione e conoscenza furono concepiti come *processo ricorsivo*: ogni azione di rappresentazione materiale del servizio era pensata al fine di accompagnare i soggetti a generare una *teoria in situazione* rispetto a come il servizio d'appartenenza era pensato/percepito. Per "teorie in situazione" qui s'intendono tutti quei costrutti di pensiero, individuali o di gruppo, frutto di un processo di *significazione* rispetto a un'esperienza vissuta, cioè frutto di un processo di *sensemaking* (Weick, 1993, 1997; vedi capitolo 2). Metodologicamente l'incontro venne suddiviso in *due attività*, costruite a partire dalla *Spirale della Conoscenza*:

- *presento individualmente questo servizio*, attività volta a indagare come gli operatori e le famiglie pensavano/percepivano il servizio come singoli;
- *costruzione di gruppo sul servizio (metafora del territorio)*, attività dedicata a dare forma concreta alla rappresentazione del servizio prodotta in gruppo.

### 5.2.1 Favorire l'azione con gli operatori

#### Allestire un dispositivo per favorire l'azione: alcune riflessioni preliminari sul campo

Incontrai le 7 operatrici del CdF il 12 novembre 2009, una di loro durante il primo incontro era ammalata; sapendo di questo nuovo ingresso, strutturai un momento iniziale di *messa a fuoco della cornice di senso* del percorso di ricerca-formazione al fine di ricostituire il gruppo di lavoro prima di entrare nel pieno delle attività della giornata: proposi una nuova presentazione e cercai d'accompagnare l'ingresso dell'operatrice rispondendo alle sue domande sulla ricerca. Misi molta cura in questa fase poiché ritenevo che "ci fosse molta carne al fuoco" quel giorno: gli operatori aspettavano con desiderio di ricevere la maglietta

inviata loro dalla famiglie e di discuterne insieme. Anche gli operatori di Cologno, che vidi una settimana più tardi, fremevano per lo stesso desiderio. Vedendo le loro reazioni mi resi conto della potenza del contesto che avevo allestito. La sua qualità dialogica, infatti, rendeva ogni incontro carico di costruzione di significati di gruppo, processo che nelle ricerche che avevo precedentemente realizzato prendeva corpo soltanto durante l'incontro di restituzione finale. In questa ricerca, invece, avevo la sensazione che si stesse costruendo una *storia collettiva* del processo di ricerca stesso. Allo stesso tempo, però, iniziavo a intravedere una *dimensione critica*: io, in qualità di unica conduttrice degli incontri, ero la sola persona a vedere nell'insieme tutte le storie e i significati prodotti nei vari gruppi. Ero l'unica a osservare sul campo i percorsi di senso che si stavano costruendo sia nei gruppi di ricerca-formazione costituiti da operatori e famiglie che nei due gruppi di ricercatori dedicati all'analisi dei materiali (vedi capitolo 4). Infatti, come meglio argomenterò nel capitolo 6, durante l'arco di tempo in cui vennero realizzati gli incontri di ricerca-formazione, effettuai parallelamente gli incontri di analisi dei materiali con i ricercatori coinvolti. Carica di questa laboriosa tessitura, di conseguenza, arrivai anch'io al secondo incontro desiderosa di mostrare agli operatori i messaggi prodotti dalle famiglie. Decisi, però, di attendere il termine della seconda attività prima di consegnare loro le magliette. In tal modo, prima della fine dell'incontro sarebbero state concretamente visibili le rappresentazioni sia degli operatori sia delle famiglie e ciò avrebbe aperto le porte ad un processo dialogico tra le due posizioni, processo che desideravo riprendere e rimettere in gioco durante il terzo incontro di ricerca-formazione. Cercai, dunque, in questa fase centrale, di creare i presupposti per rimettere insieme la tessitura dell'intera ricerca durante il terzo incontro. Fu un momento estremamente delicato sul piano della *meta-lettura dei processi di formazione* in corso. Come formatrice, questa fase si configurò nella mia percezione corporea come uno *slancio* verso la costruzione dell'incontro successivo. Questa attenzione alla tessitura della "storia del percorso di ricerca" mi portò sul campo ad accorgermi che anche i gruppi di operatori stavano tessendo delle storie: impiegavano tempo e cura nel *produrre una connessione* tra il quotidiano lavorativo e la ricerca. Le operatrici del CdF, ad esempio, dedicarono i primi 15/20 minuti del secondo incontro a parlare tra loro di alcune questioni riguardanti la sfera del quotidiano. Non fu un episodio isolato, si ripeté anche durante altri incontri.

Avrei potuto fare molte ipotesi rispetto a questa tendenza, una delle quali poteva essere un manifesto disinteresse delle operatrici alla ricerca. Eppure, l'ipotesi che mi sembrò da subito più vicina al fenomeno osservato era l'idea che le operatrici, con le loro molte voci, all'inizio di ogni incontro *raccontassero alcune storie per accompagnare il passaggio* di chiusura dell'attività prassica quotidiana e l'inizio della ricerca-formazione. Ascoltando le loro voci, attraverso questa luce, mi parve quasi un'antica cantilena di accompagnamento e cura. Iniziai a ipotizzare che parlare di sé e della propria esperienza lavorativa, in un luogo "altro" ma sito dentro il proprio servizio, forse necessitava di una *preparazione di gruppo*. Realizzai, con maggior forza di prima, che l'accompagnamento a produrre pensieri e teorie non passasse solo dalle attività progettate ma anche da una preparazione *sensibile* elaborata dal gruppo dei soggetti in ricerca. Infatti, quella cura iniziale che misi nel promuovere un'attività di presentazione, a favore dell'ingresso dell'operatrice del CdF, si consolidò grazie alla cura con cui il suo gruppo la accompagnò alla prima attività. Allestire un contesto volto a favorire l'azione, dunque la conoscenza, imparai che voleva dire prima di tutto *uscire dalla tendenza di voler controllare le zone opache*, poiché sono proprio i territori posti fuori dal nostro controllo quelli che offrono il maggior numero di risorse. Inoltre, mi accorsi che, nel costruire un dispositivo così complesso dal punto di vista "architettonico", a volte si correva il rischio di dimenticarlo.

### **Prima attività e seconda attività: un processo in un'unica spirale della conoscenza**

La prima attività di scrittura che proposi era focalizzata sul tema "Ti racconto il paesaggio del mio servizio", nella quale chiesi agli operatori di raccontare i luoghi, gli odori, i tempi, i sapori, i gesti e i suoni del proprio servizio. La presentai agli operatori dicendo: "l'altra volta mi avete raccontato il viaggio delle famiglie in questo servizio, oggi vi chiedo di descrivermi il servizio, il suo paesaggio, i suoi odori e sapori. La domanda da cui partire è *"com'è fatto questo servizio?"*. Io non lo conosco, raccontatemelo". Ancora una volta in équipe avevamo strutturato l'attività a partire da una metafora, questa volta però era il *paesaggio*: una metafora meno dinamica di quella del viaggio proposta al primo incontro. Il tema del paesaggio era stato scelto, per entrambe le attività del secondo incontro, come mondo

simbolico in cui offrire agli operatori uno spazio sensibile in cui produrre storie e materiali che dessero forma alla loro idea di servizio. Le due attività erano, infatti, state pensate come parte di *un unico processo esplorativo*, come due elementi dello stesso costrutto metodologico basato sulla spirale della conoscenza: la prima attività metteva al centro l'*esperienza* del ricordo sensibile dei luoghi e la *rappresentazione estetica* di questi, mentre la seconda attività, intitolata "Costruiamo il territorio del Servizio", invitava gli operatori a disegnare simbolicamente il Servizio a partire dalle scritte prodotte durante la prima attività. In quest'ultima fase si chiedeva agli operatori di usare la rappresentazione estetica del territorio come momento in cui, attraverso l'azione, *produrre conoscenza e comprensione* rispetto alla propria idea di servizio. Al termine di questi passaggi di costruzione di sapere, mostrai la maglietta inviata dalla famiglie e avviai una riflessione come atto di ritorno *all'azione*. Per riassumere, strutturai così il percorso di ricerca-formazione:



Figura 5.4: Riproduzione del mio diario di ricerca. Rappresenta la struttura metodologica, basata sulla Spirale della Conoscenza (Formenti, 2009), della prima e seconda attività del secondo incontro di ricerca-formazione con operatori e famiglie.

Durante la scrittura i due gruppi di operatori lavorarono in modo differente: le operatrici del CdF si dedicarono alla narrazione con passione e desiderio di creare un'opera esteticamente ricca, mentre gli operatori del SEMF fecero maggiore fatica, qualcuno impiegò molto tempo prima di riuscire a focalizzare ciò che voleva dire e altri al termine si dichiararono non soddisfatti del prodotto. Mi accorsi che narrarono due immagini territoriali e sensoriali differenti rispetto ai servizi d'appartenenza. Le operatrici del CdF narrarono di luoghi come boschi, montagne e campagne, nonché di spazi accoglienti, profumi invitanti e sapori caldi. Gli operatori del SEMF descrissero luoghi di svariato tipo: alcuni acquatici, come arcipelaghi e fiumi, e altri siti in città, come strade, costruzioni e fiere. Anche rispetto agli aspetti sensoriali, gli operatori del SEMF furono molto vari: odori di sottobosco, movimenti rallentati, melodie piacevoli, l'odore del tabacco, etc. Ascoltando le narrazioni sul campo, mentre gli operatori le leggevano ad alta voce, mi tornò in mente la differenziazione tra la struttura "a cascata" del CdF e la struttura "ramificata" del SEMF che avevo individuato durante il processo di co-costruzione di senso sul campo (vedi capitolo 4). I due elementi mi sembrano interconnessi: le narrazioni proposte dagli operatori del SEMF erano varie e meno legate tra loro rispetto a quelle del CdF. Il tessuto delle narrazioni, guardato nell'insieme, mi sembrò riproporre i due schemi precedentemente ipotizzati. Essendo comunque per il momento solo un'ipotesi abbozzata decisi di metterla da parte, facendone memoria sul diario, e di discuterne successivamente in équipe. Proseguendo rispetto al filo delle attività svolte, il momento dedicato alla *Costruzione del territorio* fu il più delicato per gli operatori, in quanto divenne il momento in cui compiere delle scelte di costruzione collettiva rispetto al sguardo degli operatori sul Servizio. La mia consegna dell'attività fu: "Ora, partendo dalle vostre scritture, costruite/disegnate tutti insieme il territorio di questo servizio. La domanda da cui partire è "com'è questo territorio?". Provate a farne una mappa. Pensate se i luoghi, i tempi, le persone, gli elementi che prima avete descritto diventassero simboli da inserire in un territorio, come sarebbero?". Dopo aver pronunciato queste parole, in entrambe le situazioni, vidi gli operatori iniziare a progettare pieni di idee, in un movimento vorticoso di sovrapporsi di proposte e discussioni. Le operatrici del CdF entrarono un poco in "crisi" rispetto alla rappresentazione estetica del Centro: l'operatrice con maggiori capacità artistiche non era presente all'incontro per motivi di salute, per cui

dovettero cercare di valorizzare le competenze individuali. Decisero che ognuna avrebbe prodotto un disegno raffigurante la propria narrazione e poi le composero tutte insieme su un grande foglio. Gli operatori del SEMF, invece, decisero di produrre una nuova immagine a partire dalle varie narrazioni individuali, mettendo però all'interno della nuova produzione alcuni elementi considerati importanti delle singole narrazioni. Inoltre, decisero di produrre un'opera su tre dimensioni, invece che soltanto su due, per cui tirarono fuori dagli armadi veline, das e pongo e crearono un'opera tridimensionale.

A opere terminate, chiesi: "vi ci riconoscete? vi piace?". A entrambi i gruppi il lavoro piacque molto, non solo, la sensazione dall'esterno era che fossero affezionati alle loro opere. Gli operatori del SEMF produssero un *fiume che scorre*, circondato da alti palazzi grigi, mentre le operatrici del CdF diedero forma ai *boschi*, alla campagna, alle tavole imbandite di cui avevano scritto nelle loro descrizioni. Gli operatori del SEMF pensavano al centro come a qualcosa in movimento, come ad *un luogo nel quale operatori e famiglie cambiano insieme*. Le operatrici del CdF pensavano al Centro come ad un *luogo accogliente*, un porto sicuro e stabile in cui le famiglie potevano curarsi e poi ripartire per un nuovo viaggio. A quel punto, mentre ammiravamo insieme le loro opere, colme di pensiero e delle due teorie in situazione prodotte, diedi loro le magliette delle famiglie. Le inserii dentro la "cassetta dei pensieri" e la consegnai agli operatori, a loro la scelta sul a chi farla aprire. Nel CdF la scatola venne aperta dalla coordinatrice, in un sol getto carico di curiosità. Poi tutte le operatrici la guardarono insieme. Dopo qualche istante ci fu silenzio: la maglietta le aveva deluse. Il messaggio conteneva la scritta, attorniata da molti curiocini: "Sempre con noi". Alcuni operatrici e anche la coordinatrice iniziarono a chiedersi cosa volessero dire le famiglie e a domandarsi "come con noi per sempre? ma le famiglie non sentono il distacco da noi?". Poi, l'operatrice più anziana propose un'altra lettura della scritta. Si domandò se forse quella scritta non facesse parte della relazione che inevitabilmente s'instaura tra operatori e famiglie. Si andarono configurando così due letture del messaggio: la teoria proposta dalla coordinatrice che riteneva che potesse essere visto come un "atteggiamento di non chiusura protratto" da parte delle famiglie, e quella della operatrice più anziana che proponeva una lettura di ringraziamento da parte delle famiglie. Altre operatrici intervennero proponendo l'idea secondo cui le due teorie non fossero necessariamente in conflitto. La mia sensazione

fu quella che ci fossero molti elementi in gioco in questo dibattito, primo fra tutti il momento di passaggio generazionale che il Centro stava vivendo: la coordinatrice era subentrata da due anni alla “guida” del Centro e la precedente coordinatrice era prossima alla pensione, il Centro si trovava in momento di trasformazione rispetto alla sua stessa struttura e forse anche al modo di concepire le pratiche. Dalla mia posizione, devo ammettere, dopo due incontri di essermi sentita in qualche modo *familiarizzata* da entrambi i Servizi. Me ne accorsi dal fatto che, durante la discussione nel CdF, sentivo in parte di “patire” il conflitto e la trasformazione in corso. Mentre nel CdF si cercava di orientarsi nella trasformazione, nel SEMF una gioia emozionante colse l'intero gruppo di operatori. La “scatola dei pensieri” venne aperta dall'operatrice più giovane, la quale quando vide la maglietta, si commosse. Dinanzi alla potenza esistenziale della frase “Di tutti i poeti e i pazzi che abbiamo incontrato per strada, ho tenuto una faccia e un nome, una lacrima o qualche risata”, gli operatori si emozionarono moltissimo. Iniziarono a porsi molte domande su chi poteva aver scritto una frase così intensa e su come sarebbe stato invece vissuto dalle famiglie il loro messaggio. Non accadde solo questo però. Dall'altro lato della maglietta, le famiglie avevano inserito alcune richieste volte a migliorare il Servizio, tra queste c'era la frase: “Gruppo ok, più rete”. La precedente coordinatrice, appena rientrata dalla maternità, di fronte a questa scritta sobbalzò: “le famiglie sanno cos'è la rete? Ma quindi sanno che io esisto? Non pensavo che sapessero dell'esistenza di tutta quella parte di operatori che sta dietro e che costruisce la rete!”. Di fronte a tutti questi apprendimenti, mi accorsi però che il tempo del secondo incontro era terminato. Ebbi giusto il tempo di dire: “Secondo voi l'immagine che è uscita oggi è un ritratto plausibile del vostro servizio? Ci sono aspetti in ombra?”. Ma la mia domanda, fin troppo incalzante forse, cadde nel vuoto per entrambi i gruppi di operatori: le scoperte, le scelte e gli apprendimenti erano troppi e ancora caldi, per cui rimandammo ulteriori domande al successivo incontro.

### **5.2.2 Favorire l'azione con le famiglie**

Il giorno 26 novembre incontrai le famiglie del CdF. Erano presenti 5 persone, le quali mi accolsero con la frase: “ma il prossimo incontro sarà davvero l'ultimo? No, dai. Noi

non siamo contente di smettere, ci piacciono questi incontri”. Ricordando la discussione avvenuta solo due settimane prima, dentro alle stesse mura, in merito al tema della chiusura, mi venne da sorridere. Le famiglie del CdF apparvero profondamente coinvolte nel percorso di ricerca-formazione, ne divennero infatti parte attiva sia portando, su iniziativa personale, materiali narrativi scritti a casa sia allestendo momenti di merenda collettiva durante gli incontri. In particolare, due persone produssero lunghe narrazioni riguardanti la propria esperienza dentro il Centro, nel consegnarmele una di queste mi disse: “per sapere cosa penso, devi ascoltare la mia storia. Se no la tua ricerca non ti dirà mai nulla”. Quelle parole, come ricercatrice, mi riempirono di senso di responsabilità, pensai: “chi sono io per divenire custode della storia di questa persona?”. E, mentre facevo i conti con il territorio opaco della ricerca che mi convocava a fare riflessioni rispetto al mio senso di responsabilità, i miei pensieri vennero interrotti da un’altra partecipante che emozionata mi chiese: “cosa hanno detto le operatrici della nostra maglietta?”. Il codice etico in quell’occasione mi salvò, per cui risposi che non potevo riportare messaggi da un gruppo all’altro se non quelli che i gruppi stessi sceglievano di inviarsi. E dopo questo inizio vorticoso, ci addentrammo nelle attività di ricerca progettate per quell’incontro. Una settimana più tardi, incontrai le famiglie del SEMF, si presentarono due dei partecipanti della volta precedente e una nuova partecipante, signora di mezz’età coinvolta nel Servizio su mandato coatto del Tribunale dei Minori. L’inizio del secondo incontro con le famiglie del SEMF fu pieno di energia: Attimo e Babbo Natale, i due signori presenti al precedente incontro, erano carichi di voglia di scrivere. La struttura del dispositivo era la stessa di quella proposta agli operatori (vedi fig.5.4), per cui: prima lavorammo sulle scritture, poi alla costruzione del territorio del Servizio e, infine, mostrai alle famiglie le magliette inviate loro dagli operatori. Entrambi i gruppi di famiglie dedicarono un tempo breve e circoscritto alla narrazione, alla domanda di narrare attraverso i sensi il Servizio, scrissero sicuri e diretti, come se il ricordo dell’esperienza fosse lì ad attenderli già pronta per essere scritta. Le partecipanti del CdF descrissero quasi tutte il Centro come una casa, una terra di sosta, dai profumi conosciuti e dall’atmosfera accogliente. Mentre i partecipanti del SEMF produssero tre immagini diverse: un cinema in cui muovendosi si infastidisce e si è infastiditi dalle persone intorno, un fantasma conosciuto e irraggiungibile, e infine, uno spazio limitato. Due di

questi nei loro scritti proposero dei miglioramenti da apportare, ovvero sia narrarono il Servizio come gli sarebbe piaciuto che fosse: una struttura maggiormente conosciuta e autonoma. Nel discutere rispetto alle narrazioni, le famiglie del SEMF raccontarono tutta la propria rabbia e sfiducia nei confronti delle istituzioni, non soltanto del Servizio. Il malcontento proveniva dalla percezione di non conoscere la struttura stessa del Servizio, non ne sapevano descrivere la configurazione. Più di una volta, infatti, misero in dubbio anche il senso stesso della parola Servizio. Attimo, la prima volta che la pronunciai, mi chiese: “si chiama così? Io non riesco a capire a livello istituzionale come sia fatto questo Servizio. L’operatore domiciliare che viene a casa mia è del Comune o del Servizio? Io conosco solo lui”. Paola, nome d’arte della nuova partecipante, sulla stessa linea d’onda disse di non sapere a chi rivolgersi oltre all’operatore domiciliare con cui aveva contatto, in quanto non aveva compreso il rapporto intrattenuto tra il SEMF e il Comune di Cologno Monzese. Mentre dibattevano, presi dalla sconforto, si avvilarono a vicenda e l’aria si impegnò di storie dolorose. Io, dalla mia posizione di ricerca, ancora una volta caddi preda dalle riflessioni sul rapporto tra ricerca e vita, che avevo abbozzato all’inizio del secondo incontro con le famiglie del CdF. Lavorare in ricerca con persone in difficoltà ti pone dinanzi alla loro domanda, a volte implicita e a volte esplicita: “tu ci puoi aiutare?”. Domanda che come ha sottolineato Jacqueline Stevenson (2009), una ricercatrice inglese che ha lavorato con rifugiati politici, pone il ricercatore dinanzi ad una questione irrisolvibile poiché egli stesso, nella maggior parte dei casi, non ha il potere di fare qualcosa. L’unica cosa che avevo già offerto e potevo continuare ad offrire a quel gruppo fu il mio ascolto e la possibilità di portare il loro punto di vista agli operatori, i quali si erano mostrati desiderosi di ascoltarlo. Dopo lungo dibattere, a partire dai loro scritti decisero di dar forma concreta al loro pensiero sul SEMF attraverso una metafora, che preferirono narrare piuttosto che disegnare: “una nave in mezzo al mare, c’è nebbia, un faro. La nave vede il faro ma non riesce a imboccare la strada per raggiungerlo. Sulla nave con noi ci sono gli operatori”. Immagine molto diversa da quella prodotta dalle famiglie del CdF. La loro scelta fu, in un clima di serenità e quiete, quella di cercare un’immagine unificatrice tra gli scritti prodotti. La trovarono “nell’isola deserta”, un’immagine che evocava loro la sensazione di tranquillità e di casa che avevano provato presso il Centro. Iniziai a pensare che le due immagini mettessero in luce due teorie

differenti: le famiglie del SEMF pensavano al Servizio come ad *un luogo in cui c'era una meta da raggiungere attraverso un percorso* difficile da individuare; le famiglie del CdF, invece, pensavano al Centro come ad un *luogo di sosta, di quiete, di riposo*. Le immagini iniziarono ad apparirmi complementari rispetto a quelle prodotte dagli operatori, i quali avevano prodotto un *fiume* e un *porto*. Terminata la fase di discussione sulle immagini, diedi alle famiglie le magliette degli operatori. Le signore del CdF inizialmente fecero fatica a comprendere cosa ci fosse scritto sulla maglietta, poi sembrano perplesse: il messaggio “noi offriamo speranza ma tu sei quello che costruisce la vittoria” non sembrò soddisfarle sino in fondo. Si dichiararono contente ma ebbi la sensazione, o forse il pregiudizio, che non si aspettassero la parola *vittoria*. Invece, le famiglie del SEMF alla consegna della maglietta, si arrabbiarono. Quando lessero la scritta “Famiglia” e il numero 10 posizionato in alto, inteso a far capire “famiglia come capitano della squadra”, i partecipanti si domandarono se gli operatori fossero davvero convinti di quello che avevano scritto. Attimo, mi disse: “guarda come siamo avviliti stasera, secondo te davvero siamo i capitani della nave? Io non credo”.

E con tutta questa “carne al fuoco” lasciata in sospeso, chiusi il secondo incontro di ricerca-formazione con le famiglie.

### **5.3 Terzo incontro: promuovere composizioni di *altre visioni***

Le tematiche proposte nei precedenti incontri, in coerenza con il focus d'indagine, avevano tutte *carattere identitario* e di *focalizzazione circa posizionamento proprio e altrui* nel servizio d'appartenenza. L'ultimo incontro venne strutturato con l'idea di *promuovere composizioni* (Formenti, 2009) tra le teorie e i posizionamenti portati da operatori e famiglie e di chiudere il percorso di ricerca-formazione attraverso una *messa a fuoco degli apprendimenti* e delle *trasformazioni* avvenute durante l'indagine.

### 5.3.1 La rimessa a fuoco della cornice metaforica

Incontrai gli operatori del Cdf il 4 febbraio del 2010, erano presenti tutte le partecipanti tranne l'operatrice più anziana, assente per impegni lavorativi. Il gruppo arrivava da una precedente riunione molto impegnativa ed entrando nella stanza sentii della forte tensione nell'aria. Per me fu in assoluto l'incontro più difficile dell'intero percorso, in quanto arrivò il mio momento di vivere sul campo di ricerca-formazione uno scontro aperto. In realtà, non fu il primo dall'inizio della ricerca, mi era già capitato di scontrarmi con le coordinatrici del SEMF rispetto alla pianificazione degli incontri, ma in questo caso lo scontro prese la forma di vero conflitto aperto. Arrivai all'incontro con molti materiali prodotti dai ricercatori. Li misi su un grande tavolo e poi dissi: "come sapete, con una pianificazione sincronizzata rispetto ai vostri incontri, ogni paio di settimane incontro in Università i ricercatori che stanno lavorando con me a questa indagine. Ogni volta porto loro le vostre storie e chiedo loro di leggerle. Successivamente realizzo con loro delle attività di formazione simili rispetto a quelle che propongo a voi. Quello che stiamo cercando di fare è di provare a dialogare con le storie che voi avete prodotto, ad esempio creando delle *eterografie*, cioè delle scritture "altre" a partire dalla vostre. Ad esempio, dando voce a un personaggio che avete citato, piuttosto che creando una visione diversa della storia a partire da un altro punto di vista. Oggi vi ho portato alcuni dei materiali prodotti dai ricercatori. Sono materiali grezzi, non troverete scritte teorie o altro, solo storie. Ve li ho portati con l'idea di farvi leggere le storie prodotte, in modo da sapere cosa ne pensate rispetto a come stiamo lavorando. Sapevo che la cosa vi incuriosiva molto e dato che siamo in chiusura...". Alla parola *chiusura*, la coordinatrice esclamò: "come siamo in chiusura? questa non è la chiusura. La chiusura ci sarà alla fine, alla restituzione". Avevo ingenuamente usato la parola tanto dibattuta durante lo scorso incontro, eppure allora non me ne resi conto e andai allo scontro sostenendo che in fondo era l'ultimo incontro di un percorso, quindi una chiusura. Sostenni lo scontro, cercai di negoziare ma indubbiamente ne uscì provata, soprattutto per non aver avuto la lucidità sul campo di comprendere quale punto nevralgico avevo toccato senza accorgermene. Comunque, lo scontro produsse anche in me degli apprendimenti: mi fece riflettere sull'uso della parola chiusura in ricerca-formazione. "Chiusura", così come

altre parole che avevo inserito nel dispositivo proposto all'incontro degli operatori del CdF, mancavano di una qualità essenziale: avevano un significato univoco, ovvero non erano sufficientemente metaforiche e ricche di molteplicità di significati. Così, al seguito dell'incontro con gli altri 3 gruppi decisi di rimettere a fuoco le attività progettate riconnotandole con parole metaforiche. Così "chiusura" divenne "tirare le fila" e la richiesta di mettere a fuoco gli "apprendimenti della ricerca", ovvero ciò che si portavano a casa da questa esperienza, si trasformò nella domanda "cosa fiorirà da questa ricerca?". Le metafore, con il loro potere di tenere insieme anche concetti opposti, si dimostrarono termini maggiormente coerenti rispetto ai presupposti dell'indagine. Il conflitto con la coordinatrice si concluse con una mia richiesta di incontro privato per parlare insieme di ciò che era successo. Entrambe ci scusammo, la coordinatrice perché era giunta all'incontro nervosa ed io perché nell'incontro dedicato a comporre *altre visioni* (Caruso, 2008; vedi paragrafo 3.2) non ero stata capace di farlo.

Al seguito dello scontro decisi di allestire la giornata nel seguente modo:

La prima scelta di dispositivo fu quella di portare nei servizi le eterografie prodotte dai ricercatori come *materiale esperienziale* per i soggetti in ricerca. Come detto, le eterografie scritte dai ricercatori erano dalle storie "altre" rispetto a quelle prodotte dalle famiglie, delle altre-visioni. Questa scelta fu mossa dalla premessa epistemologica secondo cui il ricercatore è un attore nel sistema con un punto di vista da esplicitare e contestualizzare (vedi capitolo 1). Nel portare le eterografie, desideravo da una parte contestualizzare il punto di vista dei ricercatori e dall'altra chiedere un feedback ai soggetti in ricerca rispetto a quanto prodotto durante l'analisi dei loro materiali. Inoltre, ero convinta della potenzialità formativa del materiale prodotto dai ricercatori: offrire ai soggetti in ricerca la possibilità di incontrare una storia "altra" rispetto a quella raccontata, ritenevo potesse generare apprendimenti e trasformazioni. A partire dalla lettura di queste eterografie, chiesi ai soggetti in ricerca di scegliere tra i materiali quelli che maggiormente li avevano colpiti e di creare tre scritture:

1. una scrittura che raccontasse *le radici* del percorso di ricerca-formazione, cioè "come sono entrato nel gruppo e con quali tipo di aspettative e domande";



Figura 5.5: Riproduzione del mio diario di ricerca. Rappresenta la struttura metodologica, basata sulla Spirale della Conoscenza (Formenti, 2009), del terzo incontro di ricerca-formazione con operatori e famiglie.

2. una scrittura che narrasse *dei rami* del percorso di ricerca-formazione, cioè se ci sono stati dei punti di svolta, delle scoperte, se è avvenuto qualcosa di importante;
3. una scrittura che raccontasse *i fiori* del percorso di ricerca-formazione, cioè che rispondesse alla domande “cosa fiorirà da questo percorso? cosa portiamo a casa di questa esperienza?”.

Al termine di questa *rappresentazione estetica*, invitai i soggetti a leggere gli scritti e ad avviare un percorso di *comprensione*, attraverso una discussione dal tema “cos’è successo in questo percorso?”. Come ultima fase, di ritorno *all’azione*, chiesi a operatori e famiglie di scrivere su dei cartelloni dei “buoni propositi” da appendere nel Servizio d’appartenenza per i primi e nelle proprie case per i secondi. Infine, conclusi portando alcuni ringraziamenti, dedicati a operatori e famiglie, scritti dai ricercatori.

### 5.3.2 La composizione e gli apprendimenti dei quattro gruppi

I due gruppi di operatori furono molto incuriositi dalle eterografie prodotte dai ricercatori, le lessero vogliosi di capire e comprendere quale fosse lo sguardo di questi sulle loro storie. Non ne furono sempre felici, alcuni scritti irritarono ad esempio gli operatori che si aspettavano la restituzione di uno sguardo “altro” sulla propria esperienza, magari maggiormente vicino al proprio. Le famiglie del CdF invece restarono quasi tutte colpite dallo sguardo dei ricercatori. Un paio di signore dichiararono di essersi sentite capite e riconosciute nella propria storia. Una di queste, Ester, avvertì d’essere dinanzi ad un punto di vista altro capace di farla ripensare alla sua narrazione e forse di trasformarla. Dell’intero dispositivo di ricerca credo, però, che i momenti più interessanti sul campo furono due: la discussione sul tema “cosa fiorirà da questa ricerca?” e la scrittura ‘buoni propositi’. Furono le fasi in cui maggiormente si lavorò alla com-posizione di punti di vista e alla tessitura degli apprendimenti e delle trasformazioni avvenute.

Nella discussione suoi fiori della ricerca avvenuta al CdF, Alice nel paese delle meraviglie, un’operatrice, mi chiese di donare al gruppo la cassetta dei pensieri. Mi disse che “conteneva i molti pensieri, belli e brutti” che erano stati espressi durante la ricerca. Infatti, dal racconto dei soggetti, il percorso di ricerca si rivelò per quasi tutti ricco e corposo. Solo

due persone dichiararono di aver appreso ancora poco e di attendere la “restituzione costruttiva”: la coordinatrice del CdF e un’operatrice del SEMF. Entrambe diedero voce a una *dimensione critica* che anch’io avevo individuato: l’essere l’unica persona a muovermi tra i vari gruppi permetteva a me di avere una cornice chiara degli avvenimenti ma non la concedeva ai partecipanti durante il processo di ricerca. Per i restanti operatori, invece, gli apprendimenti e le trasformazioni riguardarono l’aver com-posto il proprio punto di vista con quello proposto dalle famiglie o dai ricercatori, oppure l’aver trovato dei nuovi canali percettivi come via per la conoscenza. Per portarne un paio di esempi concreti, Frasito, un’operatrice del SEMF scrisse:

“Come punto di svolta, di scoperta: la maglietta delle famiglie in cui chiedono agli operatori impegno, conoscenza, professionalità; inoltre hanno presente la *rete!* Non pensavo che avessero così chiari tutti questi aspetti del nostro lavoro. Quindi “cosa fiorirà dalla ricerca?”. Ancor di più mi piacerebbe riuscire a considerare veramente, nella pratica effettiva, le famiglie come dei *partner e non come degli utenti*. Questo non solo teoricamente ma nella pratica operativa e nella mia testa”.

Zoibeide, un’operatrice del CdF:

“Che cosa mi porto a casa? La consapevolezza dell’importanza dei nostri 5 sensi. *Ho pensato, disegnato, scritto con l’olfatto...* non mi era davvero mai capitato di uscire dal mio senso unico e di *usare un altro senso*. L’importanza dell’ascolto. L’emozione di un abbraccio, una stretta di mano, di uno sguardo”.

Le famiglie del CdF, invece, lavorarono sul comporre la propria esperienza con le narrazioni prodotte dalle altre partecipanti e dai ricercatori, trasformandosi:

“Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante. Fino a prima di incontrare il gruppo di lavoro, benché sapessi che esistevano realtà anche peggiori della mia, ero molto concentrata sui miei problemi; qui ho avuto l’opportunità di incontrare e confrontarmi con persone che hanno avuto problemi anche più grandi, ma che hanno dimostrato di avere forza e coraggio

per andare avanti senza mai perdere il sorriso: insomma persone speciali e da ammirare! Cosa fiorirà? *Ho capito che gli ultimi 6 anni sono stati dedicati completamente e unicamente alle mie bimbe*, trascurando me; oggi che le acque sono relativamente più calme *vorrei ricominciare a vivere anche per me*". Firmato "Luna".

Rispetto alle famiglie del SEMF ho un'unica testimonianza. Il terzo incontro di ricerca-formazione, infatti, tentammo due volte di realizzarlo ma, in entrambe le date, si presentò un solo partecipante: la prima volta si presentò Paola e la seconda volta Neo. In entrambe le occasioni raccolsi materiale per la ricerca e trovai persone desiderose di raccontarsi. Contattai gli altri partecipanti per capire come mai l'incontro non riuscisse ad avere luogo: i soggetti in ricerca per quanto desiderosi di dire la propria, si dichiararono molto impegnati dai propri progetti in corso e dalla propria famiglia. La sensazione fu che il terzo incontro di ricerca non era sentito come necessario dalla famiglie, le quali ritennero di avere già espresso la propria opinione. Riuscii a raccogliere l'esplicitazione di un apprendimento:

"Cosa fiorirà dalla ricerca? Non saprei: tutto o niente, per esempio in questo istante mi è venuta un'idea per *sfruttare questo nuovo gruppo di relazioni* che si è creato ...". Firmato "Neo".

Gli incontri con i gruppi di operatori e con il gruppo di famiglie del CdF si conclusero con la produzione di un "buon proposito" nato dalla ricerca. Gli operatori del CdF decisero di narrare la storia della "bottega artigiana" del loro Centro, ovvero la loro teoria prassica sotto forma metaforica. Gli operatori del SEMF, invece, invitarono a un rilancio della ricerca-formazione: "le differenze non si annullano, valorizziamole. Vogliamo un percorso con gli operatori del Servizio Sociale". Entrambi i gruppi appesero i loro "buoni propositi" nel proprio servizio. Le famiglie del CdF produssero dei messaggi molto intensi a esplicitazione degli apprendimenti compiuti, uno di questi fu:

"Andare a cercare il buono anche dove sembra impossibile". Firmato "Biancanera".

Io, come ricercatrice, conclusi gli incontri pensando che molte composizioni erano ancora da costruire e che altre forse non sarebbero mai avvenute. Le questioni lasciate in sospeso erano

moltissime, alcune erano le teorie sulla chiusura delle operatrici e delle famiglie del CdF e la sensazione di disorientamento delle famiglie del SEMF. Mi sentivo disorientata, provavo quella impercettibile sensazione che anche “qualcosa” dentro di me si fosse trasformato ma non mi era chiaro cosa fosse. L’unica cosa che sapevo era che, se avessi dovuto scegliere un “buon proposito” da appendere nella stanza in cui lavoravo con l’équipe di ricerca, avrei preso in prestito quello scritto da Biancanera, poiché, come lei stessa mi ha insegnato, non c’è nulla di più intenso e appassionante che, parafrasandola, andare a cercare la bellezza lì dove sembra impossibile. Al termine dell’ultimo incontro donai la cassetta dei pensieri alle operatrici del Centro della Famiglia e iniziai a prepararmi per la “restituzione costruttiva” che sarebbe avvenuta un paio di mesi più tardi.

## Capitolo 6

# Trasformare e comporre storie: il dialogo abduttivo con i materiali

La questione del come analizzare i materiali estetici prodotti dai soggetti in ricerca era cruciale nella costruzione dell'intero dispositivo di ricerca: occupò difatti un ampio spazio della mia riflessione epistemologica sin dalla genesi del processo di indagine. L'interrogativo che guidò la mia riflessione era: come costruire un'analisi *coerente* con le scelte epistemologiche compiute? La *ricerca della coerenza* tra le scelte epistemologiche e il profilo del dispositivo di analisi fu, infatti, la via che decisi di percorrere per definire e costituire il processo di analisi. Come detto in precedenza (vedi capitoli 1, 2 e 4), sul piano epistemologico feci alcune *scelte di campo significative*: considerare la dimensione *opaca* come un'area costitutiva del processo di ricerca, pensare ai ricercatori coinvolti come a degli attori in ricerca compromessi con un proprio *punto di vista da contestualizzare*, tener conto delle *contingenze trasformative* che l'indagine poteva generare negli attori in ricerca, costruire un processo d'indagine *dialogico* tra operatori e famiglie e, infine, allestire un dispositivo di ricerca attento a dar forma alla *radice sensibile* del pensiero attraverso la produzione di materiali estetici. Essendo questi degli elementi peculiari che caratterizzavano in maniera significativa la ricerca, mi mossi da essi per individuare il *profilo del dispositivo di analisi* da costruire. Procedendo per coerenza, rispetto alla scelta di pensare ai ricercatori come degli attori compromessi con un punto di vista da contestualizzare, ritenni che il

dispositivo di analisi dovesse essere costruito in modo che i ricercatori fossero convocati, durante l'indagine, ad entrare in *dialogo* (seppur a distanza) con i soggetti in ricerca. Inoltre, data la scelta di indagare la dimensione sensibile delle rappresentazioni e di far produrre ai soggetti in ricerca dei materiali estetici, decisi di costruire un dispositivo di analisi che *lavorasse sulla stessa dimensione*, in modo da produrre un'analisi coerente rispetto al linguaggio metaforico e simbolico usato nel processo di ricerca-formazione. Fui molto attenta, infatti, a non scivolare verso la costruzione di un dispositivo che trascinasse i materiali estetici prodotti verso un'analisi esclusivamente cognitiva e, dunque, meno in grado di valorizzare la qualità sensibile di cui erano costituiti. Una volta elaborato il profilo del dispositivo mi accorsi che gli elementi costitutivi erano così peculiari da non poter essere interamente trovati in dispositivi di analisi già esistenti. Decisi allora di procedere *a-metodicamente* (Mortari, 2006), ovvero mi mossi induttivamente nella costruzione di un dispositivo di analisi pensato *ad hoc*. Concretamente, diedi vita a un processo di analisi ispirato alla *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009) e forgiato sul *dialogo abducente* con i materiali estetici. Rispetto a quest'ultima caratteristica trovai ispirazione nel “metodo di cura attraverso i simboli” usato da Vanna Puviani (2006, 2010) di cui ho già accennato nei capitoli 2 e 3. Fu un percorso di costruzione e allestimento del dispositivo complesso da realizzare, vi destinai molto tempo ed energie e divenne un tassello fondamentale della “ricerca dialogica” (vedi capitolo 4) che desideravo realizzare: riuscii a dare vita a un dispositivo di ricerca in cui i ricercatori assumevano una postura concretamente compromessa, non mancarono infatti le occasioni nelle quali furono convocati a esplicitare il loro punto di vista ai soggetti in ricerca e ad attendere da questi un *feedback*. Questo capitolo sarà dedicato alla *messa a fuoco del dispositivo di analisi* (paragrafo 6.1) e alla *narrazione riflessiva degli elementi individuati* dai ricercatori (paragrafi 6.2. e 6.3) durante l'analisi.

## 6.1 La spirale metodologica di analisi dei materiali

Come anticipato (vedi capitolo 4), la ricerca coinvolgeva *due gruppi di ricercatori* per l'analisi dei materiali: uno costituito dall'*équipe di ricerca psico-pedagogica sulla*

*famiglia e sui sistemi di cura* dell'Università degli Studi Milano-Bicocca (coordinata da Laura Formenti) e l'altro da un *gruppo di studenti* del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche dello stesso ateneo. I due gruppi *differivano* principalmente sotto un aspetto: l'*équipe*, diversamente dal gruppo di studenti, era un gruppo di lavoro già consolidato nel tempo che condivideva delle premesse teorico-epistemologiche. Data tale differenza, ingaggiai i due gruppi di ricercatori nello *stesso dispositivo di analisi* ma aspettandomi *contributi diversi*: dall'*équipe* attendevo un forte sostegno, sul piano teorico e epistemologico, nella *costruzione di una teoria* sulle rappresentazioni di operatori e famiglie dei due servizi; dal gruppo di studenti, invece, mi aspettavo un generoso contributo di implementazione e arricchimento delle *altre visioni* (Caruso, 2008) possibili rispetto a tutto il materiale prodotto dai soggetti in ricerca. Pensai ai loro contributi come a due parti *complementari* di un *unico processo circolare e generativo* di analisi.

Incontrai i due gruppi separatamente 4 volte ciascuno, con *date sincronizzate* rispetto alla programmazione degli incontri di ricerca-formazione dedicati ai soggetti in ricerca: ogni 2 incontri dedicati ai soggetti in ricerca ne allestivo 2 di analisi dei materiali, cioè uno con ogni gruppo di ricercatori. In ogni incontro di analisi decisi di *portare i materiali di due gruppi di soggetti in ricerca*, in modo da invitare i ricercatori a procedere per mezzo di un *processo di differenziazione*. Seguendo tale logica, scelsi di mettere in relazione le immagini e le idee degli operatori e famiglie dei due servizi, dunque a ogni incontro di analisi portai: o i materiali dei *due gruppi di operatori* oppure quelli *dei due gruppi di famiglie*. Solo nell'ultimo incontro di analisi mostrai ai ricercatori tutti i materiali raccolti nella loro interezza.

Tessere questa fitta rete di incontri fu molto laborioso: dovetti incastonarli con i ritmi cadenzati con cui si realizzavo gli incontri di ricerca-formazione per creare dei nuclei di riflessione sui materiali lungo tutto il corso della ricerca e, allo stesso tempo, riuscire ad andare incontro alle esigenze dei ricercatori di entrambi i gruppi, i quali fortunatamente si prestarono sempre con estrema disponibilità. Per me fu un'esperienza nuova ma mai disorientata, anche se all'inizio mi sentivo un poco persa nella struttura tentacolare di incontri che avevo allestito, subito iniziai a pensare agli incontri con i ricercatori come ad un filo da seguire per non perdermi nel mare dei molti materiali raccolti sul campo. I ricercatori

mi spronavano ponendomi domande di senso, mi spingevano a narrare e ri-narrare più e più volte gli incontri di ricerca-formazione aiutandomi a procedere riflessivamente e, infine, mi sostennero nei momenti in cui incappai in incidenti di percorso. Grazie al loro contributo non mi sentii mai sola in ricerca, percepivo di avere dei contesti sui quali appoggiarmi e da cui ogni volta ripartire per produrre ricorsivamente la mia idea sul processo di ricerca. Poiché, se c'è un elemento che si palesò con forza negli appuntamenti dedicati all'analisi è che il *pensiero evolve e con esso si trasforma anche colui/colei che lo produce*: ad ogni incontro la nostra immagine dei servizi si arricchiva di complessità e con essa aumentavano anche i nostri apprendimenti e le nostre trasformazioni in qualità di ricercatori. Io, ad esempio, mi accorsi che la mia postura nel processo di analisi assumeva via via una forma maggiormente flessibile: imparai, ancor più di prima, non a tollerare le differenze di pensiero, ma a valorizzarle, facendole divenire profondamente nella mia mente un punto di partenza per creare un sapere generativo. Usai, infatti, la discussione in équipe non per *confutare* il pensiero altrui a favore del mio, ma per ascoltare il pensiero altrui con l'intenzione di *com-porlo* al mio, in una danza di differenze generative e arricchenti. Il dispositivo di analisi allestito *mi ha sensibilmente trasformata*, forse anche più di quello che avrei pensato, poiché ciò che mi sembra mutata di forma è la cornice stessa del mio pensare al processo di analisi dei materiali in ricerca.

## **Il dispositivo di analisi: uno sguardo sulla struttura**

Ogni incontro di analisi venne costruito su ispirazione del modello proposto nella *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2009). Le quattro fasi su cui erano strutturati gli incontri di ricerca-formazione vennero dunque riproposte anche ai ricercatori. Seguendo quel modello ispiratore, il dispositivo di analisi si andò configurando come un processo *riflessivo, induttivo ed estetico* (vedi fig. 6.1).

### **Prima fase: immersione nel materiale estetico**

La prima fase era dedicata all'*immersione individuale di ogni ricercatore nel materiale estetico* prodotto dai soggetti in ricerca. Era un momento esperienziale, nel quale ognuno



Figura 6.1: *Spirale metodologica di analisi dei materiali*. Questa immagine rappresenta il modello metodologico usato per analizzare i materiali.

leggeva una storia o sostava nell'osservare un disegno simbolico prodotto dagli operatori o dalle famiglie. I ricercatori non sapevano di chi fosse il materiale che leggevano, o meglio, avevano poche informazioni: erano a conoscenza della ricerca e della struttura metodologica. Al di là di ciò, non conoscevano la specificità di ogni servizio né il loro bacino di utenza. Feci questa scelta poiché desideravo che i ricercatori guardassero i materiali con occhi focalizzati su questioni diverse dalle mie, cosa che effettivamente si realizzò.

Ricordo, a questo proposito, il primo giorno in cui incontrai il gruppo di studenti ingaggiati nella ricerca. Entrai nella stanza decisa a non anticipare loro la differenza di mandato tra i due servizi, al fine di non indurli io stessa ad assumere pregiudizialmente tale differenza come fondante. Avevo con me i materiali narrativi prodotti dagli operatori del CdF e del SEMF durante il primo incontro di ricerca-formazione. Prima di darli a loro, mischiai i materiali dei due gruppi. Ogni prodotto era firmato solo con il nome d'arte dell'autore. Gli studenti che mi avevano osservato mentre mescolavo le narrazioni, sbalorditi mi dissero: "e adesso? Come faremo a capire qualcosa di quei racconti?". Chiesi loro di fare atto di fiducia e di iniziare a leggerli insieme a me ad alta voce. Nel silenzio di un tardo mattino in una stanza universitaria, li leggemo uno alla volta ad alta voce e poi individualmente in silenzio. Nonostante io conoscessi le narrazioni degli operatori quasi a memoria, ascoltare la lettura dei testi ad alta voce effettuata dagli studenti fu sconcertante: sembravano altre storie. Iniziai a notare frasi e parole a cui non avevo prestato attenzione, la mia percezione delle narrazioni si ampliò evitando di restare saldamente ingabbiata nelle categorie pregiudiziali che mi ero costruita. Anche gli studenti durante la lettura si emozionarono sensibilmente. I racconti di viaggio prodotti dagli operatori li trascinarono su un doppio binario: da una parte li fecero entrare in contatto con il mondo dei servizi, spesso percepito dagli studenti come lontano e irraggiungibile, e dall'altra li incuriosì come ricercatori. Iniziarono, infatti, a chiedersi e a chiedermi: "quali idee hanno questi operatori delle famiglie? chi sono queste persone?".

**Seconda fase: la rappresentazione estetica che apre al dialogo abduittivo**

La seconda fase del dispositivo di analisi era costituita dalla *rappresentazione estetica*, la quale metodologicamente si rivelò il processo più complesso e delicato dell'intera analisi. Dopo l'immersione nel materiale, veniva chiesto a ogni ricercatore di creare individualmente una *etero-grafia* rispetto alla narrazione letta oppure un disegno *etero-iconico* a partire dal disegno osservato. Le eterografie e i disegni eteroiconici sono scritture o disegni "altri" che nascono a partire da una narrazione o da un disegno già esistente. Sono delle *altre visioni* o *descrizioni multiple* del materiale narrato o disegnato. Concretamente, quello che veniva chiesto ai ricercatori era di ri-narrare la storia prodotta dai soggetti in ricerca dando ad esempio voce a un personaggio che non occupava un posto di primo piano. Fu così che nacquero storie in cui trovarono parola oggetti inanimati presenti nei racconti o personaggi anche solo accennati. Porto come esempio un'*eterografia* prodotta da una ricercatrice a partire da una narrazione descritta da Ester, nome d'arte di un soggetto in ricerca del CdF. Ester scrive:

"Sono Ester. Mi sono avvicinata a questo Centro quando io e mio marito ci siamo accorti che nostro figlio stava iniziando a camminare "in bilico" sul *baratro*. Noi abbiamo fatto soprattutto da spettatori e accompagnatori a G., anche se la nostra presenza non è mai stata messa in dubbio né dal centro né da nostro figlio. Il nostro viaggio con il Centro si è concluso, ma non il viaggio della nostra famiglia che ogni giorno si arricchisce di nuove tappe e nuovi temporanei arrivi".

Le risponde Federica, nome d'arte scelto da una ricercatrice:

"Sono il *baratro*, ma sono solo un muro, di mattoni. Mattoni di prima scelta, mattoni rossi di cotto. Sui miei mattoni si siedono i ragazzi e stanno comodi, sembra che io abbia consistenza e la morbidezza di un divano. Sono solo un muro, rosso di cotto. Le amministrazioni comunali mi voglio nelle piazze, non sono altro, sono a forma di arena e qui i ragazzi vengono a convivere con me, a volte mi vengono solo a trovare. I ragazzi mi abbelliscono con le loro storie. Ma

gli adulti da lontano mi guardano con sospetto. Non mi vivono e al mio posto avrebbero voluto una rotonda con dei fiori. Io per loro sono il baratro oppure per altri sono una sosta, un passaggio, uno spazio e un tempo. Alcuni devono sfiorarmi, lo devono fare per se stessi, per i loro silenzi, le loro domande, quei pensieri che dalle sei di sera si annidano nelle menti e in qualche posto devono essere depositati, sedimentati, perché lasciarli nella mente è troppo. Io li accolgo quei pensieri ed è come se avessero bisogno di mineralizzarsi, come il legno per diventar carbone quei pensieri necessitano di tempo, per aver risposte, oppure per non averle e transitare. Sono un muro che divide e separa per alcuni, per altri sono davvero un interstizio da esplorare”.

Nella narrazione di Federica il baratro descritto in precedenza da Ester prende corpo e voce, divenendo narratore principale di una storia “altra” rispetto alla prima proposta da Ester. Lo stesso tipo di processo può essere ravvisabile in un ulteriore esempio riguardante un *disegno etero-iconico*. Luna, operatrice del SEMF, narrando il territorio del proprio servizio scrive:

“La famiglia quando entra si imbatte in *un cane da guardia* che con fare sospetto li scruta ed imprime nella sua memoria i loro volti (a volte preoccupati). Salendo le scale sentono i profumi di cibo e di cucina, sono familiari e per un attimo si sentono a casa ma tornano subito alla realtà guardandosi attorno: pareti grigie e gente che corre. Porte chiuse e pochi sorrisi, sguardi assenti. Si accomodano su una sedia piuttosto fredda e attendono chiedendosi cosa accadrà, chi incontreranno, che profumi sentiranno, che colori avvolgeranno le loro vite per un po’ di tempo. Ecco è arrivato il tempo dell’incontro. Un volto sorridente e materno li invita al primo scambio. Attorno ci sono immagini di bimbi, giochi e profumo di incenso misto al tabacco (ahimè). Mi chiedo sempre se il clima, l’ambiente ed il calore che offro riescano a far sì che il cane da guardia alla loro uscita non li riconosca. Magia? No! Potere dell’accoglienza”.

Luna spiegò che il cane simboleggiava il *custode* dell’edificio. Il gruppo di operatori del SEMF durante l’incontro di ricerca avevano materializzato questo nella rappresentazione

estetica del territorio del loro servizio come (vedi capitolo 5):



Tessitrice, una ricercatrice, osservando l'immagine prodotta dagli operatori e leggendo la narrazione di Luna decise di ingaggiarsi in un disegno etero-iconico:



Subito dopo scrisse:

“L'immagine mi ha preso di pancia, un *cane all'ingresso*...nella mia mente oltre che sospettoso era diventato rabbioso...non so perché...Un elemento apparentemente stonato e, come una calamita, la mia curiosità si è appoggiata lì...*Ho voluto prendermi cura di quel cane*, gli ho dato cibo, acqua e una casa dove stare...Magari, quando si ripasserà di lì, non si spererà più di non essere riconosciuti”.

In entrambi gli esempi è individuabile il prender corpo di un *dialogo abduittivo* (vedi capitolo 2) sia tra *ricercatrice e materiale di ricerca* che tra *ricercatrice e soggetti in ricerca*. Erano,

infatti, *due le intenzionalità* per cui decidemmo di costruire in tal modo questa fase del processo di analisi dei materiali. In primo luogo per offrire ad ogni ricercatore l'opportunità di dialogare sul piano sensibile con il materiale di ricerca. Se, come sino ad ora assunto, il processo percettivo costituisce una parte fondante del processo di conoscenza (vedi capitolo 2) allora è essenziale mettere i ricercatori nelle condizioni di poter materializzare la dimensione sensibile generata dal contatto con i materiali di ricerca.

Sul piano della costruzione della conoscenza, dunque, era essenziale offrire ai ricercatori un luogo nel quale *dar forma al pensiero abduittivo*, ovvero all'estensione laterale del pensiero (Bateson, 1984), per mezzo di simboli e metafore. In secondo luogo, ciò permetteva ai ricercatori di produrre materiali estetici che rendessero il loro *punto di vista visibile* ai soggetti in ricerca, e dunque contestualizzabile. L'utilizzo di simboli e metafore, rispetto a questa dimensione relazionale tra soggetti in ricerca e ricercatori, apriva inoltre alla possibilità di instaurare un dialogo basato sulla *creazione di visioni molteplici dello stesso fenomeno*, cioè alla possibilità di trasformare, nel senso di dare nuova forma, alle storie precedentemente narrate.

Io, rispetto a questa possibilità di dar nuova forma alle storie, ne ebbi esperienza anche in uno dei due dialoghi abduittivi prima descritti a fini esemplificativi.

Le risposte prodotte dalle ricercatrici furono portate a Ester e Luna durante il terzo incontro di ricerca-formazione (vedi capitolo 5). Purtroppo Luna era assente a quell'incontro e non ebbe l'occasione di osservare il simbolo proposto da Tessitrice, Ester invece lesse l'eterografia di Federica. La prima reazione fu: "che bello! Non avrei mai pensato che il baratro potesse parlarmi. Ma tu credi che sia possibile la lettura di Federica? Mi chiedo... e se... questo baratro non fosse il male in termini assoluti. Se lo fosse solo per me in qualità di genitore... mi piacerebbe parlarne con mio figlio...".

### **Terza fase: il processo di comprensione e costruzione di una teoria soddisfacente**

La terza fase del dispositivo era dedicata al processo di *comprensione* del materiale estetico prodotto dai soggetti. La comprensione avveniva in gruppo e si svolgeva attraverso *tre tappe del procedimento induittivo*:

1. venivano letti i materiali eterografici e osservati i disegni etero-iconici elaborati dai ricercatori. A partire dalla loro lettura si procedeva nella ricerca dei *pattern estetici* nei materiali elaborati, ovvero si cercavano tutti gli *addensamenti di parole o di simboli* che mettessero in luce gli elementi ritenuti maggiormente interessanti sul piano sensibile dai ricercatori. Si cercava di individuare, sul piano estetico, quale fosse la struttura (o pattern) che li connetteva;
2. si procedeva, muovendosi sul piano cognitivo, nella *ricerca dei criteri di differenziazione e di ricostruzione della cornice contestuale* del materiale. Dato che durante l'analisi i materiali di diversi gruppi venivano mescolati, in questa fase si cercava anche di ricostruire induttivamente a quale gruppo appartenessero. Per capirlo si procedeva attraverso un processo d'individuazione di criteri di differenziazione. Concretamente la domanda era: quali rappresentazioni del servizio proposte nei materiali differiscono tra loro? Quali invece appaiono legate? Quali criteri scegliamo per riuscire a ricostruire induttivamente la cornice del contesto dentro cui queste immagini sono state prodotte?;
3. si costruiva così una *teoria* delle rappresentazioni di operatori e famiglie a partire dagli elementi estetici e cognitivi individuati.

#### **Quarta fase: il ritorno all'azione**

Nella quarta fase, infine, usavamo le riflessioni fatte per elaborare in gruppo delle ipotesi di rilancio di un'attività da proporre ai soggetti in ricerca nei successivi incontri di ricerca-formazione. Era, dunque, il momento in cui chiudere il processo di analisi *individuando ulteriori piste esplorative da indagare sul campo*.

## 6.2 L'analisi in “bilocazione” tra contenuto e relazione

Per l'intero processo di analisi dei materiali ho percepito d'essere in *bilocazione focale*, ovvero ero costantemente in *due luoghi attentivi* in contemporanea<sup>1</sup>. La mia attenzione, infatti, era sempre focalizzata sia sulle *teorie in situazione* prodotte dai soggetti in ricerca sia sulle *trasformazioni* a cui queste teorie erano sottoposte. Attraverso tale attenzione, davvo corpo alle due intenzionalità progettuali che guidavano l'indagine: quella di *ricercare* in merito alle rappresentazioni reciproche di operatori e famiglie e quella di pensare all'indagine come ad un *processo potenzialmente trasformativo* per i partecipanti. Essendo due dimensioni essenziali della ricerca realizzata, riporterò le analisi e le riflessioni generate insieme ai ricercatori rispetto sia al *contenuto* dei materiali (paragrafo 6.2.1) che agli *aspetti di relazione* (paragrafo 6.2.2) individuati nei gruppi di ricerca-formazione.

### 6.2.1 Lo sguardo sul contenuto

In ognuno dei tre incontri di ricerca-formazione ho indagato una *tematica*: nel primo ho focalizzato l'attenzione sul *viaggio* compiuto dalle famiglie dentro i servizi, nel secondo sul *territorio* dei servizi e, infine, nel terzo sulle possibili *trasformazioni* generate dal processo di ricerca (vedi capitolo 5). Attraverso questi tre focus ho cercato di mettere i soggetti in condizione di produrre *teorie in situazione* rispetto alle domande:

- come mi percepisco/penso come operatore o come utente?;
- come penso/percepisco l'altro? E come vengo pensato/percepito?;
- quali cambiamenti/trasformazioni mi aspetto dall'altro?;
- cosa mi aspetto dal Servizio?

---

<sup>1</sup>La locuzione “bilocazione focale” si ispira a quella di “bilocazione dialettica” elaborata da Luigina Mortari (2007). L'autrice con “bilocazione dialettica” intende una postura attentiva da parte del ricercatore al processo di attribuzione di significato degli soggetti in ricerca e, allo stesso tempo, al sistema di co-costruzione di significati presente nel contesto (*ivi*, p.34).

In questa sezione darò spazio ai *materiali prodotti* dai soggetti e voce alle *analisi riflessive* elaborate dai ricercatori. Essendo molto il materiale prodotto (vedi allegato C), riporterò soltanto gli elementi ritenuti importanti ai fini della dissertazione e non la narrazione di tutti gli incontri di analisi avuti con i ricercatori. Premetto, inoltre, che a differenza di quanto fatto sino ad ora, *tratterò i materiali di ogni servizio separatamente*, in modo da cercare di restituire su carta il *profilo* dei due servizi prodotto dagli attori in ricerca. In tutti i materiali narrativi riportati saranno evidenziati in corsivo gli *addensamenti ricorsivi* individuati dai ricercatori durante il processo di analisi.

## 1. Il viaggio

### Quale viaggio dentro il “Centro della Famiglia”?

Dinanzi alla domanda *quale viaggio compiono le famiglie dentro questo servizio?* le operatrici del CdF raccontarono *l'ingresso* delle famiglie nel Centro:

*“Chiedere aiuto non è mai facile. Alzare la cornetta del telefono, comporre il numero del nostro Centro credo sia stato per tutte le famiglie incontrate davvero difficile. Ma quello, secondo me, non è l'inizio del viaggio... Il viaggio dentro di loro è già iniziato e qualcuno (forse un'insegnante, un'amica di famiglia, un parente) ha indicato loro il nostro centro, un porto sicuro dove fermarsi per un po' per poi ripartire”*. Lia

*“La coppia X. Arrivano, ciascuno con la sua valigia. La fermata in segreteria li mette a loro agio: c'è, riconoscono, molta accoglienza nonostante i documenti che devono consegnare. Qualche minuto seduti in attesa, la valigia ben stretta vicino, guardata dall'altro con sospetto. Un invito: “Prego, accomodatevi...” e inizia il viaggio con un capotreno attento ai loro volti, ai loro gesti; rispettoso di due occhi che piangono o di un gesto d'ira”*. Camelia

*“La famiglia B. entra nella nuova città dopo un lungo e faticoso viaggio, fatto a bordo di improbabili mezzi di trasporto, che nulla ha recato se non dolore,*

paura, senso di impotenza. La nuova città è la grande speranza, è *l'ultima spiaggia*". Coco

"[...] si entra nella piazza e ci si trova in mezzo a un *dialogo*. A volte *confuso*, a volte *rigoroso*, a volte *intimo*, *commuovente* o chissà che altro". Civetta

L'ingresso narrato viene descritto come un passaggio "non semplice" e "faticoso" per le famiglie. Le operatrici narrano di arrivi *dopo viaggi* carichi di dolore e di "valigie" di ricordi. Ciò che le famiglie trovano entrando al Centro, secondo le operatrici, è un *luogo sicuro*: un porto, l'ultima spiaggia, un capotreno pronto a condurli e un dialogo sempre in corso. Ai ricercatori queste narrazioni parvero essere attente a cogliere la *dimensione emotiva* sia delle famiglie che delle operatrici stesse. I ricercatori individuarono, infatti, diversi aggettivi volti a qualificare le emozioni: dolore, senso d'impotenza, capotreno rispettoso, un gesto d'ira.

Le famiglie, all'invito di raccontare la propria esperienza, scrissero:

"Sono arrivata qui [...] *spaventata, disorientata, bisognosa di aiuto come madre, come moglie, come donna, come figlia*. Di aiuto ne ho ricevuto davvero tanto, al punto di poter affermare che *da sola non ce l'avrei fatta*". Pocahontas

"Questo centro ha aiutato me e mio figlio a *diventare più forti*. [...] ho incontrato delle *persone meravigliose*". Biancanera

"Mi sono avvicinata a questo Centro quando io e mio marito ci siamo accorti che nostro figlio stava iniziando a camminare "in bilico" sul *baratro*. Noi abbiamo fatto soprattutto da *spettatori e accompagnatori* a G., anche se *la nostra presenza non è mai stata messa in dubbio né dal centro né da nostro figlio*". Ester

Nelle narrazioni delle partecipanti sembra essere raccontato un passaggio d'ingresso al Centro *complementare* a quello descritto dalle operatrici: le famiglie al loro arrivo si descrivono come "bisognose" e successivamente come persone che hanno ricevuto aiuto. In tutti i *récits de vie*, inoltre, c'è una netta distinzione tra gli operatori e le famiglie,

entrambi nel descriversi usano l'*io* o il *noi*, riferito a se stessi come famiglie o operatori del Centro, e il *tu* per indicare la restante parte. A differenza di quanto accaduto con i partecipanti del SEMF, negli scritti del CdF non compare mai l'uso del *noi* per indicare insieme operatrici e famiglie. Elemento visibile anche nei messaggi che si inviarono a operatrici e famiglie al termine del primo incontro.

#### QUALE DIALOGO È NATO TRA OPERATRICI E FAMIGLIE?

Il “messaggio in bottiglia” prodotto dalle operatrici al termine del primo incontro (vedi fig. 6.2) conteneva due frasi. Una sul fronte della maglietta, accanto al simbolo di una “casa nella casa”:

“*Offriamo speranza ma tu sei quello che costruisce la vittoria*”.

E uno sul retro:

“Il deserto fiorirà, la speranza non è morta, nuovi sentieri sono percorribili, incontri sereni sono possibili, gli sguardi ritornano ad incrociarsi, le mani ad intrecciarsi, *non abbiate paura, troverete la strada...*”.

Anche le famiglie inserirono un messaggio sul fronte (vedi fig. 6.3):

“1 centro della famiglia, 2 centri della famiglia, 1.000.000.000 di centri della famiglia... e il mondo migliora”.

E uno sul retro:

“La felicità è un obbligo! Più servizi per la famiglia... *aiutateci. Grazie* per aver fatto sì che il mio mondo sia tornato tondo e non più ovale! C. non mollare mai!!! Se non ci fossi dovrebbero inventarti. *Sempre con noi!*”.

Anche nei messaggi riportati sulle magliette appare netta la distinzione tra il *tu* e l'*io*, in più passaggi infatti ritroviamo: *noi* offriamo ma sei *tu*, *voi* non abbiate paura, se *tu* non ci fossi (riferito a una operatrice), *voi* siete sempre con *noi*. Appare comune in operatori e famiglie l'idea che ognuno abbia il *proprio ruolo distinto*: gli operatori, pensati anche come singoli (“C. non mollare mai”), *erogano cure* e le famiglie ne *usufruiscono*.



Figura 6.2: Messaggio per le famiglie prodotto dalle operatrici del CdF.



Figura 6.3: Messaggio per le operatrici prodotto dalle famiglie del CdF.

### Quale viaggio dentro il “Servizio Educativo Minori e Famiglie - La Vela”?

Le narrazioni prodotte dagli operatori del SEMF parvero focalizzarsi sul *percorso* che intraprendono operatori e famiglie durante la relazione di cura:

“*Scopo* del viaggio è riuscire, dopo un percorso fatto *insieme* [...] a *camminare* con le proprie gambe da soli e a stare bene. *Se la famiglia alla fine sta bene, anche l'operatore ne ha benessere*”. Frasito

“Se sente di essere accolta e ascoltata inizia un dialogo trasparente tra la famiglia ed il servizio [...]. *L'incontro conduce cambiamenti, non solo della e nella famiglia*”. Luna

I racconti sembrano mettere al centro un'idea di cambiamento che vive nella *reciprocità*: operatori e famiglie vengono descritti come un un *noi*, come sfere interconnesse e anche il benessere pare un prodotto co-costruito e interdipendente. Così come operatori, anche le famiglie sembrano narrare un “mondo” in *movimento* e in costante cambiamento:

“Una figlia ti mette su *altro binario*, il viaggio si fa più *arduo*, le domande sovrastano le risposte. *Hai bisogno di nuove direzioni*. Io in parte le ho trovate, anche se non sempre le capisco”. Neo

“Il viaggio inizia con una *curva* e segue un percorso spesso *tortuoso* ma, *se guardo con gli occhi che sanno vedere*, mi accorgo che sono *immerso in scenari naturali in continuo movimento*. L'aria frizzantina e i colori del cielo invitano i *miei pensieri a correr via*. Ma la mia mente è ferma, vigile e razionale incatena i pensieri e guarda il *traguardo*”. Filippo

“*L'orizzonte* (utopia!) per me è quello di una famiglia tipo *mulino bianco*,[...]”. Babbo Natale

“Circa tre anni fa è iniziato il mio percorso insieme alla mia famiglia con il “*servizio*”, *così chiamato in questa sede*. Il servizio è una “cosa meravigliosa” perché quando lo si scopre *non ci si sente più da soli* [...] incontrando le

*persone giuste*, il cammino è stato più facile e costruttivo. Quindi il servizio deve sicuramente esistere punterei il dito invece *su come è organizzato*". Attimo

Le famiglie del SEMF in queste narrazioni usano due volte termini riferiti all'idea di *meta*, si possono ritrovare infatti le parole "traguardo" e "l'orizzonte". Elemento che è visibile anche nella scrittura dell'operatrice Frasito, la quale narra dello *scopo* del viaggio di cura che viene intrapreso nel Servizio. Negli scritti delle famiglie, però, non sembra comparire il "noi" come per gli operatori. Trova spazio, invece, un'attenzione verso i singoli operatori ("le persone giuste") e un tentativo di individuare gli elementi da migliorare del Servizio ("come è organizzato"). Tutti elementi che paiono rimandare ad un'idea di *dinamicità e evoluzione*.

#### QUALE DIALOGO È NATO TRA OPERATRICI E FAMIGLIE?

Anche gli operatori del SEMF scrissero su entrambi i lati della maglietta (vedi fig. 6.2.1), sul fronte inserirono:

*"Insieme si può..."*.

E sul retro scrissero "Famiglia" e in alto il numero "10", ovvero il numero del capitano nelle squadre di calcio. Come per le famiglie del CdF, ogni partecipante del gruppo delle famiglie del SEMF scrisse individualmente sul fronte della maglietta un messaggio:

*"Gruppo ok, + rete. Impegno, conoscenza, professionalità. Ascoltare, proporre, attuare per crescere insieme "felici e contenti" come in tutte le belle favole"*.

E, sempre come le famiglie del CdF, sul retro scrissero insieme un ulteriore messaggio:

*"Di tutti i poeti e i pazzi che abbiamo incontrato per strada, ho tenuto una faccia e un nome, una lacrima o qualche risata"*.

Anche in questa fase di dialogo tra operatori e famiglie, i primi usano il *noi* mentre i secondi utilizzano sia il *noi* che l'*io* e il *tu*. Ciò che appare costante è una teoria comune a operatori e famiglie dove il processo di cura è pensato come una *co-evoluzione reciproca* ("crescere insieme", benessere e cambiamento reciproco).



Figura 6.4: Messaggio per le famiglie prodotto dagli operatori del SEMF.

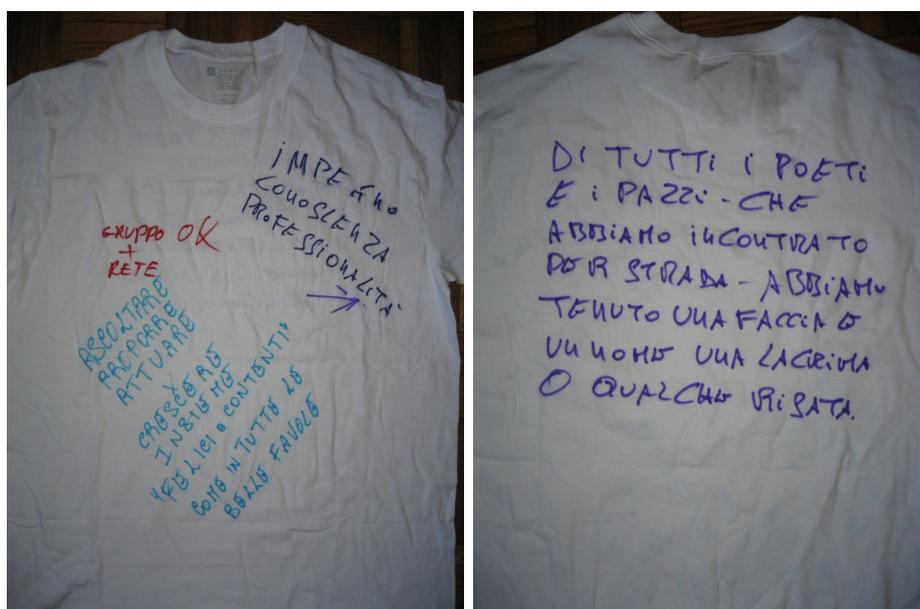


Figura 6.5: Messaggio per gli operatori prodotto dalle famiglie del SEMF.

## II territorio

Nel secondo incontro ci concentrammo sulla domanda metaforica: *quale territorio è questo Servizio?* In ogni gruppo di ricerca-formazione, prima vennero prodotte delle narrazioni sul tema e poi il Servizio venne rappresentato simbolicamente.

### Quale forma per il “Centro della Famiglia”?

Le operatrici narrando il territorio del CdF descrissero un luogo *caldo e accogliente*, le ambientazioni che presero forma anche nella rappresentazione simbolica del territorio (vedi fig. 6.6) furono *luoghi boscosi e rurali*:

“Pensando al mio ingresso sento nitido il *profumo del caffè*: un piacere, un incontro, una pausa, un ripartire. Quello stesso profumo che si sente in quei *bar antichi*, con i mobili in *legno* [...]” Coco

“[...] è *ricco di volti* di operatori e segretarie, a volte *sorridenti*, pensierosi [...]” Pippi calzelunghe

“I *7 nani* erano 3... così hanno iniziato una storia. Diventarono 7 poi 20, poi 40 poi... un numero grande di nani che lavorano nel *bosco coordinati*, con *ordine* e *competenza* [...]” Camelia

Anche le famiglie descrissero un luogo *caldo e accogliente*:

“In questo paesaggio ritrovo in parte il *profumo di casa*”. Laila

“E’ come se qui il mondo seguisse un *orologio diverso*, più rallentato. [...] La *gentilezza* delle persone sembra quasi *cosa antica*, che ai nostri giorni non esiste più”. Biancanera

“La prima volta che mi hanno portato in questo centro ho avuto la sensazione di essere approdata in *un’isola felice* [...]”. Luna

“In questo centro, quando lo frequentavo, ho provato a sentire vari profumi: serenità, tranquillità, protezione e riservatezza per ognuno di noi, un *clima caldo e accogliente*”. Sara

“Spesso era un *mare dopo la tempesta*, calmo, silenzioso, rilassante. [...] A volte il *paesaggio era un'oasi nel deserto*, altre un *bosco intricato* in cui trovare un sentiero verso la luce”. Pocahontas

Partendo da questi scritti, le famiglie diedero forma all'immagine di un'*isola* al tramonto sita di fronte al mare (vedi fig. 6.6). Nelle forme date al Servizio dalle operatrici e dalle famiglie l'elemento unificante sembrava essere la *stabilità*: entrambi i gruppi avevano messo a fuoco un luogo accogliente di *sosta*, un punto di *ristoro* e di tranquillità in mezzo al deserto o alla caoticità quotidiana.



Figura 6.6: *I territori prodotti dalle operatrici (sinistra) e dalle famiglie (destra) del CdF.*

### Quale forma per il “Servizio Educativo Minori e Famiglie - La Vela”?

Gli operatori narrarono di “luoghi non ben precisi”, isole in mare, paesaggi vivi e un cane da guardia:

“E’ un grande *Arcipelago* [...]. Gli abitanti rimasti sono *laboriosi, ingegnosi e molto avventurosi, amano il mare* e le avventure temerarie ma non impossibili”.

Gattina

“[...] un *luogo, non ben preciso*, dove tante persone si incontrano per “*raccontare, ascoltare e raccogliere*”. Sigh!

“E’ un paesaggio segnato di *alcuni contrasti* solo apparenti [...]. E’ un paesaggio [...] *vivo*”. Bart

“La famiglia quando entra si imbatte in un *cane da guardia che con fare sospetto li scruta* ed imprime nella sua memoria i loro volti (a volte preoccupati). [...] Mi chiedo sempre se il clima, *l’ambiente ed il calore* che offro riescano a far sì che il cane da guardia alla loro uscita non li riconosca”. Luna

Concretamente diedero forma a un territorio composto da più parti (vedi fig. 6.7): ci sono zone boschive, il vento, un circo, dei grandi palazzi grigi, un cane da guardia e una casa. Al centro dell’intero disegno c’è un *fiume*, descritto dagli operatori come “il luogo in continuo movimento in cui si trovano operatori e famiglie”.

Le famiglie che narrarono del SEMF scrissero di una sala da cinema colma di gente, di un luogo oscuro e sconosciuto e di uno spazio definito e limitato:

“*Che cos’è il servizio? Così chiamato [...] una sala di un cinema, piena di gente dove sei costretto a stare se vuoi vedere il film ma dove in effetti non riesci neanche a vedere che faccia hanno le persone sedute, riesci a malapena a scorgere il viso di chi è seduto accanto a te. E ti senti già felice [...] è il modo di esprimere la propria professionalità che fa di una sola persona una moltitudine di gente*” Attimo

“*Come vedo*: fantasma, *oscuro*, lontano, impenetrabile, grande, funzionante, *disponibile* per quanto riguarda la figura che mi è stata proposta, disposta a venire incontro alle mie necessità e ai miei bisogni, pur chiedendo autorizzazione all’associazione. *Come vorrei*: poter *conoscere* meglio la struttura e avere la possibilità anche di poter, in caso di grosse necessità, *contattarli*”. Paola

“*Oggi è...* Uno spazio *d’incontro definito e limitato*, [...]. *Domani sarà...* Uno spazio *aperto a 360 gradi* che possa proporre e poi applicare, favorire gli incontri in modo *più autonomo*, [...] dando *più spazio temporale agli incontri*”. Babbo Natale

Le famiglie unirono tutte queste suggestioni simboliche un’unica immagine (vedi fig. 6.7):

“Una nave in mezzo la mare, c’è nebbia e un faro. La nave vede il faro ma non riesce ad imboccare la strada per raggiungerlo”.

Le famiglie si descrissero sulla nave *insieme* agli operatori. Al termine del secondo incontro, in fase di analisi, notammo *una ricorsività di tre elementi* che avevano accomunato operatori e famiglie in entrambi gli incontri: l’idea di costante *movimento* (fiume, viaggio in mare, vento, forma tridimensionale), l’uso del *noi* (insieme sulla nave e nel fiume) e il concetto di *meta* (il faro).

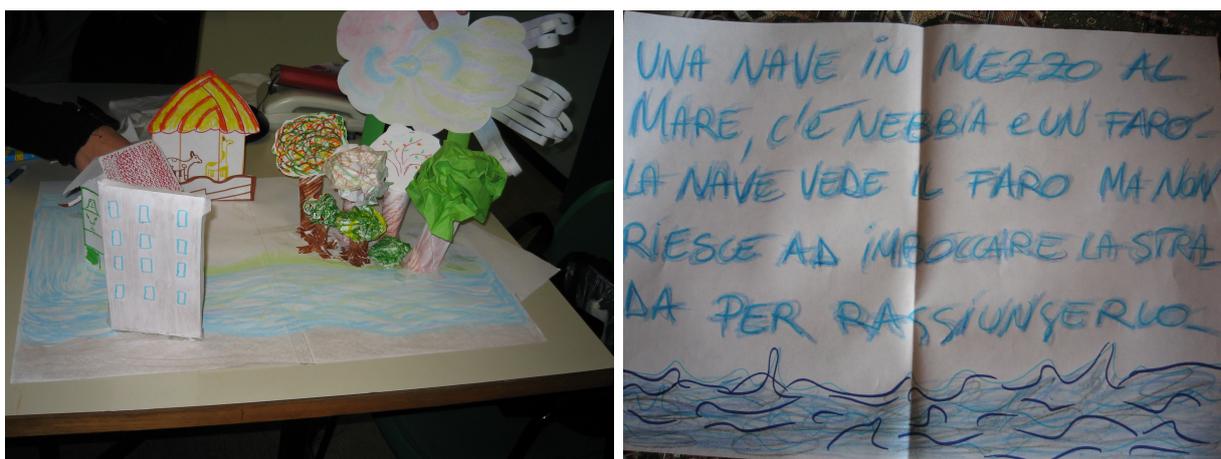


Figura 6.7: I territori prodotti dalle operatrici (sinistra) e dalle famiglie (destra) del CdF.

## Cosa fiorirà dalla ricerca?

Nell'ultimo incontro operatori e famiglie erano invitati a mettere a fuoco gli apprendimenti e le trasformazioni che aveva, o forse no, generato il percorso di ricerca-formazione. Per farlo, posi loro la domanda metaforica: *cosa fiorirà da questa ricerca?*

### Il fiori del “Centro della Famiglia”

Le operatrici del CdF scrissero:

“La *cassetta dei pensieri*, quelli belli e quelli brutti [...] ma anche densi e scuri, *la vita li alimenta e li curerà*”. Alice nel paese delle meraviglie

“La consapevolezza dell'*importanza dei nostri 5 sensi* “ho pensato, disegnato, scritto con l'olfatto...non mi era davvero mai capitato di uscire dal mio senso unico e di usare un altro senso”. Zoibeide

“*Ancora poco*: devo mettere insieme tutti i “pezzi” che hanno partecipato a questi incontri (persone, cose, lavori, scritti, disegni). Quando il quadro sarà completo, *si vedrà*”. Civetta

E le famiglie:

“Ho capito che gli ultimi 6 anni sono stati dedicati completamente e unicamente alle mie bimbe, trascurando me; oggi che le acque sono relativamente “più calme” vorrei ricominciare a *vivere anche per me*”. Luna

“Il Centro, quando l'ho frequentato, mi ha donato tanta forza, anzi, mi ha reso consapevole di quanta ne possedessi nascosta dentro di me. Questo però è stato un lavoro che ho utilizzato solo nella mia famiglia. Questa esperienza invece mi ha dato *tanta voglia di condivisione*. Penso che in qualche modo cercherò altre esperienze simili a questa”. Bianconera

A partire da queste scritte, invitai gli operatori a produrre un “buon proposito” da appendere, se lo desideravano, presso il Centro e ogni partecipante delle famiglie a produrne uno da appendere a casa. I cartelli delle famiglie:

“Andare a cercare il buono anche dove sembra impossibile”. Biancanera

“Ricominciare”. Sarah

“Ricominciare a vivere, rincontrarci, essere più forti”. Luna

“Voglio un eterno movimento emotivo positivo per me e per la mia famiglia”.

Ester

Le operatrici scelsero di appendere, sulla porta dell'ufficio della coordinatrice, la narrazione del Servizio prodotta da una delle operatrici, Zoibeide:

#### LABORATORIO ARTIGIANALE DI RESTAURO

Nel laboratorio artigianale in cui lavoro mi occupo, con un gruppo di abili artigiani, di *piccoli restauri*. Da più di venti anni arrivano nella nostra bottega maioliche sbeccate, giocattoli rotti, vecchi libri squinternati, orologi dal meccanismo inceppato... Ogni artigiano che nel tempo ha imparato le *“tecniche del manuale del restauro”* ha un compito preciso, ma lavora grazie alla *preziosa collaborazione operativa* di tutti. Tutti i giorni, in base ad abilità, competenze ed inclinazioni personali, ri-cuciamo, ri-pariamo, ri-costruiamo, ri-attacciamo il delicato oggetto che ci è stato affidato con fiducia. La gioia di riuscire qualche volta a *re-stituire la sua forma originaria* e la gratitudine del committente ci ripaga di ciò che facciamo con passione, professionalità e pazienza”.

Insieme ai ricercatori notammo che operatori e famiglie in questa fase sembravano aver compiuto scelte diverse. Le famiglie avevano prodotto dei cartelli nei quali sembrava essere posta al centro un'idea di *trasformazione* sita nella frase “ricominciare”, mentre le operatrici sembravano aver scelto di *confermare la propria teoria* iniziale, ovvero un'idea del servizio come luogo in cui *aiutare le famiglie a tornare ad essere com'erano in precedenza*.

#### I fiori del “Servizio Educativo Minori e Famiglie - La Vela”

Gli apprendimenti e le trasformazione degli operatori del SEMF:

“Ancor di più mi piacerebbe riuscire a considerare veramente, nella pratica effettiva, *le famiglie come dei partner e non come degli utenti*. Questo non solo teoricamente ma nella pratica operativa e nella mia testa”. Frasito

“Maggiore realismo? Non lo so”. Nina

“Maggiore *sinergia* data dall'incontro dei nostri diversi punti di vista...”. Cecilia

Gli apprendimenti delle famiglie:

“*Non saprei: tutto o niente*, per esempio in questo istante mi è venuta un'idea per *sfruttare questo nuovo gruppo di relazioni* che si è creato [...]”. Neo

Come detto (vedi capitolo 5), non riuscii a realizzare con l'intero gruppo di famiglie l'ultimo incontro di ricerca-formazione, per cui del SEMF posso riportare i “buoni propositi” soltanto degli operatori, i quali su un cartellone rosso scrissero:

“Le nostre diversità non si annullano, valorizziamole! Ci piacerebbe un percorso con il Servizio Sociale”.

Gli incontri con gli operatori del SEMF si chiusero, dunque, con un *rilancio*, ovvero con la richiesta di realizzare ulteriori incontri di ricerca-formazione, questa volta con gli operatori del Servizio Sociale con cui collaboravano. La sensazione riportata dai ricercatori rispetto al SEMF era quella di una *ramificazione* di molteplici idee e immagini che convivevano insieme nello stesso Servizio. Le immagini e le teorie riportate da operatori e famiglie apparivano, infatti, svariate e variegate. L'elemento connettivo pareva essere la ricorsiva idea di trasformazione, intesa come *co-evoluzione di operatori e famiglie nella relazione*, che era stata narrata e simbolizzata sia dagli operatori che dalle famiglie.

### **Sintesi degli elementi di contenuto individuati dai ricercatori**

I due gruppi di ricercatori, al termine dell'analisi, furono in accordo nel sostenere che i partecipanti dei due servizi sembravano portare *due teorie diverse di servizio* rispetto:

- alla rappresentazione del *ruolo* da agire come operatori e come famiglie;

- alla rappresentazione dei *cambiamenti/trasformazioni* che operatori e famiglie si aspettavano da se stessi e dagli altri.

Nel CdF, infatti, pareva esserci una teoria focalizzata sull'intervento di cura offerto dall'operatore alle famiglie, al fine di aiutarle a ri-tornare allo stadio precedente rispetto alla crisi che le aveva portate al Centro. Nel SEMF, invece, sembrava essere messa in atto un'idea di cura fondata su un percorso costruito insieme tra operatori e famiglie, nonché su un'immagine di trasformazione continua, a partire dalla quale era impossibile per operatori e famiglie tornare ad essere come si era stati nel passato.

### 6.2.2 Lo sguardo sulla relazione

Durante la ricerca ho allestito e condotto 6 gruppi: 4 costituiti dai soggetti in ricerca e 2 formati dai ricercatori. Ogni gruppo ha avuto una *storia* fatta di relazioni, evoluzioni, scelte, punti di stasi, apprendimenti e trasformazioni. In questa sezione getterò uno *sguardo a posteriori* sulla storia dei sei gruppi, cercando di enucleare gli *elementi processuali essenziali* che hanno contribuito a formulare, al termine dell'analisi, una *teoria soddisfacente* (vedi paragrafo 6.3) rispetto alle rappresentazioni dei due servizi.

### Il processo nei quattro gruppi di ricerca-formazione

Un elemento che contraddistinse i gruppi di operatori da quelli di famiglie fu il *conflitto*: nei gruppi di famiglie, a differenza di quelli di operatori, non prese mai corpo. Nel gruppo delle *operatrici del CdF* il conflitto si concretizzò in due occasioni: in una tra la coordinatrice e me, durante il terzo incontro di ricerca-formazione, e in un'altra tra le operatrici stesse negli istanti successivi alla consegna della maglietta prodotta dalle famiglie (vedi capitolo 5). In qualità di ricercatrice attenta alle dinamiche formative, lessi entrambe le situazioni di conflitto come occasioni di *trasformazione*, sia sul piano della mia relazione con il gruppo che su quello delle relazioni interne al gruppo stesso. I due conflitti, infatti, parvero prender forma in momenti in cui il gruppo stava compiendo delle *scelte significative di gruppo* rispetto al significato della parola *chiusura*, termine che risultò essere centrale nella produzione di teorie di questo gruppo. Le domande su cui le operatrici sostarono furono:

“cos'è una chiusura? quando la relazione operatrice-utente può dirsi conclusa?”. A partire da questi interrogativi il gruppo delle operatrici del CdF elaborò le proprie teorie per mezzo di un moto di rotazione simile a quello che compie la terra intorno all'asse terrestre:

1. partì dal messaggio “sempre con noi” inviato loro dalle famiglie e iniziò a *interrogarsi* rispetto all'idea di servizio proposto alle famiglie;
2. *mise in discussione* la propria idea di quale tipo di relazione dovesse essere intrattenuta tra operatori e famiglie;
3. e, infine, *confermò* la propria teoria iniziale di servizio scegliendo come “buon proposito” la narrazione “Il laboratorio artigianale di restauro” elaborata da Zoibeide.

Le operatrici del CdF, come la terra intorno all'asse terrestre, si mossero in un processo di rotazione che le ricondusse al punto originario di partenza, ovvero alla conferma della propria teoria. Il gruppo di *operatori del SEMF*, invece, si mosse attraverso un *diverso movimento*. Nel SEMF il *conflitto*, con tinte più tenui rispetto che a quelle del CdF, prese forma due volte: la prima volta tra una coordinatrice e me, in relazione alla strutturazione dei parametri di selezione delle famiglie (vedi capitolo 4); la seconda volta tra me e un'altra coordinatrice per via di questioni organizzative sulle quali non mi dilungherò poiché poco rilevanti a fini della dissertazione. In entrambe le occasioni i conflitti si risolsero con un chiarimento volto a trovare una terza via risolutiva rispetto alle due posizioni conflittuali portate. La risoluzione dei conflitti, così come le teorie in situazione prodotte durante gli incontri, apparivano sempre mosse verso la ricerca del nuovo anche a costo di metter da parte idee elaborate in precedenza. Il movimento degli operatori mi *appariva altalenante, sempre pronto a giungere verso nuovi approdi e raramente in sosta*. Proprio come il loro “buon proposito” finale che, neanche giunti alla “restituzione costruttiva”, era già rivolto a nuovi possibili sviluppi e slanci.

Anche i due gruppi di famiglie, come quelli degli operatori, apparvero tenere movimenti *differenti*, allo stesso tempo però sembrarono movimenti *complementari* rispetto a quelli degli operatori dei reciproci servizi.

Le *famiglie del CdF* scelsero come perno di sostegno centrale di ogni incontro la via del

“raccontarsi” reciprocamente: ascoltavano con curiosità e atteggiamento empatico le storie altrui e, con emozione, raccontavano la propria. Il loro percorso prese forma senza “troppi scossoni”, infatti non vi furono conflitti o istanti nei quali fosse messa in dubbio la ricerca o il suo senso. Il loro movimento di gruppo parve *costante* e il loro atteggiamento sembrava volto *all'aiutarmi e al sostenermi nel condurre* i vari incontri. A questo proposito ricordo, ad esempio, l'attenzione rivoltami da una delle partecipanti nella presentazione guidata dallo starter dei pasticcini, la quale si scusò a nome di tutto il gruppo per non aver pensato a me nella distribuzione dei dolci (vedi capitolo 5). Il gruppo delle famiglie del SEMF apparve quello dai *movimenti più repentini e inaspettati*: in ogni incontro le famiglie mi sorprendevo e spiazzavo portando interrogativi riflessivi volti a mettere in dubbio non solo l'utilità della ricerca ma anche il senso stesso del Servizio. A questo proposito ricordo con nitidezza il giorno in cui Attimo, dinanzi al mio invito di raccontare il suo viaggio dentro il Servizio, mi rispose: “perché si chiama *Servizio* questo posto? Tu lo chiami così? Come mai lo chiami così?”. Ogni mia domanda o teoria e produzione generata dal gruppo venne riflessivamente presa in esame, discussa e trasformata. Le famiglie misero al centro della loro attenzione la socializzazione, la scoperta di altre storie e il desiderio di raccontare la propria esperienza per migliorare il Servizio. Quando sentirono che la propria motivazione era giunta al termine, mi sorpresero nuovamente decidendo di non realizzare il terzo incontro di ricerca-formazione: avevano “preso e dato” al gruppo ciò che desideravano, un terzo incontro non interessava loro. Fu il gruppo che, proprio per il movimento repentino e riflessivo che ti trasportava “in alto mare”, incuriosì maggiormente i ricercatori.

## L'esperienza con i ricercatori

Tra i due gruppi di ricercatori, quello costituito da studenti fu quello che mi sorprese maggiormente: era sempre pronto a individuare possibili elementi di analisi da me percepiti come inaspettati o poco visibili. Se il processo dei gruppi del CdF poteva essere connesso ad un'idea di *sosta* e quello dei gruppi del SEMF ad uno di *movimento*, il gruppo di ricercatori-studenti appariva processualmente più vicino al secondo. Gli studenti, infatti, sul piano sensibile proposto nel dialogo abduittivo diedero un contributo ricco di altre visioni

e attraverso un movimento dinamico gettarono luce su questioni interessanti da proporre ai soggetti in ricerca. L'*équipe*, invece, nella mia mente si andò configurando come un luogo di *sosta riflessiva e teorica*, uno spazio di ristoro in cui trovare nessi tra teoria e prassi. Entrambi i gruppi furono essenziali: quello di studenti fu utile per focalizzare piste di lavoro interessanti da esplorare sul campo e l'*équipe* per connettere gli elementi individuati e lavorare sul senso di ciò che stavo facendo. Poiché, come rimarcato da Duccio Demetrio (1999), “non basta narrarsi o narrare: occorre ogni volta, *svelare la natura pedagogica delle parole*, che si mostra tale quando le persone dai racconti e dalla storie, imparano qualche cosa di più di sé, degli altri e del mondo” (*ivi*; p.9). Tutti i ricercatori lavorarono sulle parole, rifletterono sull'opacità della ricerca e diversi di loro riportarono di sentirsi *trasformati* dalle storie incontrate in ricerca. Come la ricercatrice Elein che, in un messaggio finale a operatori e famiglie, scrisse:

“Grazie, perché incontrando le vostre storie ho potuto guardare e sentire in un modo diverso che da sola non avrei mai scoperto. Mi avete regalato uno sguardo, la vostra storia... una nuova storia!”. Elein

### 6.3 La costruzione di una teoria soddisfacente

Come detto nel paragrafo 1.3, una *teoria soddisfacente* “è un sistema coerente di concettualizzazioni, di strategie e di azioni, atto a fornire una spiegazione soddisfacente, sia dal punto di vista cognitivo che da quello morale, estetico e pratico, del mondo nel quale si vive e si opera” (Munari, 1993; p.61). Nell'ultima fase del processo di analisi con i ricercatori lavorammo a “forbice”, ovvero ci ingaggiamo sia in un processo *deduttivo* che *induttivo*. Da una parte *dialogammo* induttivamente con i materiali estetici, dall'altra *com-ponemmo* gli elementi di contenuto e di relazione individuati per costruire una teoria soddisfacente delle rappresentazioni prodotte dai partecipanti alla ricerca. La teoria si materializzò in *due metafore* costruite attraverso un *processo di dialogo sensibile*: mettemmo su un tavolo tutti i materiali estetici prodotti e cercammo di formulare una teoria soddisfacente capace di accogliere tutti gli elementi di contenuto e relazione individuati durante la ricerca. Dialogammo induttivamente con i materiali, cercando costantemente di *onorarne*

la *complessità* e di *non* sacrificarli in categorizzazioni chiare e lineari. *In coerenza* con il dispositivo di ricerca allestito, scegliemmo di dare alla teoria una forma metaforica, la quale per sua ontologica conformazione possiede la qualità di riuscire a tenere insieme concetti opposti, *ricchi di opacità e molteplici significati* (vedi capitolo 2). Nel compiere questa scelta fummo ispirati dall'idea di *core metaphor*, un processo di costruzione induttiva e metaforica che avevamo sperimentato in una precedente ricerca (vedi capitolo 4). La nostra intenzionalità era quella di trovare induttivamente una metafora che *rappresentasse* ciò che i soggetti avevano prodotto e, allo stesso tempo, che avesse in sé la qualità di *aprire le porte a nuove possibili significazioni*. Riuscimmo, così, a trovare due metafore secondo noi in grado di offrire ai partecipanti delle immagini impregnate della *complessità* incontrata sul campo e dell'*opacità sensibile* su cui la ricerca era forgiata. La simbologia delle metafore individuate fu costruita a partire dalle analisi simboliche, di matrici junghiane, elaborate da Vanna Puviani (2009). Le due metafore proposte individuate furono: *terra e acqua*.

### 6.3.1 Il CdF come Terra

I ricercatori scelsero per il CdF la metafora della *terra*. Questa venne descritta come l'elemento che da molte tradizioni è ritenuto essere più sacro e divino tra gli elementi, spesso simboleggiata da “gnomi, fate e boschi” (Puviani, 2009). Nei materiali prodotti (vedi appendice C) gli *addensamenti narrativi* che richiamavano dal punto di vista *sensoriale* la metafora della terra erano diversi:

- *vista*: bosco, legno;
- *gusto*: sapori antichi;
- *tatto*: caldo, terreno umido, fresco;
- *olfatto*: profumo di caffè e di casa;
- *udito*: voci gentili, inviti ad accomodarsi

Inoltre, nei *récit de vie* prodotti le protagoniste narravano di *incontri* con “dei contadini, dei nani e la fatica”, cioè con ulteriori immagini che evocano la metafora proposta. La metafora

della terra venne narrata come uno spazio fertile, creativo e rigoglioso che “racchiude in sé le caratteristiche di grembo accogliente e materno” (*ibidem*). Elemento che pareva essere coerente con la descrizione di *ventre materno* generata da alcune operatrici del CdF (vedi capitolo 5). La metafora della terra, in quanto luogo stabile, venne inoltre usata per simboleggiare *la sosta* davanti al “mare-mondo” narrata da operatrici e famiglie del CdF:

“Il nostro centro, un *porto sicuro* dove fermarsi per un po’ per poi ripartire”.

Lia

“La nuova città è la grande speranza, è *l’ultima spiaggia*”. Cocò

“[Vedi fig. 6.6] Noi *siamo sulla spiaggia* e fuori c’è tutto il resto” Le famiglie

La sosta della terra del CdF non venne però descritta come immobilità. La terra venne presentata come un pianeta che gira su se stesso in un moto costante, in una sorta di “movimento stabile” che lo porta alla fine del percorso *al punto di partenza*. Processo simile a quello narrato da Zoibeide:

“La gioia di riuscire qualche volta a *re-stituire la sua forma originaria* e la gratitudine del committente ci ripaga di ciò che facciamo con passione, professionalità e pazienza”. Zoibeide

### 6.3.2 Il SEMF come Acqua

I ricercatori scelsero per il SEMF la metafora dell’*acqua*. Questa venne descritta come l’elemento che simboleggia la vita e che “a differenza degli individui, piante animali o esseri umani, non muore” (Puviani, 2009). Inoltre, venne narrata come l’elemento che “muta forma ed è immenso nella sua forza” (*ibidem*).

Nei materiali prodotti (vedi appendice C) gli *addensamenti narrativi* che richiama- vano dal punto di vista *sensoriale* la metafora dell’acqua e il suo movimento erano diversi:

- *vista*: l’immagine riflessa nel lago che subisce mutamenti, scenari naturali in movimento, pellicola che scorre, colori pronti a contaminarti;
- *tatto*: scorriamo insieme;

- *udito*: armonie piacevoli, vibranti o stridenti

Anche dal punto di vista degli *incontri* descritti nei *récit de vie*, l'acqua sembrava essere spesso presente: “faro, navi, nebbia e abitanti di isole che amano il mare”. L'acqua venne descritta come un elemento di unione, in cui ogni goccia è legata ad un'altra in un insieme. Elemento che sembrava coerente con le descrizioni prodotte dai soggetti, sintetizzabili in:

“Se la famiglia alla fine sta bene, *anche* l'operatore ne ha benessere”. Frasi  
“[Vedi fig. 6.7] Gli operatori sono sulla barca *insieme* con noi”. Le famiglie



## Capitolo 7

# Impollinare il sapere: la restituzione come *costruzione di storie*

Come anticipato (vedi paragrafo 4.1), nel corso dell'indagine riflettei sull'uso del termine *restituzione* per indicare l'incontro di chiusura del processo di ricerca. Per quanto questa sicuramente sia la parola maggiormente usata in ambito scientifico per definire tale momento, individuai in essa una *dimensione di criticità*. "Restituzione" etimologicamente significa "rendere ad altrui ciò che prima era in suo possesso, vale a dire ciò che ha prestato, o consegnato, o gli fu tolto" (Dizionario Etimologico online, voce *restituire*). "Restituire", dunque, pone l'accento sull'azione del ricevere e del riconsegnare, ovvero su due azioni che paiono connotare un processo *già* terminato piuttosto che uno ancora potenzialmente soggetto a trasformazioni. L'intenzionalità con cui mi mossi, nella costruzione dell'ultimo incontro, era quella di allestire un momento *dentro* la ricerca, e non post ricerca, nel quale operatori, famiglie e ricercatori potessero costruire insieme un sapere dialogico. Come accade tipicamente nei contesti di *cooperative inquiry* (Elden, Levin, 1991), nelle mie premesse non c'era la percezione di un materiale da restituire, c'era l'idea di un sapere da costruire e condividere reciprocamente. Per tale ragione, costruii la "restituzione" *non* con l'intenzionalità di *restituire ai partecipanti la loro storia*, quanto di offrire agli attori in ricerca lo *sguardo dei ricercatori* e, a partire da questo, *costruire insieme altre storie* in merito alla ricerca e alle teorie generate.

## 7.1 Far vivere il sapere: l'esperienza porta alla teoria che si trasforma in azione

La restituzione ebbe luogo in un caldo pomeriggio di fine luglio del 2010, presso la sede del *Centro della Famiglia*. Erano invitati a parteciparvi *tutti gli attori in ricerca*. Mi preparai all'incontro con emozione: finalmente le persone di cui avevo tanto parlato si sarebbero conosciute. Allestii la stanza con cura, cercando di creare un ambiente adatto a generare discussioni circolari: misi le sedie in cerchio e creai delle aree al centro di questo in cui esposi le 4 magliette prodotte dai gruppi partecipanti. Desideravo che fossero percepite come materiali ancora toccabili e trasformabili, non soltanto come prodotti da restituire agli attori in ricerca. Si presentarono all'incontro *30 persone*: quasi tutte le operatrici del CdF e gli operatori del SEMF, l'intero gruppo delle famiglie del CdF, un membro del gruppo delle famiglie del SEMF, alcuni membri delle due *équipe* di ricerca e il coordinatore della Cooperativa Sociale di cui il *Servizio Educativo Minori e Famiglie-La Vela* è parte (vedi capitolo 4). Per la prima volta gli attori della ricerca furono presenti in contemporanea in un solo incontro, notai che la cosa incuriosiva ed emozionava anche loro. Si guardarono prima in silenzio, scrutandosi reciprocamente e poi iniziarono a presentarsi. Udii Biancanera rivolta a Babbo Natale esclamare: "Ah, ma allora tu sei uno degli uomini partecipanti alla ricerca dalla parte delle famiglie nell'altro Servizio! Io sono una delle partecipanti del Centro della Famiglia, anch'io dalla parte delle famiglie. Desideravo tanto conoscervi!". Come le famiglie, anche gli operatori iniziarono a presentarsi incuriositi. Quando fummo tutti seduti, introdussi anch'io un breve giro di presentazione, in modo che i volti non restassero senza nome, come delle storie senza un narratore. Poi, presentai con una modalità interattiva un *power point* contenente una breve ricostruzione della cornice generale della ricerca (domande, tempi, luoghi, attori, modalità), la narrazione del percorso, i materiali prodotti dai 4 gruppi e le teorie/metafore elaborate da ricercatori. Avevo costruito il *power point* come *una storia dalla qualità estetica*, inserendo materiali narrativi e immagini, sia elaborate dai soggetti che dai ricercatori. La "presentazione dialogica" durò circa 30 minuti, tempo che si dimostrò non essere percepito come troppo impegnativo per i presenti, che attendevano con curiosità ogni frammento di narrazione riportata o di immagine mostrata.

Notai che due immagini risultarono particolarmente coinvolgenti: l'immagine del territorio prodotta dalle famiglie del CdF (vedi fig. 6.6) e l'immagine di un'onda del *mare* che incontrava una striscia di *terra*, una raffigurazione che avevo inserito io per favorire la composizione tra le due metafore.



Figura 7.1: *L'incontro tra acqua e terra* (Bertoncini, *Connubio di acqua e terra*).

Quando le mostrai sentii un sospiro collettivo farsi largo nella sala, un respiro di benessere e d'emozione estetica. Terminata la presentazione, ci fu un breve istante di silenzio, che interruppi con la frase: “bene, io ora mi siedo, sono stanca. Ora tocca a voi, cosa ne dite della storia che vi ho raccontato? Vi piace? Vi ritrovate? Raccontateci...”. La discussione durò circa 2 ore, alternata da momenti di convivialità grazie al piccolo rinfresco che i partecipanti alla ricerca avevano organizzato portando ognuno qualcosa. La discussione si animò a più voci: gli operatori, le famiglie e i ricercatori si rispondevano a vicenda, rilanciando argomenti o raccontando la propria esperienza. Sia gli operatori che le famiglie accolsero le metafore prodotte dai ricercatori e dichiararono di “essersi ritrovati” rispetto agli elementi individuati. Rispetto a ciò, ci fu *un passaggio* nella discussione a mio giudizio *particolarmente interessante* poiché trasformativo. Dopo aver mostrato i materiali delle famiglie del SEMF, Nina un'operatrice dello stesso Servizio, dichiarò d'essere delusa per la descrizione del Servizio data dalle famiglie. Il coordinatore della cooperativa le rispose: “perché sei delusa? Le famiglie vi hanno rappresentato sulla nave insieme a loro, mi sembra che vi sentano molto vicini...”. Gattina, un'altra operatrice del SEMF controbatté: “Siamo

però in mezzo al mare...”. A quel punto avvenne “qualcosa”, ovvero quella *trasformazione sensibile* narrata nel prologo della tesi. La coordinatrice del CdF si inserì nella conversazione dicendo:

“Ah, il mare! Certo che noi qui siamo tranquille sulla terra ferma, però il mare, il suo profumo, la sua scoperta...”.

In quell'istante la conversazione *prese una nuova forma*, non più volta solo a individuare le rappresentazioni, ma a trasformarle. Alcune signore delle famiglie del CdF, cercando di riportare tutto alla “precedente forma”, risposero: “ma noi ci siamo trovate tanto bene in questo Centro”. Lia, un'altra operatrice del CdF, rivolgendosi alla coordinatrice, aggiunse: “Come possiamo avere il mare qui? Voglio dire, al SEMF le famiglie arrivano al Servizio *già* in mezzo al mare, qui al Centro invece iniziano arrivando in porto”. Dopo un attimo di silenzio il coordinatore della Cooperativa Sociale ripeté: “sì, da noi le famiglie arrivano al Servizio *già* in mezzo al mare”. A quel risuonare, le famiglie del CdF, quasi in coro, dissero: “A noi, piace la terra ferma”. Messaggio a cui la coordinatrice rispose: “e il mare?”. A cascata, il coordinatore, guardando gli operatori del SEMF, seguì con: “E la terra?”. Mentre gli attori stavano ancora generando pensieri in merito al Servizio, l'incontro si concluse avendo raggiunto il suo “scopo”: le esperienze raccontate durante la ricerca erano state trasformate in teorie, le quali, a loro volta, si stavano tramutando in *azione*. La “costruzione finale di storie” nella ricerca è, infatti, un tempo nel quale *impollinare il sapere*, in cui affacciarsi su un mondo di idee che, forse, successivamente verranno esplorate, arricchite, coltivate e disseminate.

## Parte III

# Nessi tra teoria e prassi: riflessioni e teorizzazioni



## Capitolo 8

### “Scoprendo e costruendo nessi”

“Scoprendo e costruendo nessi  
provo ad arrivare alla struttura viva:  
tra infiniti, solo alcuni afferrabili  
(Dolci, 1986; p.244)

Questa sezione conclusiva sarà dedicata all'individuazione di *nessi* tra la dissertazione teorica e la ricerca sul campo. I nuclei di riflessione sui quali mi focalizzerò saranno: lo sguardo prodotto dalle famiglie rispetto al rapporto con gli operatori e i servizi educativi (paragrafo 8.1.1), l'idea di cambiamento individuata sul campo (paragrafo 8.1.2) e la qualità opaca e formativa della ricerca sul campo (paragrafo 8.2).

#### 8.1 I servizi liquidi

Zygmunt Bauman in una recente pubblicazione (2002) ha descritto la situazione sociale post-moderna usando la metafora “liquida”. Secondo il sociologo la società vive in una situazione di incertezza nella quale i rapporti sociali appaiono sempre più flessibili e deregolamentati e le strutture sociali paiono essere entrate in crisi o, per restare in metafora, sembrano liquefatte. Bauman individua come causa di questa situazione la “trasformazione dello spazio pubblico” (2002; p.14), sia fisico che astratto. Ad esempio, dal punto mediatico, l'autore mette in luce come il proliferarsi di *talk-show* televisivi abbia

favorito una sovrapposizione tra discorso pubblico e privato, togliendo effettivo spazio al dibattito sulle questioni pubbliche. Anche i luoghi pubblici sono stati sottoposti a liquefazione: le caratteristiche architettoniche degli spazi pubblici attuali sembrano pensate per favorire il passaggio di individui più che per invitare all'incontro tra persone. Bauman li identifica come luoghi dedicati al consumo ma non all'interazione. Sono, quello che Marc Augé (2009) definisce dei *non luoghi*, ovvero degli spazi in cui si transita ma non si sosta, come accade negli aeroporti. Rispetto al piano lavorativo, Bauman mette in luce come l'avvento della crescente precarietà abbia investito la sfera lavorativa, rendendo i rapporti flessibili e sempre meno solidi. Secondo il sociologo il risultato di questa fluidità è da un lato una spinta verso l'*individualizzazione dei legami sociali* e, dall'altra, una spinta solidificante verso una nuova idea di comunità forgiata a partire dal concetto di identità. In questo quadro, anche la concezione di stato e di nazione viene descritta come mutata: la nazione si sta liquefacendo e disseminando nella rappresentazione di più comunità in interazione, mentre lo stato appare sempre più travolto dal processo di privatizzazione dei suoi servizi.

La metafora di liquidità proposta da Bauman pare ben descrivere la relazione tra famiglie e servizi che abbiamo incontrato sul campo. Un'idea, infatti, prodotta con ricorsività dalle famiglie è stata quella di pensare ai servizi come luoghi costituiti da *singoli operatori*, più che come spazi in cui risiedono strutture composte da *équipe* di operatori, linee di lavoro e politiche interne. I servizi sembrano essere identificati dalle famiglie utenti come luoghi *liquidi*, ovvero come degli spazi in cui l'interazione servizio-utente è così fluida che alle famiglie risulta visibile in prevalenza la relazione che hanno instaurato con il singolo operatore incontrato, più che il servizio in quanto spazio istituzionale. Ovviamente la ricerca condotta non ci permette di giungere a categorie universali, non è tra i suoi intenti, ci permette però di enucleare una *micro teoria* di come le famiglie incontrate hanno narrato ai servizi e la relazione con gli operatori educativi.

### 8.1.1 *Divenire umano: le famiglie pensano gli operatori*

*Divenire umano* è il titolo del testo in cui Pietro Barbetta e Pietro Toffanetti (2006) dissertano sul pensiero e le opere di Von Foerster. C'è un elemento, scrivono gli autori, che lega Von Foerster a Emanuel Kant: il tema della soggettività come “metro di misura della realtà e del mondo” (Barbetta, Toffanetti, 2006; p.8). Barbetta e Toffanetti si riferiscono, in questo caso, alla soggettività come categoria filosofica, come modalità di essere nel mondo. Credo, però, che la locuzione “divenire umano” possa essere usata con *impertinenza* (Dallari, 2008) anche per descrivere lo sguardo che le famiglie incontrate sul campo hanno prodotto sui servizi: le famiglie hanno descritto i servizi come luoghi abitati da *operatori* con cui erano state o erano tuttora in relazione. In queste narrazioni gli operatori, in tutta la loro *umanità*, appaiono essere le persone al centro della scena. L'idea di Servizio, come ente costituito da mandati, linee guida o politiche è stato di rado narrato, addirittura la stessa parola “servizio” in più occasioni è stata messa in discussione dalle famiglie del SEMF. Anche le famiglie del CdF hanno usato poco le parole “Servizio” o “Centro”, hanno preferito riferirsi alle operatrici che avevano personalmente incontrato chiamandole per nome. In entrambi i contesti, le rappresentazioni di servizio prodotte dalle famiglie sembrano quasi coincidere con le idee che si erano costruite dei singoli operatori incontrati. In tal senso, credo che la dicitura “divenire umano” possa descrivere lo sguardo prodotto dalle famiglie: esse hanno guardato ai servizi come luoghi abitati da persone con una *storia* e una *soggettività*, come spazi in cui ogni incontro educativo è una trama di storie individuali in relazione. In questa trama, un elemento che pare giocare un peso significativo è l'idea di *cambiamento*, poiché se da un parte gli operatori si sono dichiarati mossi da un progetto di intenzionale di cambiamento e/o trasformazione educativa nei confronti delle famiglie, anche quest'ultime sono parse *desiderare produrre mutamenti* negli operatori incontrati..

### 8.1.2 Il “cambiamento desiderato”

Nel capitolo 5 è stata esposta la differenza tra *intenzione* e *intenzionalità* proposta da Francesco Cappa (2007): il termine “intenzionalità” contiene al suo interno l'idea di *struttura progettuale* che il termine “intenzione” non possiede. Partendo da questa

definizione, non credo si possa sostenere che le famiglie incontrate abbiano mostrato o espresso un'intenzionalità progettuale di cambiamento nei confronti degli operatori, ritengo però si possa affermare che hanno messo in luce *un'intenzione di voler produrre cambiamento*.

Quando in campo educativo si parla di cambiamento o di trasformazione in contesti di cura, i discorsi a volte paiono essere *uni-direzionali*: i termini in cui se ne parla sono tecnici e rivolti a produrre dei mutamenti *nei* soggetti a cui la cura è rivolta. Indagando sul campo, mi sono accorta che questa attenzione prassica al produrre cambiamenti ha però un contro-altare spesso lasciato in ombra: il desiderio dei soggetti *in* cura di promuovere trasformazioni o cambiamenti negli operatori e nei contesti educativi che li ospitano. Quando mi sono “imbarcata” in questa esperienza di ricerca una delle domande che diverse volte mi è stata posta da operatori socio-educativi e coordinatori di servizi è stata: perché le famiglie dovrebbero desiderare di investire tempo ed energie in un progetto del genere? Io stessa, dinanzi a questa domanda, alcune volte sono vacillata e corsa alla ricerca di una solida risposta in grado di non far dubitare i miei interlocutori. La risposta mi è giunta, a ricerca già avviata, dalle famiglie: il desiderio di cambiamento. Le famiglie hanno partecipato poiché desideravano mutare, in alcuni casi il punto di vista da cui guardare alla propria storia, in altre il contesto educativo abitato e in altre ancora gli operatori incontrati. A questo proposito, ad esempio, in più di un'occasione mi è capitato che le famiglie spontaneamente si ingaggiassero in discorsi sul cambiamento o introducessero nei *récit de vie* dei punti narrativi di tensione trasformativa rispetto agli operatori o ai servizi. Mentre ascoltavo le *tensioni trasformative* prodotte dalle famiglie, una riflessione di carattere generale che queste hanno generato in me è stata: quante volte tali desideri di cambiamento vengono significati dagli operatori come atti di “non collaborazione” con il contesto educativo ospitante? E quante volte accade l'opposto, ovvero che l'intenzionalità trasformatrice degli operatori viene letta dalle famiglie come una possibile imposizione al mutare? In questo gioco di danze tra intenzione e intenzionalità, tra trasformazione e cambiamento, l'elemento che pare connettere i due mondi volti al produrre mutamenti pare essere il *desiderio*. Il desiderio, quella tensione che ha portato operatori e famiglie ad avventurarsi in questo progetto di ricerca e a produrre *insieme* storie e significati su se

stessi, sugli altri e sui servizi abitati. Che sia proprio il dialogo tra reciproci desideri la strada da seguire per promuovere una trasformazione dialogata nei servizi per la famiglia?

## 8.2 La ricerca opaca

Gregory Bateson nel testo *Mente e natura* (1984) propone il concetto di *visione binoculare*:

*“L’apprendimento dei contesti della vita è una cosa che dev’essere discussa non come fatto interno, ma come una questione di relazione esterna tra due creature. E la relazione è sempre un prodotto della descrizione doppia. E’ corretto (ed è un grande progresso) cominciare a pensare le due parti dell’interazione come due occhi, che separatamente forniscono una visione monoculare di ciò che accade e, insieme, una visione binoculare in profondità. Questa visione doppia è la relazione”* (Bateson, 1984; p.179; *corsivo mio*).

La visione binoculare, secondo l’autore, è una descrizione doppia e in profondità del mondo che nasce dall’incontro e dalla relazione con l’altro. La parola che mi colpisce di questa descrizione è “profondità”: da parte vi leggo un invito a non scivolare verso descrizioni piatte e monoculari e, allo stesso tempo, vi trovo una connessione con i temi della complessità e dell’opacità trattati nei capitoli 1 e 2. La profondità secondo Bateson è il luogo dell’incontro con l’altro, lo spazio in cui prendono vita gli apprendimenti e le descrizioni del mondo si moltiplicano. E’, dunque, il luogo in cui la complessità prende forma e, aggiungo, nel quale gli *aspetti opachi e disarmonici* (vedi capitolo 1), frutto dell’incontro con il pensiero altrui, divengono pienamente parte del processo di conoscenza dell’individuo. Nella ricerca realizzata si è tentato costantemente di promuovere “contesti di profondità”, nei quali l’incontro con l’altro potesse generare visioni binoculari, profonde e anche cariche di fertile opacità. Per costruirli si è cercato di valorizzare la *radice sensibile* della conoscenza e di favorire l’attivazione di processi meta-sensibili, cioè di processi in cui vi era modo di produrre riflessività sul piano estetico-abduttivo (vedi capitolo 3). Come ricercatrice, ripensando a posteriori al dispositivo allestito, credo che l’accompagnamento nella dimensione sensibile sia stato il processo maggiormente complesso da progettare ma

anche il più interessante, in esso infatti ravviso la sede delle *trasformazioni* che hanno preso corpo in ricerca. Questa indagine si è rivelata per me *un'esperienza generativa* e "impollinante", un percorso che mi ha permesso di navigare lungo le sponde di un processo di conoscenza incorporato nei sensi. Un'esperienza compromettente dove le *scelte* teoriche, prassiche e sensibili&cognitive sono diventate la *mia vela in navigazione* nel mare delle teorie e delle trasformazioni. In qualità di ricercatrice, è stata per me un'esperienza sia formativa che trasformativa che ha preso vita a partire dal corpo e dall'incontro con l'altro da me. Poiché, se c'è una cosa che mi ha insegnato questa esperienza, è che il corpo è prima tutto *relazione e luogo in cui costruire conoscenza*, poiché:

"la conoscenza comincia da *se stessi*, che sono per l'appunto due termini, perché comunque la conoscenza di sé nasce sempre dall'incontro con l'altro" (Gamelli, 2005; p. 17; *corsivo mio*).

# Appendice



# Appendice A

## Mappa dei centri di produzione scientifica sulle tematiche familiari

### CENTRI DI RICERCA SULLA FAMIGLIA

#### Centri italiani

- *Centro Studi e Ricerche sulla Famiglia (CSRF)*: opera dal 1976, dal 2007 è centro d'ateneo dell'Università Cattolica di Milano, direttrice Prof.ssa Eugenia Scabini (principale collaboratore Vittorio Cigoli), nel quale si trovano gli Studi interdisciplinari sulla famiglia e i Quaderni del CSRF. Collaboratori del centro partecipano alla stesura dei rapporti del CISF.
- *Centro Internazionale Studi Famiglia (CISF)*: coordinatore del comitato scientifico Virgilio Melchiorre (tra i membri Paolo Donati, docente di Sociologia della Famiglia, Università di Bologna), possiede un Centro di documentazione (giornale "Famiglia Oggi") e pubblica i "Rapporti sulla famiglia in Italia". Possiede una banca data libera dal quale scaricare bibliografie e link di tutti i giornali che si occupano di famiglia (italiani e stranieri).
- *Associazione Internazionale per la Formazione e Ricerca in Educazione Familiare (AIFREF)*: soci italiani Enzo Catarsi (Università di Firenze) e Paola Milani

(Università di Padova), soci stranieri il presidente J.P. Pourtois (Belgio), Terrisse (Canada) e Desmet (Belgio). Pubblica la “Rivista Italiana di Educazione Familiare”.

- *Centro Interdipartimentale Ricerca sulla Famiglia (CIRF)*: direttore Mario Cusinato, tra i soci Paola Milani, università di Padova, aderisce al ESFR, Rivista di Studi.
- *Osservatorio Nazionale sulla Famiglia*: produzione e pubblicazione annuale di ricerche, sede Bologna, tra i membri Donati e Grandini (sociologi). Il sito rinvia a tutti gli osservatori familiari, centri di documentazione e di analisi italiani. In particolare vedere “Osservatorio Famiglia Reggio Emilia” (coordinato da Vanna Iori).
- *Riviste italiane interessanti*: “Pedagogia e Vita”, “La Famiglia”, “Adultità”, “Encyclopaideia”, “Animazione Sociale”, “Famiglia Oggi” e “Rivista Italiana di Educazione Familiare”.

### **Centri internazionali**

- *International Academy of Family Psychology (IAFP)*: fondato nel 1990, riferimento Professor Gregory Jurkovic (Georgia State University).
- *Society for Research on Adolescence (SRA)*, riferimento Professor Reed Larson, pubblica il “Journal of Research on Adolescence” (JRA).
- *Society for Research in Child Development (SRCD)*.
- *International Society for the study of Behavioural Development (ISBD)*: presidente Anne C.Petersen, “International Journal of Behavioral Development”.
- *Family Process (SRCD)*: Usa; “Family Process Journal”.
- *Australian Institute of Family Studies (AIFS)*: pubblica “Journal of the Australian Institute of Family Studies”, riferimento Professor Alan Hayes.
- *American Psychological Association (APA/Children & Family, APA/Division 43, APA/Marriage & Divorce)*: riferimento Professor Margaret Heldring.

- *National Council on Family Relations* (NCFR): sede Minneapolis, fondato nel 1938, pubblica tre giornali il “Journal of Marriage and Family”, il “Family Relations Interdisciplinary il Journal of Applied Family Studies” e “Journal of Family Theory & Review” (JFTR) .

### **Società europee**

- *European Society on Family Relations* (ESFR): soci W.Voss (Germania), M.Gerris (Olanda), Dubas (Olanda), Camillo Regalia (psicologia dei legami familiari, Univ. Cattolica Milano); legato al CIRF dell’Università di Padova e al CSRF dell’Università Cattolica di Milano.
- *European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA) .
- *European Association for Research on Adolescence* (EARA) .
- *European Society for Child and Adolescent Psychiatry* (ESCAP) .
- *European Society on Developmental Psychology* (ESDP) .



# Appendice B

## Progetto di ricerca-formazione presentato nei Servizi

Riporto il progetto di ricerca presentato nei Servizi durante la fase di co-costruzione di senso. Il progetto realizzato, invece, è presentato nel paragrafo 4.5.

### Progetto di ricerca “Servizi per la famiglia: il senso e i sensi”

a cura della Dott.ssa Alessia Vitale<sup>1</sup>.

Supervisione della Prof.ssa Laura Formenti<sup>2</sup>.

La ricerca-formazione “Servizi per la famiglia: il senso e i sensi” si propone di gettar luce sul reciproco posizionamento degli operatori e delle famiglie dentro due servizi socio-educativi che si rivolgono alla famiglia. Il progetto nasce, infatti, dalla domanda “Quali rappresentazioni reciproche vengono generate e scambiate tra famiglie e operatori nei sistemi rivolti alla cura familiare?”. L’indagine ha, dunque, come area di riferimento

---

<sup>1</sup>Cultrice della materia in Psicopedagogia della Famiglia e in Consulenza Familiare, dottoranda di ricerca in “Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica” e membro dell’*équipe di ricerca psico-pedagogica sulla famiglia e sui sistemi di cura*. Università degli Studi di Milano-Bicocca.

<sup>2</sup>Prof.ssa associata presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, insegnamento di *Psicopedagogia della Famiglia* e di *Consulenza Familiare*. Università degli Studi di Milano Bicocca.

la *Pedagogia della Famiglia*, prevede come soggetti d'interesse gli *operatori e le famiglie di due servizi educativi* e come oggetto della ricerca le *immagini che operatori e famiglie costruiscono e trasformano nelle loro interazioni*.

### **Il dispositivo di ricerca**

Il dispositivo sarà strutturato secondo il modello della *ricerca-formazione* e agli attori coinvolti verranno proposte sollecitazioni differenti in base agli elementi che emergeranno durante la ricerca. La metodologia avrà, dunque, un carattere implicativo, partecipativo, riflessivo e concertativo e sarà strutturata sull'uso di diversi linguaggi (immaginario, narrativo, ecc...). La cornice teorica di riferimento sarà di stampo narrativo-costruttivista. Partendo dal principio della differenza, il dispositivo di ricerca coinvolgerà:

- due differenti servizi;
- una pluralità di attori (operatori educativi e famiglie) presenti nei servizi con ruoli differenti;
- due differenti gruppi di ricercatori per l'analisi dei materiali raccolti durante gli incontri formativi.

L'ipotesi di lavoro è che mettendo in relazione le immagini reciproche con le pratiche di accoglienza, di cura e di accompagnamento agiti nel servizio (che determinano la tessitura delle relazioni tra famiglie e operatori socio-educativi) si apra la possibilità di ri-descrivere gli elementi con due esiti possibili: l'esplicitazione di aspetti latenti e l'apertura ad occasioni di ri-significazione. Inoltre si ipotizza che la possibilità di comporre le rispettive cornici rappresentazionali degli attori in gioco, consenta di riflettere reciprocamente e di dar senso insieme alle pratiche.

### **Obiettivi della ricerca**

La ricerca-formazione ha, dunque, principalmente tre obiettivi:

- generare nei servizi individuati processi riflessivi rispetto al rapporto tra le pratiche messe in atto quotidianamente dalla équipe e il senso che a queste pratiche viene attribuito sia dagli operatori che dalle famiglie;
- mettere generativamente a confronto contesti, mandati educativi e rappresentazioni diverse;
- aprire a possibilità di riprogettazione e/o risignificazione per i soggetti coinvolti e per le

loro istituzioni.

### **Tempistiche e modalità di costruzione della ricerca-formazione**

Sono previsti un totale di 6 incontri di ricerca-formazione per ogni servizio coinvolto nella ricerca, di cui:

- tre con gli operatori educativi del servizio (massimo 8 persone);
- tre con membri di famiglie in carico al socio-educativo (massimo 8 persone).

Le famiglie coinvolte saranno scelte dal servizio e, secondo il principio etico della trasparenza, le attività formative loro proposte durante gli incontri di ricerca-formazione saranno precedentemente concordate con il capiservizio di ogni ente coinvolto. Le tempistiche e i contenuti di ogni incontro sono esplicitati dettagliatamente nel *piano di ricerca*.

### **Analisi dei materiali prodotti**

Durante le attività di gruppo verranno prodotti diversi materiali che saranno analizzati dai ricercatori coinvolti nell'indagine. Una prima analisi dei materiali prodotti sarà effettuata in situazione dai partecipanti (operatori e famiglie), di volta in volta inoltre verranno prodotte delle micro-analisi da due differenti gruppi di ricercatori in modo da produrre feed-back da restituire ai gruppi negli incontri successivi. I gruppi di ricercatori coinvolti, sotto la supervisione della Prof.ssa Laura Formenti, saranno:

- *un piccolo gruppo di studenti* del corso di *Consulenza Familiare* della Laurea Magistrale di *Scienze Pedagogiche* dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca;
- *L'équipe di ricerca psico-pedagogica sulla famiglia e sui sistemi di cura* dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca;

Al termine del percorso saranno concordate con i due servizi le modalità di restituzione ritenute più adeguate.

## PIANO DI RICERCA

**Maggio-inizio settembre:** pre-incontro di presentazione e avvio fase di co-costruzione del progetto di ricerca.

**Metà settembre-inizio ottobre:** completamento della co-costruzione del progetto, delle prassi burocratiche e dell'analisi degli spazi.

**Metà ottobre-metà febbraio:** realizzazione degli incontri di ricerca-formazione.

**Marzo-aprile:** fase di follow-up.

*Dettaglio della realizzazione degli incontri di ricerca-formazione*

Tempistiche	Consulterio di Cinisello Balsamo "Centro della Famiglia"		Tema dell'incontro	"Servizio educativo minori e famiglie" di Cologno Monzese	
	Operatori	Famiglie		Operatori	Famiglie
Una data tra il 14 e il 16 ottobre	"Conosci te stesso come operatore"		<b>Sguardo su di sé e sull'altro:</b> definizione di sé come operatore/famiglia fruitrice di un servizio. Costruzione di una mappa.		
Una data tra il 22 e il 24 ottobre				"Conosci te stesso come operatore"	
Una data tra il 28 e il 31 ottobre		"Conosci te stesso come fruitore di un servizio"			
Una data tra il 4 e il 7 novembre					"Conosci te stesso come fruitore di un servizio"
Una data tra l'11 e il 13 novembre	"In dialogo immaginario con le famiglie del proprio servizio"		<b>L'altro mi guarda e io mi ri-guardo:</b> incrocio di sguardi tra operatori e famiglie dello stesso servizio.		
Una data tra il 18 il 21 novembre				"In dialogo immaginario con le famiglie del proprio servizio"	

Una data tra il 25 il 28 novembre		"In dialogo immaginario con gli operatori del proprio servizio"	Scambio delle mappe costruite.		
Una data tra il 3 il 5 dicembre					"In dialogo immaginario con gli operatori del proprio servizio"
Prima settimana di febbraio	"In dialogo immaginario con gli operatori dell'altro servizio coinvolto nella ricerca"		<b>Sistemi in dialogo:</b> incrocio di sguardi tra gli operatori e le famiglie dei due servizi. Costruzione di una <i>teoria locale</i> sul proprio servizio partendo della immagini prodotte.	"In dialogo immaginario con gli operatori dell'altro servizio coinvolto nella ricerca"	
Seconda settimana di febbraio		"In dialogo immaginario con le famiglie dell'altro servizio coinvolto nella ricerca"			"In dialogo immaginario con le famiglie dell'altro servizio coinvolto nella ricerca"

## Appendice C

# Materiali narrativi raccolti (formato integrale)

### **Premessa di cornice: rendere accessibile la testualizzazione dell'esperienza**

Riporto in forma integrale il materiale narrativo raccolto. Tale scelta è dovuta dal desiderio di riportare i materiali con puntualità e rigore, nonché dal desiderio di rispondere ad un invito di *virata metodologica* proposto da Letizia Caronia. L'autrice, in *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo* (1997), mette in luce come non sia “infrequente che tali testi [i materiali discorsivi] siano omessi, scorporati dall'analisi o selettivamente citati per sostenere un'interpretazione” (Caronia, 1997; p.45). Invece, sostiene Caronia, “rendere pubbliche le trascrizioni, farne parte integrante del testo finale piuttosto che confinarle nel regime del materiale bruto o *in progress* della ricerca, non è solo una strategia retorica per persuadere il lettore che *ciò è veramente successo* [...] quanto un modo per *rendere accessibili uno dei livelli di testualizzazione dell'esperienza*, quello a partire dal quale i dati sono formulati” (*ivi*; p.46, *corsivo mio*). Essendo molto il materiale raccolto, al punto da non poterlo inserire integralmente all'interno del capitolo dedicato all'analisi dei materiali (vedi capitolo 6), ho deciso di allegarlo al testo di tesi. Nel riportarlo, in ogni brano ho scelto di mantenere la *struttura narrativa* elaborata dall'autore del testo, per cui punteggiatura e ortografia non sono state modificate.

## La voce degli operatori del CdF di Cinisello Balsamo

### Primo incontro: “Il viaggio della famiglia nel servizio”

E' come a Melania: si entra nella piazza e ci si trova in mezzo a un dialogo. A volte confuso, a volte rigoroso, a volte intimo, commuovente o chissà che altro. Chi entra nella piazza è come l'uomo che viaggia e non conosce la città che lo aspetta: si domanda, attende, si illude, pensa... che qualcosa forse accadrà. E colui che in quella piazza ci vive, impara a fermare lo sguardo su qualcosa che insieme al nuovo venuto possa essere riconosciuto.

Civetta

Chiedere aiuto non è mai facile. Alzare la cornetta del telefono, comporre il numero del nostro Centro credo sia stato per tutte le famiglie incontrate davvero difficile. Ma quello, secondo me, non è l'inizio del viaggio... Il viaggio dentro di loro è già iniziato e qualcuno (forse un'insegnante, un'amica di famiglia, un parente) ha indicato loro il nostro centro, un porto sicuro dove fermarsi per un po' per poi ripartire. Certo...non è facile... c'è chi non gradisce la sosta nel porto, la vista che da lì si scorge e decide di ripartire in fretta e furia; c'è invece chi ne approfitta per guardare le cose da un punto di vista diverso e accetta la sfida di ripartire con nuove provviste e una nuova direzione.

Lia

Il bambino arriva spaurito con la sua piccola e fragile valigia. Il suo viaggio inizia nei sogni e nei desideri di mamma e papà. Continua nella pancia della mamma. Lo aspettano le braccia di papà pronte a presentargli il mondo. Se i sogni ed i desideri di mamma e papà si “infrangono” è lui che porta avanti il sintomo, che si muove e chiede aiuto. Qui al centro trova la pancia e le braccia perdute.

Alice nel paese delle meraviglie

Una giovane signora straniera W. arriva al Centro della Famiglia molto agitata e preoccupata: dopo un matrimonio sfortunato dal quale è nata K. W. si stabilisce in Italia e ha una nuova sfortunata relazione dalla quale nasce una seconda figlia. Ora K.

è adolescente: ha 16 anni. Frequenta le scuole sup. Da poco la signora W. ha scoperto che K. è celiaca: gli esami del sangue non sono nei parametri, non mangia, non va bene a scuola, esce spesso con gli amici, da qui le preoccupazioni della mamma. Nascono fra madre e figlia discussioni, incomprensioni, a cui seguono litigi forti. L'équipe F. del centro decide di affidare il caso al "patto familiare". Sono bastati due incontri per abbassare il muro che le divideva e per creare fra loro un ponte.

Zoibeide

La coppia X. Arrivano, ciascuno con la sua valigia. La "fermata" in segreteria li mette a loro agio: c'è, riconoscono, molta accoglienza nonostante i documenti che devono consegnare. Qualche minuto seduti in attesa, la valigia ben stretta vicino, guardata dall'altro con sospetto. Un invito: "Prego, accomodatevi..." e inizia il viaggio con un capotreno attento ai loro volti, ai loro gesti; rispettoso di due occhi che piangono o di un gesto d'ira. Il capotreno conduce il loro viaggio, nel senso pieno del termine "duce con": si sviluppa un lavoro d'insieme dove, aperte le valigie...pian piano viene messo in gioco il portato di ciascuno. Si schiudono paesaggi immensi, profondi, all'inizio sempre dolorosi ma che lentamente permettono di capire che le cose immaginate/credute dall'altro erano solo una parte di verità. Nel viaggio si susseguono albe e tramonti a volte con ritmo incalzante a volte lentamente fino a creare una valigia comune dove ciascuno ha messo il meglio di sé e perdonato il negativo dell'altro. A quel punto sono invitati a proseguire da soli. Hanno paura, chiedono la sicurezza di poter eventualmente ritornare..." Da lei, s'intende!". Sono invitati a guardarsi intorno: altre coppie, famiglie, bambini, servizi diversi...hanno incontrato il CdF, possono tornare.

Camelia

La famiglia B. entra nella nuova città dopo un lungo e faticoso viaggio, fatto a bordo di improbabili mezzi di trasporto, che nulla ha recato se non dolore, paura, senso di impotenza. La nuova città è la grande speranza, è l'ultima spiaggia. Uno dei quattro, più degli altri spera e desidera visitarla; si fa per gli altri guida o talvolta condottiero. Sono stanchi e incontrano visi sorridenti, dietro un vetro trasparente. Chiedono a bassa voce ma vengono

sentiti e soprattutto ascoltati. La loro richiesta è confusa ma la risposta che ricevono è rassicurante: nel mare dell'incertezza un giorno, un'ora, un nome sono la prima certezza. Cercano per la sera un rifugio dove abitare, dove condividere l'attesa di quello che sarà domani e domani ancora fino a quel giorno, a quell'ora, a quella persona. La paura e la speranza diventano compagne, fino a sembrare la stessa cosa. Finalmente quella porta blu davanti a loro: l'ingresso nel nuovo mondo, l'incontro con una persona, un momento spaventoso e meraviglioso. Gli occhi si incontrano, le parole escono dalle labbra come un fiume in piena: una piena che molte volte ha creato danni perché non si è saputa o potuta contenere. Il primo incontro con i sacchi di sabbia che saranno il nuovo argine: la paura delle piogge c'è ancora ma sapere di poterle contenere è l'inizio di una nuova vita. Questa nuova città è davvero sorprendente!

Coco

### **Secondo incontro: “Il territorio del mio servizio”**

Pensando al mio ingresso sento nitido il profumo del caffè: un piacere, un incontro, una pausa, un ripartire. Quello stesso profumo che si sente in quei bar antichi, con i mobili in legno, con le poltroncine di velluto e le tende alle finestre, dove tutto sa di caffè. Quel luogo dove è possibile avere un incontro, ma anche uno scontro, dove non è bello essere soli ma è piacevole essere con gli altri. Quello stesso profumo che invade la mia casa al mattino e che mi dice che un nuovo giorno è iniziato; quello stesso profumo che condivido con chi amo, certa del fatto che sarà solo il primo. Ma senza abusarne perché il piacere non è la dipendenza: il piacere è la condivisione.

Coco

I 7 nani erano 3...così hanno iniziato una storia. Diventarono 7 poi 20, poi 40 poi...un numero grande di nani che lavorano nel bosco coordinati, con ordine e competenza. Il bosco è popolato da tante creature: alcune hanno una loro famiglia, altre no. Quando sono in difficoltà chiedono aiuto e i nani rispondono. Molte creature aiutate dai nani riprendono a vivere ed escono nella prateria o vanno sulle montagne, ma i nani restano con tutta la loro

professionalità. Sanno di essere nani ogni giorno di più perché le persone soffrono sempre di più, ma restano e continuano perché hanno la loro Biancaneve: una figura interiore fatta di speranza, di senso positivo e di fede in Gesù Cristo= lui è risorto da ogni male e in lui è ogni speranza per uscire dai boschi.

Camelia

Pensando al nostro Consultorio mi viene in mente una grande piazza a forma circolare, con al centro una fontana. Questa piazza comunica con tante strade, che irradiano e percorrono tutta la città. E' una piazza con tante panchine...c'è posto per chi ha voglia di fermarsi, di prendere un po' di fiato, di pensare, di alzare gli occhi e guardare il cielo. Si incontra tanta gente in questa piazza...ci si guarda, ci si osserva perché ci si accorge di avere tutti bisogno di una sosta...poi si riparte e si torna...ognuno prende la propria strada e si incammina... si torna nella città della propria vita...

Lia

Entrando la cosa che colpisce di più è il caldo avvolgente d'inverno ed il fresco frizzante d'estate. Dalle colline giungono voci che invitano ad accomodarsi e a non rimanere sulla strada sterrata. Da questa finestra puoi vedere la distesa degli alberi da frutto e lontano lontano udire le voci dei contadini intenti a lavorare la terra. L'odore del pane fresco invade la grande cascina e l'aia, dove si sta apparecchiando per il pranzo. Qui ognuno porta il proprio frutto, il proprio dono. Haimè, a volte, la tavola non offre molto ma basta aspettare che i contadini seminino nuovamente ed attendere i nuovi tesori che la terra ogni giorno della nostra vita ha in serbo per noi.

Alice nel paese delle meraviglie

-Il volo di giorno

Un bosco autunnale, una distesa verde, qualche casa, le montagne innevate: bianco su bianco, il lago montano, si plana fino alle rive del mare: le scogliere, il mare, ancora mare, l'orizzonte...il tramonto.

-Il volo di notte

Un bosco di abeti. Fusti altissimi, dritti: silenzio.

Lampi: un temporale. La pioggia e il vento.

Un nido dal quale guardare la forza e l'energia che si scatena.

Il profumo della terra bagnata: la luna appare e ancora distese d'erba, colline.

La brezza del mattino: cala la luna e spunta il sole.

- Il volo di giorno...

Civetta

Il paesaggio che si vede quando si varca la parte del Centro della Famiglia è ricco di volti di operatori e segretarie, a volte sorridenti, pensierosi, impegnati ed ognuno mi trasmette allegria, simpatia, pensieri, e forse tanto altro ancora. Proprio come ciò che “passa” dai visi degli utenti. Alcune volte tristi, pensierosi, arrabbiati ed altri tranquilli, sollevati. I colori che accompagnano questo “percorso” sono sempre variabili: li vedo neri, grigi ma anche rossi e verdi e forse le attribuisco sia alla mia emozione ma anche a quella dell'altra persona. Ogni volta che varco la porta la musica che ascolto mi rilassa proprio come i profumi di caldi che a volte si sentono nella stanza del nostro “ristoro”.

Pippi calze lunghe

Laboratorio artigianale di restauro. Nel laboratorio artigianale in cui lavoro mi occupo, con un gruppo di abili artigiani, di piccoli restauri. Da più di venti anni arrivano nella nostra bottega maioliche sbeccate, giocattoli rotti, vecchi libri squinternati, orologi dal meccanismo inceppato... Ogni artigiano che nel tempo ha imparato le “tecniche del manuale del restauro” ha un compito preciso, ma lavora grazie alla preziosa collaborazione operativa di tutti. Tutti i giorni, in base ad abilità, competenze ed inclinazioni personali, ri-cuciamo, ri-pariamo, ri-costruiamo, ri-attacciamo il delicato oggetto che ci è stato affidato con fiducia. La gioia di riuscire qualche volta a re-stituire la sua forma originaria e la gratitudine del committente ci ripaga di ciò che facciamo con passione, professionalità e pazienza.

Zoibeide

### **Terzo incontro: “Cosa nascerà dalla ricerca?”**

#### 1) Aspettative: le domande

Pensando al commento di Francesca su Alice: “...e non riuscirono più a trovare quella bellissima e capiente valigia color rosso fuoco...erano disperati ma, come d’incanto capirono che quello che in realtà stavano cercando era racchiuso lì dentro tra la rabbia e la gioia: perché continuare a cercare quella valigia? Insieme ciascuno potrà trovare infiniti contenitori”.

Curiosità. Che cosa le famiglie pensano del Centro e che cosa si sono portate via nella loro valigia?

#### 2) Punto di svolta: (la maglietta di Camelia)

“Ed arrivarono in un luogo calmo e solitario, indefinito, quasi artefatto...leggero....ognuno diverso dall’altro ma pur sempre unico...che voglia di avere le ali!!”.

Il sentire che tra gli operatori le differenze diventano unicità.

#### 3) Cosa mi porto a casa:

La cassetta dei pensieri, quelli belli e quelli brutti, quelli taglienti e quelli accoglienti, le lacrime e i sorrisi, le amarezze e la rabbia, pensieri pazzi, coraggiosi, colmi di luci ma anche densi e scuri, li vita li alimenta e li “curerà”.

Alice nel paese delle meraviglie

#### 1)Aspettative

Luogo simbolico dove è possibile crescere nella propria identità/individualità attraverso il confronto con gli altri.

#### 2)Punto di svolta: qualcosa d’importante

La ricchezza inaspettata dell’altro con il suo contributo unico e prezioso.

#### 3)Che cosa mi porto a casa

La consapevolezza dell’importanza dei nostri 5 sensi “ho pensato, disegnato, scritto con l’olfatto...non mi era davvero mai capitato di uscire dal mio senso unico e di usare un altro senso”. L’importanza dell’ascolto.

L’emozione di un abbraccio, una stretta di mano, di uno sguardo.

Zoibeide

Aspettative= restituzioni da parte delle F/E su ciò che è stato loro dato. Confronto con altri operatori (altro servizio) (maglietta genitori)

Punto di svolta/svelamento= i diversi modi di interpretare il servizio da parte nostra.

Punti di vista diversi (disegni tutti + storie tutte)

Cosa porto a casa= ancora poco: devo mettere insieme tutti i “pezzi” che hanno partecipato a questi incontri (persone, cose, lavori, scritti, disegni). Quando il quadro sarà completo, si vedrà. (nessuno oggetto)

Civetta

1)Non è che avessi delle particolari aspettative, forse anche perché non c'era stato detto nulla. Ho scelto la maglietta (“Al Centro per essere al centro”) proprio perché la ricerca si è svolta al Centro con operatori ed ex utenti del Centro.

2)Ho scelto il disegno delle spirali colorate di Teka in quanto mi rende felice il fatto che le persone che si rivolgono al Centro possono avere una speranza e lo possano vivere come una fontana, un luogo di cuore dove sedersi, rinfrescarsi e “ritemprarsi”.

Questo aspetto lo vivo come qualcosa di significativo rispetto al mio lavoro e al mio modo di essere.

3)Mi porto a casa la “risposta di Gioia” che ha letto il mio scritto e che mi sembra che abbia compreso e condiviso il mio pensiero, ossia che ogni volta che incontriamo dei colleghi o degli utenti le sensazioni che viviamo possono essere diverse perché guidate dal nostro stato d'animo, dai nostri vissuti e da mille altri aspetti ancora.

Rimane il fatto che si costruiscono sempre legami.

Pippi calzelunghe

1)Aspettative e domande

Non ho domande, ma aspetto di vivere una favola, una bella favola. Una favola che è perché ci si è creduto ed è diventata realtà. I nani consapevoli delle loro risorse, ma soprattutto dei loro limiti continuano a scrivere le pagine di questo meraviglioso libro.

2)Punto di svolta-¿qualcosa d'importante

Dire agli altri questo. Storia, con gli altri condivisa.

Renderla semplice nel linguaggio ma completa nel contenuto. Dono per gli altri e per sé.

Favola che si è concretizzata in un oggetto e che porta con sé un pensiero, una morale.

3) Cosa mi porto a casa

Il profumo della condivisione che sa di caffè; il piacere delle piccole “cose” quotidiane; l’idea che il pensiero e le favole uniscono.

Il rispetto per l’altro così diverso da me, così vicino a me nel sentire.

Il piacere che deriva dalla lettura di una bellissima fiaba.

Coco

## La voce delle famiglie del CdF di Cinisello Balsamo

### Primo incontro: “Il viaggio della vostra famiglia, vista da voi, nel servizio”

Sono Ester.

Mi sono avvicinata a questo centro quando io e mio marito ci siamo accorti che nostro figlio stava iniziando a camminare “in bilico” sul baratro. Noi abbiamo fatto soprattutto da spettatori e accompagnatori a G., anche se la nostra presenza non è mai stata messa in dubbio né dal centro né da nostro figlio. Il nostro viaggio con il centro si è concluso, ma non il viaggio della nostra famiglia che ogni giorno si arricchisce di nuove tappe e nuovi temporanei arrivi.

Ester

Quello che in questo momento mi viene spontaneo scrivere è che il mio viaggio è iniziato come “famiglia”, è continuato con “meno famiglia”, e in questo istante (e non è finita) è quasi “senza famiglia”. Si in questo momento ho voglia di famiglia, della mia famiglia, che proprio io ho dovuto disfare per poterla salvare... Sono arrivata qui al “centro della famiglia” spaventata, disorientata, disorientata, bisognosa di aiuto come madre, come moglie, come donna, come figlia. Di aiuto ne ho ricevuto davvero tanto, al punto di poter affermare

che da sola non ce l'avrei fatta. Il mio viaggio è iniziato circa otto anni fa, ne ho fatta di strada, ma ne ho ancora tanta da percorrere. Dopo tanto tempo mi sento molto più forte, tanto che c'è stato un periodo, qualche mese fa, in cui avrei voluto scrivere le mie memorie di tanta sofferenza per poter essere di aiuto a quelle mamme là fuori, che probabilmente soffrono quanto ho sofferto io, ma non solo abbastanza fortunate, preparate, informate, per avere l'appoggio di cui hanno necessariamente bisogno e che io ho potuto ricevere. Non posso continuare a scrivere. Lo sento limitativo. Io sono sempre stata un'estroversa anche un po' (tanto) logorroica e questa è stata la mia salvezza, ma la mia storia va raccontata, piangendola, soffrendola, condividendola qui con le altre realtà sicuramente importanti.

Pocahontas

Il viaggio è iniziato non so più quanto tempo fa, intrapreso da me e da mio figlio Fabio che ora ha 16 anni perché entrambi sofferenti nell'anima e impotenti davanti a situazioni che si creavano in famiglia e che sembravano più grandi di noi. Detto così sembra che stia parlando di chissà quale famiglia, quella famiglia che al di fuori sembra come tutte le altre, normale. Di normale però non c'era molto. Io sono sempre stata attenta a valutare le persone nella loro interiorità, mio marito invece per tutto quello che è esteriore. Esteriore a volte è un comportamento che non sempre corrisponde all'interiore. Questo è quello che crea problemi tra me e mio marito, tra mio marito e mio figlio e tra mio figlio e mia figlia Federica. Insomma parliamo lingue diverse e sentiamo in modo diverso. Tutti vogliamo avere ragione ma in una comunità alla fine prevale o il più forte o il più prepotente. Mio marito ha condizionato parecchio la nostra vita e io ho commesso degli errori di conseguenza. Questo Centro ha aiutato me e mio figlio a diventare più forti nonostante i problemi continuino ad esserci. Probabilmente se non avessi incontrato queste persone meravigliose ora non so davvero come avrei fatto a sopravvivere.

Biancanera

Il mio nome è Luna, come quella luna che tante notti guardato da quando 6 anni fa è iniziato il mio viaggio nel tunnel della disperazione; quando guardavo le mie bimbe dormire serenamente ed io disperata non sapevo come restituir loro la felicità, la loro famiglia, quella

famiglia voluta e (che) senza neanche accorgermene si stava sgretolando. Le avevo volute per dal loro tutto, far rivivere la bellezza di una famiglia unita, una mamma e un papà innamorati, affiatati, complici, proprio quella famiglia che avevo avuto io. Avrei fatto e farei qualunque cosa per loro. Non sono mai riuscita a dar loro la famiglia del mulino bianco; la nostra famiglia siamo noi: le bimbe ed io; oggi stiamo bene, abbiamo sempre accanto i miei genitori, mio fratello e tanti amici che ci hanno dato forza nei momenti bui. Per la serenità raggiunta oggi dobbiamo ringraziare il Signore, la Madonna e la Dott.ssa C.. Il cammino è lungo, ci sono e ci saranno tanti scogli da superare però so che non forte, molto forte, la stessa forza che ho trasmesso ai miei angeli.

Luna

Io sono Sara, sono arrivata in questo Centro, cioè il Centro della Famiglia, in un momento buio della mia vita. Non l'ho cercato, mi è stato offerto questo servizio, e io l'ho accettato perché avevo bisogno di essere aiutata e di capire se ero io a sbagliare o chi mi stava intorno, ero molto depressa dopo 25 anni di matrimonio mi sono separata, voi mi chiederete perché dopo 25 anni non c'è un motivo, ma tantissimi sono stati i momenti brutti, non voglio entrare nei particolari anche perché il mio ex marito oggi non più, è morto di tumore 2 anni fa, è stato un dolore grandissimo. Era il padre del mio unico e adorato figlio Alessandro che è la mia vita. Quando sono andata via di casa mio figlio aveva 23 anni, oggi ne ha 30. Sono stati momenti brutti lasciare la mia casa, le mie cose, ma soprattutto mio figlio. Io per lui ero e sono ancora oggi Mamma, sorella e amica, lui sapeva il perché ma comunque mi voleva vicina e voleva che stavo con lui, ma non poteva più andare avanti anche perché io avevo conosciuto un'altra persona ed ero andata a vivere a casa sua, e lui non voleva lasciare suo Padre perché non voleva fargli un torto. Tutta la mia famiglia e quella di mio ex marito erano contro di me anche se tutti conoscevano il problema e i motivi il perché avevo fatto questa scelta. La Dottoressa C. mi ha aiutata a non sentirmi in colpa mi è stata molto vicina potrei andare avanti ma mi fermo per il momento qui.

Sara

## Secondo incontro: “Il territorio del mio servizio”

In questo paesaggio ritrovo in parte il profumo di casa. O meglio quello che io ritengo casa, un posto dove puoi trovare l'attenzione alla persona, dove l'ansia e il terrore che a volte ti prende, dovuta solitamente al senso di solitudine che provi, può lasciare posto ad un po' più di consapevolezza di te stesso.

Laila

La sensazione che ho provato tutte le volte che sono stata al centro è stata di tranquillità, pace, lentezza. Tutto quello che non c'è a casa mia. E' come se qui il mondo seguisse un orologio diverso, più rallentato. Io che sono lenta e pigra mi sono sentita subito a mio agio. La gentilezza delle persone sembra quasi cosa antica, che ai nostri giorni non esiste più. Poi un'altra cosa che mi ha colpito sono stati i sorrisi. Tutto questo mi ha sempre fatto sentire accolta. Le dottoresse che hanno seguito me e mia figlia sono riuscite a tirare fuori in noi cose che nemmeno conoscevano e siamo entrati con dei fardelli molto pesanti e siamo usciti con tanta forza che non sapevamo d'avere. Forse la descrizione visiva di questo centro è un poster con mare e palme e due sdraio occupate una da me e una da mia figlia che guardando il mare in silenzio e tenendoci per mano scopriamo che il mondo non è poi così brutto e che ci sono persone che sono pronte a capirti e ad aiutarti.

Biancanera

La prima volta che mi hanno portato in questo centro ho avuto la sensazione di essere approdata in un'isola felice, dove avrei potuto realizzare il mio sogno: vedere tornare a sorridere mia figlia con gli occhi e col cuore. Conoscendo poi la Dott.ssa C., parlandone ho avuto l'impressione di essere abbracciata, capita e soprattutto consolata; sentivo che lei era la persona giusta e non mi sono sbagliata!

Luna

In questo centro, quando lo frequentavo, ho provato a sentire vari profumi: serenità, tranquillità, protezione e riservatezza per ognuno di noi, un clima caldo e accogliente.

Sara

Non è possibile esprimere questo spazio con un solo paesaggio. Dipende dai momenti, dagli stati d'animo, dalle diversissime situazioni... Spesso era un mare dopo la tempesta, calmo, silenzioso, rilassante. Erano i momenti in cui il mio appuntamento con C. era atteso con trepidazione, magari dopo mesi di silenzio. A volte il paesaggio era un'oasi nel deserto, altre un bosco intricato in cui trovare un sentiero verso la luce.

Pocahontas

### **I racconti di Pocahontas e di Sara** (elaborati spontaneamente a casa)

Io sono Sara, sono arrivata in questo Centro, cioè il Centro della Famiglia, in un momento buio della mia vita. Non l'ho cercato, mi è stato offerto questo servizio, e io l'ho accettato perché avevo bisogno di essere aiutata e di capire se ero io a sbagliare o chi mi stava intorno, ero molto depressa dopo 25 anni di matrimonio mi sono separata, voi mi chiederete perché dopo 25 anni non c'è un motivo, ma tantissimi sono stati i momenti brutti, non voglio entrare nei particolari anche perché il mio ex marito oggi non più, è morto di tumore 2 anni fa, è stato un dolore grandissimo. Era il padre del mio unico e adorato figlio Alessandro che è la mia vita. Quando sono andata via di casa mio figlio aveva 23 anni, oggi ne ha 30. Sono stati momenti brutti lasciare la mia casa, le mie cose, ma soprattutto mio figlio. Io per lui ero e sono ancora oggi Mamma, sorella e amica, lui sapeva il perché ma comunque mi voleva vicina e voleva che stavo con lui, ma non poteva più andare avanti anche perché io avevo conosciuto un'altra persona ed ero andata a vivere a casa sua, e lui non voleva lasciare suo Padre perché non voleva fargli un torto. Tutta la mia famiglia e quella di mio ex marito erano contro di me anche se tutti conoscevano il problema e i motivi il perché avevo fatto questa scelta. La Dottoressa C. mi ha aiutata a non sentirmi in colpa mi è stata molto vicina, parlando raccontando la mia vita, la mia famiglia prima del matrimonio, con il suo aiuto sono riuscita ad aprirmi, cosa che non avevo mai fatto con nessuno, io sono una persona molto riservata non ho mai raccontato niente di cosa succedeva nella mia casa, anzi ho sempre nascosto tutto, grazie a questo servizio sono riuscita a raccontare la mia vita, questo percorso è durato 5 anni con le dovute pause di percorso, con il mio modesto stipendio non avrei potuto permettermi di pagare un servizio del genere durato tutto questo tempo, tutto ciò mi è stato offerto gratuitamente tramite Usl, quindi devo

dire ancora oggi grazie, e come me penso ci sia tanta gente in difficoltà, anche le persone non ricche hanno il diritto di essere aiutata. Quando la Dottoressa C. mi ha detto che non avevo più bisogno di lei ho pianto pensavo di non farcela, lei molto carina mi ha assicurata che in qualsiasi momento avessi avuto bisogno lei c'era. In questo c'entro ho conosciuto le segreterie che fanno il volontariato molto carine e disponibili anche loro, c'è tanta altra gente che ci lavora, quando arrivavo e aspettavo che venissi chiamata l'ambiente mi dava serenità, vedendo tutte le persone che ci lavoravano così cordiali e sempre disponibili ad ascoltare tutti. Cosa dire grazie di cuore a questo servizio per i Cittadini. Sara oggi è una persona migliore di come si sentiva prima, pronta anche ad ascoltare gli altri.

Sara.....

#### Lettera a una mamma

Con questa mia spero di poter un giorno essere di supporto ad altre mamme con il cuore lacerato dal dolore di vedere il proprio figlio lasciarsi morire lentamente. Mi chiamo Patrizia, ho due figli uno di 20 anni e l'altro di 17. Da 7 anni sto vivendo l'inferno con il più grande, mentre il piccolo sta a guardare ringraziando Dio senza mostrare problemi. Come il tuo, anche mio figlio fino a 14 anni era un ragazzino normale, un po' vivace e immaturo magari, ma con una vita fatta di scuola, sport, amici, oratorio. Poi, una maledetta mattina, sciopero a scuola e il suo gruppo di ragazzini normali litiga con un altro gruppo di ragazzini normali. Bullismo? forse. Voglia di emergere? Fatto sta che parte una segnalazione alla Polizia e finisce la nostra vita... Lo so può sembrare strano, ma ti assicuro, per una bravata collettiva, senza furto e senza botte, due di loro (quelli rimasti sul posto, tra cui Luca, mio figlio), hanno subito una denuncia penale al tribunale dei minori. Mi sono attivata subito, prima ancora che lo richiedesse l'avvocato, mandando Luca da un collega psicologo il quale non ha riscontrato nulla di anomalo né in lui né nella famiglia, al limite una madre forse ansiosa e normativa che per necessità aveva tentato di sostituire un padre poco presente e... troppo amico di suo figlio. La cosa grave non è stato comunque per Luca subire un processo dopo due anni di messa alla prova, ma l'isolamento subito ad opera dei suoi amici, cresciuti con lui, figli di miei amici e presenti con Luca quella maledetta mattina. Qualunque cosa succedesse all'oratorio era colpa di Luca. Non poteva allenarsi

perché lo additavano come possibile ladro, non poteva giocare con loro perché i genitori non lo permettevano. I suoi amici avevano raccontato la loro versione dei fatti colorandola e modificandola in modo da renderla più importante. E io ho faticato a capire la sofferenza di mio figlio, non volevo credere che proprio quei bravi ragazzi potessero emarginarlo in quel modo. Lui intanto ha trovato nuovi amici, non più bravi ragazzi, ma ragazzi che come lui in qualche modo avevano subito un disagio. La situazione è degenerata velocemente, il mio matrimonio che si reggeva in piedi solo per i figli è finito. Ho chiesto io la separazione anche per salvare Luca da due genitori in pieno disaccordo sulla sua educazione. Il mio ex, che non ha voluto capire, ha incominciato una guerra a distanza contro di me in cui Luca si è trovato coinvolto, dapprima approfittando della situazione e poi diventandone vittima. Ho scoperto gli spinelli quasi subito, ma suo padre, che ancora viveva con noi nascondeva la testa sotto la sabbia, negando anche l'evidenza. Poi sono arrivati i primi furti e anche a questi non è stato possibile porre rimedio. Per il padre la colpa era mia che non nascondevo la borsa in casa. Poi la prima bocciatura premiata con il motorino che il padre gli aveva promesso per la promozione. Poi la seconda bocciatura, la scuola privata per recuperare gli anni persi, altro fallimento! E così, anche consigliata dalla mia psicologa mi sono separata. Altro disastro! Da fuori il padre combinava più danni e vedeva Luca molto più spesso di prima. Finché un giorno, alle soglie dei 18 anni il primo ricovero. Luca era aggressivo, pretendeva soldi, era irrispettoso di qualunque regola. Una notte non è tornato. L'ho cercato ovunque. Ero disperata, ma anche arrabbiata. E' tornato alle sette, in stato confusionale. Con il padre l'abbiamo portato dal medico di famiglia che mi ha detto di non disperarmi perché il ragazzo non collaborava. Poi l'ho portato in ospedale, pensando che forse aveva subito un trauma. L'hanno ricoverato in psichiatria, imbottito di farmaci. Il mio bellissimo e dolcissimo ragazzo era uno zombie in mezzo ai pazzi. Dopo una settimana l'hanno dimesso sotto cura farmacologica. Mi è stato detto che il ragazzo non poteva essere considerato un tossico, semplicemente a lui gli spinelli facevano un effetto maggiore che ad altri. E intanto il suo comportamento peggiorava. Due personalità. Dolcissimo e crudele, sensibile e spietato. Ho pregato più volte suo padre di aiutarmi, ma lui sapeva solo incolparmi di essere una cattiva madre. Ho chiesto aiuto al prete che l'ha visto crescere, ma per lui era troppo sconveniente tendere la mano a un

disgraziato che si muoveva con un gruppo di rompiscatole. Ho chiesto aiuto ai centri sociali che avevano seguito Luca ai tempi del misfatto, parole e nessun fatto. Ho segnalato a una psichiatra i suoi disturbi alimentari oltre che di umore, ma nel frattempo Luca era diventato maggiorenne e serviva il suo consenso. Ho chiesto aiuto ad una associazione di genitori che mi hanno dato conforto. Ho parlato con avvocati. Ho perfino fatto esposto contro mio figlio in Polizia, perché avevo paura di ucciderlo o che mi uccidesse. Ho portato quasi a forza Luca e suo padre ad un colloquio con una psicologa del sert, ma dopo una breve chiacchierata, mi è stato detto ancora che non era un tossico. L'anno scorso, ho racimolato un po' delle mie cose, ho preso il gatto e il mio secondogenito e me ne sono andata. Dopo un mese, Luca era di nuovo in psichiatria, questa volta con un TSO. E' tremendo vedere il proprio figlio, reso innocuo dai farmaci, lasciarsi caricare su un'ambulanza scortata da due auto della polizia. Questa volta è rimasto ricoverato un mese e anche questa volta lo avrebbero rispedito a casa se non avessi chiesto una visita per me al suo psichiatra. Finalmente mi ha ascoltato, mi ha permesso di raccontare tutto di Luca, della sua famiglia, dei miei errori e di quelli del padre. Alla fine la diagnosi: disturbo bipolare della personalità. Finalmente Luca aveva una diagnosi, ma cosa fare? una comunità di recupero? No, non esiste una comunità per questo, lui non era un tossico e neppure un malato psichiatrico. Ma sì, cerchiamo un posto al Centro psico sociale. Lì sarà seguito dalla psichiatra e dalla psicologa, imparerà a lavorare, avrà colloqui di gruppo... Niente di tutto ciò! Dopo un mese di Playstation e partite a carte con i familiari, è tornato a casa. Voleva tanto vivere con il padre e io non potevo rischiare di fare ancora del male al fratello di Luca che stava ricominciando a vivere. La psichiatra mi ha assicurato che si sarebbe sostituita a me, che avrebbe dato lei a Luca quelle regole che da me rifiutava, che dovevo stare in disparte, che ero troppo coinvolta emotivamente...Pensi che una madre possa non esserlo? Un anno di cure farmacologiche. Luca era iriconoscibile. Calmo, troppo calmo. Silenzioso, troppo silenzioso. Accondiscendente, troppo accondiscendente. Grasso, il respiro affannoso, i movimenti rallentati, i pensieri rallentati. L'incapacità di concentrazione...ma forse un giorno guarirà! Ma guarirà da che cosa? Cos'è questo disturbo bipolare? Poi le cure, piano piano ridotte, lentamente perché non si può smettere di colpo. Ma Luca sta meglio, risponde alle cure, c'è speranza! Finché 2 mesi fa, Luca ha sospeso volontariamente le cure, ha

agredito verbalmente la psichiatra e...come per miracolo la diagnosi è cambiata: non è un bipolare, E' UN TOSSICO! ah, finalmente!.....ma allora avevo ragione, ma allora avevo visto giusto! C'erano tutti i sintomi... Suo padre ora forse capisce, anche perché Luca ha saccheggiato anche l'altra casa, ha rubato soldi dal suo portafoglio, ha invitato a casa gentaglia, ha fumato, bevuto, schiamazzato, disturbato i nuovi vicini. Vuole cacciarlo, vuole cambiare la serratura...ma oggi finalmente Luca ha accettato di fare un nuovo colloquio al sert e martedì prossimo alle 14,30 si riparte da qui. Cara Graziella, ti chiedo scusa per questo sproloquio. Forse ti sarai già stancata di leggermi, ma io ti ringrazio dal profondo del mio cuore tormentato perché questa sera ho potuto illudermi di non essere più sola. Grazie e ogni bene per te e per il tuo ragazzo. L'amore di una madre è soprannaturale.

Pocahontas

### **Terzo incontro: “Cosa nascerà dalla ricerca?”**

#### 1) Aspettative, domande, inizio

Quando sono stata contattata per prender parte a questa iniziativa ho provato sensazioni molto belle e intense:

la prima di orgoglio perché ciò significava che finora come mamma avevo fatto un ottimo lavoro; la seconda sensazione: la voglia di essere d'aiuto a tanti bambini, donne e famiglie raccontando il mio vissuto, il mio percorso sia di vita privata che di vita presso il “centro famiglia”.

#### 2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

Fino a prima di incontrare il gruppo di lavoro, benché sapessi che esistevano realtà anche peggiori della mia, ero molto concentrata sui miei problemi; qui ho avuto l'opportunità di incontrare e confrontarmi con persone che hanno avuto problemi anche più grandi, ma che hanno dimostrato di avere forza e coraggio per andare avanti senza mai perdere il sorriso: insomma persone speciali e da ammirare!

#### 3) Cosa fiorirà?

Inoltre ho capito che gli ultimi 6 anni sono stati dedicati completamente e unicamente

alle mie bimbe, trascurando me; oggi che le acque sono relativamente “più calme” vorrei ricominciare a vivere anche per me.

Luna

1) Aspettative, domande, inizio

Il giorno che la dottoressa C. mi ha chiamata per propormi questa avventura sono stata immediatamente affascinata dall'incontro. Una delle cose che più mi piace è conoscere le persone, vivere con loro e le loro emozioni. E' come se fossi assetata di vita. Ho sempre avuto e ho tuttora il desiderio di raccontarmi e di ascoltare. Come se fosse ninfa per me. Da questi incontri “al buio” mi aspettavo questo. Ho una forte necessità di confronto e speravo appunto di averlo in questa occasione.

2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

La cosa che più mi ha colpito è scoprire che nonostante fossimo un gruppo di persone con esperienze completamente diverse una cosa era comune a tutte: la sofferenza. E' questa che ci lega, che ci ha portate tutte qua e in fondo, anche se ognuna di noi usava parole diverse dicevamo tutte la stessa cosa. Un'altra cosa che mi ha stupita è stata quando abbiamo dovuto raffigurare il “Centro” e tutte abbiamo pensato al mare, all'isola, al sole e alla serenità. Non è fantastico?

3) Cosa fiorirà?

Il “Centro”, quando l'ho frequentato, mi ha donato tanta forza, anzi, mi ha reso consapevole di quanta ne possedessi nascosta dentro di me. Questo però è stato un lavoro che ho utilizzato solo nella mia famiglia. Questa esperienza invece mi ha dato tanta voglia di condivisione. Penso che in qualche modo cercherò altre esperienze simili a questa.

Biancanera

1) Aspettative, domande, inizio

L'inizio di questa esperienza è partita con la richiesta di partecipazione da parte di una “educatrice” del Centro della Famiglia.

Ciò mi ha lusingato ma contemporaneamente preoccupato: conosco la mia difficoltà reale ed affettiva nel lavorare con argomenti teorici, di concetto, di...

Infatti le mie paure si sono rivelate esatte, è stato piacevole conoscere nuove persone, ascoltare le loro storie, ammirarle per il coraggio che hanno avuto di lottare e di chiedere aiuto (cosa non facile da fare nella società odierna) ma ho potuto constatare ancora una volta la mia inadeguatezza nel seguire Alessia nella sue tortuose richieste di “interiorizzazione”! Aiuto!

2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

La scoperta che ho avuto è che non è assolutamente semplice riuscire ad esternare i propri sentimenti (perché sono a pelle, intuitivi) ma le motivazioni che stanno dietro ai sentimenti e cercare di razionalizzare e “teorizzare” i sentimenti.

3) Cosa fiorirà?

La consapevolezza che la vita è stupenda che va sempre vissuta, ma che spesso troveremo sul nostro cammino ostacoli e paure che non serve non vederle per farle sparire, ma è necessario lottare per trovare una mano che ti aiuti e renderle innocue e farle diventare parte di te per essere così una persona ancora più completa.

Ester

1) Aspettative, domande, inizio

Aspettative nessuna, anche perché non sapevo cosa avremmo fatto o detto, quindi è stata tutta una scoperta.

2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

Ho scoperto storie diverse dalla mia, con sofferenze diverse e di varia natura.

3) Cosa fiorirà?

Mi porto a casa il ricordo di altre storie, aver conosciuto altre persone ed essermi confrontata con loro, esperienze di vita che ti aiutano a crescere sempre di più.

Sara

9/02/2010 (foglio preparato da Sara a casa)

Tre incontri al Centro della Famiglia di Cinisello, ho conosciuto altre persone con storie diverse dalla mia, dolorose per altre ragioni, se sapevo già che c'è tanta gente che soffre,

anche se ognuno di noi soffre in silenzio, ho partecipato a questi incontri molto volentieri, non mi sono sentita in imbarazzo, anzi uscita di lì mi sono sentita Bene, mi piacerebbe che questi incontri ci fossero sempre, non tutti i giorni, ma nell'arco dell'anno: sarebbe bello dire la sua, oppure chiedere qualcosa che magari non abbiamo il coraggio di dire o di fare, con i familiari. Nonostante la mia età matura a volte mi sembra di sbagliare in alcune cose, ho sempre l'impressione di ferire o offendere allora vado sempre in punta di piedi come si dice, e deduco che questi confronti aiutano a conoscersi meglio, visto che la vita di mette a dura prova. Un saluto affettuoso a tutti.

Un saluto particolare alla ricercatrice, Alessia.

## **La voce degli operatori del SEMF di Cologno Monzese**

### **Primo incontro: “Il viaggio della famiglia nel servizio”**

In tanti modi si raggiunge La Grande Casa. Da mille strade diverse si arriva e ci si incontra. All'inizio di ogni incontro sembra di imbattersi in una torre di Babele: si parlano lingue diverse o a volte non si parla proprio. ... E' così che un giorno quasi due anni fa è arrivato un bimbo che aveva quattro anni e quasi non parlava. Era venuto per incontrare la sua mamma che si era “persa” nel suo viaggio con lui essendosi imbattuta in troppi ostacoli. La Nostra è una storia in cui io, come operatrice e non solo, il bimbo e la sua mamma, abbiamo imparato a parlare insieme una lingua condivisa. Nel corso del tempo il viaggio tra il bimbo e la sua mamma è ripreso ma non senza difficoltà: a volte c'erano strade interrotte e allora si doveva tornare indietro. Fermarsi e pensare ... o semplicemente fermarsi e aspettare insieme che le forze per continuare il viaggio ritornassero a dare l'energia per ripartire. Lungo la strada poi nuovi compagni di viaggio si aggiungevano e altri ci salutavano. Quelli che si aggiungevano portavano nuove lingue e nuove storie e quelli che ci salutavano portavano con sé pezzi di storia vissuta insieme, lasciandone anche a noi un buon ricordo. Sono passati tanti mesi e ora iniziamo a intravedere il punto della strada in cui anche noi ci dovremo salutare: ormai il bimbo e la sua mamma sono quasi pronti a camminare insieme nel loro viaggio senza Nodino... Nodino è dispiaciuto al pensiero di un saluto, ma è contento e

felice per la ricchezza che soltanto quel bimbo e quella mamma con quel viaggio speciale e unico, le potevano lasciare. ... Metterà nel suo zainetto tutto quello che ha imparato con loro, tutti i ricordi belli e le emozioni condivise e partirà per un nuovo viaggio e per nuove avventure di “legami”.

Nodino

Prendo spunto da una frase che dice più o meno che entrando in una piazza, una città, si trova un dialogo e questo è quello che avverto continuamente entrando in casa delle singole famiglie, ma anche tra famiglie diverse. Ogni incontro è una storia che difficilmente di ripete anche se alcuni schemi possono riproporsi. Vedo famiglie che usano il dialogo, la comunicazione, per non cambiare nulla o al contrario stabiliscono una comunicazione per iniziare un cambiamento. Mi sono capitati spesso dei dialoghi che erano soprattutto dei monologhi dove all'operatore o al figlio/a o al coniuge ecc. non veniva data considerazione forse perché considerarli significherebbe mettersi in un vero dialogo per il momento troppo difficile da gestire. Credo la gestione del dialogo come strumento di relazione nonché i suoi obiettivi con le intenzioni sottostanti sia la gran parte del lavoro che le famiglie fanno con noi e noi con loro.

Bart

Suggestiva l'immagine del viaggiatore che vede, arrivando, due città: una dritta sopra il lago e una riflessa capovolta. Le famiglie che arrivano al mio servizio si affacciano su questo lago e piano piano, col tempo, il lago inizia a riflettere la loro immagine, che dal principio è identica a quella che loro hanno di sé, e poi, lentamente muta. Il lago (gli operatori) iniziano a rimandare alla famiglia una immagine migliore dell'originale; alle fatiche si aggiungono le abilità; la famiglia dapprima può crederci, ma a furia di vedersi riflessa con una immagine diversa acquisisce la consapevolezza di ciò che può essere e ci prova, ad esserlo. Quando la famiglia ha acquisito la consapevolezza delle proprie forze può ripartire e lasciare il lago; non ha più bisogno di lui, ora ha tutto dentro di sé.

-Nina-

Famiglia arriva spaventata, impaurita, dubbiosa, non sapendo chi incontrerà e a volte senza chiarezza rispetto al motivo per cui si trova lì. Viene accolta esattamente per come sceglie di presentarsi e viene ascoltata nel rispetto di ciò che sceglie di dire. Se sente di essere accolta e ascoltata inizia un dialogo trasparente tra la famiglia ed il servizio volto a modificare ciò o il motivo per cui sono giunti lì. L'incontro conduce cambiamenti, non solo della e nella famiglia. Comunicazione, dialogo, ascolto, silenzi, pianti espressione di rabbia o manifestazioni di paure sono legittimati ad esistere nell'incontro. L'incontro accompagna lo scambio e crea benessere. L'incontro ha avvicinato due sconosciuti e ciò che è intercorso nella relazione ha prodotto un cambiamento nei protagonisti dell'incontro.

Luna Servizio sociale

Mi risulta molto difficile paragonare il percorso delle nostre famiglie all'interno del percorso all'interno del mondo dei Servizi Sociali. Riflettendo però, potrei paragonare l'ITER burocratico e la "cura" che il nostro servizio mette a disposizione di una famiglia. In particolare, mi salta in mente una situazione, apparentemente intrecciata, aggrovigliata come una matassa su se stessa. Il Servizio di "cura" indica, dopo avere sufficientemente raccolto delle informazioni utili, indica un percorso, una via alternativa alle famiglie; questa via spesso è difficile da vedere soprattutto per i protagonisti delle nostre storie. Si tratta di vie tortuose, poco lineari, piene di sbalzi, scossoni, battute di arresto e scatti in avanti. Le difficoltà sono insite nel percorso e forse anche negli occhi di chi le affronta o le deve affrontare. La speranza, a mio avviso, sta nello slancio e nella positività che io (in prima persona), come operatore, impersono e trasmetto alle persone che mi trovo di fronte e con le quali condivido questo difficile ma sicuramente intrigante viaggio...

...Sigh!!...

I genitori si trovano a visitare una nuova città, qui le persone sono simili a loro, alcune più vicine, altre un po' diverse. Anche le abitudini della nuova città non sono simili alle loro. "Aiuto!" intravedono il pericolo nella diversità di stili. "Ci vogliono portare via la nostra cultura" gridano altri. Ma gli abitanti della città nuova non sono nemici, certo hanno idee di ribellione, rispetto, parlano di uomini e donne che hanno la facoltà di scegliere di essere

adulti migliori. I genitori cominciano ad incontrare gli abitanti di città nuova e cominciano a confrontarsi e cominciano a capire che non ci sono reali pericoli. ...ma di strada ce n'è ancora prima che davvero i genitori imparino a non avere paura.

Lakota

Il viaggio delle famiglie all'interno di un servizio è in realtà un cammino percorso insieme (operatori e famiglie). Le famiglie portano un pezzo di se stesse (la loro storia, la loro paura, domande, desideri, richieste, capacità, attitudini, ma anche difficoltà), altrettanto fanno gli operatori. Il viaggio funziona se si arriva ad un incontro tra le parti e si prova a camminare insieme, almeno per un tratto della propria vita. Scopo del viaggio è riuscire, dopo un percorso fatto insieme (in cui ci si è confrontati, supportati, aiutati, a volte anche scontrati) a camminare con le proprie gambe da soli e a stare bene. Se la famiglia alla fine sta bene, anche l'operatore ne ha benessere. Rimangono i ricordi. Non sempre questo avviene, in tal caso il percorso è più difficoltoso e non sempre ha buon esito (cioè non ci si sente bene alla fine). In questi casi rimane prezioso ciò che ciascuno (operatori e famiglia) è riuscito a mettere in gioco, questa esperienza rimarrà comunque.

Frasito

Il viaggio è tortuoso. Inizia con una lenta, ma non meno dolorosa consapevolezza che qualcosa non vada, che qualcosa debba essere cambiato. E si cercano soluzioni, spesso fuori dalle mura per cercare di non sconvolgere troppo gli equilibri precari su cui si fonda la "città- famiglia". Si approda così in un altro luogo (i servizi sociali) chiedono soluzioni, risoluzioni. Talvolta vengono inviati "ambasciatori", e questi ambasciatori hanno il compito di cercare all'interno della "città-famiglia" delle nuove regole, di instaurare nuove dinamiche [...]

-Cecilia-

Cologno è una grande città...le persone arrivano al servizio con le loro storie che non rimangono anonime. Cologno è una grande città...le persone arrivano al servizio con le loro storie personali ma non sempre riescono a narrarle...il servizio sociale a Cologno è una

grande piazza le persone possono ma non sempre riescono a fermarsi. Il servizio sociale a Cologno è una grande piazza può creare smarrimento ma si trova sempre qualcuno a cui domandare una indicazione. Il servizio sociale...

Gattina

### **Secondo incontro: “Il territorio del mio servizio”**

Pieno bosco, durante l'autunno. Ci sono molti strati sul terreno: foglie secche, terriccio bagnato, humus fertile. Alzando lo sguardo i colori sono tenui: rossi, marroni, gialli...colori caldi, avvolgenti. E' bello il sole che si fa spazio tra le fronde ed è caldo sulle guance. C'è il morbido odore di terra bagnata e si sente lontano il soffice zampettare di animali non ancora totalmente assopiti dal letargo.

Cecilia

E' un grande Arcipelago composto da numerose isolette. Alcune isolette sono abitate..... Alcune sono un po' aride in altre e presente una vegetazione fitta e delle fiere selvagge che impediscono di avvicinarsi. Gli abitanti rimasti sono laboriosi, ingegnosi e molto avventurosi, amano il mare e le avventure temerarie ma non impossibili. I rapporti con il continente sono frequenti ma le avversità per raggiungerlo sono considerevoli...e gli abitanti non si arrendono...

Gattina

Desidero descrivervi com'è il servizio per il quale lavoro: si tratta di un luogo, non ben preciso, dove tante persone si incontrano per “raccontare, ascoltare e raccogliere”. Il racconto però non riguarda queste persone ma una parte di loro, il loro “sentire l'altro”. Ci sono tanti giorni in cui le parole sono davvero tante, tante e qualche volta sono poco gradevoli, sembra che stridano in maniera rumorosa, fastidiosa. Però, ci sono ALTRI giorni, in cui i racconti raggiungono le orecchie come melodie piacevoli e vibranti; quasi a voler raggiungere la parte più interna del nostro sentire e quasi a voler ricordare il vero e profondo motivo che ci ha spinto a scegliere questo difficile ruolo di ASCOLTATORE.

Sigh!

Questo servizio è un po' come una "fiera" dove ci sono tantissime persone che, in questi anni, vi sono giunte, si sono incontrate, conosciute, hanno passato alcuni momenti insieme e poi si sono lasciate, salutate per volgersi verso altre mete. Appena arrivi, ti puoi sentire sperduto in mezzo a tanta gente, ma poi pian piano si fa ordine nella propria vita e ciascuno trova il proprio posto. Si fanno dei tentativi, si provano le varie giostre: qualcuna mette il mal di mare, qualche volta fa arrabbiare o lascia insoddisfatti perché non si è riusciti a mettere a segno il colpo, ma qualcuna mette gioia ed entusiasmo. Se riesci a prendere il codino in premio hai un nuovo giro in giostra, felice e appagato. Gli operatori stanno ognuno al proprio posto e cercano di indirizzare i partecipanti alla "fiera" nella direzione giusta. Alla fine del percorso insieme può esserci una gran festa, oppure si può andare via tristi e delusi. Quello che sempre resta è aver fatto un'esperienza insieme, e di questo rimarrà sempre memoria. La vita, in realtà, è molto più di un gioco, però la leggerezza a volte serve a vivere un po' più serenamente.

Frasito

Il paesaggio rappresentante questo servizio è decisamente carico sostanzialmente di persone che lo rendono a volte estremamente colorato o in altri casi un po' grigio e poco illuminato tanto da avere a volte la strada ben definita e in altri momenti non si comprende bene la direzione che si può prendere. E' un paesaggio segnato di alcuni contrasti solo apparenti dove è difficile trovare spazi isolati e dimenticati, ma tutto o quasi è interazione e non c'è nulla o quasi di intentato o inesplorato. E' un paesaggio positivamente complesso come le persone che lo rendono vivo.

Bart

...se penso al nostro servizio come se fosse un paesaggio non mi viene automaticamente un'immagine che può stare dentro alla cornice di una fotografia. Piuttosto un'immagine che si muove. La pellicola di un film su cui sono riprese persone, tante strade, tante cose, incroci, semafori rossi, semafori verdi, tanti divieti di sosta, qualche giardino, panchine, strade interrotte e strade in costruzione. Di sottofondo musiche, ma anche voci a volte

piacevoli, a volte difficili da ascoltare. La pellicola scorre e non si ferma...a volte mi devo fermare io per poter ripartire con un passo più sicuro. A volte la fatica prevale e allora bisogna sedersi ad aspettare il fotogramma successivo senza uscire dalla pellicola.

Nodino

Il mio servizio è una città: fuori è grigio, circondato da palazzi alti e da gente un po' infelice ed arrabbiata. Dentro ci sono colori: io insieme ai bambini. Questi colori portano luce, vivacità, a volte tristezza. Ma sempre una grande energia. A volte i colori mischiati uno con l'altro o nella loro unicità irrompono all'esterno e succede che contagiano i pezzi grigi, altre volte si disperdono... Ma se guardi bene c'è sempre un giallo, un blu, un rosso, pronto a contaminarti.

Lakota

La famiglia quando entra si imbatte in una cane da guardia che con fare sospetto li scruta ed imprime nella sua memoria i loro volti (a volte preoccupati). Salendo le scale sentono i profumi di cibo e di cucina, sono familiari e per un attimo si sentono a casa ma tornano subito alla realtà guardandosi attorno: pareti grigie gente che corre. Porte chiuse e pochi sorrisi, sguardi assenti.

Si accomodano su una sedia piuttosto fredda e attendono chiedendosi cosa accadrà, chi incontreranno, che profumi sentiranno, che colori avvolgeranno le loro vite per un po' di tempo. Ecco è arrivato il tempo dell'incontro. Un volto sorridente e materno li invita al primo scambio. Attorno ci sono immagini di bimbi, giochi e profumo di incenso misto al tabacco (ahimè). Mi chiedo sempre se il clima, l'ambiente ed il calore che offro riescano a far sì che il cane da guardia alla loro uscita non li riconosca. Magia? No! Potere dell'accoglienza.

Luna

### **Terzo incontro: “Cosa nascerà dalla ricerca?”**

1) Aspettative, domande, inizio

Solo curiosità, non aspettativa precisa

2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

La maglietta delle famiglie in cui chiedono agli operatori impegno, conoscenza, professionalità; inoltre hanno presente la rete!

Non pensavo che avessero così chiari tutti questi aspetti del nostro lavoro. Quindi (freccia verso il basso)

3) Cosa fiorirà?

Ancor di più mi piacerebbe riuscire a considerare veramente, nella pratica effettiva, le famiglie come dei partner e non come degli utenti.

Questo non solo teoricamente ma nella pratica operativa e nella mia testa.

Questo può essere anche raffigurato dal disegno dell'albero di nuvola (calore, condivisione non dipendenza, spazio d'incontro-scontro).

Frasito

1) Aspettative, domande, inizio

“Disegno strada” perché mi evoca inizio di un viaggio, che non si sa dove porta.

2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

Solo con stupore e coraggio si può vedere.

“Non è obbligatorio” (uno zainetto)

“non ha paura di non sapere una lingua” (scritto di Laura)

3) Cosa fiorirà?

“Rimane prezioso ciò che ciascuno è riuscito a mettere in gioco” (Frasito)

A volte fiorisce qualcosa di diverso da quello che ci aspettiamo.

Nodino

1) Aspettative, domande, inizio

“La vita non è un film”

Nell'interazione tra operatori e famiglie è sufficiente un buon regista?

2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

Non esistono copioni né gobbi...Non possono esistere controfigure (pensare che si sostituiscono o che delegano), non esistono buoni attori (non tutto può essere detto e

dicibile)...il cast può cambiare...ma soprattutto non deve essere necessariamente “buona la prima” (a volte bisogna procedere senza arrendersi o abbattersi...)

3) Cosa fiorirà?

Nel film tridimensionale (tanti sguardi) da guardare, da far guardare, dove vuoi con chi vuoi... Film= intreccio di storie, di vite, di relazioni

Ma vedi o guardi?

Senti o ascolti?

Gattina

Parto da Emma legge Nina

1) Aspettative, domande, inizio

Comprendere il punto di vista delle famiglie

2)Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

Emma legge Nina: “tragico” ridimensionamento delle aspettative circa il mio lavoro.

“Utile” ridimensionamento delle aspettative circa il mio lavoro.

3) Cosa fiorirà?

Maggiore realismo?

Non lo so.

Nina

Prendo il materiale di “Nuvola legge Cecilia”

1) Aspettative, domande, inizio

Cercare di capire come le famiglie sentono l'intervento del servizio.

2)Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

Scoprire che non ci sentono come particolarmente intrusivi, ma come uno spazio dove potersi incontrare e (faticosamente) confrontare.

3) Cosa fiorirà? (sarebbe molto bello se...)

Maggiore sinergia data dall'incontro dei nostri diversi punti di vista.

Cecilia

## 1) Aspettative, domande, inizio

Cambiare il mio sguardo: uno sguardo meno giudicante e più accogliente rispetto alle famiglie.

## 2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

Insieme, collaborando, ascoltandosi, davvero una situazione più difficile può trasformarsi e modificarsi in una condizione migliore.

## 3) Cosa fiorirà?

Mi piace usare la simbologia del pittore e pensare che nascerà un grande dipinto in cui ciascuno ha posto la sua tonalità, ognuno ha lasciato la sua impronta.

Lakota

## 1) Aspettative, domande, inizio

Personalmente ciò che mi aspettavo all'inizio del percorso era una nuova "scoperta", un nuovo (o alternativo) punto di vista sul nostro lavoro, un confronto con altri professionisti e perché no, con le famiglie. Spesso è proprio il dialogo/confronto con quest'ultime che manca e ritengo che questa possa essere un'ottima occasione! (Immagini di Gnomi)

## 2) Punto di svolta, di scoperta, qualcosa di importante

Oggi, alla luce di ciò che ho scritto durante il percorso e delle risposte che ho ricevuto posso dire con più consapevolezza di non essere sola...La condivisione di alcuni pensieri e di alcuni termini ha fatto ulteriormente emergere in me e nel mio pensiero quali sono i nodi di questo difficile mestiere. Ma non solo...Il confronto ha aperto nuovi interrogativi dettati dalle diverse interpretazioni.

## 3) Cosa fiorirà?

Maggiore consapevolezza.

Sigh!!

## La voce delle famiglie del SEMF di Cologno Monzese

### Primo incontro: “Il viaggio della vostra famiglia, vista da voi, nel servizio”

Una figlia ti mette su altro binario, il viaggio si fa più arduo, le domande sovrastano le risposte. Hai bisogno di nuove direzioni. Io in parte le ho trovate, anche se non sempre le capisco.

Neo

Circa tre anni fa è iniziato il mio percorso insieme alla mia famiglia con il “servizio”, così chiamato in questa sede. Il servizio è una “cosa meravigliosa” perché quando lo si scopre non ci si sente più da soli ad affrontare il problema che la vita ti pone in quel momento. La mia è sicuramente una esperienza positiva. Ciò non vuol dire che il mio problema si sia risolto, ma vuol dire che dopo un primo periodo di assestamento, incontrando le persone giuste, il cammino è stato più facile e costruttivo. Quindi il servizio deve sicuramente esistere punterei il dito invece su come è organizzato.

Attimo

Il viaggio inizia con una curva e segue un percorso spesso tortuoso ma, se guardo con gli occhi che sanno vedere, mi accorgo che sono immerso in scenari naturali in continuo movimento. L'aria frizzantina e i colori del cielo invitano i miei pensieri a correr via. Ma la mia mente è ferma, vigile e razionale incatena i pensieri e guarda il traguardo.

Filippo

La mia storia è iniziata, con i Servizi Sociali, ormai da otto anni (luglio), il tempo, le azioni, le proposte, le attività trascorse e fatte sono state tante. E' un viaggio molto importante per me e mio figlio, che spero arrivi ad un traguardo giusto per noi e ci permetterà di essere e vivere insieme con le migliori aspirazioni ed aspettative, il tutto dopo questo cammino insieme ai Servizi Sociali ed agli operatori di supporto che vi sono affiancati. L'orizzonte (utopia!) per me è quella di una famiglia tipo “mulino bianco”, ma che oggi con la società tecnologica e globalizzata (ma fatta di persone!) è molto difficile attuarla.

Babbo Natale

**Secondo incontro: “Il territorio del mio servizio”**

“Il territorio del mio servizio” Che cos’è il servizio?

Ho già scritto che il servizio può non farti sentire solo ma a volte si può paragonare ad una sala di un cinema, piena di gente dove sei costretto a stare se vuoi vedere il film ma dove in effetti non riesci neanche a vedere che faccia hanno le persone sedute, riesci a malapena a scorgere il viso di chi è seduto accanto a te. E ti senti già felice considerando che quello seduto davanti se si alzasse ti darebbe fastidio e che tu potresti disturbare la visione di chi ti sta seduto dietro. Quindi non sempre il numero di persone presenti dà compagnia sono sicuramente le situazioni e il modo di esprimere la propria professionalità che fa di una sola persona una moltitudine di gente.

Attimo

Come vedo

Fantasma, oscuro, lontano, impenetrabile, grande, funzionante, disponibile per quanto riguarda la figura che mi è stata proposta, disposta a venire incontro alle mie necessità e ai miei bisogni, pur chiedendo autorizzazione all’associazione.

Come vorrei

Poter conoscere meglio la struttura e avere la possibilità anche di poter, in caso di grosse necessità, contattarli. Conoscere meglio i servizi che possono dare in aiuto alle famiglie.

Paola

Oggi è...

Uno spazio d’incontro definito e limitato, circoscritto, che non permette di mettere in pratica o in gioco le eventuali positività e miglioramenti dei rapporti familiari che lungo il percorso avvengono.

Domani sarà...

Uno spazio aperto a 360 gradi che possa proporre e poi applicare, favorire gli incontri

in modo più autonomo, permettendo che le difficoltà possano colmarsi più brevemente e dando più spazio temporale agli incontri.

Babbo Natale

**Terzo incontro: “Cosa nascerà dalla ricerca?”**

“Non saprei: tutto o niente, per esempio in questo istante mi è venuta un’idea per sfruttare questo nuovo gruppo di relazioni che si è creato ...”

Neo

# Bibliografia

- [ - ] AFFERGAN F., BORUTTI S., CALAME C., FABIETTI U., KILANI M., REMOTTI F. (2005), *Figure dell'umano. Le rappresentazioni dell'antropologia* (2003), Meltemi, Roma, 2005
- [ - ] ALHEIT P. (2004), "Lifelong Learning and Intergenerational Mentality: Challenges from a Multigenerational Study in East Germany" in ALHEIT P. (2004), *Shaping an Emerging Reality- Researching Lifelong Learning*, Roskilde University Press, pp. 67-94
- [ - ] ID., BERGAMINI S. (1996), *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano
- [ - ] ANDERSON J. R. (1978), "Arguments concerning representations for mental imagery", in *Psychological Review*, 85, pp. 249-277
- [ - ] ARDIGÒ A. (1966), *Elementi di sociologia della famiglia e dell'educazione*, La Scuola, Brescia
- [ - ] ASEN E., SCHOLZ M. (2010), *Elementi di sociologia della famiglia e dell'educazione*, Routledge
- [ - ] AUGÉ M. (2009), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità* (1992), Elèuthera, Lavis (Trento)
- [ - ] BAGNI G, CONSERVA R. (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare*, Ega, Torino
- [ - ] BALDUZZI L. (2002) (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Firenze, La nuova Italia

- [-] BAMBERG M. (2006), Biographic-Narrative Research, *Quo vadis? A Critical Review of "Big Stories" from the Perspective of "Small Stories"* in MILNES K, HORROCKS C., KELLY N., ROBERTS B., ROBINSON D. (2006), *Narrative, Memory and Knowledge: Representations, Aesthetics and Contexts*, University of Huddersfield, pp.63-79
- [-] BAMBERGER J., SCHÖN D.A. (1983), "Learning as Reflective Conversation with Materials: Notes from Work in Progress" in *Art Education*, vol.36, N.2, Art and Mind, pp.68-73
- [-] BARBAGLI M. (1980), *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia dal XV al XX secolo*, Il Mulino, Bologna
- [-] BARBETTA P. (2004), "Bricolage e degenerazioni: un saggio di antropologia clinica" in BARBETTA P., CAPARARO M., PIEVANI T. (2004), *Sotto il velo della normalità*, Meltemi, Roma, pp. 143-194
- [-] ID., TOFFANETTI D. (2006), *Divenire Umano. Von Foerster e l'analisi del discorso clinico*, Meltemi, Roma
- [-] BARIOGLIO M. (2008), *Nel regno dell'immaginazione. Da Jung alla pedagogia immaginale*, Moretti e Vitali, Bergamo
- [-] BARONE P. (1997), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano
- [-] ID. (2007), "Due nozioni critiche per il 'lavoro pedagogico'. Intenzionalità e progetto tra materialità dell'accadere educativo e setting esperienziale", in Cappa F., *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 131-138
- [-] BATESON G. (1954), "Una teoria del gioco e della fantasia", in BATESON G. (1990), *Verso un'ecologia della mente* (1972), Adelphi, Milano, pp. 218-235
- [-] ID. (1968), "Ridondanza e codificazione", in BATESON G. (1990), *Verso un'ecologia della mente* (1972), Adelphi, Milano, pp. 448-464

- [ - ] ID. (1971), *Style, Grace and Information in Primitive Art*, Ballantine Books, New York, pp. 128-152
- [ - ] ID (1984), *Mente e Natura* (1979), Adelphi, Milano
- [ - ] ID. (1990), *Verso un'ecologia della mente* (1972), Adelphi, Milano
- [ - ] ID., BATESON M.C. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano
- [ - ] ID., DONALDSON (1997), *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (1989), Adelphi, Milano
- [ - ] BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida* (2000), Laterza, Roma-Bari
- [ - ] BERETTA M., (2005), "Lavoisier: la rivoluzione chimica" in *Le Scienze*, La biblioteca di Repubblica, Milano, pp. 662-671
- [ - ] BERTALANFFY L.V (1957), "General System Theory" in TAYLOR R.W (1957), *Life, Language, Law: Essays in Honor of Arthur F. Bentley*, Antioch Press, Yellow Springs (OH), pp.58-78
- [ - ] BERTI E. (2010), "Origini e struttura della narrazione" in *Psicomotricità*, vol.14, n.2, Erikson, Lavis (TN), pp. 3-8
- [ - ] BERTOLINI P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci
- [ - ] ID, DALLARI M., (1988) (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Scandicci
- [ - ] ID. (2006) (a cura di), *Per un lessico di una pedagogia fenomenologica*, Erikson, Trento
- [ - ] BERTRANDO P. (1997), *Nodi familiari*, Feltrinelli, Milano
- [ - ] BIFULCO L. (2005), *Le politiche sociali: temi e prospettive emergenti*, Carrocci, Roma
- [ - ] BOCCHI G, CERUTI M. (a cura di) (2007), *La sfida della complessità* (1985), Mondadori, Milano

- [-] BORUTTI S. (2006), *Filosofia dei sensi. Estetica del pensiero tra filosofia, arte e letteratura*, Cortina, Milano
- [-] BORZAGA C., FAZZI L. (2005), *manuale di politica sociale*, Franco Angeli, Milano
- [-] BOSCOLO L., BERTRANDO P. (1993), *I tempi del tempo. Una nuova prospettiva per la consulenza e la terapia sistemica*, Bollati Boringhieri, Milano
- [-] BOURDIEU P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto* (1979), Il Mulino, Bologna
- [-] BOVE C. (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Junior, Azzano San Paolo (BG)
- [-] ID. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano
- [-] BROWN G. S. (1972), *Laws of Form*, Julian Press, New York
- [-] BRUNER J.S. (2002), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari
- [-] CADEI L. (2005), *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U., Milano
- [-] ID. (2008), *Pedagogia della famiglia e modelli di ricerca*, Eum, Macerata
- [-] CADEI L. (2005), *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U., Milano
- [-] CALVINO I. (1993), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano
- [-] ID. (1996), *I nostri antenati* (1991), Mondadori, Milano
- [-] CAMERELLA, A. (2005), "Diario etnografico", in IORI V., MORTARI L. (a cura di) (2005), *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*, Unicopli, Milano, pp. 163-169

- [-] CAPUTO A. (2001), *Pensiero e affettività: Heidegger e le Stimmungen: 1889-1928*, Franco Angeli, Milano
- [-] CARONIA L. (1997), *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi)
- [-] CARUSO A. (2002), “Altravisione: una posizione nella conversazione terapeutica fra teoria sistemica e teoria socio-costruzionista” in *Connessioni*, 11, pp. 73-82
- [-] ID. (2008), “Produrre cambiamento e offrire altre visioni: appunti per una sessione di counselling generativo” in Formenti L., Caruso A., Gini D. (a cura di) (2008), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Cortina, Milano, pp. 33-57
- [-] CASTIGLIONI M. (2002), *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Unicopli, Milano
- [-] CATARSI E. (2007), *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia
- [-] ID. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carrocci, Roma
- [-] CAVALLERA H.A. (2006), *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai nostri giorni*, La Scuola, Collana Familia- Saggi di Pedagogia Familiare, Brescia
- [-] CECCARELLI E. (2008), “Diritti dei minori, diritti delle famiglie e ruolo delle Istituzioni”, in ZAPPA M. (a cura di) (2008), *Ricostruire la genitorialità. Sostenere le famiglie fragili, per tutelare il benessere dei figli*, Franco Angeli, Milano, pp. 13-19
- [-] CECCHIN G. (2004), “Ci relazioniamo dunque siamo”, in *Connessioni, rivista di consulenza e di ricerca sui sistemi umani*, n.15, pp.57-61
- [-] ID., LANE G., RAY W.A. (1992), *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*, Franco Angeli, Milano

- [-] ID., LANE G., RAY W.A. (1997), *Verità e pregiudizi. Un approccio sistemico alla psicoterapia*, Cortina, Lodi
- [-] ID., APOLLONI T. (2003), *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*, Franco Angeli, Milano
- [-] CERRI M (2003), *Il terzo settore. Tra retoriche e politiche sociali*, Dedalo, Bari
- [-] CERUTI M. (1989), *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano
- [-] ID. (2007), "La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità" in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di) (2007), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 1-24
- [-] CHARMAZ K. (2000), "Grounded theory: Objectivist and constructivist methods", in DENZIN N., LINCOLN Y (a cura di) (2000), *Handbook of qualitative research* (II ed.), Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 506- 535
- [-] CLELAND C.E. (2001), "Historical science, experimental science, and the scientific method" in *Geological Society of America*, GSA, November, v. 29; n. 11, p. 987-990
- [-] CIPOLLETTA S. (2004), *Le dimensioni in movimento. La costruzione interpersonale dell'azione*, Guerini e Associati, Roma
- [-] CIVES G. (1990), *La sfida difficile. Famiglia e educazione familiare*, Padova, Piccin-Vallardi
- [-] CONNELLY M., PHILLION J., MING F.E. (2003), "An Exploration of Narrative Inquiry into Multiculturalism in Education: Reflecting on Two Decades of Research in an Inner-City Canadian Community School", Blackwell Publishing, Toronto, Ontario, Canada
- [-] CONSERVA R. (1996), *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze

- [-] CORSI M. (1990), *La famiglia: una realtà educativa in divenire. Storia, teoria e prassi alle soglie degli anni 2000*, Marietti, Genova
- [-] CRONEN V., JOHNSON K. M., LANNAMANN J. W. (1982), “Paradossi, doppi legami e circuiti riflessivi: una prospettiva teorica alternativa”, in *Terapia familiare*, 14, pp. 87-120
- [-] DALLARI M. (2000), *Saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini Studio, Trento
- [-] ID. (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Centro Studi Erikson, Trento
- [-] ID. (2008), *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Centro Studi Erikson, Trento
- [-] DE MAZIÈRE D., DUBAR C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche* (1997), Raffaello Cortina, Milano
- [-] DE MENNATO P. (1999), *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli
- [-] DEMETRIO D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)
- [-] ID. (1995) (a cura di), *Raccontarsi come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano
- [-] ID. (1998) (a cura di), *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma
- [-] ID. (1999) (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto* (1997), Laterza, Bari
- [-] ID. (1999a) (a cura di), *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi* Guerini e Associati, Milano

- [-] ID. (2000), *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione* (1992), La Nuova Italia, Scandicci
- [-] ID. (2000a), *Di che giardino sei? Conoscersi attraverso un simbolo*, Meltemi, Roma
- [-] ID. (2002), *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*, Meltemi, Roma
- [-] ID. (2002a), "I processi di significazione nell'esperienza adulta", in CASTIGLIONI M. (2002), *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Unicopli, Milano, pp. 7-23
- [-] ID. (2003), *Manuale di educazione degli adulti* (1997), Laterza, Bari
- [-] ID. (2003a), *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simboli, miti e immagini di sé*, Utet, Torino
- [-] ID. (1961), *Come pensiamo* (1933), La Nuova Italia, Firenze
- [-] DERIU M. (a cura di) (2000), *Gregory Bateson*, Mondadori, Milano
- [-] DEWEY J. (2005), *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), La Nuova Italia, Firenze
- [-] DOLCI D. (1986), *Palpitare di nessi*, Armando, Roma
- [-] DONATI P., DI NICOLA P. (1996), *Lineamenti di sociologia della famiglia*, Nis, Roma
- [-] DOMINICÉ P. (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris
- [-] ELDEN M., LEVIN M. (1991), "Cogenerative Learning. Bringing Participation into Action Research", in WHITE W.F. (1991), *Participatory Action Research*, Sage, Newbury Park (CA), pp. 127-142
- [-] FABBRI D., FORMENTI L. (1991), *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Franco Angeli, Milano

- [ - ] FABBRI D., MUNARI A. (1994), "I Laboratori di Epistemologia Operativa", in DEMETRIO D., FABBRI D., GHERARDI S. /1994), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 239-251
- [ - ] ID. (2005), "L'epistemologia operativa", in MERLINI F. (a cura di) (2005), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità. Comunicazione, identità, formazione*, Franco Angeli, Milano, 260-268
- [ - ] ID. (2005a), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini, Milano
- [ - ] FABBRI L. (1994), *Ricerca pedagogica e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*, Tecnodid, Napoli
- [ - ] ID. (2004), "La costruzione dei saperi genitoriali" in *La Famiglia*, Vol.227, pp.18-25
- [ - ] ID. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma
- [ - ] ID., SCARATTI G., STRIANO M. (2006), "Costruire una comunità di pratiche riflessive" in FORMENTI L. (a cura di) (2006), *Dare voce al cambiamento*, Unicopli, Milano, pp.129-144
- [ - ] FABIETTI U. (1982), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma
- [ - ] FACCHINI C., RAMPAZI M. (2006), "Generazioni anziane tra vecchie e nuove incertezze", in *Rassegna italiana di sociologia*, n. 1, pp. 61-90
- [ - ] FOERSTER H.V. (1987), *Sistemi che osservano* (1981), Astrolabio, Roma
- [ - ] ID. (1988), "Costruire la realtà", in WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, pp.35-56
- [ - ] ID., GLASERSFELD E.V. (2001), *Come ci si inventa. Storia, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivistica* (1999), Odradek, Roma

- [-] ID. (2001a), *La verità è un'invenzione di un bugiardo. Colloqui per gli scettici* (1981), Meltemi, Roma
- [-] ID. (2003), *Understanding Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*, Springer-Verlag New York
- [-] FORMENTI L (1998), *La formazione autobiografica. Confini tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini e associati, Milano
- [-] ID. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Guerini, Milano
- [-] ID. (2001), "Storie vissute, storie raccontate: la via sistemica alla famiglia" in *Immagini di famiglia*, Adultià 14 novembre, pp. 13-26
- [-] ID. (2002), *La famiglia si racconta*, San Paolo, Cinisello Balsamo
- [-] ID. (2005), "Pensare il sacro. La lezione laica di Gregory Bateson" in *Sacro e profano*, Adultià 22, Guerini e associati, Milano, pp. 63-70
- [-] ID. (a cura di) (2006), *Dare voce al cambiamento*, Unicopli, Milano
- [-] ID. (2008), "L'educatore e gli altri: comporre la relazione tra professionisti", in MARELLI L., ORSO P. (a cura di) (2008), *Interventi educativi a casa e a scuola. Quale rete per crescere*, Franco Angeli, Milano, pp.15-29
- [-] ID. (2009), "Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione nella relazione di cura" in Formenti (a cura di) (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo (TN), pp. 21-44
- [-] FOUCAULT M. (1971), *L'archeologia del sapere* (1969), Rizzoli, Milano
- [-] FRUGGERI L. (2004), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. (1997), Carrocci, Roma
- [-] ID. (2005), *Diverse Normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*, Carrocci, Roma

- [-] GALIMBERTI U. (1984), *La terra senza il male. Jung dall'inconscio al simbolo*, Feltrinelli, Milano
- [-] GALIMBERTI A. (2009), *Tra metafora e rappresentazione. Una ricerca nei servizi per la famiglia*, tesi di laurea, Università degli Studi Milano-Bicocca
- [-] GALLI N. (1997), *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, La Scuola, Collana Familia- Saggi di Pedagogia Familiare, Brescia
- [-] ID. (2000), *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano
- [-] GAMELLI I. (2001), *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma
- [-] ID. (2003), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano
- [-] ID. (2005), *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma
- [-] GARBARINI F., ADENZATO M. (2004), "At the root of embodied cognition: cognitive science meets neurophysiology", in *Brain and Cognition*, n.56, pp. 100-106
- [-] GASQUET J. (1921), *Cézanne*, Bernheim Jeune, Paris
- [-] GATTICO E., MANTOVA S., (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, vol.2, Mondadori, Milano
- [-] GAUDIO M. (2008), *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*, Unicopli, Milano
- [-] GERGEN K.J, GERGEN M.M. (1995), "From Theory to Reflexivity in Research Practice", in STEIER F. (1995), *Research and Reflexivity*, sage, London, pp.76-95
- [-] GLASER B.G., STRAUSS A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago-New York, Aldine de Gruyter

- [-] GLASERSFELD E.V, (1988), “Introduzione al costruttivismo radicale” (1973), in WATZLAWICK P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, pp.17-36
- [-] HALBWACHS M. (1987), *La memoria collettiva* (1950), Unicopli, Milano
- [-] HEIDEGGER M. (2011), *Essere e tempo* (1927), Mondadori, Milano
- [-] HERON J. (1992), *Feeling and Personhood: Psychology in Another key*, Sage, London
- [-] ID. (1996), *Co-operative inquiry: research into the human condition*, Sage, London
- [-] HUSSERL E. (1965), *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica* (1913), Einaudi, Torino
- [-] HUSSERL E. (1966), *L'idea della fenomenologia: cinque lezioni* (1907), a cura di Carlo Sini, Palumbo, Palermo
- [-] INFANTINO A. (2002), *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*, Guerini, Milano
- [-] IORI V. (1999), “Per una pedagogia fenomenologica della famiglia”, in *Encyclopaideia*, n.6, luglio-dicembre, pp. 115-127
- [-] ID. (2001a), *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia
- [-] ID. (2001b), “Per una pedagogia fenomenologica della famiglia” in *Immagini di famiglia*, Adulità 14 novembre, pp 56-64
- [-] ID. (2001c), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*, Guerini, Milano
- [-] ID. (2002), “Dal corpo-cosa al corpo-progetto” in BALDUZZI L. (2002) (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Firenze, La nuova Italia, pp. 3-16
- [-] ID. (2006), *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*, Cortina, Milano

- [ - ] JOSSE M.C. (1995), “Formarsi in quanto adulti: sfide e rischi, poste in gioco, risorse e difficoltà” in *Adultità*, n.2, pp. 23–32
- [ - ] ID. (1998), “La ricerca della saggezza” in *Adultità*, n.8, pp. 103-118
- [ - ] ID. (2000), *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*, Paris, L’Harmattan
- [ - ] ID. (2004), “Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza” (1991) in QUAGLINO G.P (a cura di) (2004), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*, Cortina, Milano, pp. 159-183
- [ - ] JUNG C.G. (1965), *I simboli della trasformazione* in *Opere*, vol.5, Bollati Boringhieri, Torino
- [ - ] ID. (2003), *La libido, simboli e trasformazioni* (1912), Newton Compton, Roma
- [ - ] JUUL J. (2003), *La famiglia è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, Feltrinelli, Milano
- [ - ] KANEKLIN C., SCARATTI G. (1998), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano
- [ - ] KEENEY B.P. (1985), *L’estica del cambiamento* (1983), Astrolabio, Roma
- [ - ] KIERKEGAARD S. (1990), *La malattia mortale* (1849), Mondadori, Milano
- [ - ] LAKOFF G., JOHNSON M. (1998), *Metafora e vita quotidiana* (1980), Bompiani, Milano
- [ - ] LAKOFF G., NÚÑEZ R. (2005), *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied dà origine alla matematica* (2000), Bollati Boringhieri, Torino
- [ - ] LANIGAN R.L. (1994), “Capta versus data: Method and evidence in communicology” in *Human Studies*, vol. 17, n. 1, Kluwer Academic Publisher, pp. 109-130
- [ - ] LÉVI- STRAUSS C.(1966), *The savage mind* (1962), The University of Chicago Press, Chicago

- [-] ID.(1997), *Il totemismo oggi*, Feltrinelli, Milano
- [-] MANTOVANI S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, vol.1, Mondadori, Milano
- [-] ID., RESTUCCIA SAITTA L., BOVE C. (2004), *Attaccamento e inserimento. Stile e storie delle relazioni al nido*, Franco Angeli, Milano
- [-] MANUZZI P. (a cura di) (2009), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, Edizioni ETS, Pisa
- [-] MARCHINO L., MIZRAHIL M. (2004), *Il corpo non mente. Comprendere se stessi liberando le proprie emozioni*, Frassinelli, Clens (TN)
- [-] MASSA R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano
- [-] ID. (1990), *Istituzioni di pedagogia e di scienze dell'educazione*, Laterza, Bari
- [-] ID. (a cura di) (2004), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca* (1993), Franco Angeli, Milano
- [-] MATURANA, H.R. (1993), *Autocoscienza e realtà*(1990), Raffaello Cortina, Milano
- [-] MATURANA, H.R., VARELA F.J. (1985), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente* (1980), Venezia, Marsilio
- [-] ID. (1987), *L'albero della conoscenza* (1984), Garzanti, Milano
- [-] MELUCCI A., *Verso una Sociologia Riflessiva*, Il Mulino, Bologna, 1998
- [-] MERINI A. (1998), *Fiore di poesia*, Einaudi, Torino
- [-] ID. (2003), *Aforismi e magie*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano
- [-] ID. (2003a), *Piccoli sogni d'amore. Vol. 4: Terra d'amore*, Acquaviva, Milano
- [-] MERLEAU-PONTY M. (1989), *L'occhio e lo spirito* (1964), SE, Milano

- [ - ] ID., (2003), *Fenomenologia della percezione* (1945), Bompiani, Milano
- [ - ] ID., (2004), *Il primato della percezione e le sue conseguenze filosofiche* (1939,1946), Medusa, Milano
- [ - ] MERRILL B., WEST L. (2008), *Using Biographical Methods in Social Research*, Sage, London
- [ - ] MEZIROW J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (1991), Cortina, Milano
- [ - ] MILANI P. (1996), "Servizi socio-sanitari: una prospettiva di lavoro con le famiglie", *La Famiglia*, Vol.175, pp. 39-53
- [ - ] ID. (2001) (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Erickson, Trento
- [ - ] ID. (2006), "La pedagogia della famiglia", *Rassegna bibliografica, Infanzia e adolescenza*, Vol. 3-4, pp. 42-64
- [ - ] ID. (2006), "Il sostegno alla genitorialità oggi in Italia: questioni, ragioni, metodi" In AA.VV., *Al passo del loro crescere*, Atti della Prima Conferenza regionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nella Regione autonoma Friuli Venezia Giulia, Istituto degli Innocenti, Firenze, pp. 97-112
- [ - ] MONASTA A. (a cura di) (2003), *Mestiere: progettista di formazione*, Carocci, Roma
- [ - ] MONTEAGUDO J.G. (a cura di) (2008), "Approches non francophones del histories de vie en Europe" in *Pratiques de formation/analyses- Revue Internationale*, Université Paris, Saint- Denis, n.55
- [ - ] MORIN E. (1989), *La conoscenza della conoscenza* (1986), Feltrinelli, Milano
- [ - ] ID. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*(1999), Raffaello Cortina, Milano

- [-] MORTARI L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze
- [-] ID. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma
- [-] ID. (2006), *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*, Liguori, Napoli
- [-] ID. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma
- [-] MOSCOVICI S. (1992), *Le rappresentazioni sociali* (1989), Liguori Editore
- [-] MOTTANA P. (2002), *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Moretti & Vitali, Bergamo
- [-] MUNARI A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini Associati, Milano
- [-] MUNARI B. (1995), *Il mare come artigiano*, Corraini, Mantova
- [-] NIGRIS E., NEGRI S., ZUCCOLI F., (2007), *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma
- [-] OLSEN V.L. (2000), "Feminisms And Qualitative Research At And Into The Millenium", in DENZIN N.K., LINCOLN Y.S. (2000), *Handbook Of Qualitative Research*, Sage, London, pp 215-255
- [-] ONG W.J. (1986), *Oralità e scrittura. La tecnologia della parola* (1982), Mulino, Bologna
- [-] OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INFANZIA (a cura di) (2006), *L'eccezione quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto Innocenti, Firenze
- [-] PALMIERI C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano
- [-] ID. (2003), *Rappresentazione dell'handicap e processi formativi*, Cuem, Milano

- [-] ID., PRADA G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano
- [-] PAPADOPOULOS R., BYNG-HALL J. (1999), *Voci multiple: la narrazione nella psicoterapia sistemica familiare*, Mondadori, Milano
- [-] PATI L. (1984), *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia
- [-] ID. (2004), *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Collana Familia- Saggi di Pedagogia Familiare, Brescia
- [-] ID. (2006), “Il contributo di Norberto Galli alla pedagogia della famiglia in Italia” in PATI L., PRENNA L. (2006), *Percorsi pedagogici ed educativi nell’opera di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 63-98
- [-] PEARCE W.B., CONCHA E.V., MCADAMS E. (1996), “Non abbastanza sistemico: un esercizio di curiosità” (1992) in *Connessioni*, n.12, giugno, pp.1-11
- [-] PERETTI M. (1969), *La pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia
- [-] ID. (a cura di) (1972), *L’educazione familiare oggi*, La Scuola, Brescia
- [-] PHILLION J., MING F.E., CONNELLY M. (2005), *Narrative and Experience in Multicultural Education*, SAGE Publications, Inc
- [-] PIAGET J. (1974), *Epistemologia genetica* (1950), Laterza, Bari
- [-] PIEVANI T. (1999), “L’evoluzione rapsodica”, in *La Rivista di Psicologia*, n., pp. 41-61
- [-] ID. (2006), *La teoria dell’evoluzione. Attualità di una rivoluzione scientifica*, Il Mulino, Bologna
- [-] ID. (2008) (a cura di), *Exaptation. Il bricolage dell’evoluzione. Stephen J. Gould, Elisabeth Vrba*, Bollati Boringhieri, Torino
- [-] PINEAU G (1987), *Temps et contrtemps en formation permanente*, Editions Universitaires, Montréal

- [-] PLESSNER H. (2008), *Antropologia dei sensi* (1980), Cortina, Milano
- [-] PORTERA A. (2004), *Educazione interculturale in famiglia*, La Scuola, Collana Famiglia-Saggi di Pedagogia Familiare, Brescia
- [-] POURTOIS J.P., DESMET H. (2005), *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità* (2004), Edizioni del Cerro, Pisa
- [-] PUVIANI V. (2006), *Le storie belle si raccontano da sole. Il disegno per comunicare con il bambino e per curare le sue ferite. L'arte tra educazione e cura* (2004), Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg)
- [-] ID. (2009), "Simbologia dell'Acqua e della Terra", materiali del Corso *Cosa vedo in un disegno? L'uso consapevole dei simboli come strumenti di comunicazione e di cura*, Centro Panta rei, Milano
- [-] ID. (2010), *Il canto della luna. Quando la psicoterapia si fa poesia*, Armando Editore, Roma
- [-] QUAGLINO G.P (a cura di) (2004), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Cortina, Milano
- [-] RANCI C. (2004), *Politica sociale. Bisogni sociali e politiche welfare*, Il Mulino, Bologna
- [-] REASON P. (1993), "Reflections on Sacred Experience and Sacred Science", *Journal of Management Inquiry*, vol.2, n.3
- [-] REISS D. (1989), "La famiglia rappresentata e la famiglia reale", in SAMEROFF A.J., EMDE R.N. (1989) (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino 1991, pp. 200-230
- [-] REZZARA A. (a cura di) (2004), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Franco Angeli, Milano
- [-] RICOLFI L. (a cura di) (1997), *La ricerca qualitativa*, Carrocci, Roma

- [-] ROGOFF B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo* (2003), Cortina, Milano
- [-] ROSENTHAL G. (1998), *The Holocaust in Three Generation Families*, Cassel, London
- [-] ROSNATI R. (a cura di) (2010), *Il legame adottivo. Contributi internazionali per la ricerca e l'intervento*, Unicopli, Milano.
- [-] ROUDINESCO E. (2006), *La famiglia in disordine* (2002), Meltemi, Roma
- [-] ROVEDA A. (1995), *Amore, famiglia, educazione*, La Scuola, Brescia
- [-] SANGIOVANNI B., VITALE A., (2007), "Il timoniere riflessivo: posture e procedure nei diari degli insegnanti", in NICCOLAI G, PEDRETTI A.M., (a cura di) (2007), *Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione. Una ricerca sulle pratiche democratiche nella scuola*, Fondazione Mario del Monte, Modena, pp. 70-89
- [-] SARACENO C. (2003), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Mulino, Bologna
- [-] ID., NALDINI M. (2001), *Sociologia della famiglia*, Mulino, Bologna
- [-] SARRACINO V., STROLLO M.R. (2002), *Ripensare la formazione* Liguori, Napoli
- [-] SCABINI E. (1995), *Psicologia sociale della famiglia*, Boringhieri, Torino
- [-] ID. (1998), *La famiglia "trampolino di lancio"*, Boringhieri, Torino
- [-] SCABINI E., CIGOLI V. (1992), *Famiglie a rischio e famiglie che rischiano. Per una episteme del rischio*, Vita e Pensiero, Milano
- [-] ID. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina, Milano
- [-] SCABINI E., DONATI P. (1992), *Famiglie in difficoltà tra rischi e risorse*, Vita e Pensiero, Milano
- [-] SCETTINI B. (2005), *Un'educazione per il corso della vita*, Luciano Editore, Napoli

- [-] ID., AIELLO A. (2009), "Selfnarrative in the group: from individual history to collective, cultural and social history" in Paper presented at *ESREA History and Biography Network Conference*, "Wisdom and knowledge in researching and learning lives: diversity, differences and commonalities", Milano, March 12-15
- [-] SCHMIT M.B.G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano
- [-] SCHÖN D.A. (1983), *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York
- [-] SCLAVI M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano
- [-] SIMONI S. (2003), *Le culture organizzative dei servizi*, Carocci Faber, Roma
- [-] SITÀ C. (2005), *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, La Scuola, Brescia
- [-] ID. (2005a), "Dentro la ricerca. Noi e le famiglie", in IORI V., MORTARI L., a (cura di) (2005), *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*, Milano, Unicopli, pp.139-162
- [-] SMORTI A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze
- [-] SOARES B. (2010), *Fernando Pessoa. Il libro dell'inquietudine*, Feltrinelli, Milano
- [-] STEVENSON J. (2009), 'The methodological and ethical implications of Ôstory telling' in educational research " in Paper presented at *ESREA History and Biography Network Conference*, "Wisdom and knowledge in researching and learning lives: diversity, differences and commonalities", Milano, March 12-15
- [-] STRATI A. (1997), "La Grounded Theory" in RICOLFI L. (a cura di) (1997), *La ricerca qualitativa*, Carrocci, Roma, pp. 125-163
- [-] STRAUSS A.,CORBIN J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage

- [-] STRIANO M. (1999), *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Roma
- [-] ID. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli
- [-] TAROZZI M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci
- [-] TELFENER U., CASADIO L. (2003) (a cura di), *Sistemica. Voci e percorsi nella complessità*, Bollati Boringhieri, Torino
- [-] TOBIN J.J., WU D.Y.H., DAVIDSON D. (2000), *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*. (1989), Cortina, Milano
- [-] TOMM K. (1990), "Interventive interviewing, parte terza. Intendi proporre domande lineari, circolari, strategiche o riflessive?", in *Bollettino del Centro Milanese di Terapia della Famiglia*, 23, pp.1-14
- [-] TRAMMA S. (1999), *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano
- [-] ULIVIERI STIOZZI S. (2004), "La cornice estetica del setting di supervisione. Pratiche di conoscenza e di legame" in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano, pp. 63-95
- [-] VARCHETTA G. (1997), "Introduzione all'edizione italiana" in WEICK K.E. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi* (1995), Cortina, Milano, pp. IX-XXIII
- [-] VARELA F.J., (1994), "Il reincanto del concreto" in CAPUCCI P.L., (a cura di), *Il corpo tecnologico* (1994), Baskerville, Bologna, pp. 143-159
- [-] VARELA F.J., THOMPSON E., (2001), "Radical Embodiment: Neural Dynamics and Consciousness" in *Cognitive Sciences*, vol.5, n.10, October, pp. 418-425
- [-] VARELA F.J., THOMPSON E., ROSCH E. (1991), *The Embodiment Mind. Cognitive Science and Human Experience*, Massachusetts Institute of Technology

- [-] ID. (1992), *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza* (1991), Feltrinelli, Milano
- [-] VIGANÒ R. (1997), *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, La Scuola, Collana Familia- Saggi di Pedagogia Familiare, Brescia
- [-] ID. (1998), "La ricerca internazionale sull'educazione familiare. Questioni e prospettive metodologiche", in *Pedagogia e Vita*, n.6, pp. 131-155
- [-] VILLA L. (2008), *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*, Franco Angeli, Milano
- [-] VITALE A. (2008), *Report di ricerca*, fonte non pubblicata, Università degli Studi Milano-Bicocca
- [-] VITALE T. (2008), "Sociologia degli Istituti per minori: l'articolazione di regolazione sociale e regolazione politica", in ZAPPA M. (a cura di) (2008), *Ri-fare comunità. Aprirsi a responsabilità condivise per chiudere davvero gli Istituti*, Franco Angeli, Milano, pp. 45-66
- [-] WATZLAWICK P. (1976), "La punteggiatura, ossia: il ratto e lo sperimentatore", in *La realtà della realtà...Comunicazione-disinformazione-confusione*, Astrolabio, Roma, pp.63-73
- [-] ID., BEAVIN J.H., JACKSON DON D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma
- [-] WEICK, K. E. (1993), *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi* (1969), Isedi, Torino
- [-] ID. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi* (1995), Cortina, Milano
- [-] WEST, L. (2006), "Apprendimento familiare: una sfida radicale." In FORMENTI L. (2006) (a cura di), *Dare voce al cambiamento La ricerca interroga la vita adulta*, Unicopli, Milano, pp. 181-198

- [-] ID., CARLSON A. (2007), *Claming Space: an In-depth Auto-Biographical Study of Local Sure Start Project- 2001-2006*’, Center for International Studies of Diversity and Partecipation, Departement of educational research, Canterbury Christ Church University
- [-] WHITE M. (1992), *La terapia come narrazione. Proposte cliniche*, Astrolabio, Roma
- [-] ZANNINI L. (2004) (a cura di), *Il corpo-paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*, Franco Angeli, Milano

### Fonti orali

- [-] DEMETRIO D. (2008), seminario “Oggetti e metodi della ricerca pedagogica” in *Scuola di dottorato in Scienze Umane*, Università degli Studi Milano-Bicocca, 13 maggio
- [-] JOSSO M.C. (2008), seminario “Ricerca-formazione: il ricercatore, il dispositivo, le persone in formazione” in *Scuola di dottorato in Scienze Umane*, Università degli Studi Milano-Bicocca, 30 maggio

### Sitografia

- [-] BENINI P., NACLERIO R. (2003), *La ricerca qualitativa nelle scienze sociali*, Forum sulle Matrici Culturali nella Diagnosi, Bergamo, in <http://www.esterni.unibg.it/sde/matriciculturali>, [ultima visita al sito il 13-11-2008]
- [-] BERTONCINI R., *Connubio di acqua e terra*, in <http://www.poeti-poesia.it/SitiCommunity/RitaBertoncini/Images/FotografieBiancoNero/connubio-di-acqua-e-terra.jpg>, [ultima visita al sito il 28-05-2011]
- [-] CENTRO DELLA FAMIGLIA, voce *chi siamo*, in <http://www.centrodellafamiglia.org/joomla/chi-simiao>, [ultima visita 08/03/2011]
- [-] COCEVER E. (2005), “Parole, scrittura, educazione” in *Archivio web dell’Università di Bologna*, in <http://amscampus.cib.unibo.it/archive/> [ultima visita 10 marzo 2009]

- [-] COMUNE DI CINISELLO BALSAMO voce *Centro della Famiglia*, in <http://www.comune.cinisello-balsamo.mi.it/sitospip/spip.php?article305>, [ultima visita il 16-03-2011]
- [-] CONSERVA R. (2000), “Apprendere ad apprendere” in <http://www.circolobateson.it>, [ultima visita 8 marzo 2011]
- [-] DELL P.F. (1986), “Bateson e Maturana: verso una fondazione biologica delle scienze sociali” in *Terapia familiare*, in <http://www.oikos.org/dell.htm>, N. 21 Luglio, pp.35-60, [ultima visita il 31-01-2011]
- [-] DIZIONARIO ETIMOLOGICO ONLINE DELLA LINGUA ITALIANA, voce *cambiare*, in [http://www.etimo.it/?term=cambiare &find=Cerca](http://www.etimo.it/?term=cambiare&find=Cerca) [ultima visita il 26-02-2011]
- [-] DIZIONARIO ETIMOLOGICO ONLINE DELLA LINGUA ITALIANA, voce *valutare*, in <http://www.etimo.it/?term=valutare>, [ultima visita il 16-03-2011]
- [-] DIZIONARIO TRECCANI ONLINE DELLA LINGUA ITALIANA, voce *trasformazione*, in [http://www.treccani.it/Portale/elements/categoriesItems.jsp?pathFile=/sites/default/BancaDati/VocabolarioT\\_online/T/VIT\\_III\\_T\\_120313.xml](http://www.treccani.it/Portale/elements/categoriesItems.jsp?pathFile=/sites/default/BancaDati/VocabolarioT_online/T/VIT_III_T_120313.xml), [ultima visita il 26-02-2011].
- [-] DONATI P., “La qualità sociale del welfare familiare: le buone pratiche nei servizi alle famiglie”, in <http://www.osservatorionazionalefamiglie.it/images/documenti/dossier-famiglie.pdf>, [ultima visita 08/02/2011]
- [-] LA GRANDE CASA, voce *storia*, in <http://www.lagrandecasa.com/index.php?p=storia>, [ultima visita il 16-03-2011]
- [-] MORI P.A, SPINICCI F. (2011), “Le cooperative di utenza in Italia e in Europa”, in *Ericse*, research report, in [http://www.euricse.eu/sites/euricse.eu/files/db\\_uploads/documents/1296748019\\_n1615.pd](http://www.euricse.eu/sites/euricse.eu/files/db_uploads/documents/1296748019_n1615.pd) [ultima visita 26/03/2011]
- [-] MERINI A., *Io non ho bisogno di denaro*, in <http://www.aldamerini.it/Poesie/Poesie-di-Alda-Merini/io-non-ho-bisogno-di-denaro.html> [ultima visita al sito il 28-05-2011]

- [ - ] PRANDINI R., TARRONI N. (2004), “Le politiche e gli strumenti di conciliazione dei tempi. Esperienze e modelli organizzativi nel settore pubblico, privato e privato sociale”, in [http://www.osservatorionazionalefamiglie.it/images/documenti/ricerche/prandini\\_tarroni.pdf](http://www.osservatorionazionalefamiglie.it/images/documenti/ricerche/prandini_tarroni.pdf), [ultima visita 19/11/2009]

## **Filmografia**

- [ - ] BATESON N. (2010), *An Ecology of Mind. A Daughter's Portrait of Gregory Bateson*, Production Studio: The Impact Media Group



# Ringraziamenti

Dedico questo lavoro a *Marco*, la mia casa, e a mio nonno *Mauro*, la mia storia.

Ringrazio *Laura Formenti* per essermi stata Maestra, per avermi dedicato cura e dato spazio per trovare le mie cornici di pensiero. Ringrazio gli *operatori*, le *famiglie* e entrambi i *Servizi* per aver scelto di imbarcarsi in questa avventura che mi ha trasformata. Ringrazio *Andrea Prandin*, *Mara Pirotta*, *Andrea Galimberti*, *Lia Sacerdote* e *Pinuccia Samek* per aver camminato con me lungo i sentieri di un dispositivo di ricerca implicante. Ringrazio *Maria Gaudio* e *Daniela Gini* per aver vegliato su questa esperienza a distanza, come sentinelle di un sapere da cercare sempre con curiosità. Ringrazio *Anna Rezzara*, *Elisabetta Nigris*, *Mariangela Giusti* e *Stefania Ulivieri Stiozzi* per avermi spinto a cercare con curiosità nuovi punti di vista. Ringrazio *Vanna Puviani* per avermi accompagnata a sentire il sapere, non solo a pensarlo. Ringrazio *Ivano Gamelli* per essersi interessato al mio lavoro e avermi proposto piste da seguire. Ringrazio *Beppe Pasini* per avermi ricordato il possibile mantra di ogni ricercatore in procinto di narrare il proprio lavoro: *voglio scrivere da urlo!* Caro Beppe, nel caso non ci fossi riuscita, il tuo invito mi rimarrà comunque sempre nella mente e nel cuore. Ringrazio *Bernadetta* e *Marco Andrea* per essere stati i miei primi lettori. Ringrazio *la mia famiglia* per essersi fatta travolgere da questa esperienza, chiedendo soltanto “Da quale parte stiamo andando?” e accettando come risposta “Da quella parte”. Infine, ringrazio *il casolare* che vedo ogni giorno facendo *running*: grazie per essere stato il mio orologio del passar delle stagioni. Senza il prato davanti al tuo ingresso, come punto stabile di riferimento, avrei perso molte delle trasformazioni di colore del mondo *intorno* a me e prestato meno attenzione alle trasformazioni di colore *in* me. Grazie!