

COME
LAVORARE
INSIEME?

Possiamo ancora
cambiare?

COME LAVORARE INSIEME TRA OPERATORI?

A CURA DI ROBERTO CAMARLINGHI E FRANCESCO D'ANGELLA
CON LA COLLABORAZIONE DI
FABIO CATALANO, MANUELA COSSIGA, RAFFAELLA GOATTIN,
RADIANA GREGOLETTO, ANNALISA MARANGON, PAOLA SCARPA

Da più parti si sostiene che oggi è cruciale lavorare insieme tra operatori. Gli operatori sociali non possono pensarsi da soli nel proprio lavoro, quasi fossero dei liberi professionisti, ma hanno bisogno di confrontarsi costantemente con i colleghi. Tuttavia nell'esperienza quotidiana constatiamo tutti quanto sia difficile lavorare con gli altri. I conflitti tra colleghi, le contrapposizioni tra servizi sembrano ostacolare fortemente la possibilità di costruire interventi pensati insieme. Come contenere queste dinamiche relazionali? Come ritrovare il gusto di lavorare con altri? Attorno a questi interrogativi si è ritrovato a discutere un gruppo di operatori sociali del territorio veneziano.

SOMMARIO

*Non perdere mai l'oggetto comune di lavoro (p. 35)
Allentare i propri attaccamenti (p. 46)
Dal fare all'argomentare (p. 55)*

Cosa facilita e cosa ostacola il lavorare insieme? È questo l'interrogativo di fondo di un percorso di ricerca realizzato da un gruppo di operatori sociali del territorio veneziano, di cui qui si presentano gli esiti. Sempre di più si riconosce l'importanza di non pensarci da soli nel far fronte ai mille problemi che la nostra società genera e che nel proprio lavoro gli operatori incontrano. Ma nello stesso tempo si riconosce anche la fatica di lavorare tra colleghi, con gli altri servizi, gli amministratori locali, i cittadini... Nelle occasioni in cui ci si trova con altri a progettare, a pensare insieme gli interventi, si sperimentano lontananze che suscitano diffidenze, divergenze di valutazione che diventano contrapposizioni. Tutto ciò, più o meno consapevolmente, porta alla fine a chiudersi, a ripiegarsi dentro le routine, a evitare il confronto con gli altri.

Proprio a partire da questa constatazione, nel percorso di ricerca ci si sofferma anzitutto a ri-darsi il perché è importante oggi affrontare e tollerare la fatica del costruire con gli altri. Nell'articolo *Perché è importante lavorare insieme?*, pubblicato negli «Studi» di questo numero, si restituiscono ai lettori di Animazione Sociale gli esiti di questo tentativo. L'idea di fondo è che nel lavoro sociale i progetti esistono (hanno senso e chance di riuscita) solo in quanto più attori convergono nel definire il problema, gli obiettivi da perseguire, con quali strategie. Per questo è cruciale attivare connessioni con i vari attori sociali, costruire reti di senso per avviare e sostenere i progetti.

Dopo aver messo a fuoco le ragioni che spingono oggi a lavorare con gli altri, nel percorso di ricerca si è poi cercato di individuare le criticità che molte volte rendono impraticabile questa strada. Ne sono emerse in parti-

colare tre, sulle quali i tre articoli dell'inserto si soffermano cercando di proporre indicazioni per poterle superare.

La *prima criticità* è relativa al prevalere delle dinamiche conflittuali e contrappositive che immediatamente scartano non appena più operatori si ritrovano a capire insieme come affrontare le difficoltà delle persone. La *seconda* ha a che fare con la tendenza da parte di ciascuno a pensare che il proprio sguardo sia la visione giusta sulla situazione e sul da farsi. La *terza* sta nel concentrarsi subito sulle cose da fare (e ognuno in genere ha già in mente la sua personale soluzione) per evitare di stare nell'incertezza del non sapere ancora che cosa avrebbe più senso fare in quella situazione.

Queste tre criticità sono ciò che molte volte ostacola il lavorare insieme tra operatori. Nel percorso di ricerca i partecipanti le hanno vissute in prima persona grazie alla realizzazione di role playing ed esercitazioni, che nell'inserto vengono raccontati. La particolarità di questo inserto sta infatti nel non voler soltanto restituire gli esiti conoscitivi del percorso fatto, ma nel raccontare anche gli strumenti adottati per farli emergere. Può essere interessante, per i lettori che lo vogliono, utilizzarli con i propri colleghi in modo che il percorso di ricerca possa proseguire in altri contesti (eventuali elaborazioni potranno essere ospitate sulla rivista).

Questo inserto nasce all'interno del percorso di ricerca «Apprendere dall'esperienza per costruire servizi sostenibili», promosso dall'Assessorato alle politiche sociali del Comune di Venezia. Per la rivista, che ha partecipato al coordinamento e alla realizzazione del percorso, costituisce un'ulteriore tappa della ricerca sul lavoro sociale attivata in questi anni.

A CURA DI ROBERTO CAMARLINGHI E FRANCESCO D'ANGELLA

Non perdere mai l'oggetto comune di lavoro

Come far sì che i conflitti di interpretazione non diventino conflitti interpersonali

Nelle situazioni di lavoro tra operatori sociali spesso le dinamiche relazionali prevalgono e finiscono per ostacolare la possibilità di lavorare insieme. Si accendono conflitti tra opposte

valutazioni, si cerca di far prevalere il proprio punto di vista, ci si sente minacciati dalla diversità di giudizio dell'altro. E si finisce per desiderare di fare da soli e per vivere questi momenti

di confronto come perdite di tempo. Per disinnescare questi conflitti, nei laboratori abbiamo visto quanto sia indispensabile tenere sempre al centro l'oggetto comune di lavoro.

Perché è così difficile sviluppare conoscenza insieme nei momenti in cui ci si incontra per affrontare una situazione problematica? Che cosa succede quando si sperimentano dei conflitti di interpretazione tra operatori? Perché i conflitti diventano alla fine conflitti interpersonali (e quindi dolorosi) e non occasioni per capire meglio e di più la situazione?

Per rispondere a questi interrogativi, nei laboratori abbiamo scelto di esplorare la delicata fase dell'avvio di un intervento. Pensiamo che in questa fase, proprio perché gli operatori si incontrano per fare una prima valutazione della situazione (che è tutta da conoscere), siano più facilmente identificabili i fat-

tori che ostacolano o facilitano i processi di co-costruzione. Nel momento della ricognizione (nel gergo definita in vari modi: analisi della domanda, indagine sociale, diagnosi, raccolta dati, ecc.) i processi della conoscenza sono infatti centrali.

Dai racconti degli operatori emerge la sensazione, sperimentata da chiunque abbia partecipato a queste prime esplorazioni, che le dinamiche relazionali che scattano (segnate da conflitti che diventano ben presto contrapposizioni) finiscono per ostacolare la possibilità di costruire valutazioni insieme. Riuscire a contenere queste dinamiche conflittuali e a trasformarle in opportunità di conoscenza diventa allora cruciale per poter lavorare con gli altri.

La complessità di sviluppare insieme conoscenze

Di fronte a una situazione che è sconosciuta e spesso di difficile interpretazione, sia per l'operatore che per le altre persone implicate (gli utenti, i loro familiari, gli altri operatori...), il momento della ricognizione è cruciale.

La posta in gioco è la possibilità di sviluppare una prima valutazione della situazione per poter successivamente formulare ipotesi di intervento.

Districarsi in un groviglio. Non possiamo non constatare ogni volta quanto questo momento si riveli di estrema complessità. Sin dall'inizio

* Questo inserto rielabora i materiali del percorso di ricerca «Apprendere dall'esperienza per costruire servizi sostenibili» promosso dall'Assessorato alle politiche sociali del Comune di Venezia. Il percorso (svolto nel 2007-2008) ha coinvolto una sessantina di operatori sociali (suddivisi in tre laboratori) dei diversi servizi del Comune. del-

percepriamo come sia complicata farsi un'idea del perché della difficoltà delle persone. L'esperienza passata ci aiuta, ma non è mai generalizzabile. Ad esempio, nel momento in cui cerchiamo di conoscere/comprendere il perché quel ragazzo non va più a scuola, anche se di casi simili ne abbiamo affrontati a decine, entriamo immediatamente in un mondo - il mondo di quel ragazzo - fatto di relazioni, affetti, emozioni e interazioni tra i soggetti implicati (i genitori, i fratelli, le sorelle, le insegnanti, i compagni di classe...): ciascuno con una propria storia, un proprio mondo vitale.

A fronte di questa complessità si può decidere di ridurre drasticamente: si omolepa la situazione di quel ragazzo a quella di tutti gli altri fino a quel momento incontrati, considerando così l'investimento nella ricognizione. Ci si chiama fuori e come osservatori distaccati si valuta la situazione. Quel caso diventa analogo agli altri. Ma il più delle volte ci rendiamo conto che è indispensabile restare all'interno di questa complessità, dedicare tempo ed energie a capire il perché delle difficoltà del ragazzo e come poterle affrontare.

La situazione problematica appare sempre all'operatore come un groviglio nel quale è difficile districarsi. Si incontrano molte versioni della stessa situazione (quello che racconta il padre è spesso l'opposto di quello che racconta la madre), si entra in contatto con l'ambiguità delle parole, con le resistenze, le reticenze, i diversi punti di vista dei soggetti implicati. Ciascun soggetto è portatore di una propria visione e di un proprio interesse e cerca di farlo prevalere. Tutte queste diverse voci risuonano emotivamente nell'operatore, gli suscitano pensieri e sentimenti che lo confondono e lo disorientano ulteriormente. In questo groviglio non è per nulla facile trovare il bandolo: cioè individuare quali aspetti della vicenda essenziale esplorare maggiormente, quali azioni mettere in atto per raccogliere ulteriori informazioni, chi provare a coinvolgere, ecc.

Perché il collega la pensa così diversamente? La fatica di orientarsi in questo groviglio è amplificata nel momento in cui ci si incontra con

altri operatori. I propri colleghi, quelli con cui in teoria si dovrebbero avere maggiori affinità di vedute e di interessi. Eppure anche in questi incontri d'équipe si ha la sensazione molte volte di entrare in una stanza affollata di rumori, musiche dissonanti, parole che si sovrappongono... Vedere che il collega da una valutazione diversa dalla nostra, oppure ritenere importanti aspetti che a noi paiono marginali genera disorientamento e a volte rabbia.

A fronte del *prisma di valutazioni* che in questi incontri emergono, non sempre si riesce a capire come proseguire la ricognizione. Le divergenze, anziché essere occasioni per arricchire/ampliare maggiormente il quadro conoscitivo sulla situazione, bloccano e irridiscono la comunicazione. Non sempre si riesce a confrontare le diverse valutazioni per arrivare a una convergenza su quali sono gli aspetti salienti della storia e a decidere quale strada intraprendere.

Ci si rende conto che mettere insieme competenze e saperi non è un processo spontaneo e non genera automaticamente valore aggiunto. Non aiuta cioè a produrre una conoscenza maggiore delle situazioni di intervento. Anzi, spesso genera confusionalità talmente elevata da spingere gli operatori a pensare che da soli si lavora meglio. Innescando un processo di disinvestimento e chiusura rispetto al lavorare insieme.

L'Asi e del Privato sociale del territorio veneziano. Questo inserimento prevede alcune indicazioni metodologiche, messe a punto nei laboratori con gli operatori che aiutano a lavorare insieme. Rimandiamo all'«Studio di questo numero per una messa a fuoco dei motivi che oggi spingono gli operatori sociali a lavorare con gli altri».

Anche quando sembrano assomigliarsi, le situazioni su cui interveniamo non sono mai assimilabili. Per questo sono sempre da conoscere attraverso un contatto ravvicinato. Su questo approccio conoscitivo, definibile come «apprendere dall'esperienza», si veda l'intervista a Francesca Olivetti Marcolin. *Lavorare alla luce dell'esperienza*, in «Animazione Sociale», 12, 2007, pp. 4-5.

La comprensione di una situazione (in particolare nella fase di avvio) implica anche azioni pensate appositamente non tanto per affrontare il problema, quanto per raccogliere ulteriori informazioni sul problema. Si veda nel'intervista citata i paragrafi «Perché non bastano dati e racconti» e «La conoscenza che viene dall'azione», pp. 3-6.

Un role playing per capire cosa scatta nel lavoro tra operatori

Perché i conflitti che si sperimentano nei processi di ricognizione costituiscono un impedimento spesso insuperabile alla possibilità di lavorare insieme (dove lavorare insieme vuol dire - come sostenuto nell'articolo *Pezzi e importanti lavorare con gli altri?*, pubblicato negli «Studi» di questo numero - costruire valutazioni condivise della situazione e di come di volta in volta procedere)?

Per rispondere a questo interrogativo, nei

II. RULE PLAYING; ANDREA CHE NO IN VA A SCUOLA

Andrea è un preadolescente di 13 anni, frequenta la seconda media dopo essere stato bocciato. Abita nelle case popolari di una città di 30.000 abitanti, nella periferia industriale. Il padre, Elisio, è operaio, ha 58 anni e arrotonda lo stipendio in nero facendo dei lavori la sera. La madre, Sofia, fa la casalinga e si ramena e ha 40 anni; pur abitando in Italia da molti anni non parla bene l'italiano. Andrea ha una sorella, Katia, di 14 anni che frequenta la prima superiore con regolarità e buoni risultati.

In tutto il primo semestre ha fatto ripetute assenze, giustificare dai genitori addeucendo motivi familiari. A scuola arriva spesso in ritardo, senza compiti, e manifesta atteggiamenti aggressivi verso i compagni. La classe di Andrea è composta da 20 alunni. Vi sono altri due ripetenti e continui inserimenti di ragazzi e ragazze straniere in particolare del campo nomadi.

L'insegnante, la professoressa Maria Del Bene, ormai prossima alla pensione, impegnata da molti anni nel sindacato e nelle attività sociali, ha più volte convocato la famiglia per poter capire i motivi delle assenze di Andrea e per capire come poterlo aiutare.

Dopo ripetute convocazioni la professoressa decide di segnalare la situazione al Servizio di neuropsichiatria attraverso una relazione, chiedendo di intervenire sulla situazione, alla luce dei comportamenti violenti che sono sempre più frequenti e pericolosi. L'intento della professoressa è di avere una diagnosi per ottenere un insegnante di sostegno.

Il dottor Mario Fisichella dopo aver letto la relazione e avere sentito telefonicamente la professoressa decide di chiedere l'intervento dei servizi socio-assistenziali per fare una valutazione sociale del contesto familiare di Andrea.

L'assistente sociale Emanuela Bianchi, dopo aver letto la relazione della professoressa decide di incontrare l'insegnante.

Le tappe del role playing

I tappa. Incontro dell'assistente sociale Bianchi con la professoressa Del Bene per discutere della relazione e iniziare la ricognizione. (10 minuti)

tre laboratori in cui erano suddivisi i partecipanti abbiamo deciso di sperimentare mediante un role playing la delicata fase di avvio di un intervento. Si è così cercato di mettere in luce che cosa succede nel confronto tra operatori. Quali dinamiche relazionali scattano? Perché è così difficile gestirle? Il role playing narra il caso di un ragazzo che manifesta difficoltà a scuola, di fronte alle quali un insegnante decide di convocare il servizio sociale.

II tappa. Incontro dell'assistente sociale Bianchi con i genitori di Andrea, la signora Sofia e il signor Elisio, per conoscere la situazione familiare. (15 minuti)

III tappa. Equipe allargata convocata dall'assistente sociale. Presente la professoressa Del Bene, il dottor Fisichella, l'educatore Mario Bellavia e la responsabile del servizio sociale, dottoressa Silvia Regaloni, per mettere a fuoco i problemi da approfondire. (30 minuti)

IV tappa. Discussione a partire dalle impressioni generali di chi ha partecipato all'esercitazione. (15 minuti)

V tappa. Discussione a partire dalla lettura delle schede di osservazione. Ogni osservatore interviene riproponendo quello che ha visto durante l'esercitazione. (20 minuti)

VI tappa. Individuazione dei fattori che hanno favorito o ostacolato la costruzione delle conoscenze sulla situazione problematica. (10 minuti)

Gli strumenti di osservazione e auto-osservazione: la griglia

Per ciascun autore del role playing è previsto un osservatore. Ogni osservatore, durante lo svolgimento del role playing, dovrà compilare la griglia di osservazione sul personaggio osservato. Al termine dell'esercitazione anche a chi ha partecipato alla drammatizzazione del role playing è richiesta di auto-compilare la griglia.

Analisi del linguaggio

Quali parole utilizza?

Quali parole dell'altro accoglie?

Quali parole invece non considera?

Analisi dei processi comunicativi

Formula domande di routine?

Formula domande che prendono spunto dalla situazione?

Sono domande per accertare la verità (per cercare le cause dei comportamenti, per capire se l'intervento è adeguato...)?

Sono domande per capire i significati dei comportamenti?

- Propone interpretazioni che bloccano lo scambio tra i soggetti?
 - Propone interpretazioni che aiutano a costruire con gli altri?
 - Interviene sfruttando lo spazio comunicativo?
 - Fa spazio all'ascolto?
- Analisi degli atteggiamenti*
- Si pone nella relazione con un atteggiamento volto a facilitare lo scambio empatico?
 - Si pone con un atteggiamento di contrapposizione (l'altro è vissuto come la controparte)?

La realizzazione del role playing e la discussione avvenuta successivamente hanno messo in luce una serie di criticità presenti nei processi di ricognizione in cui sono coinvolti operatori. *Vi proponiamo alcune considerazioni emerse dalla lettura delle griglie di osservazione del role playing*¹¹.

Cosa è accaduto nell'incontro tra l'assistente sociale e l'insegnante? Nella prima tappa l'assistente sociale incontra l'insegnante per conoscere la situazione di Andrea e il motivo della segnalazione al servizio sociale.

«Io credo, io penso»: la contrapposizione. L'assistente sociale accoglie la professionista dandole subito del tu. Cerca la vicinanza, forse avverte la sfiducia dell'insegnante verso il servizio sociale (l'insegnante infatti non ha pensato di rivolgersi al servizio sociale, ma alla neuropsichiatria). L'assistente sociale formula sia domande di routine sia domande per capire i motivi della segnalazione. Talvolta sembra interpretare la situazione del ragazzo senza averla realmente conosciuta (affiora l'idea che per lei le situazioni siano un po' tutte uguali). La professionista assume un atteggiamento di contrapposizione nei confronti dell'assistente sociale. Verso l'allunno è piuttosto dura nei giudizi. Le parole maggiormente usate sono «io credo», «io penso». (laboratorio 1)

Professionisti in conflitto. Nell'incontro si avverte il conflitto tra professioni e organizzazioni di appartenenza, in particolare dell'insegnante verso i servizi sociali. L'insegnante esprime una visione stereotipata del servizio e

- Si pone con un atteggiamento di collaborazione e cooperazione?
- Si pone con un atteggiamento giudicante?
- Allimenta fiducia?
- Allimenta diffidenza?

Analisi delle identificazioni

- Con quali parti o soggetti si identifica (Andrea, madre, padre, insegnante, assistente sociale, medico, educatore, responsabile)?

Domande che non sono state poste e perché?

del suo ruolo. Più in generale, mette in scena una contrapposizione tra la scuola e «gli altri» («ci sentiamo soli, le famiglie scaricano su di noi il compito educativo»). L'assistente sociale mostra rigidità fisica soprattutto per l'ostilità vissuta nel colloquio. Il suo approccio con l'insegnante avviene attraverso un linguaggio tecnico. Il problema per l'insegnante non sembra essere Andrea, ma l'impossibilità di svolgere il programma. Manca in lei il contatto emotivo con il problema del ragazzo. Si conclude l'incontro con la sensazione che sia difficile ascoltare e capire il linguaggio degli altri. (laboratorio 2)

Le domande che chiudono. Nel colloquio emerge il bisogno dell'insegnante: un aiuto a gestire la classe. Vorrebbe un sostegno, sente di non riuscire a farcela. Usa parole che non dicono molto, ripete «Andrea sarebbe bello ma disturba». Chi la osserva la trova poco empatica, identificata con se stessa e giudicante. Da parte sua l'assistente sociale non va oltre le domande di routine. Non chiede come è An-

¹¹ L'esercitazione e la discussione su ciò che si è osservato hanno consentito di riconoscere quello che accade, generalmente quando più attori implicati in una situazione si incontrano. Durante l'elaborazione di ciò che è avvenuto nel role playing (ma come vedremo nei prossimi articoli, in tutte le esercitazioni realizzate durante i laboratori), ci si è concentrati maggiormente ad analizzare e comprendere i fattori che ostacolano il lavoro con gli altri. Scegliere di mettere in luce le criticità non vuol dire che non vi siano esperienze soddisfacenti e con esiti positivi. Ma nei laboratori vi era soprattutto l'interesse di capire l'origine di ciò che talvolta sembra ostacolare la costruzione. E per questo che nel role playing ogni attore ha messo in luce, talvolta drammatizzandolo, le difficoltà vissute e sperimentate nella quotidianità del lavoro.

drea con gli altri insegnanti, con gli altri ragazzi. Ognuno glissa sulle domande e sulle frasi dell'altro. Chi ha il compito di osservare l'insegnante ammette di averla osservata identificandosi con Andrea: «Era un filtro potente sentirmi Andrea». (laboratorio 3)

Cosa è accaduto nell'incontro tra l'assistente sociale e i genitori? In questa seconda tappa l'assistente sociale incontra i genitori di Andrea, la signora Sofia e il signor Elio, per conoscere la loro situazione familiare e per raccogliere le loro opinioni sulle difficoltà di Andrea.

La rottura di un clima di fiducia. L'assistente sociale all'inizio ha un atteggiamento timoroso nell'esporre ai genitori il problema e fa poca chiarezza sul motivo del colloquio. Il padre assume un atteggiamento di difesa, dice «mio figlio non è handicappato, è normale». Atteggiamenti legittimi, secondo gli osservatori, in quanto il problema è stato posto dall'assistente sociale in maniera troppo diretta e poco chiara. La madre, di origine inglese, non fa molte domande e manifesta disagio per la scarsa comprensione della lingua. L'assistente sociale, percepita la reazione del padre, cerca di recuperare ammorbidendo la comunicazione. Nel fare domande volte a esplorare il contesto familiare, cerca di conferire valore alla coppia e alla loro storia: come si sono conosciuti, che lavoro fanno, dove abitano, i rapporti con il vicinato, ecc. La coppia pian piano si scioglie. Il clima di fiducia però si incrina nuovamente quando l'assistente sociale esplicita ai genitori il suo pregiudizio «a ogni bambino con problemi comportamentali corrisponde una coppia genitoriale problematica». (laboratorio 1)

La saturazione dello spazio comunicativo. Dall'incontro si viene a conoscenza che la convocazione dei genitori è avvenuta attraverso un telegramma. L'adozione di questa modalità burocratica ha come conseguenza di raffreddare l'incontro. La madre ha capito solo di essere stata chiamata, ma non sa ancora perché è lì. Al padre il linguaggio dell'assistente

sociale non è accessibile, è un linguaggio tecnico, «da servizio». Quel che invece sente è che gli viene dato poco spazio. Per i genitori il problema di Andrea è inesistente, non vogliono in alcun modo sentirsi utenza. Alcune loro risposte («Andrea lo teniamo a casa da scuola perché i compagni lo prendono in giro») non attivano domande da parte dell'assistente sociale. (laboratorio 2)

Giudizi invasivi e intrusivi. Il padre dice «non mi sono sentito visto né ascoltato, come genitori non siamo stati protagonisti ma piuttosto marginali». La madre si lamenta «he sentito un'invasione dentro la famiglia, intrusive le domande dell'assistente sociale». Per capire la situazione l'assistente sociale fa domande di vario tipo: alcune sono di routine, altre paiono scollegate tra loro. Chi osserva l'assistente sociale dice: «Alcune domande erano inappropriate e invadenti». Non si capisce che cosa ricerchi. La madre vede il problema ma identifica il colpevole nella scuola. (laboratorio 3)

Cosa è accaduto nell'incontro dell'équipe allargata? In quest'ultima tappa della drammatizzazione, l'assistente sociale convoca il primario della Neuropsichiatria, l'educatore e la responsabile del servizio sociale per condividere gli esiti conoscitivi e mettere a fuoco i problemi da approfondire ulteriormente.

L'emergere di rapporti di forza. Nella terza tappa gli osservatori fanno presente come non ci sia stata una vera e propria co-costruzione tra i vari componenti. Ogni soggetto sembra parlare per conto proprio, emergono i rapporti di forza tra le varie professionalità e organizzazioni. Nessun operatore si pone il problema che la situazione richiederebbe ancora un tempo di esplorazione. Andrea non viene visto, va sullo sfondo. L'équipe si concentra sul fare, è più orientata a rispondere alla richiesta della scuola (avere qualcuno che stia con l'allunno perché disturba) anziché capire come affrontare il problema di Andrea. (laboratorio 1)

Si *pausifica* ma non si *lanciamo ponti*. Nell'incontro interservizi gli interlocutori sono presenti ma è come se non si relazionassero. Non è stato deciso un conduttore, così ognuno rimane dentro i propri confini. Ma entrare in relazione implicherebbe trasgredire un po' i confini. Il neuropsichiatra ritiene di essere l'esperto per eccellenza, pensa di possedere la verità e non sente il bisogno di ascoltare altri punti di vista. Anche gli altri si chiudono. Nessuno si connette al discorso degli altri, nessuno riprende espressioni dette da altri. Andrea è invisibile: non si mettono a fuoco dei passaggi per capire di più. Si sentono le competizioni tra i due poli dei servizi, ognuno vuole sentirsi al centro. Nel decidere che cosa fare è prevalente l'iter di ciascun servizio a scapito della centratura sulla costruzione di un progetto condiviso. Ciascun servizio pontifica, ma non lancia ponti. (laboratorio 2)

Le *aggressività*. «Ho sentito molto le rivalità tra i diversi servizi. Ho sentito molta aggressività, abbiamo visto quanto ognuno avrebbe voluto altro dagli altri». «Ho sentito molta idealizzazione del proprio ruolo professionale, tendenza a porsi aspettative altissime. C'è una forte discrepanza tra la realtà e l'ideale». Non si capiva cosa facesse l'educatore, non è stata valorizzata la sua presenza. Nessuno ha chiesto cosa ha fatto la scuola prima della segnalazione. «Dobbiamo riconoscerlo: abbiamo messo in scena quello che di solito succede nella realtà. Si perde di vista la persona, il più delle volte non riusciamo a conoscere la sua situazione». «Sembra che non si riesca mai a costruire conoscenze insieme». (laboratorio 3)

Un *esito comune*: il radicalizzarsi dei conflitti. Nel riattraversare quello che è accaduto nel role playing abbiamo potuto rivivere quello che succede in molte esperienze di incontro tra operatori. L'altessa iniziale è che insieme si possa sviluppare una conoscenza maggiore delle situazioni. Ma la realtà mette a confronto con una serie di dinamiche relazionali che ostacolano il percorso di indagine. Come nel role playing, così nelle esperienze

lavorative con altri, ciascuno esprime un proprio giudizio sulla situazione e la diversità di posizioni che inevitabilmente emerge produrrà spesso una contrapposizione fra i punti di vista. La contrapposizione irrigidisce lo scambio comunicativo alimentando un pensiero dicotomico («questo è giusto, questo è sbagliato»; «questa è la corretta interpretazione, quella è un'interpretazione errata»). Un pensiero che spinge sempre di più a schierarsi, a difendersi, ad allearsi con chi la pensa come loro, anche se alla fine non si sa più per cosa e perché.

Si sperimenta il disorientamento di non capire perché il collega la pensi così diversamente da me, si ha il timore di sentirsi giudicati, disconfermati, di non essere riconosciuti nel proprio ruolo. In queste esperienze quello che si sperimenta è che i *conflitti non sono più conflitti di interpretazione su un problema, ma diventano conflitti interpersonali*.

A fronte della rottura di un clima di fiducia, della saturazione dello spazio comunicativo, dei giudizi invasivi e intrusivi, dell'emergere di rapporti di forza e delle aggressività, a un certo punto punto, ciò che resta è il disagio dell'incontro con gli altri.¹¹ Stare in una comunicazione così polarizzata spaventa, produce lontananza tra gli attori della relazione, provoca rabbia e irriducibilità. Fino al punto che il desiderio di continuare a stare in relazione si azzerava.¹² Quel che si desidera è piuttosto uscire dal disagio dello

¹¹ Utilizziamo la parola disagio perché quello che si vive in queste situazioni è un mescolarsi indefinito di stati d'animo, emozioni, pensieri più o meno coesistenti.

¹² Abbiamo scelto di utilizzare un linguaggio che richiama alle emozioni che si sperimentano nei momenti di incontro tra gli operatori. Per mettere maggiormente a fuoco le criticità che si vivono nei diversi momenti di conoscenza/comunicazione con altri, sarebbe importante approfondire alcune chiavi di lettura sui gruppi e in particolare sui gruppi di lavoro. Per questo la bibliografia è molto ampia e numerosi sono gli autori di riferimento (S. Freud, K. Lewin, W. Bion, S. Foulkes, R. Kaes, D. Anzani, H. A. Rosenfeld, F. Barale, F. Corrao, C. Neri, ecc.). A riguardo si consiglia di consultare il numero 1 della rivista «Spunti» e l'inserto di Paola Scalari, *Alchimie emotive e vitalità nel gruppo di lavoro*, in «Animazione Sociale», 3, 2001, pp. 23-53.

stare in relazione quanto prima perché tanto si ha la sensazione che insieme non si svilup-

La criticità più grossa: la perdita dell'oggetto di lavoro

Nel laboratorio abbiamo potuto osservare come la criticità più grossa, in questi momenti di incontro tra operatori (trionfi di equipic, incontri interservizio, ecc.), sia il prevalere delle dinamiche relazionali sul compito comune, che consiste nello sviluppare una conoscenza-valutazione pertinente della situazione d'intervento (l'oggetto comune di lavoro, ciò per cui siamo lì). Il misurarsi con posizioni divergenti, con quel che comportano di lontananze e incomprensioni, di fatto contribuisce a far scomparire dalla scena il motivo del ritrovarsi tra operatori, il perché ci si incontra. Si perde cioè l'oggetto che connette: Andrea.

La comprensione della sua storia costituisce il termine di riferimento delle nostre interpretazioni. È rispetto a essa che siamo chiamati a valutare la loro pertinenza e congruenza. Si tratta di valutare se le affermazioni che ciascuno fa rispetto al caso di Andrea ci possono aiutare a capire di più la vicenda esistenziale del ragazzo, il suo mondo relazionale, le risorse di cui dispone, le strade da intraprendere. Tenere al centro dell'incontro la storia di Andrea ci permette di tollerare i conflitti intendendoli come conflitti di interpretazione più che come conflitti interpersonali.

Si interrompe la ricognizione. Nel riattraversare l'esperienza vissuta nel role playing possiamo osservare come Andrea e il suo contesto relazionale e familiare (l'oggetto della ricognizione) ben presto scompaiono, dietro il prevalere delle dinamiche relazionali. Prova ne è che durante i vari incontri previsti dall'esercitazione — tra insegnanti e assistente sociale, tra questa e i genitori e nella riunione tra operatori — il problema di Andrea finisce per essere poco presente. Il prevalere delle dinamiche relazionali fa sì che non ci soffermiamo

peranno maggiori conoscenze sulla situazione di Andrea.

esplorare qual è il rapporto che Andrea ha con i genitori, con i compagni, con gli insegnanti. Anche affermazioni significative dei genitori («Andrea lo teniamo a casa da scuola perché i compagni lo prendono in giro»), che potrebbero dare lo spunto per inoltrarsi in un percorso di conoscenza su Andrea, cadono nel vuoto e non suscitano domande (perché lo prendono in giro? quali relazioni Andrea ha in classe?). Anche quando il padre dice «mio figlio è normale, non è handicappato», questa frase non diventa un appiglio per chiedere al papà che cosa pensi di suo figlio, se non vede in lui nessuna difficoltà, o se invece la vede in cosa consiste.

In sintesi, possiamo osservare che durante il role playing, in più occasioni, emergono spunti e appigli che potevano essere accolti per proseguire insieme un percorso di conoscenza su Andrea, per mettere a confronto le diverse visioni e arrivare a qualche idea condivisa sulle sue difficoltà.

Ci si scontra tra soggetti. Le riflessioni prodotte sul role playing hanno permesso di mettere in evidenza come, nel momento in cui si perde l'oggetto della ricognizione (che nell'esercitazione era la conoscenza di Andrea e del suo contesto socio-relazionale), viene meno l'oggetto esterno che contribuisce a tenere aperto lo scambio conoscitivo tra le persone. La realtà problematica è infatti l'oggetto terzo che costituisce il terreno di confronto delle diverse interpretazioni e la cui conoscenza, maturata una volta per tutte e soggetta a continue riformulazioni, è il motivo dell'incontrarsi.

Se quest'oggetto scompare, le valutazioni perdono il riferimento a una realtà esterna che è da conoscere e diventano prese di posizione aprioristiche; i contenuti della comunicazione si irridiscovono; c'è sempre di più l'espresso-

ne di giudizi assertivi e certi; i conflitti diventano conflitti interpersonali e non più interpretativi. Il confronto tra idee diverse non è più un confronto sull'oggetto da conoscere (Andrea), ma scontro tra verità diverse che investono gli individui nel vivo della loro persona. Una comunicazione così impostata (in

La tentazione di richiamarsi al mandato istituzionale

Che cosa accade nelle esperienze lavorative quotidiane, nel momento in cui si sperimenta il disagio dello stare in relazione? O ci si sottrae (quanti incontri vengono disertati per la sensazione che non siano produttivi, che facciano perdere tempo...) oppure si invoca la necessità di avere un mandato istituzionale più chiaro e definito, che permetta di stabilire priorità e dirimere conflitti.

Sembra che il mandato istituzionale costituisca una via di uscita dalle difficoltà relazionali che impediscono di lavorare tra operatori. Si pensa che i mandati istituzionali, nell'istituire la «verità oggettiva» o come intervenire e quali compiti ciascuno operatore debba svolgere, possano dirimere qualunque contrapposizione.

In realtà l'attesa di avere un mandato chiaro, trasparente, che metta ordine nella confusione, è un'illusione. Anche i mandati, infatti, come le situazioni, sono soggetti a interpretazioni. E come le situazioni, ognuno li legge e interpreta a partire dal proprio punto di vista.

Molte sono le visioni e versioni dei mandati, molto diverse sono le azioni che discendono dai mandati interpretati. Ci si ritrova così di nuovo in un conflitto di interpretazioni sul da farsi nel quale è difficile districarsi. Si ritrova la stessa fatica di confrontarsi con altri, lo sperimentare nuovamente una comunicazione assertiva, il procedere per giudizi certi e assoluti.

In questo senso il ricorso al mandato istituzionale, anziché contenere e dirimere le contrapposizioni, finisce per alimentarle ulteriormente. Nei laboratori si è conluisivo che, certo,

diventa ben presto scontro: tra professioni, tra discipline, tra culture di appartenenza, tra organizzazioni... Si istituiscono gerarchie tra chi ha l'autorità di far valere il proprio punto di vista e chi non la ha o ne ha di meno.

Questa idea «scientifica» della conoscenza si pone al servizio di una serie di dinamiche relazionali che di fatto fanno smarrire l'obiettivo di lavoro comune.

Calato che ritengono di possedere sapere esaurienti ed espulsi non riconoscono in fondo la legittimità di altri punti di vista, non sentono la necessità di doversi integrare. Molti operatori dell'area sociale sembrano essere consistentemente attaccati a questo immaginario che ancora il loro lavoro alle competenze professionali. Questo immaginario però nega l'alterità, non riconosce l'altro come portatore di punti di vista interessanti per affrontare i problemi. Esso genera conflitti perché rende assolute, come e vere le proprie posizioni e quindi o gli altri si conformano a queste posizioni oppure vengono allontanati.

nati o espulsi o percepiti come mancanti, inadempienti, inadeguati.

Abbiamo davvero visto, nel role playing, quanto l'immaginario dell'oggettività porti a un irrigidimento e a una chiusura nel proprio sapere, ritenuto autosufficiente. In questo immaginario il confronto con l'alterità non trova spazio. Come dice Umberto Galimberti:

Se io ho in mano la verità assoluta e inutile che mi parli con me: non sei a tuo agio, non stai bene, sei comunque fuori gioco. Voglio dire, se uno è persuaso di disporre della verità assoluta, io non parlo con lui, perché che cosa gli posso dire in una condizione comunque già definita di errore? ¹⁰⁷

L'immaginario della verità oggettiva radicalizza le dinamiche relazionali diventando un ostacolo alla possibilità di conoscere/comprendere con altri la situazione delle persone ¹⁰⁸.

Come transitare dai conflitti interpersonali ai conflitti interpretativi?

Nei laboratori abbiamo appreso come per co-costruire l'intervento sociale sia cruciale riuscire a trasformare i conflitti che si sperimentano nelle situazioni di lavoro in opportunità di maggiore conoscenza. Alla luce degli esiti del role playing, abbiamo provato a delineare tre indicazioni che possono aiutarci a co-costruire valutazioni e ipotesi di intervento.

Mentalizzare ¹⁰⁹ l'oggetto di lavoro (ovvero tenere a mente Andrea). Per gestire le dinamiche che relazionali che ostacolano la possibilità di co-costruire abbiamo affermato che è importante mettere e rimettere costantemente al centro del lavorare insieme l'oggetto della ricognizione, cioè la conoscenza/comprendimento della situazione problematica. L'ipotesi formulata è che l'oggetto di lavoro costituisca il medium della comunicazione/relazione. Il poter riportare ciò che si afferma, si giudica e si valuta all'oggetto (nel laboratorio era Andrea e le sue difficoltà scolastiche) consente di contenere le dinamiche relazionali, evita alla comunicazione di diventare assertiva e dogmatica. Ad esempio l'affermazione «a ogni

carisi a priori detentore della «verità vera e valida» della realtà problematica perché la realtà problematica costruisce l'oggetto «esterno» da indagare. È proprio l'esistenza di questa realtà esterna che rende possibile la costruzione conoscitiva, perché ciò che accenna i soggetti e l'interesse a capire il problema e come affrontarlo. Per questo l'oggetto da esaminare va tenuto sempre al centro. Si veda l'inserto *Riconoscere interdipendenti nella relazione di cura*, in «Animazione Sociale», 1, 2008.

¹⁰⁷ Manoukian F., *Re-immaginare il lavoro sociale*, 41 Gedi di Animazione Sociale, Torino 2005, p. 64.

¹⁰⁸ Galimberti U., *Il disastro passaggio al semplice fare*, in «Animazione Sociale», 3, 2008, p. 13.

¹⁰⁹ La terza fase del role playing (equipe allargata) ha messo in evidenza come venuto mantenesse la posizione prefissata dal proprio mandato istituzionale. Ci si muoveva in una direzione autolesionista e l'ascolto dell'altro era inesistente. Inoltre di una situazione di irrimediabile crisi pure atteggiamenti corporei in posizioni fisiche di chiusura. Nei verbali dei laboratori si legge: «(Vengono di noi nell'equipe allargata ha portato una parzialità convinta di possedere la totalità. Sono arrivati portando già un fare e un pensiero predefinito. «Non c'è stato nessuno scambio conoscitivo sulla comprensione del problema, nessuna valorizzazione dei saperi prodotti da ciascun soggetto. E alla fine le azioni che si sono decise erano frutto di mediazioni mal digerite e attività disumili le une dalle altre.»

¹¹⁰ Per «mentalizzare» intendiamo la capacità di tenere a mente, cioè di rappresentarsi dentro di sé attraverso un pensiero intenzionale qualcosa che può sfuggire alla nostra attenzione, riflessione ed elaborazione.

cui ciascuno pensa di detenere la versione vera e valida della situazione) non può che generare disagio. Si smarrisce il perché uno debba continuare a stare in queste dinamiche relazionali, che senso abbiano questi conflitti se non aiutano a progettare un percorso di lavoro condiviso.

è importante avere dei mandati che costituiscano una bussola che tracci la direzione dell'intervento. Ma pensare che basti avere mandati chiari e trasparenti per superare le divergenze e impasse costituisce ben più di un'illusione; costituisce un evitamento del faticoso e necessario processo di rimettere al centro l'oggetto di lavoro.

L'illusione della verità oggettiva. Da cosa deriva l'illusione che i mandati possano risolvere le contrapposizioni? Dietro quest'illusione è possibile rintracciare l'idea che possa esistere nel lavoro sociale qualcuno o qualcosa che affermi una verità oggettiva sulle situazioni. Una verità che metta ordine, ristabilisca gerarchie, elimini le confusioni, dica cosa fare.

Per quanto sia ormai opinione condivisa che ogni atto conoscitivo è fortemente condizionato dalla soggettività dell'operatore (cioè dal suo sguardo sulla situazione), di fatto sembra ancora vivo e resistente l'immaginario della verità oggettiva, certa e vera.

Questo immaginario, preso in prestito da una visione della conoscenza definita «scientifica» nella misura in cui è depurata di ogni elemento soggettivo, finisce per ostacolare i processi di conoscenza con altri ¹¹⁰. Il confronto

¹¹¹ L'immaginario della verità oggettiva nel lavoro sociale è oggi sostenuto da un'idea specialistica della conoscenza. La conoscenza specialistica è una conoscenza del tipo: «Dinami ti specialista che cosa ha questa persona?». Non riconosce il valore dell'apporto conoscitivo degli altri. Lo specialista è ritenuto l'unico in possesso di conoscenze e strumenti, di capacità di lettura e intervento su ciò che va fatto. Mentre l'ipotesi che proponiamo della co-costruzione conoscitiva e che nessuno può conside-

bambino problematico corrisponde una coppia genitoriale in crisi», se riportata alla situazione di Andrea, perde il suo carattere di verità aprioristica e apre di fatto a una serie di interrogativi: ma chi sono i genitori di Andrea? Qual è la storia di suo padre e sua madre? Quali relazioni ci sono tra di loro? Il papà ha un lavoro? Mostra delle difficoltà?

In questo modo la comunicazione tra operatori gruppi può consentire di articolare e allargare la conoscenza/comprendimento sulla situazione: ciò che penso che valore di verità ha rispetto alla situazione? Oppure: la valutazione del mio collega che cosa mi dice rispetto alla storia di Andrea? Che aspetti mette in luce che io non ho considerato?

È proprio il connettere le valutazioni, i giudizi con l'oggetto che può consentirci di contenere le dinamiche relazionali. Tenendo al centro l'oggetto i conflitti che inevitabilmente si attivano a seguito delle diverse valutazioni possono essere sentiti¹¹, non tanto come un attacco a sé, ma elaborati come conflitti di interpretazione. Come tali, possono costituire una risorsa preziosa per proseguire e affinare la ricerca.

L'avvertire che gli altri non sono d'accordo sulla mia posizione può essere sentito non tanto come una mancanza di riconoscimento delle mie competenze e professionalità, ma come un punto che mi spinge a riconsiderare le mie valutazioni: perché gli altri non sono d'accordo con me? Cosa vedono che io non vedo?

Mentalizzare che l'oggetto di lavoro è sempre un oggetto interpretato. Una seconda ipotesi che ci aiuta a stare nella conflittualità (a ospitarla, senza espellerla o renderla distruttiva della relazione con l'altro), è tener a mente che l'oggetto stesso della conoscenza è di per sé, inevitabilmente, fonte di conflitto. Non basta dunque rimettere costantemente al centro nel lavorare tra operatori l'oggetto di lavoro, perché una volta fatto ciò ci rendiamo conto che le divergenze rimangono. Questo accade perché l'oggetto di lavoro, per dirla con uno slogan, non è mai un «oggetto oggettivo», ma è

sempre un «oggetto interpretabile e interpretato» (da ciascuno di noi).

Ad esempio, la storia di Andrea, nel momento stesso in cui è stata considerata da ciascuno dei partecipanti, si è scomposta e ricomposta in tante storie diverse l'una dall'altra. Per alcuni le difficoltà scolastiche di Andrea dipendevano dall'assenza del padre, per altri dall'incapacità delle insegnanti a capire il disagio del ragazzo, per altri ancora dalla madre che era troppo luttuante... Concentrarsi sull'oggetto di lavoro mette quindi in scena nel gruppo la diversità e la differenza, che è legata al fatto che l'oggetto da conoscere è sempre valutato soggettivamente.

Nelle nostre esperienze lavorative sperimentiamo costantemente come, nel momento in cui dobbiamo individuare qual è il problema che si può affrontare, quali azioni si possono mettere in atto, quali possono essere gli altri soggetti da coinvolgere, facciamo sempre delle valutazioni soggettive.

Valutiamo soggettivamente la capacità del papà di poter esercitare una funzione genitoriale, la sua capacità di tenere il lavoro che gli permette di avere un reddito, quanto riesce a costruire un rapporto costruttivo con gli insegnanti, quanto è disponibile a creare una alleanza educativa con i servizi per affrontare le difficoltà del suo bambino.

Queste valutazioni dipendono dalle concezioni che ciascuno ha rispetto a ciò che significa essere un «buon» padre. E sono proprio queste concezioni che ci portano a riconoscere nelle situazioni potenzialità o mancanze, obiettivi e priorità.

Se dunque si condivide la soggettività della conoscenza, è importante tener presente che di fatto, nel momento in cui ci incontriamo con altri colleghi, necessariamente ci troveremo di fronte a una pluralità di interpretazioni della situazione. Questa pluralità rende la comunicazione tra i diversi componenti dell'équipe ricca di polifonie: diversità sono gli ap-

¹¹ Usiamo la parola «sentire» perché pensiamo che in questi momenti prevalgono degli stati emotivi carichi di significati, ma ancora a un livello pre- riflessivo.

procci conoscitivi, diverse sono le interpretazioni delle situazioni. Il trovarsi di fronte a una molteplicità di giudizi e valutazioni immediatamente attiva nel gruppo divergenze, differenze e diversità. I pensieri che si dicono non sempre sono convergenti, non sempre sono condivisibili, non sempre sono avvicinabili.

Sintetizzando, possiamo dire che proprio perché l'oggetto della ricognizione (la storia di Andrea e del suo contesto relazionale) si dà sempre nell'interpretazione, esso porta il problema della divergenza dentro il gruppo di lavoro e quindi condiziona in senso conflittuale le dinamiche relazionali.

Ma in che senso questa ipotesi ci aiuta a gestire le dinamiche relazionali?

Assumere questa ipotesi ci porta a sostenere che la responsabilità di queste dinamiche conflittuali non è da attribuire solo alle persone (conflitti per la leadership, rapporti di forza per il potere), il che le renderebbe difficilmente gestibili, ma è anche relativa/connaturata all'oggetto, che ciascuno conosce e comprende in modo differente.

Ciò ci porta a considerare i conflitti non solo come conflitti interpersonali ma anche come qualcosa che è mobilitato dal trovarsi a conoscere insieme con altri un oggetto che è sempre un oggetto interpretato e interpretabile. In questo senso le dinamiche conflittuali possono essere trasformate in occasione di conoscenza/comprendimento.

Diventano piste di ricerca, oggetti da approfondire ulteriormente, segnali che l'oggetto è da esplorare ulteriormente: se io dico che il padre è buono mentre tu sostieni che è cattivo, questa divergenza apre alla necessità di approfondire insieme la situazione.

Mentalizzare la parzialità della conoscenza.

Se si afferma che la nostra conoscenza è soggettiva, non possiamo non affermare la parzialità della nostra comprensione. Le cose le vediamo così perché a noi appaiono così. Sol tanto se si riconosce questa parzialità, è possibile dare spazio a punti di vista diversi dal nostro, valorizzare il contributo degli altri e poter confrontare e mettere insieme le diverse vi-

sioni delle situazioni. Invece spesso tendiamo a non riconoscere la qualità soggettiva e parziale della nostra conoscenza validando i nostri saperi come oggettivi e soprattutto essudiamo e gli altri non sono considerati interlocutori capaci e competenti¹².

È proprio questa relatività/parzialità della conoscenza che ci porta a dire che è sempre più necessario il potersi confrontare con altri punti di vista, con altre visioni del bambino, per poter cogliere aspetti che possono essere interessanti e importanti per capire meglio e di più che azioni mettere in atto.

È proprio il mettere insieme i diversi sguardi che ci consente di articolare il quadro conoscitivo della situazione. Di accendere e spegnere sulla storia delle luci che illuminano delle parti, mettono in primo piano aspetti, angoli rimasti in penombra...

L'insieme di questi sguardi ci consente di raffinare le nostre conoscenze e di sviluppare una comprensione più congruente della situazione.

¹² La rappresentazione della scrivania nella quale l'assistente sociale incontrava i genitori di Andrea per conoscere la situazione familiare ha infatti messo in luce quanto sia difficile per gli operatori riconoscere l'altro come competente, e quanto pensare l'altro come «autonomo» sia una modalità per negare l'interdipendenza. Anche qui sono significative alcune frasi tratte da un verbale del laboratorio: «Se pensiamo l'altro come utente lo pensiamo come uno che non può dare qualcosa, da cui non dobbiamo aspettarci che ci dia qualcosa, da cui non dobbiamo aspettarci che ci dia qualcosa, da cui non dobbiamo aspettarci che ci dia qualcosa...». «L'altro non può darci nulla, che può darci delle cose, che ha delle cose belle da farci vedere». «Un grosso impedimento per poter conoscere insieme con altri è il sentirsi esperti del proprio settore».

A CURA DI ROBERTO CAMARLINGHI E FRANCESCO D'ANGELLA

Allentare i propri attaccamenti

Quando l'altro diventa partner nella conoscenza

Lavorare con gli altri (nell'ipotesi maturata nei laboratori con gli operatori sociali) non vuol dire banalmente fare delle cose insieme, ma vuol dire soprattutto conoscere insieme. Molto spesso

però questo conoscere insieme è ostacolato dalla nostra difficoltà ad accogliere il contributo degli altri. Siamo tutti così profondamente attaccati al nostro punto di vista che non

ricogliamo dignità al punto di vista dell'altro. Per poter costruire conoscenza con gli altri è indispensabile allentare i propri attaccamenti e aprirsi al dialogo con gli altri e con la realtà.

Lavorare con gli altri - abbiamo sostenuto nel primo articolo - non vuol dire banalmente fare cose insieme, ma vuol dire soprattutto conoscere insieme¹¹. Se un gruppo di operatori riesce a sviluppare conoscenze condivise sulle situazioni di intervento, riesce a lavorare bene insieme. Riesce cioè a riconoscere i problemi, a ritrovare il senso delle azioni che si decidono per affrontarli, a dare significato agli esiti, a riprogettare l'intervento.

Ma molto spesso questo conoscere insieme è ostacolato dalla nostra difficoltà ad accogliere altri sguardi sulla realtà. Ognuno di noi tende a pensare che il proprio sguardo sia la visione giusta sulla situazione e sul da farsi. Atteggiamiento, questo, che impedisce di tenere aperto uno spazio di ricerca e di confronto sulla lettura delle situazioni. In alcuni momenti di confronto tra operatori, si ha la sensazione che i soggetti presentino la loro versione delle cose come se fosse la realtà, come se fosse una versione capace di illuminare il «vero» volto delle vicende esistenziali delle persone.

Ciascuno, nel pensare di possedere la verità sulle situazioni, chiede agli altri di aderirvi. Si crea così negli incontri in équipe una situazione dove verità diverse, ciascuna ritenuta vera e valida, si scontrano. Il richiamarsi a questa presunta verità delle proprie versioni delle situazioni costituisce uno dei principali

Le identificazioni con i nostri modi di vedere

Nell'esperienza quotidiana di lavoro, nel momento in cui si discute tra colleghi su come affrontare una situazione problematica (ad esempio, le difficoltà di una famiglia che presenta un forte disagio sociale, di un adulto che ha perso il lavoro, di un adolescente segnalato dagli insegnanti della sua scuola), ciascun operatore propone una propria visione/verzione del problema e di come lo si dovrebbe affrontare.

Tanti operatori, tante versioni. Ci si confronta con una molteplicità di idee diverse su che cosa nella situazione concreta sia importante fare e su come si dovrebbe operare al meglio, ma spesso è molto difficile che le diverse ottiche si incontrino.

Ciascuno tende a rimanere fortemente identificato con il proprio punto di vista. In questo modo la storia delle persone in difficoltà si frammenta in mille storie, che sono le differenti versioni che ciascuno dà, tutte ritenute «vere e valide». Quel che ne scaturisce è un quadro di letture che si giustappongono l'una all'altra, senza che si riesca ad aprire uno spazio di dialogo e confronto sulla storia.

È proprio il pensare di possedere il giusto ed esaustivo sguardo sulla realtà ciò che impedisce

di sviluppare una comunicazione tra i diversi soggetti capace di sostenere scambi conoscitivi sulle comprensioni dei problemi, di valorizzare i saperi prodotti da ciascuna persona o organizzazione, di integrarli, di riconoscere la plausibilità delle argomentazioni altrui.¹²

L'esito di questo scontro di verità diverse è che nei servizi gli operatori finiscono per agire a volte

come dei liberi professionisti associati che sembrano condividere unicamente gli spazi materiali: ognuno per conto suo, con le proprie conoscenze, con i propri obiettivi professionali e con i propri pazienti.

Ciascuno può così immaginarsi in possesso di una professionalità che si consolida attraverso un'esperienza radicata altrove, nelle proprie scuole di specializzazione o di formazione, nei propri riferimenti culturali e metodologici che non possono essere discussi e confrontati con altri.¹³

Ma che cosa succede nel soggetto quando conosce? Ma perché si ritiene di poter possedere la verità, la giusta diagnosi, l'analisi metodologicamente e scientificamente corretta sulle situazioni? È così difficile riconoscere che il nostro sguardo sulla realtà è frutto della nostra biografia? Che non è uno sguardo neutrale e disinteressato, ma è sempre condizionato dai nostri pregiudizi, orientato dalle nostre precomprensioni, colorato dalle nostre rissonanze emotive? Perché si rimane così tenacemente identificati con i propri modi di vedere/interpretare la realtà e di conseguenza con le proprie letture della situazione, spacciandole per la realtà stessa?

Per rispondere a queste domande, nei laboratori è stato molto importante soffermarsi a capire che cosa succede nel soggetto conoscente nel momento in cui conosce una situazione. Si è messo l'accento su come il soggetto conosce, mentre di solito l'attenzione è posta sul che cosa conosciamo. Infatti, di fronte a situazioni di adolescenti difficili, di bambini maltrattati, di famiglie multiproblematiche, siamo in genere molto preoccupati di descrivere analiticamente tutte le caratteristiche, tutte le dimensioni fenomenologiche (i comportamenti, gli atteggiamenti, le risorse, le mancanze...) in cui le situazioni si presentano. Tendiamo a dare descrizioni molto accurate, quasi come un entomologo che descrive l'insetto in tutte le sue particolarità.

In realtà ci siamo accorti che, se ci inoltriamo in un discorso di co-costruzione conoscitiva, è importante oltre all'oggetto della conoscenza anche l'attore. È importante mettere l'accento sull'attore, sul soggetto conoscente, perché nella co-costruzione conoscitiva tutto avviene tra due o più soggetti conoscenti.

¹¹ Olivetti Mancoukian F. *Re-immaginare il lavoro sociale*. «i Gechi di Animazione Sociale», Torino 2005, pp. 51-52.

¹² Riccio A. *Conflitto e identità nei gruppi di lavoro. Analisi di conflitti in due équipe per tossicodipendenti*, in «Spuntis», 9, 2001, p. 34.

Un'esercitazione per riconoscere le nostre identificazioni

Per rispondere all'interrogativo su che cosa succede al soggetto conoscente, nei laboratori abbiamo cercato di capire come avviene la nostra conoscenza delle situazioni, che cosa ciascun soggetto mette in gioco nel momento in cui definisce una situazione.

Ma soprattutto ci siamo soffermati a indagare che cosa preclude la possibilità di incon-

trare gli sguardi altrui. Quanto siamo consapevoli dei nostri pregiudizi e quanto siamo disposti a prenderne le distanze? Quanto siamo consapevoli delle nostre identificazioni e quanto siamo disposti ad allenarle per poter vivere altre esperienze conoscitive e allargare in questo modo gli orizzonti di comprensione delle situazioni?

L'ESERCITAZIONE: LA CASA NELL'ANGOLO

La signora Fernanda, 46 anni, ha vissuto fino al giorno dopo l'epidemia di Fraschia, piccola comune di una zona pianeggiante, con la mamma di 76 anni e un cane, in una casa lussuosa. La casa era composta da due camere, una al piano terra adibita a cucina e riscaldata con una stufa a legna (unico loro mezzo di riscaldamento) e una al piano superiore, raggiungibile con una scala pericolante. Dal tetto scendeva acqua piovana e si poteva chiaramente vedere il cielo. La casa non solo non aveva servizi igienici ma era pure senz'acqua. Le due donne l'arredavano dal ruscello vicino a casa per le esigenze quotidiane.

Fernanda non ha mai lavorato, pare per volontà della madre, ed entrambe hanno sempre vissuto con la sola pensione di quest'ultima. Sembra che la madre non abbia agevolato la figlia nelle relazioni sociali, promettevano anzi l'isolamento. La situazione era nota al Sindaco, il quale però non ha mai potuto intervenire perché entrambe rifiutavano ogni cambiamento anche abitato.

Il 6 gennaio viene improvvisamente a mancare la mamma di Fernanda e il Sindaco provvede a inscrivere provvisoriamente Fernanda nella casa di riposo del paese. Povera il cane al cancello scendeva poi immediatamente dopo le lezioni di vita delle due donne, ma possedeva poche informazioni, non avendo mai la famiglia accettato nessun tipo di intervento.

Le tappe dell'esercitazione

L'obiettivo dell'esercitazione (che si divide in tre fasi) è quello di individuare quali problemi affrontare rispetto alla storia di Fernanda. Ci si divide in piccoli gruppi. In ognuno di questi si avvia la discussione sul caso di Fernanda. In ogni piccolo gruppo vi è un osservatore che ha il compito di osservare la discussione delle prime due fasi, seguendo una griglia di osservazione. Gli osservatori intervengono solo nella terza fase.

Prima fase (30 minuti)

Discussione in piccoli gruppi (di cinque persone) per:

- analizzare la situazione;
- individuare quali problemi emergono;
- identificare il problema prioritario argomentando perché affrontarlo.

Seconda fase (45 minuti)

I sottogruppi si ritrovano in plenary per:

- discutere le analisi di ciascun gruppo;
- discutere i problemi che ciascun gruppo affronterebbe facendo emergere in particolare i perché delle scelte;

arrivare a decidere un problema in modo condiviso da tutti i componenti del laboratorio.

Terza fase (60 minuti)

In plenary si elabora quanto è avvenuto durante l'esercitazione:

- si discute su come è avvenuto il confronto sui "perché", come sono stati costruiti i problemi, se è stato possibile raggiungere una convergenza su quali e il problema da affrontare;
- si fa un primo giro di tavolo da parte dei partecipianti ai lavori di gruppo;
- intervengono gli osservatori;
- discussione.

Griglia di osservazione

Attraverso questa griglia si intende far emergere come ciascuno conosca in modo differente la stessa situazione. Ci si vede e si considerano aspetti diversi e da valutazioni differenti. Questa griglia vuol essere uno strumento per rendere visibile come il nostro sguardo "costruisce" la realtà, selezionando alcune informazioni e trascurandone altre.

- Che cosa si va a osservare?
- Quali dati vengono messi in primo piano?
- Che cosa si ignora?
- Quali dati vengono messi sullo sfondo?
- Come vengono interpretati i dati raccolti?
- Con quali chiavi di lettura?
- Quali identificazioni si mettono in atto nell'intervento?
- Quali sono i problemi individuali?
- Quali sono i problemi di gruppo?
- No quali problemi voi lavorereste e perché?

Che cosa succede in noi quando entriamo in contatto con una storia?

Proporzioniamo, qui di seguito, una rielaborazione per

parto da parte dei modulatori del laboratorio di quanto avvenuto nell'esercitazione sul caso di Fernanda.

Nell'esercitazione da subito è emerso come le nostre "apparecchie" istituzionali siano un appiglio importante per scegliere la pista da seguire e le informazioni da cercare. Anche nella fase di raccolta di informazioni gli operatori non si staccano così facilmente dalle proprie appartenenze.

Chi lavora in un servizio che promuove l'autonomia degli adulti darsi la precedenza a un incontro con Fernanda per chiedere che idea ha del suo futuro. Anche chi lavora in un servizio di salute mentale propende per incontrarla quanto prima. Ma come ascolterà le sue parole? Che relazione instaurerà con lei? Quale posizione assumerà? Quale sarà l'obiettivo dell'ascolto: fare? Rispondere? Assistere? Intervenire? Interpretare?

Ma non solo le appartenenze istituzionali costituiscono una guida per conoscere le situazioni. Anche il riferimento ai "suoi professionisti" costituisce uno schema che si tende ad applicare alla realtà. Qualcuno diceva "gli studi psicologici più ti incastano". «È difficile mettere insieme i diversi saperi e riconoscerli. Talvolta è anche difficile condividere tra professioni diverse degli obiettivi conoscitivi».

Ma non solo molto presente l'identificazione con il "oggetto d'indagine" al cui centro in contatto con la persona in difficoltà più rischi di identificarsi con lei». Un'identificazione che porta immediatamente ad arrivarsi a fare qualcosa per lei. In questa storia, che ricorda molte altre storie in cui l'operatore è impegnato, la spinta a intervenire è esplicita da molti. «Negli operatori sociali è sempre molto forte la propensione a intervenire per cercare di risolvere, e difficile addossare le proprie spine ideali. Le proprie attese di cambiare le vite degli altri». E Fernanda «non se la passa molto bene, non può stare lì da sola». Si è impegnato di progettare un intervento di carattere educativo, psicologico e relazionale su Fernanda. L'identificazione con Fernanda ha portato a puntare il dito sull'intervento già fatto: «Il sindaco è stato troppo interventista... e con che logica e con che criterio è intervenuto?».

Nell'esercitazione abbiamo visto quanto sia complessa

L'illusione di guardare senza occhi

L'esercitazione ha fatto vedere come nella conoscenza/valutazione delle situazioni problematiche la soggettività degli operatori sia fortemente in gioco. Ha mostrato molto bene come nel modo di valutare una situazione, di conoscerla, di definirne, ognuno metta in gioco la propria soggettività; le proprie identificazioni e i propri pregiudizi, ovvero i propri riferimenti valoriali e culturali, i propri saperi professionali, la propria biografia.

vo uscire dalle proprie identificazioni. Gli oggetti che conosciamo rimandano a qualcosa di interno, che sappiamo già. L'atto operatore conosce soltanto partendo da se stesso, dalle proprie conoscenze, dalle proprie implicazioni. È umano, è inevitabile.

Si è detto che «l'identificazione copre alcune nostre paure», le paure di entrare a una situazione che non conosciamo e che ci incrina per i suoi risvolti drammatici. Tuttavia è importante esserne consapevoli. Ne abbiamo discusso a lungo nei gruppi, soprattutto nelle terza fase, partendo dalla griglia che ci chiedeva «quali dati vengono messi in primo piano? Quali sullo sfondo?».

«Se non riusciamo a riconoscere le mie identificazioni ne siamo ricicciati e non riusciamo a costruire con altri. Costruire è un'operazione abile che va comparsa. «Quanto più l'operatore riesce a riconoscere le proprie identificazioni tanto più è disponibile a riconoscere gli altri punti di vista». E riconoscere gli altri punti di vista è gradatamente, e creativo, perché apre piste nuove».

Nell'esercitazione è stato davvero complicato ripresentarsi il «campo dell'intervento» come un campo relazionale, abitato da tanti attori, ciascuno dei quali portatore di punti di vista diversi. Solo a tratti si è riusciti a soffermarsi sulle proprie e altrui posizioni. Ciascuno era identificato con una propria posizione: con il mambo del proprio ente, con Fernanda, con i diversi saperi professionali. E come è stato detto «l'identificazione crea paura».

Se non siamo consapevoli delle nostre identificazioni rischiamo di non riconoscere la soggettività e pluralità del nostro conoscere. E rischiamo di trasformare le nostre visioni e versioni della situazione in conoscenze oggettive ed esaurienti, facendole diventare la realtà. Rimandando chiari nel nostro sapere. «Diammo difendere la propria idea. Qualcuno preferiva sull'altro. Non si sviluppa nessuna conoscenza insieme».

«Quanto di noi nell'incontro con l'altro, intendo a servizio che sia, porta una parzialità, la fatica e il riconoscimento. Si arriva portando già un modello di intervento e cercando di precluderli. La domanda che ci si fa è «che cosa è stato?», solo non riuscivo ad accettare altri punti di vista. Pensavo a Fernanda, avevo una zia che era così, ma non avevo pensato di un intervento psicologico, come invece proponevano i miei colleghi. Questo mi faceva arrabbiare».

Ognuno di noi è un filtro rispetto alla realtà. Abbiamo sperimentato come la nostra soggettività si metta in moto senza che ce ne accorgiamo. Abbiamo potuto osservare come il nostro modo di raccogliere le informazioni, di selezionarle, di attribuirvi un significato sia strettamente influenzato dal vertice di osservazione che assumiamo, ma di cui spesso siamo profondamente inconsapevoli. Questo vertice costituisce un filtro conoscitivo della realtà. Il

nostro filtro, e seleziona e organizza tutte le informazioni che raccogliamo.

Questa connotazione soggettiva è una caratteristica inevitabile del nostro conoscere. Tutti noi nel corso del tempo consolidiamo dei modelli di pensiero e di relazione che tendono a istituzionalizzarsi, ovvero a riprodursi al di là della nostra consapevolezza. Questi modelli costituiscono delle cornici (*frames*), degli schemi, dei copioni (*scripts*), che inquadrano e definiscono il nostro conoscere e agire nella realtà.

In questo modo si strutturano delle routine cognitive che ci guidano nel normale svolgimento del lavoro.

A questo patrimonio è inevitabile attingere quando si cerca di dare significato a ciò che accade (...), ma esso può anche costituire una sorta di zavorra che rende ardua o anche impossibile l'acquisizione di nuovi sguardi e di nuovi saperi.¹¹

I nostri frames, comici, schemi, scripts, ecc. diventano «zavorre» nel momento in cui li agiamo in modo irreflessivo e meccanico. Ad esempio, nel role playing sul caso di Andrea (vedi articolo precedente) l'idea che «a ogni bambino problematico corrisponda una coppia di genitori in crisi» è stata applicata in maniera automatica alla situazione di Andrea dicendo che i suoi genitori non potevano non essere in crisi.

Questo pensiero automatico ha fatto sì che nel colloqui con i genitori non si sia andati a esplorare quale tipo di relazione affettiva avessero tra loro, tanto meno si è entrati in un dialogo tra operatori sulle reciproche visioni della coppia genitoriale. In questo modo la comprensione è diventata la verità, il pregiudizio è diventato il giudizio. Quindi non solo non si è riusciti a dialogare con altri pareri, ma non ci si è neanche aperti a un esplorazione della realtà.

Non esiste una verità oggettiva. È proprio il rimanere identificati con i propri sguardi a rendere impraticabili tra operatori i processi di co-costruzione conoscitiva. Quando siamo troppo identificati con i nostri schemi, i nostri

copioni, non riconosciamo più il carattere soggettivo e interpretativo delle nostre conoscenze. Ciascuno pensa di avere la versione oggettiva della situazione di Fernanda, ciascuno pensa di esprimere non la propria interpretazione ma la verità su chi è Fernanda e perché si trova in quelle condizioni. E non sente quindi la necessità di entrare in relazione con il punto di vista altrui.

Vi è la pretesa di osservare il mondo e l'altro dall'esterno, di «guardarlo senza occhi», per usare un'espressione di Carlo Sini. Vi è l'illusione di poter «prenderne l'essere per il battevo», come dice un altro filosofo, Gianni Vattimo, cioè di poter attingere la verità delle cose senza alcuna mediazione, senza alcun filtro.¹²

Ma una comunicazione centrata sulla presunzione di verità diventa uno scontro tra verità contrapposte. Generando in questo modo la chiusura e rendendo impraticabile la prosecuzione di qualunque percorso di conoscenza insieme della situazione.

Costruire conoscenza con altri è possibile invece solo se condividiamo che nella conoscenza dei problemi sociali non esiste un'oggettività, o meglio un'oggettività analoga a quella che viene presunta possibile per le famose scienze esatte, come la matematica, la chimica, la fisica, le scienze naturali. Non solo non è possibile l'oggettività, ma neanche la verità come quella che viene perseguita o ricercata nei tribunali, cioè una corrispondenza molto precisa e specifica tra il modo di vedere le cose e gli accadimenti.

¹¹ Brunel M., Olivetti Manoukian F. (a cura di), *Costruire servizi in psichiatria*, FrancoAngeli, Milano 1998, p. 20.

¹² Spesso, per affermare con più forza che le proprie conoscenze sono vere e valide, ci si richiama a una *supposta neutralità del conoscere*. Come se si volesse depurare la conoscenza da ogni elemento soggettivo e sostenere la validità scientifica delle nostre conoscenze. Questo «mito della neutralità», come è stato definito nei laboratori, è preso in prestito dai paradigmi delle scienze naturali. C'è chi si cerca di mettere la conoscenza al riparo dalla soggettività, sentita come una debolezza. La neutralità neutralezza la nostra implicazione, il nostro coinvolgimento nel nostro conoscere le situazioni. In questi immaginano della neutralità vi è la pretesa di osservare il mondo e l'altro dall'esterno.

Occorre tenere aperto uno spazio di confronto. Dobbiamo allora riconoscere che non esiste l'oggettività e la verità, ma esistono verità soggettive e parziali che sono versioni differenti della stessa situazione.

Queste versioni non possono che confrontarsi e misurare la propria attendibilità nel dialogo (con i colleghi, con gli utenti) e nel costante riferimento alla situazione (per vedere se sostiene o meno certe interpretazioni, come leggere alcuni eventi...). Soltanto in questo dialogare e in questo costante riferirsi alla situazione è possibile aprire uno spazio di autori-

flessione sui propri pregiudizi, modelli di pensiero, copioni, ecc. In questo spazio viene meno quella specie di ingenuità di pensare che ciò che è valido per me sia valido per tutti e si può scoprire che anch'io ho presupposti non analizzati e che ho bisogno dell'altro per poterli vedere.

Tenendo aperto questo spazio si riesce a non esaurire la realtà nei propri modelli, ma a interrogare la pertinenza dei modelli rispetto alla realtà e a sviluppare insieme con altri rappresentazioni e comprensioni più articolate della situazione.

Indicazioni per costruire conoscenze con altri

L'ipotesi sviluppata nei laboratori è che per costruire conoscenze insieme con altri è necessario *esercitare una riflessività costante* sul proprio modo di conoscere la realtà. Con parole più semplici, è necessario essere maggiormente consapevoli di come la nostra soggettività entri fortemente in gioco nell'incontrare e conoscere le situazioni problematiche.

Nei laboratori abbiamo cercato di individuare alcune indicazioni per rimettere in moto la co-costruzione conoscitiva.

Staccarsi dall'occhio automatico. Nel percorso di ricerca abbiamo potuto constatare come, per costruire conoscenze con altri, sia importante essere profondamente consapevoli del modo in cui noi conosciamo le situazioni. Il nostro conoscere non è né mai potrà essere uno «sguardo senza occhi», ma è sempre un vedere attraverso i nostri occhi.

Della realtà e nella realtà che quotidianamente incontriamo noi vediamo ben poco perché i nostri occhi sono abbagliati, sono fissati attorno a certe fonti di luce che non ci permettono di vedere altro che quello che viene da esse messo in evidenza.

Vediamo solo alcune parti perché siamo abituati a vedere solo quelle: ad esempio, in una persona con disturbi psichici vediamo solo le carenze e non le risorse, oppure vediamo le

risorse soltanto nel disporre di finanziamenti e non nell'accorgerci di una buona rete di vicinato.

A volte elementi interessanti sono anche vicini, a portata di mano e di occhio, ma non rientrano nella visione illuminata e testano nell'ombra, inosservati, non visti. Il nostro occhio è come se fosse costituito da fotogrammi che si succedono e che classificano e ordinano tutto entro certe forme e colori prefissati, secondo automatismi tranquillizzanti e insieme paralizzanti. Così crediamo di sapere, così ci sembra poco importante sapere e far sapere.

Staccarsi dall'occhio automatico implica dei ripensamenti sul nostro modo di vedere e delle aperture ad altri sguardi per riprire prospettive alla conoscenza: riflessioni e suggestioni che ci vengono dai confronti, dagli incontri e dagli scontri, con chi ci fa vedere un sapere non conosciuto e ci fa riconoscere quanto già conosciamo.

È soltanto nel ripensare il nostro modo di vedere e nell'aprirsi ad altri sguardi che riusciamo a creare dei piccoli varchi nelle nostre routine cognitive per poter vedere ciò che normalmente ci sfugge.

Scopriamo così di aver catalogato entro giudizi stereotipati, ci accorgiamo di non aver colto indizi interessanti e di averne sopravvalutati altri, constatiamo di aver messo in primo piano dei problemi e di aver relegato sullo sfondo altri che ritenevamo minori, ma di cui nel

¹³ Olivetti Manoukian F., Mazzoli G., d'Angella F., *Così (mai) esiste*, Carocci, Roma 2003, p. 15 (corsivo nostro).

confronto con gli altri scopriamo l'importanza e il significato.

Le rigidità come indizi della fatica conoscitiva. Fernanda, come tante altre storie che incontriamo nei nostri servizi, pone l'operatore di fronte alla difficoltà di capire come leggere la sua vicenda ma soprattutto quali azioni mettere in atto. Queste storie ci mettono di fronte a sofferenze, stalli esistenziali, eventi luttuosi che suscitano nell'operatore un senso di angoscia, di ansia.

Ci si sente immediatamente chiamati a dare una risposta, a intervenire, a fare qualcosa. Il senso di ansia aumenta paradossalmente nel momento in cui ci si confronta con altri operatori - i nostri colleghi, quelli con cui dovremmo avere maggiori affinità di vedute - ciascuno dei quali, come abbiamo visto, formula una propria visione/versione dando origine a una polifonia di versioni che disorientano. Si entra così in una confusione su quale sarà mai il verso giusto per affrontare la situazione. Il confronto con l'altro viene vissuto come una minaccia e non come un'occasione per poter capire di più.

Di fronte all'ansia e al disorientamento che nasce in queste situazioni, il mettere in atto dei saperi routinari, dei modi di vedere le situazioni dettagliati dall'occhio automatico ci rassicura: costituiscono gli appigli per poter ritrovare un orientamento nelle confusioni. Paradossalmente più si avverte l'ansia, più le routine si irrigidiscono, più ci chiudiamo nel nostro modo di vedere e interpretare le situazioni, trasformando i nostri sguardi in verità indiscutibili.

Quante volte si ha la sensazione che ciascuno rimanga chiuso nel proprio mondo producendo dei racconti autoreferenziali, comprensibili e validi solo per sé. Queste chiusure generano l'impossibilità di proseguire il percorso di co-costruzione conoscitiva.

Nei laboratori ci siamo detti che è importante accogliere queste rigidità come una spia, un indizio della fatica conoscitiva che stiamo vivendo in quel momento. Anzi, che è importante darsi che le comunicazioni all'interno di

un gruppo, soprattutto nelle fasi di avvio, procedono più attraverso la messa in scena delle proprie routine. Riconoscere questo può permettere di sentirsi maggiormente vicini in questo faticoso lavoro conoscitivo.

Nell'entrare in contatto con questa fatica è possibile riportare la comunicazione su un piano che rimette in moto il percorso di conoscenza insieme. Chiedendosi: facciamo così fatica a entrare in contatto con le nostre reciproche visioni del problema? Che cosa ci confonde? Quali sono gli aspetti di questa storia che ci turbano? Che cosa ci suscita emozioni talmente forti da non poterne parlare? In questo modo le rigidità possono essere degli indizi interessanti nel percorso di costruzione, perché costituiscono in un certo senso un termometro di come stiamo conoscendo insieme, di come emotivamente e affettivamente stiamo faticando a entrare in contatto con la situazione.

Aprire un dialogo sulle emozioni. L'esercitazione ha messo in luce come le dimensioni emotive e affettive siano fortemente in gioco nel momento in cui dobbiamo conoscere, valutare, giudicare una situazione problematica. Ci si è resi conto come la conoscenza nel lavoro sociale non sia una conoscenza astratta, accontentualizzata, ma una conoscenza che scaturisce in primo luogo dalla risonanza emotiva che la situazione ha in noi, da che cosa quella situazione ci mobilita rispetto alla nostra storia, ai nostri vissuti, ai nostri orientamenti valoriali, ai nostri pregiudizi.

Gli operatori nell'entrare in contatto con la storia di Fernanda hanno agito una serie di giudizi, valutazioni, affermazioni che sono state mosse principalmente da ciò che Fernanda ha in loro suscitato. Alcuni hanno visto in Fernanda una donna che è stata maltrattata dalla madre e che ora va aiutata a trovare una situazione di maggiore accudimento. Altri una donna emarginata dall'indifferenza del contesto e che ora è da risarcire socialmente tramite un lavoro. Altri una donna non rispettata dal sindaco e verso la quale bisognava immediatamente intervenire. Potremmo dire che noi

siamo sempre implicati nelle valutazioni che diamo delle situazioni.

In questo senso il problema di cui ci si deve occupare, l'oggetto che va prima compreso e poi in qualche modo affrontato, non è, per definizione, esterno all'operatore, ma ha sempre e comunque a che fare con lui, lo coinvolge, gli sollecita domande sulla vita, mobilita il suo sentire, trattandosi sempre di problemi dell'umano vivere, che riguardano i sentimenti, le emozioni e le diverse dimensioni del vivere individuale e sociale di ciascuna persona.¹¹

La storia di questa donna sollecita dentro di noi delle sensazioni, delle emozioni che mettono in moto degli sguardi specifici e partecolari. Il contatto con Fernanda, la vicinanza con lei fa sì che lei non sia un soggetto passivo, inerte bensì attivo. Attiva in noi uno specifico modo di guardare: si mettono in primo piano degli aspetti della sua vita, si costruiscono delle connessioni tra parti della sua esistenza.

È proprio a partire dal riconoscere che il contatto con le storie delle persone in difficoltà suscita in noi emozioni, sentimenti, che si apre uno spazio di riflessività e di pensiero sul nostro modo di valutare le situazioni. Che cosa di quella storia suscita maggiormente paura in noi? Perché abbiamo immediatamente attribuito una definizione al suo comportamento? Perché quelle parole risuonano in noi in un certo modo a tal punto da attribuirgli un immediato significato? Sono tutti interrogativi interessanti da sondare per capire come noi in quel momento stiamo mettendo in gioco la nostra soggettività. L'entrare in contatto con i sentimenti che Fernanda ci suscita ci consente di apprendere come noi reagiamo, ci posizioniamo, rispondiamo nel momento in cui incontriamo la sua storia.

La dialogicità come apertura alla co-costruzione. Nei laboratori abbiamo potuto osservare come, nel conoscere una situazione, immediatamente si attivino le nostre identificazioni, i nostri pregiudizi, che sono il modo in cui noi cerchiamo di renderci conto del modo in cui domestichiamo l'ansia di fronte a una situazione che non conosciamo e nella quale siamo chiamati a intervenire.

Tuttavia i pregiudizi (come si è riconosciuto anche nel percorso di ricerca)

non sono necessariamente ingiustificati e sbagliati, si che essi distorcono inevitabilmente la verità. La storicità della nostra esistenza implica, infatti, che i pregiudizi, nel senso letterale della parola, costituiscono l'iniziale punto di partenza di tutta la nostra capacità di capire. I pregiudizi non sono errori sistematici della nostra apertura mentale al mondo. Essi sono semplicemente condizioni per mezzo delle quali esperiamo qualcosa, per mezzo di cui uno che incontriamo ci dice qualcosa.¹²

I pregiudizi costituiscono dunque il primo movimento del nostro conoscere. Quello che è importante è tenere rispetto a essi un atteggiamento di apertura e non di chiusura.

Ci si chiude nel momento in cui non mettiamo in discussione i pregiudizi, non ne riconosciamo la natura soggettiva e parziale. Il pregiudizio diventa allora la cosa in sé, la realtà stessa. Potremmo in questo senso dire che un pregiudizio che non viene messo in discussione diventa uno *stereotipo*, cioè un'immagine fissa che si applica all'oggetto del nostro conoscere. Ad esempio, se il pregiudizio «ogni figlio problematico corrisponde una coppia genitoriale problematica» viene applicato meccanicamente tutte le volte che incontriamo un bambino, questo pregiudizio diventa uno stereotipo e non costituisce più una iniziale bus-sola con cui interrogare la realtà.

Ci si apre nel momento in cui si accetta di misurare la validità conoscitiva del pregiudizio, di non accogliere solo quegli elementi della realtà che possono confermarlo. Aprirsi è dare il benvenuto proprio a quell'ospite (l'altro collega che porta una versione che mette in discussione la nostra) che promette qualcosa di nuovo per la comprensione.

La funzione conoscitiva dei pregiudizi è data se manteniamo una certa apertura rispetto alla realtà e quindi non li accettiamo semplicemente, ma anzi li mettiamo continuamente alla prova. Li esaminiamo nel costante e con-

¹¹ Sartori P., *Costruisci senza parerli*, in «Animazione Sociale», I, 2008, p. 34.

¹² Abbiamo trovato questa bella citazione di Hans-Georg Gadamer in AA. VV., *La prospettiva fenomenologica*, Bona, Roma 1996, p. 247.

tinuo dialogo con altri pregiudizi e con la realtà. Sol tanto in questo modo modifichiamo il nostro modo di guardare la realtà e quindi riusciamo a vivere una nuova esperienza conoscitiva delle situazioni.

Saper rinunciare

Nonostante le nostre teorie di riferimento, i nostri modelli professionali siano schemi più o meno chiusi che influenzano il modo di rapportarsi alla realtà, non viene meno la loro validità perché senza di essi non possiamo né imparare né costruire le nostre modalità di conoscenza.

L'irrinunciabile necessità di queste teorie e modelli dal punto di vista cognitivo non deve smorzare però lo spirito critico di un loro uso creativo e utile.

Ma per poter misurare l'utilità delle nostre teorie di riferimento è importante saper tollerare l'esperienza della loro perdita. Per conoscere bisogna lasciare dietro di sé qualcosa, si devono operare delle scelte.

L'esperienza della perdita è fondamentale, tuttavia è una delle operazioni più inaccettabili in quanto comporta una sofferenza molto intensa anche dal punto di vista emotivo. Lo vediamo molto bene nei bambini, come rilevava in un bell'articolo di molti anni fa Donata Fabbri:

Il bambino vorrebbe possedere tutto, non solo a livello fisico, ma anche a livello mentale e cognitivo; non vorrebbe perdere l'idea che gli stessi concetti possono essere applicabili a tutto, non capisce perché deve scegliere. I bambini negano spesso quello che vedono perché, dal punto di vista cognitivo, è troppo doloroso ammettere che una cosa non può essere un'altra.

Come adulti abbiamo dimenticato questa difficoltà ma la riproviamo con fastidio quando siamo davanti a una situazione che non conosciamo affatto.

L'esperienza della perdita ci accompagna tutta la vita ed è ciò su cui si fonda la conoscenza perché ci fa accettare il fatto che gli oggetti non abbiano tutti le stesse caratteristiche, che i modelli siano parziali e non diano spiegazioni per tutto ciò che ci circonda.

Accettare questo è molto doloroso perché il primo abbaglio che il modello ci offre è l'idea di qualcosa di certo e sicuro.¹¹¹

Nell'opinione ermeneutica otteniamo un'esperienza più ampia o più profonda di qualcosa nel sapere e nel riconoscere chi siamo noi, la nostra storicità e i nostri pregiudizi. Sol tanto in questo modo possiamo entrare nel lavoro giocoso, che amplia e approfondisce la nostra comprensione.¹¹⁰

Nei laboratori più volte ci si è detti che «l'assoluto delle verità dell'altro è la parte più difficile e anche quella meno praticata realmente. Forse perché per costruire conoscenze con altri bisogna saper rinunciare a parti di sé - alle proprie idee, alle proprie convinzioni - e rimettere in gioco anche la propria identità personale e professionale».

A CURA DI ROBERTO CAMARLINGHI E FRANCESCO D'ANGELLA

Dal fare all'argomentare

L'importanza di aprire un confronto sulle premesse delle nostre azioni

Molte volte nel lavorare con gli altri ci si concentra subito sulle cose da fare. E allora c'è chi propone di fare una visita domiciliare, chi un sostegno educativo, chi un corso

di formazione e così via. La centratura, sul fare dà vita in genere a un patchwork di interventi sovrapposti e scollegati, senza un filo che li leghi. Con il rischio di sprecare

le poche risorse che abbiamo a disposizione. Nei laboratori abbiamo osservato quanto sia indispensabile soffermarsi a esplicitare/argomentare il perché delle decisioni individuate.

L'operatore, nel cercare di capire come intervenire in una situazione, porta sempre con sé nel proprio sguardo - che lo voglia o no - i propri affetti, le proprie rappresentazioni, i propri valori e la propria ideologia. Tutto ciò, come si è visto nel precedente articolo, condiziona i giudizi e le valutazioni che ognuno di noi dà alle situazioni (di Andrea, di Fernanda...). In altre parole, ognuno ha uno sguardo differente sulle medesime situazioni. Si tratta di uno sguardo non neutrale, perché ciò che vediamo della realtà è sempre filtrato dalla nostra soggettività. E come tale porterà in primo piano aspetti che altri riterranno periferici o metterà sullo sfondo aspetti che altri giudicheranno centrali.

In questo senso la realtà non può mai essere considerata come qualcosa di indipendente

dente dal soggetto che la osserva, dal momento che è proprio l'osservatore che le dà un senso partecipando attivamente alla sua costruzione. Questo spiega perché della medesima situazione siano possibili versioni differenti, per cui ognuno la guarda con precomprensioni diverse e perché ogni situazione suscita in ciascuno emozioni differenti.

Questa varietà costituisce la ricchezza dell'esperienza umana. Tuttavia il rischio è che queste versioni dimentichino di essere visioni soggettive e parziali e si radicalizzano, diventando per ciascuno la realtà vera e indisputabile. Questo è un rischio quando si tratta di lavorare in gruppo, perché nel momento in cui si presume di possedere la verità certa e assoluta sulle situazioni, ogni possibilità di costruire conoscenze insieme viene di fatto impedita.

Riconoscere i nostri filtri conoscitivi

Per non cadere in questa trappola, che non fa spazio al contributo dell'altro (come visto nel precedente articolo), è importante esercitare una riflessività sul proprio modo di conoscere. Ciò significa saper rintracciare gli impliciti delle nostre valutazioni, provare ad argomentare come siamo arrivati a dire che il

problema di Andrea o di Fernanda è questo. L'idea di fondo è che questa riflessività sia la condizione del confronto tra operatori. Nel

¹¹¹ I casi di Andrea e di Fernanda hanno costituito due delle tre esercitazioni realizzate nel percorso di ricerca e trascritte nei due precedenti articoli.

dialogo con gli altri e con la realtà si misurerà l'attendibilità e la pertinenza delle nostre valutazioni.

Ma quanto spazio diamo all'esercizio di questa riflessività negli incontri tra operatori? Quanto tempo riusciamo a dedicare a esplicitare i nostri percorsi conoscitivi? Quanto riusciamo ad argomentare il perché delle valutazioni che diamo delle situazioni?

Nei laboratori abbiamo constatato come vi siano alcuni filtri ricorrenti che orientano la costruzione della realtà da parte degli operatori.

A grandi linee, abbiamo visto all'opera filtri: *1) psico-affettivi* (che portano a guardare la situazione a partire da ciò che rievoca in noi, rispetto alla nostra storia, alle difficoltà che abbiamo incontrato lungo la nostra esistenza, alle vicende che l'hanno segnata);

2) valutativi (che portano a guardare la situazione a partire dai propri valori che si sono sollicitati negli anni);

3) organizzativo-istituzionali (che ci fanno guardare la situazione a partire dal mandato assegnatoci e dalle culture delle nostre organizzazioni);

4) tecnico-concreti (i modelli professionali di riferimento, le chiavi di lettura apprese per leggere la realtà).

La questione critica è che questi filtri vengono da noi applicati in modo implicito e automatico, senza averne consapevolezza. Essi costituiscono - è stato detto - la nostra «carne», a tal punto che non è facile distanziarsene. Non

è facile renderli espliciti, «oggettivabili»²¹ e farli interagire con altri filtri.

Si è talmente identificati con essi da scambiarli con noi, vediamo con la realtà stessa, trasformando in verità certe, quasi indiscutibili, le nostre rappresentazioni e valutazioni della realtà. E proprio il proporsi e l'imporci, nei momenti di confronto tra operatori, di queste verità che rende arduo avviare processi di co-costruzione. Non riusciamo a proseguire il lavoro conoscitivo con gli altri, ad aprire e mobilitare possibilità di conoscenza perché siamo così identificati con i nostri saperi, le nostre teorie, il nostro apparato cognitivo ed emotivo, che non siamo disponibili a incontrare altre visioni e versioni della realtà.

Abbiamo visto nei laboratori come spesso, di fronte all'irrompere di queste verità assertive, si finisce per rimanere intrappolati in una comunicazione contrappositiva che rende impraticabile la strada del conoscere insieme. Per metterci su questa strada, nei laboratori abbiamo visto come sia necessario passare dal piano delle affermazioni assertive, dei giudizi perentori, al piano delle argomentazioni. Occorre cioè esplicitare le premesse (i nostri filtri) sottesi al nostro modo di vedere e valutare la storia di Andrea o di Fernanda.

Un role playing per vedere se argomentiamo il perché

Per capire perché sia così difficile argomentare il perché delle nostre valutazioni, abbiamo proposto nei laboratori un esercizio insieme dove l'obiettivo era di co-progettare insieme con i diversi interlocutori implicati un intervento volto ad affrontare un caso di bullismo a scuola. Il role playing intendeva evidenziare che cosa succede in una situazione di co-progettazione in cui siano compresenti più operatori, servizi, competenze, ruoli e professioni. In particolare si voleva analizzare se e come ciascuno argomenta il perché delle proprie decisioni e azioni.

Per rendere maggiormente visibile le difficoltà che si sperimentano nei momenti in

²¹ Nell'inserto di gennaio, che raccoglieva i primi esiti di questo percorso di ricerca, si affermava: «Nella co-costruzione conoscitiva in ambito sociale, dove le persone entrano in campo con tutta la loro soggettività e dove i dialoghi suscitano una forte densità emotiva, diventa molto importante per l'operatore riuscire a "oggettivare". Che cosa vuol dire? Oggettivare significa staccare da se stessi le proprie rappresentazioni della realtà. Significa aver consapevolezza del proprio pensiero, per poterlo poi tradurre in un "linguaggio" che sia fruibile dall'altro. In modo da consentirgli di potersi agganciare, di raccontare quello che pensa lui, e poter quindi insieme iniziare un percorso di nuova conoscenza» (Camadinophi R., di Angella F., *Pensieri nella relazione con l'altro*, in «Animazione Sociale», 1, 2008, p. 41).

doto un piccolo dispositivo che consisteva in questo. Ogni attore del role playing si confrontava con altre due persone (una *microéquipe*) per definire che tipo di proposte fare al tavolo di co-progettazione. Con questo dispositivo si intendeva accentuare maggiormente l'assertività delle proposte che ciascuno faceva.

IL ROLE PLAYING: UN PROGETTO DI PREVENZIONE DI BULLISMO A SCUOLA

Siamo in un comune di 30.000 abitanti. Il dirigente scolastico di un Istituto professionale, professoressa Luisa Tamborini, su pressione degli insegnanti sollecita l'assessore alle politiche sociali, Teresa Polito, ad affrontare il problema del bullismo dentro e fuori la scuola. L'assessore costituisce subito un gruppo di lavoro per progettare interventi di prevenzione ai fenomeni di bullismo. Il gruppo di progetto è così composto: la coordinatrice responsabile del servizio socio-assistenziale territoriale, assistente sociale Paola Strumia, il dirigente scolastico Luisa Tamborini, lo psicologo Antonio Lanzillo del ICI, l'educatore Gianni Passalacqua della Cooperativa Guglielmo Timpano.

L'assessore Polito dà mandato a Paola Strumia di coordinare il gruppo di progetto per individuare quali interventi di prevenzione del bullismo fare nelle scuole del territorio.

Le tappe del role playing

I tappa. Lettura del role playing. Individuazione di chi interpreterà i diversi personaggi e costituzione del gruppo di progetto. Individuazione per ogni personaggio di due persone (*microéquipe*) che lo supporteranno nel compito di portare le proposte al tavolo di progetto. (15 minuti)

II tappa. Incontro delle *microéquipe* (composte da partecipante al gruppo di progetto e dalle due persone che lo supportano) per definire quali interventi attuare per affrontare il problema del bullismo e il perché di queste proposte. (15 minuti)

III tappa. Incontro del gruppo di progetto. L'incontro ha l'obiettivo di aprire un confronto sulle diverse ipotesi di intervento elaborate da ciascuna *microéquipe*, per arrivare a individuare ipotesi condivise dal gruppo di progetto. I componenti delle *microéquipe* possono comunicare con il proprio collega rappresentante inviandogli dei bigliettini. Il collega rappresentante può tenere conto delle indicazioni ma non può rispondere. (25 minuti)

IV tappa. Incontro delle *microéquipe* per riformulare o per confermare le decisioni progettuali prese nella II tappa, in relazione agli esiti dell'incontro del gruppo di progetto. (15 minuti)

V tappa. Secondo incontro del gruppo di co-progettazione per definire quale progetto di prevenzione attuare. (20 minuti)

va. Si ipotizzava che ogni attore, sentendo di sedersi al tavolo di progetto anche a nome della propria organizzazione (rappresentata dalla *microéquipe*) avrebbe verosimilmente rafforzato l'identificazione con la bontà della propria proposta e quindi ristretto la possibilità di un confronto aperto e libero sul problema.

VI tappa. Fine del role playing. Alle *microéquipe* viene chiesto di compilare una griglia per riattraversare il percorso realizzato nelle tappe del role playing. La griglia di elaborazione si compone di tre colonne: nella prima vengono elencate le *tappe* (dalla II alla VI); nella seconda si chiede di mettere a fuoco quali sono state le *decisioni/azioni/argomentazioni* sono state portate a sostegno di queste decisioni/azioni. (15 minuti)

VII tappa. Discussione collettiva sull'andamento del role playing attraverso la lettura delle griglie. In particolare il focus della discussione è mettere in luce se e come sono state argomentate le diverse decisioni e se si è riusciti a realizzare una proposta co-progettata.

Che cosa succede quando dobbiamo argomentare il perché delle nostre proposte?

Vi proponiamo, qui di seguito, l'elaborazione scritta da parte dei conduttori dei laboratori di quanto avvenuto nel role playing sul bullismo.

Abbiamo visto nel role playing come sia effettivamente difficile attivare un confronto sul perché si prendono certe decisioni, si scelgono alcune strade, si propongono determinate soluzioni.

Nei diversi incontri di co-progettazione, alcuni proponevano il supporto di un educatore, altri di organizzatori delle feste, altri ancora il teatro dell'oppresso, conferenze per i genitori, l'istituzione di un punto d'ascolto, corsi di formazione per docenti e genitori e così via.

Ma nel momento in cui, attraverso la griglia predisposta, si è stati chiamati a spiegare il perché di queste proposte emergeva una difficoltà ad argomentarle. Le spiegazioni erano orientate a giustificare l'utilità e la bontà dell'iniziativa proposta anziché a mettere a fuoco quali erano i problemi che si volevano affrontare con quelle iniziative e perché queste avrebbero potuto consentire un trattamento efficace dei problemi individuati.

Un esito evidente del role playing - che è stato sottolineato da più voci - è che non viene ritenuto parte integrante dell'operatività il co-costruire una conoscenza del problema. Neanche quando si ha l'incarico di costruire un progetto su un territorio o su un fenomeno (nell'eserzione del mandato era «l'individuazione di interventi di prevenzione del bullismo» nelle scuole del territorio).

Ci si attende su un livello di conoscenza approssimativa dove il *privilegio del fare piuttosto che del sostenere*, anche nella fase che dovrebbe essere dedicata all'esplorazione

alla conoscenza della situazione, accade senza che ce se ne accorga. A tal punto che in un incontro del gruppo di progetto veniva richiesta «concretezza nelle scelte e non discorsi». Il risultato è stato il perdere l'ascolto dell'altro, il sovrapporsi delle voci. Quello che ne è scaturito è stato un puzzle mal assortito di interventi individuali.

È interessante quanto scritto in una delle griglie compilate da una collega: «Si era deciso (nella microgruppo) di confrontarsi sul problema: raccogliere dati, dare significato e discutere sul fenomeno, conoscere ciò che offre il territorio, perché ci sembrava utile partire dalla conoscenza e creare un terreno comune». Invece il risultato finale è stato «un progetto con tante proposte, che alla fine sembrava un puzzle senza regia».

Il role playing ha reso visibile come nelle situazioni di lavoro gli operatori siano molto orientati a intervenire secondo uno schema «a domanda/rispondo». Sono significative alcune frasi espresse dai partecipanti: «Si è pensato poco e ci si è concentrati subito sul fare...», «siamo partiti subito con proposte operative, frutto spesso di esperienze passate, senza sapere dove andavamo a finire...», «è emerso un atteggiamento da *operatori burocratici*: di fronte a una richiesta, io dico».

Ma se non si riesce a usare sul problema e si passa subito all'azione, che cosa si va a progettare? Il rischio è che le azioni che si decidono siano frutto di mediazioni mal digerite, attività parziali e distanti le une dalle altre, a volte sovrapposte. Significativa la frase di una collega: «Al momento di decidere ognuno è rimasto attaccato alle sue posizioni». È rispetto ai perché: affermò: «C'erano linee e ruoli diversi: risultava difficile la mediazione tra interventi e medierati».

È chiara la difficoltà di «stare sul problema» e di condividere le conoscenze: «Ho sentito il desiderio di mettere insieme, ma non di discutere il perché; è più facile ascoltare le cose...». Ci siamo accorti come si eviti di espri-

La centratura sul fare come evitamento del confronto

Nei laboratori, come abbiamo visto, si è subito reso evidente che *ogni soggetto partiva da premesse diverse, che però non venivano esplicitate e confrontate* con quelle degli altri, contribuendo a incanalare la discussione sulle cose che per ciascuno era prioritario fare.

A partire da questi esiti, abbiamo formulato l'ipotesi che *la centratura sul fare costituisce una via di uscita dalla fatica di restare nell'esplorazione e conoscenza della situazione*, di confrontare la propria versione con le altre per arrivare a una reale co-progettazione.

La chiusura di ogni spazio di incertezza. Nel role playing abbiamo potuto vedere come, di

citare le proprie convinzioni, i propri pregiudizi perché ciò porterebbe a confliggere. «Si è rimasti su una cornice molto generale tra soggetti che non volevano concludere, ma il risultato poi è stato di incollare pezzi...».

Nel momento in cui il perché delle decisioni non è argomentato, si rimane prigionieri delle identificazioni con i propri ruoli e mandati istituzionali, con le proprie appartenenze professionali e le personali esperienze. Nel role playing abbiamo visto come:

□ *il dirigente scolastico* difendeva il prestigio della scuola; disculpava i docenti, proteggeva i ragazzi «buoni e bravi», si difendeva da presunti genitori che avrebbero potuto attaccare l'immagine della scuola;

□ *lo psicologo del Sest* si trasformava in un libero professionista e si concentrava sulle dinamiche del singolo rispetto al gruppo, collocandosi fuori del proprio servizio di appartenenza;

□ *il comandante dei vigili urbani* faceva riferimento al proprio ruolo di genitore (anche se rilevava di essere stato più ascoltato come vigile che come genitore);

□ *l'assistente sociale coordinatore* lottava a distinguere nei due ruoli di coordinatore del gruppo di progetto e di assistente sociale del servizio territoriale. Si identificava poi nell'Ente: «Mi sentivo il Comune di Venezia...» (con un magentino delirio di onnipotenza...).

Abbiamo visto nel role playing come a partire dalle proprie identificazioni ognuno *avverte un'idea in cosa fare* che non collimava con quella dell'altro. Ma proprio il confronto che poteva scaturire dal confronto più diretto sulle rispettive visioni. L'esito di questo evitamento è stato l'attestarsi a un livello superficiale di conoscenza e il passare immediatamente all'operatività. Ancora più indicativa risulta la domanda finale di un partecipante: «Ma alla fine, che c'è e il bullismo?», a riprova che non si era arrivati insieme a capire quale fosse il problema.

fronte al disagio di interagire con altri punti di vista, ci si mobilita nel farsi venire in mente delle cose da fare. Si fa intervenire l'educatore, si decide di avviare un percorso di formazione rivolto a genitori e insegnanti, si propone un laboratorio di teatro dell'oppresso... Fare permette di reagire in maniera rapida all'incertezza che si sperimenta, fare permette di non affrontare i conflitti legati alle diverse interpretazioni della situazione.

Spesso in queste situazioni, in cui sono presenti più soggetti, ci si rende conto di come sia *difficile tenere aperta una dimensione esplorativa sulla situazione*. Il role playing ha fatto vedere come la co-costruzione di conoscenze e

azioni diventi sempre più difficile man mano che aumentano gli attori, le voci in campo, le versioni della situazione. Si è più facilmente presi all'interno di una dinamica compulsiva del fare, dell'intervenire come chiusura di ogni spazio di incertezza ed elaborazione.

L'esito di questo fare è che *si perde il perché, il senso di quel che si fa*. Che cosa ci si attende da queste azioni? Quali conseguenze possono avere? Quali conoscenze si intendono in qualche modo desumere da queste azioni? Quali microcambiamenti si vogliono attuare nelle situazioni?

Spesso questa centratura sul fare, senza do-mandarsi il perché di ciò che si fa, fa sì che ciò che alla fine rimane siano gli atti in sé, una sequenza di cose che si fanno senza capirne le connessioni.

La centratura sul fare (come risposta al di-

Co-costruire permette di utilizzare bene le risorse

Come si è potuto osservare nei laboratori, l'imboccare la scortata del fare (anziché so-stare ad argomentare il perché delle attività proposte) ha dato vita a un progetto di intervento senza capo né coda: un progetto composto da molteplici iniziative che si giustaponevano e si sovrapponevano tra loro, senza un'ipotesi che le legasse insieme.

Questa centratura sul fare è ciò che consente agli operatori di non fare quella che invece è un'operazione decisiva per poter lavorare con gli altri: ossia, esplicitare le premesse implicite nelle azioni che si intendono mettere in atto per affrontare i problemi.

Esercitare una costante riflessività sul nostro modo di conoscere (cioè avere maggiore consapevolezza di come conosciamo) è la condizione, come abbiamo sottolineato in apertura di articolo, per co-costruire con altri. So-stare nella discussione, «perdere tempo» ad argomentare, raccontare agli altri perché secondo noi ha senso la nostra proposta facilita lo scambio e l'arricchimento conoscitivo.

Nei laboratori abbiamo anche constatato

saggio di interagire con altre letture della situazione) sfocia in un patchwork di azioni giustapposte tra loro senza un filo che le leghi. Ciascun soggetto mette sul tavolo la sua proposta, che va ad affiancarsi a quella degli altri. Il rischio è che le decisioni che si prendono siano più il frutto di mediazioni mal digerite, attività parziali e distanti le une dalle altre, a volte addirittura sovrapposte, che non entrano in relazione.

L'assistente sociale continua a fare i colloqui con i genitori, l'educatore supporta il ragazzo, l'insegnante cerca di affrontare le problematiche scolastiche del minore, ma senza che tra queste diverse attività vi sia una convergenza di senso e di obiettivi. E non è forse questa - si è detto nel percorso di ricerca - una delle maggiori cause della difficoltà di costruire conoscenze e azioni insieme?

come uno degli esiti più negativi del fare automatico e applicativo è quello di non permettere di utilizzare bene le risorse che abbiamo a disposizione. Risorse che, come tutti ben sappiamo, sono oggi poche rispetto alla quantità e alla complessità dei problemi che i servizi si trovano ad affrontare.

Di qui abbiamo messo a punto alcune considerazioni sul rapporto virtuoso che intercorre tra la co-costruzione degli interventi e la sostenibilità economica e sociale dei servizi. Risuscitare oggi a co-costruire sembra essere la strada per valorizzare, nei nostri interventi, le risorse a disposizione. In particolare sono emersi i seguenti punti, che proponiamo ai lettori come traccia di riflessione.

□ *La sostenibilità di un servizio, di un progetto, di un intervento è data (anche) da come usiamo le risorse.*

Consideriamo, a mo' di esempio, le risorse in dotazione a un servizio minorile. Esse possono essere utilizzate in modi differenti. Possono essere usate per pagare la retta della co-

munità, possono essere usate per pagare un educatore di sostegno al bambino oppure per fornire un sussidio economico al nucleo familiare. Si può constatare come - rispetto alla medesima situazione - gli operatori possono scegliere a decidere utilizzi diversi delle risorse economiche a disposizione. Ma spesso non ci si sofferma abbastanza ad argomentare il perché si sceglie di utilizzare la risorsa economica in un certo modo. Si fa così perché si è sempre fatto così, perché questa è la consuetudine nel proprio servizio, o perché è conveniente fare così. Di fronte all'urgenza della situazione spesso vi è un utilizzo «automatico» delle risorse. Si interviene senza argomentare il perché della decisione. Con il rischio di sprepare la risorsa.

Il come usiamo le risorse è legato a come si rappresenta la situazione su cui si deve intervenire.

Nel caso di Andrea (discusso nel primo ruolo playing e raccontato nel primo articolo dell'inserto) possiamo usare la risorsa economica per sostenere i genitori (dare un contributo economico al nucleo familiare) oppure per sostenere Andrea (pagare un educatore di sostegno oppure metterlo in comunità). Sono due utilizzi diversi della stessa risorsa che dipendono dalla rappresentazione che ci siamo fatti della situazione di Andrea. Se mi rappresento che Andrea non possa vivere nella sua famiglia, userò la risorsa per la comunità. Se mi rappresento che per Andrea sia importante vivere in famiglia, ma che date le difficoltà dei suoi genitori ad assumere una funzione genitoriale si debba offrirgli un sostegno, userò le risorse per un educatore. Se mi rappresento che la difficoltà di Andrea derivino da una condizione di povertà economica della famiglia, allora userò le risorse per far sì che quel nucleo possa far fronte ad alcune spese. Vi è quindi una stretta correlazione tra la rappresentazione che abbiamo del contesto problematico e la decisione di come utilizzare la risorsa (nel senso che il tipo di rappresentazione determina il modo di utilizzare la risorsa).

Il modo di rappresentarsi una situazione è anzitutto determinato dalle nostre teorie di riferimento, dai nostri quadri valoriali, dai nostri modelli interiorizzati, dalle culture organizzative nelle quali siamo inseriti.

La rappresentazione (che noi ci facciamo) di una situazione è un condensato di teorie, modelli, valori, culture che orientano il nostro modo di incontrare il mondo, selezionare gli eventi, comprenderne i significati. Proprio per questo ciascun operatore, di fronte alla stessa situazione, può dare valutazioni differenti mettendo in rilievo alcuni aspetti e occultandone altri. In questi ipotesi, che si può definire costruttivista, «la realtà non può essere considerata come qualcosa di indipendente dal soggetto che la sperimenta, perché è il soggetto stesso a creare e costruire ciò che crede che esista» come problema da trattare¹¹. Per questo, di fronte alla medesima situazione (di una famiglia problematica), alcuni si rappresentano la famiglia come non in grado di esercitare una funzione genitoriale e quindi propongono l'allontanamento del minore. Altri invece si rappresentano la famiglia come in possesso di potenzialità nell'esercizio delle funzioni genitoriali che si tratta di aiutare a sviluppare offrendo un sostegno educativo.

Le teorie di riferimento, i quadri valoriali, le culture organizzative costituiscono gli schemi che noi usiamo per decidere come intervenire e come utilizzare le risorse a disposizione.

Questi schemi costituiscono le routine cognitive che utilizziamo in modo spesso inconsapevole per muoverci nelle situazioni di intervento (per renderci noto l'ignoto, potremmo dire). Attraverso questi schemi abituali definiamo qual è il problema da trattare, l'azione da fare, come utilizzare la risorsa. Proprio perché sono inconsapevoli e automatici, anche il modo di utilizzare la risorsa può avvenire in modo irriflessivo. Com'è automatico lo schema, così è automatico l'utilizzo della risorsa. Ciò

¹¹ Cfr. voce «apprendimento», in Aa. Vv., *La psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuropsicologia*. Einaudi, Torino 2007, p. 92.

genera spesso nel sociale la ripetizione di azioni: se io ho un'idea di famiglia di un certo tipo, pur incontrando famiglie diverse continuerò a valutare nello stesso modo e a individuare la medesima modalità di trattamento. Per ipotesi, posso pensare che laddove esistano situazioni problematiche familiari (dove il padre è assente, la madre è fragile e il bambino va male a scuola) sia necessario l'allontanamento del bambino, senza andare a vedere se nella situazione di quel bambino la madre lavora, mente in un'altra situazione la madre non ha mai lavorato. Nel primo caso ci si può trovare in presenza di una donna con capacità che possono essere potenziate per esercitare, pur nella parzialità, una qualche funzione genitoriale. Qui potrà essere più utile un supporto dell'educatore anziché l'allontanamento. Ma se sono preso dallo schema mentale di un certo tipo di famiglia, o dall'idea che ogni bambino debba crescere in una famiglia «buona», o dalla convinzione che dietro ogni bambino maltrattato vi siano genitori a loro volta maltrattati e che dunque vada interrotta la catena generazionale, sarò portato a concludere che le risorse economiche debbano essere investite per un allontanamento di Andrea.

Questo modo automatico di usare le risorse può generare un loro utilizzo non appropriato e quindi una loro dispersione.

Il fatto che l'operatore non veda che la madre di Andrea ha delle potenzialità lo por-

terà sempre a concludere che bisogna allontanare, e quindi l'esito è che vi sarà un idemico utilizzo di risorse in situazioni differenti. Se si procede in automatico, si rischia di non utilizzare le risorse in modo pertinente e congruente con i problemi e le possibilità che vi sono in quella situazione. Quindi si utilizzeranno le risorse economiche per l'allontanamento in comunità anziché impiegarle per un educatore, con un conseguente sperpero di risorse economiche. Da qui spesso si verifica l'insostenibilità degli interventi, che è data dal fatto che continuano a utilizzare gli stessi schemi senza andare a esplorare, comprendere, capire in quelle situazioni che cosa sarebbe possibile e avrebbe più senso fare.

Diventa allora cruciale, per un uso ottimale delle risorse, andare a riconoscere queste routine, questi schemi mentali, perché nel momento in cui li riconosciamo possiamo aprirne un dialogo tra le situazioni e i nostri schemi.

Ciò è possibile soltanto nel confronto con gli altri, che nel loro proporre sguardi diversi sulla situazione di lavoro mi fanno capire i miei presupposti, i miei schemi. E nel confronto reciproco che noi e gli altri colleghi possiamo misurare la pertinenza o meno di ciò che ciascuno propone e arrivare insieme a formulare una proposta su cui convergere. In sintesi, è nella co-costruzione di conoscenze e azioni che è custodita la possibilità di utilizzare le risorse in modo più pertinente e meno ripetitivo.

Immaginare identità mobili

Che fare con quanto ci sentiamo autorizzati a usare e inventare nel nostro lavoro: la co-costruzione rimanda infatti a quanto i soggetti rendono «liberi» di entrare in una conoscenza relazionale, di interpretare in maniera originale e non standardizzata i mandati delle loro organizzazioni o, meglio, di trovare una loro riformulazione con altri, di ridefinire i problemi e gli obiettivi sui quali lavorare.

Ciò rimanda a quanto potere ha o sente di

avere l'operatore di influenzare l'organizzazione, ma anche a quanto potere si attribuisce, a quanto fa valere la propria autonomia. Ma poter sentire il proprio potere, autorizzarsi a produrre conoscenze che non riproducano come ciascun operatore si rappresenta la propria identità soggettiva e professionale.

Certamente, se l'identità professionale è pensata all'interno di codici professionali o deontologici rigidi e statici, è difficile poter osare e quindi avventurarsi con altri in percorsi di ricerca e conoscenza delle situazioni che divergono da letture istituzionali o da mansioni professionali.

Forse un'indicazione che proviene dall'esperienza fatta con gli operatori a Venezia è che la possibilità di inoltrarsi in percorsi che divergono dalle strade già battute dipende dal potersi immaginare un'identità più mobile, meno radicata in appartenenze rigide, che si costruisce nel confronto e nell'incontro con l'altro. In fondo nei laboratori erano presenti professionalità diverse di servizi diversi e il mo-

«Kristeva J. intervista a cura di Convengo E.J. *Il risveglio del pensiero*, il melangolo, Genova 2006, pp. 18-19.

mento più elevato di produzione conoscitiva si è avuto quando si è riusciti a staccarsi un po' dalle proprie appartenenze, ad allentare la tenuta a un'identità a tutto tondo.

Se è vero che la possibilità di avventurarsi in conoscenze nuove dipende dal potersi immaginare un'identità mobile, ci piace concludere con questo brano tratto da un'intervista recentemente pubblicata a Julia Kristeva ¹¹:

J. Kristeva: La mia storia mi ha indotta a pensare che l'esilio ad avermi costituito è non un'esperienza. La nostra verità fa mia e, oso affermare, la verità di ciascuno non consiste nell'appartenenza a un'origine - benché questa esista e occorra riconoscerla - ma nella capacità di esiliarsi, cioè di prendere una certa distanza rispetto all'origine. L'origine è una madre, una lingua e una biologia, tuttavia, può riconoscerla, diveniamo noi stessi nel momento in cui ce ne liberiamo.

Intervistatore: La nostra identità insommita.

J. Kristeva: Sì, e si tratta di una liberazione senza fine. Ecco perché la parola esilio è giustissima. L'esilio è un processo di sofferenza, da un lato, e dall'altro, di elezione, ma si tratta di un cammino, di un percorso infinito. Ce lo fa capire l'analisi... Abbiamo i nostri genitori ma li lasciamo e ci troviamo costantemente tra due famiglie, due gruppi. Questa particolarità del nostro essere può diventare segno di elezione perché, apprendoci all'altro, ci obbliga a ricomunicare la nostra vita con esplorazioni ogni volta nuove che sono le nostre creazioni.

COME LAVORARE INSIEME TRA OPERATORI

IL PUBBLICISTA

Oggi i servizi sociali si misurano con la questione della loro sostenibilità, in un'epoca di calo delle risorse e aumento delle richieste. Spesso la sostenibilità è ricercata mediante approcci contabili e razionalizzazioni organizzative. In realtà saper lavorare con altri è il primo passo per utilizzare bene le risorse. A partire da questa visione del problema, l'Assessorato alle politiche sociali del Comune di Venezia ha attivato nel 2007-2008 un percorso di ricerca-formazione volto a individuare alcuni orientamenti metodologici per affrontare le criticità insite nel lavorare con altri. Che non vuol dire «stare cose insieme», ma saper sviluppare conoscenze condivise sui problemi da trattare e sulle ipotesi di intervento da attuare.

IL PUBBLICISTA

Il percorso ha coinvolto una ventina di operatori (assistenti sociali, educatori, psicologi, mediatori culturali) di Comune, U.I.S.S. e Privato sociale di Venezia. I partecipanti sono stati divisi in tre laboratori (condotti da Fabio Catalano, Mariela Cassiga, Raffaella Gaurini, Radiana Gregoletto, Annalisa Marone, Paola Scarpa) finalizzati a mettere a fuoco i fattori che ostacolano/facilitano il lavorare insieme. Il percorso è stato coordinato da Michele Testolina (Osservatorio politiche di Welfare, Comune di Venezia), Paola Sartori (Servizio politiche cittadine per l'infanzia e l'adolescenza, Comune di Venezia), Roberto Camarlinghi (Ircatori, Animazione Sociale), Francesco d'Angella (Ircatori, Studio Aps di Milano).

L'INSEGNANTE

Questo è il secondo inserto che raccoglie gli esiti conoscitivi del percorso svolto a Venezia. Il primo, *«Conoscere interdipendenti nella relazione di cura»*, pubblicato a gennaio 2008, esplorava cosa vuol dire per l'operatore lavorare con l'altro, dove l'altro in quel caso era la persona portatrice di difficoltà. In quest'inserto ci soffermiamo sui fattori che ostacolano/facilitano il lavorare tra colleghi e tra servizi. E da leggere intanto negli «Studi» di questo numero, dove si cerca di argomentare perché oggi per gli operatori è cruciale saper lavorare con altri. Roberto Camarlinghi (rcamarlinghi@gruppoabe.org) e Francesco d'Angella (fdangella@studiosaps.it) hanno condotto il percorso e curato la redazione dei materiali.

MARIA GAUDIO

I TROPPI IMPERATIVI ALLA GENITORIALITÀ

Dal dover-essere alla costruzione di possibilità

La vicina di casa, l'opinionista televisivo, il neuropsichiatra, il politico... tutti si pretendono esperti in genitorialità, tutti sono pronti a spiegare, urlare e persuadere su come e cosa, quando e quanto deve fare il «genitore più». Ma il genitore più non esiste né esiste un prontuario di azioni e atteggiamenti seguendo il quale assicurare infallibilmente la felicità ai propri figli. Esistono, semmai, «genitori in situazione», magari anche inesperti e incompetenti, ma pronti a raccogliere la sfida di inventare giorno per giorno il loro essere padri e madri, consapevoli del fatto che genitori non si è: si diventa.

Un'ingunzione paradossale

Il primo episodio mi è capitato sfogliando una rivista di arredamento. I vari ambienti della casa vi erano descritti con articoli relativi ai materiali, con schede tecniche sugli elettrodomestici, con fotografie e linguaggi tipici del settore; gli interventi erano a firma di architetti, ingegneri, tecnici.

Alla sezione «camerette» le immagini, le schede, i linguaggi, le firme sono cambiati. Le fotografie, abbandonata l'esigenza di descrizione del prodotto, riportavano bambini ciottelli e sorridenti di varie età nella culla, sotto il piumone, sul tappeto, che gattonano sul parquet, in piedi aggrappati alla cassettera, che fanno capolino da un armadio. Le schede tecniche - a firma dello psicologo - trattavano delle fasi di sviluppo motorio del bambino: a sette mesi deve gattonare, a dodici deve camminare, a due anni deve arrampicarsi.

I giornalisti, coadiuvati da pediatri, si affannavano a dimostrare la corrispondenza incarate tra un armonico sviluppo psicofisico del bambino e l'arredamento della cameretta, dipingendo scenari futuri un po' catastrofici e minacciosi: se il bambino gattona sulle pia-

Noi studiosi delle scienze sociali faremmo bene a tenere a freno la nostra brama di controllare questo mondo che comprendiamo in modo così imperfetto. Non dovremmo consentire a questa nostra comprensione imperfetta di allentare l'ansia e di aumentare così il bisogno di esercitare il controllo. I nostri snodi dovrebbero invece essere ispirati a un principio più antico ma oggi poco onorato: la necessità per il mondo di cui facciamo parte. Il premio di questo impegno non è il potere, ma la bellezza. (Gregory Bateson)

I genitori ricevono, anche senza richiederlo, molte informazioni: sono travolti da una moltitudine di nozioni, ricette, consigli su come *devo* prendersi cura dei propri figli, su cosa *devo* insegnare loro, su come *devo* educarli e come *devo* educarsi. I genitori sono immersi nella cultura dell'esperto, e la voce dell'esperto diventa ancora più forte proprio nelle fasi iniziali, quando la genitorialità inizia a essere interpretata e si avvia quella costruzione e ri-costruzione, sempre in divenire, che la transizione alla genitorialità comporta.

Nella genitorialità troviamo esperti per tutte le situazioni, pronti a dire, spiegare, urlare, convincere o persuadere su come e cosa, quando e quanto *deve* fare il genitore.

Cito tre episodi, in cui mi sono imbattuta di recente, che mi sono sembrati indicativi della pervasività del fenomeno.