

**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
(FISPPA)**

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
Scienze Pedagogiche, dell'Educatione e della Formazione
CICLO: XXV

**Studio etnografico di una comunità professionale *blended*:
il ruolo delle tecnologie formative
nella prospettiva della *Activity Theory***

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Corrado Petrucco

Dottoranda: Cinzia Ferranti

Abstract in lingua italiana

Negli ultimi anni sono stati teorizzati molti modelli educativi legati ad una concezione di comunità intesa come ambiente capace di favorire processi di apprendimento. In letteratura si trovano diversi costrutti definiti come: *comunità d'apprendimento* o di discenti, *comunità di pratica* e *comunità professionale*. La maggior parte degli studi basati su di essi concentra l'attenzione sui processi di *peer-education*, sulle dinamiche di partecipazione, sul concetto di *reifificazione* e sulle le pratiche discorsive che consentono di negoziare significati o azioni all'interno della comunità stessa.

Una comprensione migliore delle caratteristiche di una comunità è però raggiungibile se la comunità viene indagata attraverso un approccio sistemico. Per tale motivo abbiamo adottato la prospettiva della Activity Theory di Engeström, ampliando l'unità d'analisi dalla comunità, al più ampio "sistema d'attività". In questo senso ricoprono un ruolo particolare le tecnologie: l'evoluzione delle tecnologie della comunicazione ha permesso infatti di spostare in parte o totalmente l'attività di tali comunità in spazi online, a, nei quali i membri possono condividere documenti o singole descrizioni di pratiche professionali, confrontarsi sui problemi reali legati alle loro attività, cercare forme di consenso e di allineamento, confrontarsi collettivamente per meglio valutare e decidere sul campo. Da tale angolazione abbiamo perciò condotto uno studio etnografico di una comunità professionale *blended*, la quale si avvale di ambienti e strumenti sia *face to face* che virtuali, tecnologie della comunicazione ormai consolidate, ma del tutto nuove per i soggetti esaminati.

L'obiettivo principale dell'indagine è stato quindi quello di comprendere la cultura professionale e organizzativa della comunità, con il fine di analizzare il ruolo delle tecnologie della formazione nei processi di sviluppo della comunità stessa e nel loro reale contesto di lavoro.

La comunità è nata e si è sviluppata a partire da un intervento formativo *blended*, coinvolgendo un gruppo di 74 professionisti della Regione del Veneto, che si occupano di sanità animale e igiene alimentare. Si tratta di medici, medici veterinari, tecnici della prevenzione, biologi, chimici e nutrizionisti per i quali l'intervento formativo ha avuto l'iniziale obiettivo di migliorare l'efficacia il sistema regionale di gestione delle

emergenze legate al rischio alimentare. Allo stesso tempo l'intervento mirava a favorire una maggiore collaborazione tra i professionisti e tra i servizi che si occupano di sanità animale e igiene degli alimenti, per garantire una migliore tutela della salute del cittadino. L'intervento formativo ha rappresentato un'opportunità di cambiamento (Engeström, 2008), che ha fornito l'occasione per acquisire elementi utili per rappresentare il "sistema d'attività" della comunità in esame.

In sintesi le finalità dello studio si sono perseguite investigando la comunità da due punti di vista: quello interno, che ha consentito di delinearne gli elementi strutturali e quello esterno, attraverso una prospettiva più estesa, data dalla rappresentazione della complessa rete di attori e di contraddizioni emerse nella descrizione del "sistema d'attività" in cui la comunità stessa agisce. A complemento dell'analisi della comunità abbiamo delineato le modalità con cui le tecnologie della formazione possano modificare le pratiche dei professionisti e consentano di progettare nuovi sistemi di comunicazione per risolvere le principali contraddizioni di sistema emerse. Infine, abbiamo proposto un innovativo modello di intervento formativo storicamente e culturalmente fondato sugli esiti dello studio etnografico.

English abstract

Several educational models characterizing communities as environments that foster learning processes, have been formulated in recent years. In the literature we can find different constructs: the community of learning, the community of practice and the professional community. Most studies based on these constructs focus on the process of peer-education, on ways to participate, on the reification, and on the discursive processes allowing the participants to negotiate meanings or actions within the community.

However, a better understanding of a community's salient features can be achieved by investigating it with a systemic approach. For this reason, we have adopted the Activity Theory perspective of Engeström, expanding the scope of the analysis from the community itself to a broader "activity system". From this perspective, communication technologies play an important role; their evolution allows to move some or all

activities of these communities into online spaces. In such learning environments, members can share documents or descriptions of professional practices, discuss real-world issues related to their activities, seek various forms of consensus and alignment; and debate to better assess and determine how to act on the field. Therefore, we have conducted an ethnographic study of a blended professional community, which employs face-to-face and virtual tools and environments, in addition to communication technologies currently well established but completely new to the subjects under examination.

The main goal of this investigation is to elucidate the role of educational technologies with the eventual goal of understanding the community's professional and organizational culture. The project, viewed as an opportunity to provide change for participants (Engeström, 2008), strove also to gain insight concerning their activity system, the effects that learning in real work contexts can have, and into interactions among members.

Consequently, the main goal of this investigation is to understand the community's professional and organizational culture, in order to analyze the role of educational technologies towards the development of the community itself as well as in their real work context.

The community was established and developed from a blended learning project involving 74 professionals working on animal health and food safety in the Veneto regional health system. Members includes physicians, veterinarians, safety technicians, biologists, chemists and nutritionists. Their educational objective is to improve the regional public health system ability to manage emergencies related to food risks. At the same time, the intervention was aimed to foster closer cooperation among practitioners and services involved in animal health and food hygiene, to ensure a better protection of public health. The project, viewed as an opportunity to provide change for participants (Engeström, 2008), strove also to gain insight concerning their activity system.

To summarize, the aim of this investigation is to investigate the community from two point of views. Firstly, from inside, to reconstruct the community features. Secondly,

from outside, through the extended perspective given by a complex network of actors and the system contradictions emerged in the description of the individuals' activity system. In addition to community analysis, we have elucidated how educational technologies can modify professionals's established practices and allow them to design new communicational structures to solve the major contradictions of the system. Finally, we proposed an innovative model of educational intervention historically and culturally based on the results of ethnographic study.

Indice

INTRODUZIONE	11
PARTE I - IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	15
<i>Capitolo 1: Le comunità come ambiente di apprendimento</i>	<i>16</i>
1.1 IL CONTESTO DELLA RICERCA	16
1.2 COMUNITÀ D'APPRENDIMENTO, COMUNITÀ DI PRATICA E COMUNITÀ PROFESSIONALI: TRA DEFINIZIONI E CONFINI SFUMATI.	18
1.3 LA COMUNITÀ D'APPRENDIMENTO	20
1.4 LA COMUNITÀ DI PRATICA	24
1.5 LA COMUNITÀ PROFESSIONALE	31
ALLEGATO 1 INTERVIEW WITH ETIENNE WENGER	38
CAPITOLO 2: CULTURAL HISTORICAL ACTIVITY THEORY: UNA VISIONE PIÙ AMPIA	44
2.1 I PRINCIPI DELLA CHAT	45
2.2 LE TRE GENERAZIONE DELLA CHAT	48
2.3 LA PRIMA GENERAZIONE	48
2.3.1 IL CONCETTO DI MEDIAZIONE	50
2.3.2 IL RUOLO DEL SEGNO	51
2.3.3 SEGNI E INTERNALIZZAZIONE	52
2.4 LA SECONDA GENERAZIONE	53
2.4.1.OPERAZIONI, AZIONI E ATTIVITÀ.....	55
2.5 LA TERZA GENERAZIONE	56
2.5.1 IL SISTEMA DI ATTIVITÀ SECONDO ENGestrÖM	56
2.5.2 LE CONTRADDIZIONI NEI SISTEMI D'ATTIVITÀ	59
2.5.3 SISTEMI DI ATTIVITÀ CHE INTERAGISCONO	63
2.5.4 L'APPRENDIMENTO SECONDO ENGestrÖM	67
CAPITOLO 3: TECNOLOGIE DELLA FORMAZIONE E ACTIVITY THEORY	70
3.1 IL RUOLO DELLE TECNOLOGIE DELLA FORMAZIONE	70

3.1.1 LE TECNOLOGIE NEL TRIANGOLO DELL'ATTIVITÀ	72
3.2 IL FORUM DI DISCUSSIONE	73
3.2.1 ANALISI DELLE CARATTERISTICHE E DELLA STRUTTURA DI MEDIAZIONE DI UN FORUM	74
3.3 LA NARRAZIONE DIGITALE.....	79
PARTE II - IL DISEGNO DI RICERCA E LA METODOLOGIA	86
CAPITOLO 4: UN PROGETTO FORMATIVO COME BASE EMPIRICA: SAIA LEARNING COMMUNITY	88
4.1 LE PREMESSE DEL PROGETTO	88
4.2 I DESTINATARI	90
4.3 LA PROGETTAZIONE DEL CORSO	91
4.4 GLI OBIETTIVI FORMATIVI	92
4.5 LA DEFINIZIONE DEL PROGRAMMA.....	93
4.5.1 GLI AMBITI TEMATICI E LE ATTIVITÀ	93
4.5.2 IL RUOLO DEL TUTOR ONLINE.....	98
4.6 LA VALUTAZIONE DEL PERCORSO E DELLO SVILUPPO DELLA COMUNITÀ	99
4.7 PERCHÉ CONDURRE UNA RICERCA BASATA SU UN PROGETTO FORMATIVO	100
ALLEGATO 2 - INTERVISTA A LICIA RAVAROTTO	103
CAPITOLO 5: OSSERVAZIONI EPISTEMOLOGICHE.....	110
5.1 VANTAGGI E SVANTAGGI NELL'APPROCCIO QUALITATIVO ALLA RICERCA EDUCATIVA	110
5.2 CRITERI DI GIUDIZIO DI UNA RICERCA QUALITATIVA.....	112
5.3 NOTE SULLA TRIANGOLAZIONE NELLA RICERCA QUALITATIVA	116
5.4 IL PROBLEMA DELLA GENERALIZZAZIONE NELLE RICERCHE QUALITATIVE.....	117
CAPITOLO 6: METODOLOGIA E STRUMENTI: L'ETNOGRAFIA BLENDED	122
6.1 IL DISEGNO DI RICERCA	122
6.1.1. LE FASI DEL PROCESSO DI RICERCA	123
6.1.2 LA DOMANDA DI RICERCA	127
6.2 LA METODOLOGIA DELLA RICERCA: L'ETNOGRAFIA BLENDED	128

6.2.1. L'APPROCCIO ETNOGRAFICO.....	129
6.2.2 L'ETNOGRAFIA BLENDED.....	131
6.3 LA RACCOLTA DEI DATI E GLI STRUMENTI D'INDAGINE	134
6.4 L'ANALISI DEI DATI	135
PARTE III - INDAGINE EMPIRICA: ANALISI E RISULTATI DELL'ETNOGRAFIA	136
CAPITOLO 7: LA RICOSTRUZIONE DELLA FISIONOMIA DELLA COMUNITÀ SAIA.....	138
7.1 I PARTECIPANTI	139
7.2 LA PARTECIPAZIONE: TRA ONLINE E OFFLINE.....	144
7.2.1 SCRIVERE E LEGGERE NEL FORUM	144
7.2.2 PARTECIPAZIONE, SENSO DI APPARTENENZA E DI COMUNITÀ.....	155
7.3 IL RUOLO DEL FORUM AGORÀ.....	162
7.3.1 IL FORUM: FUNZIONI E CARATTERISTICHE SECONDO I PARTECIPANTI	162
7.3.2. DIALOGO ONLINE: FUNZIONI LINGUISTICHE E PRAGMATICHE	173
7.4 SINTESI DEI TEMI EMERSI DAL FORUM AGORÀ	175
7.5 DAI FILI DI DISCUSSIONI ALL'ATTIVITÀ.....	181
7.5.1 LA PERCEZIONE DELLA DIFFORMITÀ DELLE PRATICHE.....	183
CAPITOLO 8: LA COMUNITÀ E IL SISTEMA D'ATTIVITÀ.....	198
8.1 ELEMENTI STORICO CULTURALI DELLA COMUNITÀ SAIA.....	198
8.2 IL CONTESTO ORGANIZZATIVO ATTUALE: I SERVIZI SIAN E SVET	200
8.3 LA COMUNITÀ E IL SISTEMA DI ATTIVITÀ: L'EMERSIONE DELLE CONTRADDIZIONI PIÙ RILEVANTI. 203	203
8.4 CONTRADDIZIONE DI PRIMO LIVELLO: LE DUE ANIME DEL RUOLO PROFESSIONALE.....	207
8.5 CONTRADDIZIONI DI SECONDO LIVELLO.....	213
8.5.1 SOGGETTO E INTERA COMUNITÀ REGIONALE DEI PROFESSIONISTI SAIA.....	213
8.5.2 SOGGETTO E OSA	214
8.5.3 SOGGETTO E DIVISIONE DEL LAVORO	214
8.5.4 SOGGETTO E NORME	216
8.6 CONTRADDIZIONI DI TERZO LIVELLO: SISTEMI DI ATTIVITÀ E BOUNDARY OBJECT	219

8.6.1 COMUNITÀ SAIA E FORZE DELL'ORDINE.....	219
8.6.2 COMUNITÀ SAIA E REGIONE	223
8.7 LE PRATICHE: <i>HISTORICITY</i> E LOCALIZZAZIONE.....	225
8.8 LE PRATICHE NELLA RELAZIONE TRA SOGGETTO E NORME.....	231
CAPITOLO 9: TECNOLOGIA, COMUNITÀ E ATTIVITÀ	238
9.1 IL PROGETTO SAIA <i>LEARNING COMMUNITY</i> E IL SISTEMA D'ATTIVITÀ	238
9.2 LE TECNOLOGIE PER IL DIALOGO A DISTANZA: IL FORUM NEL SISTEMA D'ATTIVITÀ.....	240
9.3 I <i>DIGITAL TALES</i> IN RELAZIONE ALL'ATTIVITÀ DEI PARTECIPANTI.....	243
9.4 DALL'APPRENDIMENTO ESPANSIVO ALLA FORMAZIONE SISTEMICA: QUALE MODELLO PER IL FUTURO?	246
CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE	257
BIBLIOGRAFIA	260

Introduzione

Negli ultimi anni sono stati teorizzati molti modelli educativi legati ad una concezione di comunità intesa come ambiente capace di favorire processi di apprendimento. In letteratura si trovano diversi costrutti definiti come: *comunità d'apprendimento* o di discenti, *comunità di pratica* e *comunità professionale*. La maggior parte degli studi basati su di essi concentra l'attenzione sui processi di *peer-education*, sulle dinamiche di partecipazione, sul concetto di *reificazione* e sulle le pratiche discorsive che consentono di negoziare significati o azioni all'interno della comunità stessa.

L'evoluzione delle tecnologie della comunicazione ha permesso di spostare, in parte o totalmente, l'attività di tali comunità in spazi online, ad accesso aperto o chiuso, nei quali i membri possono: discutere, condividere documenti o singole descrizioni di pratiche professionali, descrivere i problemi reali legati alle loro attività, cercare forme di consenso e di allineamento, confrontarsi collettivamente per meglio valutare e decidere sul campo.

Riteniamo quindi che una comprensione più completa delle caratteristiche di una comunità sia raggiungibile se la comunità diventa il soggetto interno ad un più ampio "sistema d'attività". Per questo motivo abbiamo adottato la prospettiva della *Activity Theory* di Engeström, ampliando l'unità d'analisi, dalla comunità al "sistema d'attività" come definito all'interno della teoria stessa. Da tale angolazione abbiamo condotto lo studio etnografico di una comunità professionale *blended*, che opera sia *face to face* che in ambienti virtuali, utilizzando tecnologie della comunicazione consolidate e tecnologie dell'online, percepite come innovative per i partecipanti.

Le principali domande che hanno guidato la ricerca sono state le seguenti:

- qual è la cultura professionale e organizzativa della comunità esaminata?
- in che maniera le tecnologie della formazione, l'uso di un forum di discussione e la realizzazione di artefatti digitali, possono incidere sulle pratiche dei professionisti, nel contesto di una comunità professionale *blended*?

- può la prospettiva dell'Activity Theory di Engeström aiutarci a delineare un modello di intervento formativo storicamente e culturalmente fondato sullo studio etnografico e che includa le tecnologie della comunicazione e della formazione per promuovere l'apprendimento espansivo?

L'obiettivo principale dell'indagine è stato quello di comprendere la cultura professionale e organizzativa della comunità, con il fine di analizzare il ruolo delle tecnologie della formazione nei processi di sviluppo della comunità stessa e nel reale contesto di lavoro.

In sintesi le finalità dello studio si sono perseguite investigando la comunità da due punti di vista:

quello interno, che ha consentito di delineare la fisionomia della comunità; quello esterno, attraverso una prospettiva più estesa, data dalla rappresentazione della complessa rete di attori e di contraddizioni emerse nella descrizione del sistema d'attività in cui la comunità agisce.

A complemento dell'analisi della comunità abbiamo delineato le modalità con cui le tecnologie della formazione possano modificare le pratiche dei professionisti al fine di progettare nuovi sistemi di comunicazione per risolvere le principali contraddizioni di sistema emerse. L'esito dell'indagine e dell'applicazione del modello della Activity Theory, ci ha condotti a delineare un innovativo modello di intervento formativo storicamente e culturalmente fondato sugli esiti dello studio etnografico.

Come ricercatori, abbiamo avuto un ruolo che ha dovuto conciliare due piani: quello di tutor tecnologico trasversale a tutto l'intervento e quello di osservatore partecipante. Da un lato siamo entrati in contatto con i partecipanti in vista delle attività a noi richieste dal progetto, dall'altro abbiamo dovuto separare le funzioni legate al progetto da quelle di etnografo, costruendo relazioni informali di fiducia e di disponibilità reciproca nei contesti online e offline.

Va sottolineato che il doppio ruolo ha facilitato l'accesso al campo e l'accettazione da parte dei partecipanti, che non hanno percepito il ricercatore come un elemento esterno, agevolando l'osservazione partecipante e la conduzione di interviste.

L'elaborato di tesi è suddiviso in tre parti: la prima dedicata al quadro teorico di

riferimento, la seconda al disegno di ricerca e alla metodologia e l'ultima all'indagine empirica.

Prima parte

La prima sezione presenta alcuni costrutti e modelli di comunità che hanno lo scopo esplicito di favorire processi sociali d'apprendimento tra i membri; ne abbiamo delineato aspetti comuni e differenze specifiche.

La maggior parte degli studi basati su questi modelli indaga dinamiche interne alla comunità. Siamo persuasi che per comprendere in maniera più completa le dinamiche di una comunità professionale si debba inquadrare anche il sistema nel quale essa opera, ci siamo quindi avvalsi del contributo teorico della Cultural Historical Activity Theory. Pertanto abbiamo proposto una sintetica evoluzione dai concetti che hanno portato alla prospettiva della Activity Theory di Engeström.

A completamento del quadro teorico abbiamo esaminato il ruolo di mediazione e *l'affordance* delle tecnologie della comunicazione della formazione in base all'approccio della Activity Theory. I riferimenti teorici esposti hanno guidato la rilevazione e l'analisi dei dati, che vengono discussi nella terza parte.

Seconda parte

In questa sezione, abbiamo affrontato alcune questioni metodologiche ed epistemologiche rilevanti per l'indagine; è descritto il disegno di ricerca e la metodologia con cui si è condotta l'indagine sul campo, attraverso una etnografia *blended*, che unisce tecniche di rilevazione dati e ambienti *online* e *offline*.

In alcune ricerche l'etnografia *blended* viene utilizzata per ampliare i contesti a partire dall'osservazione di spazi solamente virtuali. Nel nostro caso la comunità è radicata nel territorio della Regione Veneto, membri condividono l'ambito professionale della sanità animale e dell'igiene alimentare, pertanto sono situati in contesto reale *offline*. In questa prospettiva la comunità si sviluppa in contesti e comunica attraverso strumenti *blended*. L'uso delle tecnologie della formazione ha consentito di non solo di trasferire, ma anche di creare nuove interazioni *online* tra i membri, generando un nuovo contesto di relazioni, di dialogo e di reificazione.

Abbiamo dedicato un capitolo alle considerazioni epistemologiche inerenti la validità di

una ricerca qualitativa, descrivendo quali criteri sono soddisfatti nella nostra ricerca. Infine, prima di presentare l'analisi dei dati empirici, abbiamo voluto descrivere l'intervento rivolto ai partecipanti, per consentire al lettore di avere una rappresentazione sufficientemente chiara dell'iter che ha consentito di far nascere e sviluppare la comunità *blended*.

Terza parte

Nell'ultima sezione si trovano gli esiti della ricerca in base a tre prospettive.

La prima interna alla comunità, evidenziando le caratteristiche dei partecipanti, le dinamiche di partecipazione, il senso di comunità e in ruolo del forum. La seconda integrata nel sistema d'attività, in base alla prospettiva del modello della Activity Theory; abbiamo riorganizzato e rappresentato i dati raccolti (discussioni del forum, interviste e questionari) per fornire un quadro delle principali contraddizioni di sistema che possono portare all'apprendimento espansivo. In questa fase è emerso anche un particolare concetto di pratica, specifico della comunità studiata, strettamente connesso al tema dell'interpretazione ed applicazione delle normative vigenti nell'ambito della sanità animale e dell'igiene alimentare in ambito sanitario.

La terza prospettiva si riferisce al ruolo delle tecnologie, giungendo a delineare un possibile modello formativo che integra intervento, ricerca e interventi futuri. Le azioni formative che si possono proporre in seguito all'analisi etnografica, implicano una riconcettualizzazione e una ristrutturazione dei sistemi di comunicazione mediati dalle tecnologie, che consentono di risolvere le tensioni di sistema. Si tratta di un modello formativo sistemico poiché la formazione, nell'ottica dell'apprendimento espansivo della teoria di Engestrom, deve coinvolgere quelle parti dell'attività che manifestano la presenza delle cosiddette "contraddizioni di sistema".

PARTE I - Il quadro teorico di riferimento

Capitolo 1: Le comunità come ambiente di apprendimento

“Nessuna azione naturale si può abbreviare. Chi si promette dalla speranza quel che non è in lei si discosta dalla ragione”.

Leonardo da Vinci - *Codice Atlantico*

1.1 Il contesto della ricerca

L'indagine si può collocare all'interno di un ambito tematico molto dibattuto, sperimentato, studiato e *modellizzato* a partire dall'ultimo decennio del 1900. Si riferisce al panorama di ricerche sulle comunità la cui *raison d'être* principale è l'apprendimento. Si inserisce anche in un contesto concreto legato all'apprendimento in età adulta, connesso ai luoghi di lavoro, all'organizzazione, nell'ambito della sanità pubblica con specifiche professionalità in gioco. Il contesto concreto in cui i professionisti oggetto della ricerca sono in relazione è quello che li vede impegnati nelle loro reali attività di lavoro, nelle aule di erogazione del progetto SAIA e quello mediato dalle tecnologie della comunicazione e della formazione in rete.

Il percorso di ricostruzione di una linea teorica qui presentata ha accompagnato l'intero corso della scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Padova. E' composto di modelli che hanno indirizzato e che si sono fatti indirizzare anche dalla parte empirica, dalla esperienza sul campo e dalla lettura dei dati. I dati parlano al ricercatore e il ricercatore fa parlare i dati, in una circolarità ed evoluzione conoscitiva che non sempre è auspicabile separare.

La comunità oggetto dello studio è denominata SAIA (Sanità Animale e Igiene Alimentare) e trova uno spazio di nascita e di crescita a partire da un progetto formativo a lungo termine voluto dalla Regione Veneto (Piano regionale veneto 2008-2010 “Sanità animale-Sicurezza alimentare”), progettato in sinergia con L'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie, gestito e proposto dall'Istituto stesso che si è avvalso della

collaborazione della allora Facoltà di Scienze della Formazione per la stesura e conduzione dell'intero progetto.

Il progetto è il risultato di una lunga e intensa fase di lavoro di analisi dei fabbisogni e di progettazione che hanno preceduto la fase di erogazione. La storia del progetto è raccontata in un'intervista¹ rivolta alla Direttrice della Struttura Complessa SCS7 - Comunicazione e conoscenza per la salute dell'Istituto. Ne è emersa la cornice o lo sfondo da cui si è partiti: la volontà di far dialogare professionisti appartenenti ai servizi SIAN e SVET² del sistema sanitario regionale Veneto che si occupano di sanità animale e igiene degli alimenti. Far dialogare significa destinare loro uno spazio in cui possano discutere, condividere problemi, soluzioni, scelte operative e riflessioni sulle tematiche e le pratiche che li coinvolgono, ma anche erodere in parte le barriere organizzative e favorire l'interscambio tra servizi.

I tratti salienti che ci permettono di meglio delineare il contesto della ricerca sono quelli di un gruppo di lavoro³ che, a partire da alcune difficoltà di sistema su scala regionale, ha pensato di avviare un progetto formativo che coinvolgesse alcune figure professionali dei servizi SIAN e SVET e che fornisse strumenti tecnologici e metodologici per avviare processi d'integrazione tra i servizi e di comunicazione allargata tra i professionisti. Tale obiettivo ha promosso una visione su larga scala di quelle che sono le principali problematiche legate alla loro conoscenza e alle loro pratiche.

Il progetto ha portato all'avvio di una comunità il cui sviluppo dipenderà dall'azione autonoma che la comunità riuscirà ad esercitare e alimentare nel tempo. Gli obiettivi della Regione Veneto e dell'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie sono di

¹La trattazione dei contenuti emersi dall'intervista rivolta a Licia Ravarotto verrà ripresa e ampliata nel capitolo 4 dove si presenterà la descrizione dettagliata del progetto formativo.

²Il SIAN è il Servizio Igiene Alimenti e Nutrizione e lo SVET è il Servizio Veterinario. Essi sono all'interno dei dipartimenti di Prevenzione delle singole Aziende Sanitarie del Veneto e hanno tutti l'obiettivo della tutela della salute del cittadino

³Si tratta del gruppo denominato Scheda Tematica 1 "Formazione" all'interno dell' Area Tematica 2

facilitare l'ampliamento e l'inclusione di altri professionisti nella nascente comunità SAIA, con la promozione e l'estensione del progetto nell'immediato futuro.

Si intende precisare che la ricerca nasce da tale progetto formativo, che ne diviene la fonte principale dei dati empirici, anche se lo scopo dell'indagine è l'osservazione partecipante della comunità nata grazie ad esso. La ricerca va considerata autonomamente rispetto l'azione formativa, il piano della formazione e quello dell'etnografia compiuta vanno tenuti logicamente separati.

Il contesto ha indirizzato la ricerca che si è condotta senza compiere un'eccessiva astrazione dalle caratteristiche e dai vincoli organizzativi in cui avviene l'apprendimento di tali professionisti. Ciononostante abbiamo proposto un modello sufficientemente ampio per poter trarne benefici anche in altri contesti (si veda il capitolo 9).

1.2 Comunità d'apprendimento, comunità di pratica e comunità professionali: tra definizioni e confini sfumati.

In letteratura esistono diverse sovrapposizioni tra concetti o costrutti, anche molto utilizzati nelle scienze della formazione, che non possono a pieno titolo vedere impegnata una univoca definizione o campo d'applicazione.

Ci si riferisce ai modelli sottesi da espressioni come "comunità d'apprendimento", "comunità di pratica" e "comunità professionali".

In comune hanno il termine “comunità”⁴ che in alcuni contesti viene assunto come statuto naturale di un gruppo di discenti o professionisti. Definire un gruppo una comunità non implica necessariamente che lo sia realmente o che i membri stessi si percepiscano come una comunità, che emerga da loro un uguale senso di comunità, nello svolgersi delle attività e nella partecipazione ad essa.

Partire dalla presentazione di alcune definizioni articolate non significa per noi sminuire il valore applicativo dei modelli che si sono proposti, affiancati e sovrapposti negli anni. Sappiamo che una comunità d’apprendimento ha un valore nelle diverse conformazioni in cui nasce, cresce e si esprime e non solo nei modelli teorici che ne giustificano l’esistenza. Tale confronto basato sull’esposizione di distinzioni e definizioni diverse ha come obiettivo principale il riconoscimento di come nella realtà termini e modelli vivano nella polisemanticità e nella sovrapposizione di fini e/o dinamiche, intenzioni educative e sviluppi comunitari.

Tali espressioni, oltre a numerose sovrapposizioni, fanno riferimento anche a delle specificità dei principi, dei modelli e delle applicazioni che non permettono di utilizzare concetti come *sinonimi*. Una comunità d’apprendimento (o di discenti) non è

⁴ Il concetto di comunità (*communitas*, qualcosa in comune, comunanza) è usato con significati diversi ed è proprio delle scienze sociali e antropologiche. Tönnies afferma che "ogni convivenza confidenziale, intima, esclusiva [...] viene intesa come vita in comunità; la società è invece il pubblico, è il mondo. In comunità con i suoi una persona si trova dalla nascita, legata a essi nel bene e nel male, mentre si va in società come in terra straniera" (Tönnies, 1887: 45-46). La comunità sembra nascere spontaneamente, mentre le forme sociali si costruiscono. A metà novecento si poteva affermare che comunità è un tipo di collettività "i cui membri condividono un'area territoriale come base di operazioni per le attività giornaliere" (Parsons, 1951: 97). Infatti i temi connessi alla comunità come identità, reciprocità, fiducia sembrano maggiormente connessi alla condivisione di un territorio locale comune. Recenti studi di comunità mostrano interesse per le reti di relazione e di azione che possono non essere locali a maggior ragione con tutte quelle forme collettive denominate comunità virtuali, comunità di utenti o di consumatori che hanno aperto la strada a nuove teorizzazioni. Secondo Esposito (2006) partecipare alla comunità significa rinunciare a qualcosa che ci appartiene, come ad esempio rilasciare le proprie conoscenze. E' possibile notare quindi una doppia faccia della vita di comunità: il suo valore di arricchimento, ma anche di impoverimento sul piano personale, come si deduce dalle seguenti parole espresse da un partecipante SAIA: “Se scrivo la mia soluzione nel Forum, rinuncio e mi privo degli esiti del mio lavoro”.

Si veda l’Enciclopedia delle Scienze Sociali Treccani (1992) all’indirizzo web: http://www.treccani.it/enciclopedia/comunita_%28Enciclopedia_delle_Scienze_Sociali%29/

sovrapponibile ad una comunità di pratica: i modelli e le dinamiche interne non coincidono. Per la prima, ad esempio, è fondamentale il ruolo guida del docente/formatore, la cognizione distribuita e le strutture di partecipazione progettate, nella seconda emerge il ruolo informale della vita comunitaria, le dinamiche governate dal rapporto esperto/novizio attraverso la partecipazione periferica legittimata, la negoziazione dei significati che si manifesta con la partecipazione e la reificazione.

Le definizioni come punto di partenza liberano il campo da incomprensioni iniziali che non si possono comunque del tutto eliminare sia sul piano dell'espressione linguistica, che su quello delle applicazioni pratiche.

Da un iniziale confronto tra definizioni si lascerà in seguito lo spazio necessario alla costruzione di conoscenze complesse che non si vogliono esaurire con strutture definitorie chiuse o assiomatiche.

1.3 La Comunità d'apprendimento

“Comunità d'apprendimento” o di discenti è un'espressione che si fa risalire a Brown e Campione (1990; 1994) ed è utilizzata in molti modelli di conduzione di attività didattiche in aula (Scardamalia e Bereiter , 1991 e 1994; Aronson e Patnoe 1997 e 2011; Ligorio, 1994 e 1996).

Essa nasce in seno al contesto dell'aula scolastica, ma ha avuto applicazioni in altri ambienti formativi come l'Università, le aule di formazione (in contesti d'apprendistato, d'aggiornamento professionale, di facilitazione nel passaggio dalla scuola al lavoro, per citare alcuni esempi), i network professionali, i luoghi della formazione *online* e *blended* (Anastasia Samaras, Anne R. Freese, Clare Kosnik, Clive Beck (2008). Palloff e Pratt (2007), Luppicini (2007) Werry e Mowbray (2001); Neff. (2002) Keeble e Loader (2001) Carroll (2009).

Le comunità d'apprendimento accolgono la prospettiva socioculturale⁵, mettendo in primo piano gli aspetti di co-costruzione della conoscenza in contesti d'aula. Al suo interno vi sono alcuni elementi costitutivi che divengono prioritari: incentivare la formazione tra pari (Johnson *et al.*, 1996), l'appropriazione reciproca di un vocabolario, di idee e metodi che dal discorso in comune divengono strumenti personali di comprensione e interpretazione (A. L. Brown *et al.*, 1993). Si basa sull'applicazione di strutture di partecipazione dialogiche, l'uso di tecniche di apprendimento collaborativo e un clima generale di responsabilizzazione in cui vige la regola della turnazione. La classe con tecniche e metodi diversi diviene un luogo in cui la cognizione è distribuita; i discenti apprendono attraverso dinamiche di cooperazione e collaborazione, privilegiando il lavoro in gruppi e decentrando il docente senza toglierne il valore guida.

L'obiettivo principale di una comunità d'apprendimento è incentivare una cultura dell'apprendimento. Gli sforzi individuali si mettono a disposizione dell'intera comunità, verso un maggiore approfondimento dei temi di studio (Bielaczyc e Collins 1999). I discenti imparano a sintetizzare prospettive diverse, a risolvere problemi in modalità diverse, ad avvalersi della conoscenza e degli *skill* degli altri sia per risolvere problemi che per migliorare la propria comprensione. Si tratta di una concezione dell'aula diversa da quella in cui i discenti devono "acquisire un corpo di conoscenze identico, nello stesso tempo" (Bielaczyc e Collins: 3- 4), in cui la conformità sugli argomenti toglie spazio alla valorizzazione della *expertise* differenziata e al *problem solving*.

⁵La prospettiva socio-culturale in ambito formativo propone di mettere in primo piano aspetti sociali e di derivazione storico/culturale per la comprensione dei processi di apprendimento e delle funzioni psicologiche superiori. Un primo grande debito va alla scuola storico/culturale russa (Vygotskij), in cui emerge che i processi di pensiero si possono creare e comprendere attraverso medium culturali. Viene ipotizzata l'interdipendenza tra evoluzione culturale e funzionamento psicologico. In questa prospettiva la conoscenza diviene un processo di co-costruzione attraverso le interazioni sociali, le attività comunicative e la condivisione di artefatti di mediazione culturale. Per approfondimenti a questo proposito si veda il capitolo 2, dedicato alla Cultural Historical Activity Theory

Secondo Brown e Campione (1994), in una comunità di apprendimento quest'ultimo avviene per scoperta: i discenti apprendono quando sono loro stessi a scoprire le conoscenze che appartengono ai *curricoli*. Si cerca di bilanciare attività in cui i discenti siano liberi di scoprire da sé e momenti in cui l'insegnante abbia un ruolo attivo di guida (Brown, Campione, 1994) divenendo un facilitatore nei processi di apprendimento (Ligorio, 1996).

Quando ciò avviene (ossia i discenti possono generare e testare la conoscenza direttamente) si è notato un incremento sul piano della motivazione (Brown, Campione, 1994: 229-230). Il ruolo del docente sta nella guida di questo processo, egli è l'esperto all'interno di una comunità di discenti.

A partire da tale consapevolezza, ereditata da Dewey, Brown e Campione propongono i seguenti principi o punti cardine per una *Community of learners*. Essa si basa su:

1. *L'insegnamento reciproco*: ovvero il ruolo del mutuo insegnamento tra i discenti regolato da attività di lettura, di spiegazione e di discussione;
2. *La Comunità di discorso*: basata sulla discussione, sul porre domande e fare critiche;
3. Il riconoscimento di *zone multiple di sviluppo prossimo*: di derivazione vygotskiana, nelle quali vi sono persone con gradi diversi di esperienza e artefatti (testi, video, strumentazione scientifica, computer) che mediano i processi d'apprendimento;
4. *La fecondazione, la migrazione e l'appropriazione di idee*, aspetto che evidenzia come il processo di apprendimento possa mostrarsi creativo. Viene condotto dai discenti che si stimolano a vicenda e costruiscono i confini del proprio ambito di conoscenza.

I docenti progettano le attività attraverso "strutture di partecipazione"⁶ (Bertazzi, 2003) e i discenti costruiscono assieme euristiche di apprendimento coadiuvate da

⁶Le strutture di partecipazione si possono riassumere in: cicli di ricerca in piccoli gruppi, dialogo incrociato che coinvolge l'intera classe, lezione di benchmark in cui si fissano le

momenti meta cognitivi verso una propria definizione degli ambiti di conoscenze.
(Brown , Campione: 1994),

I principi incidono sui processi di apprendimento interni alla comunità e ne qualificano le dinamiche, in modo da porre l'attenzione su alcuni aspetti che potremmo definire sociali dell'apprendimento. Tali principi sono infatti inseriti in un contesto scolastico dove c'è un'attenzione al curriculum e al rispetto di un programma ministeriale.

Va sottolineato che la “gestione” di una comunità d'apprendimento richiede una costante progettazione delle strutture di partecipazione e delle attività, poiché non siamo nell'ambito della formazione informale in cui le forme aggregative sembrano emergere dalla struttura organizzativa in cui è inserito il discente. Il docente ha un costante presidio della vita comunitaria.

In contesti diversi da quello scolastico non cambia il ruolo che tali principi possono assumere, ma viene lasciata ai discenti una maggiore auto-direzionalità nel processo di apprendimento, radicandolo maggiormente al contesto di lavoro (si pensi ad esempio ad un rete di professionisti che divengano comunità d'apprendimento). Tale modello lascia ampio margine al pensiero di una cognizione distribuita e circolante nell'aula, fortemente dipendente dal contesto stesso. L'espressione *comunità d'apprendimento* viene opportunamente utilizzata anche in contesti formativi tipici degli adulti come l'aula di formazione, l'organizzazione, contesti territoriali o la rete Web in cui si sviluppano le comunità online.

L'interesse posto su modelli comunitari dei processi di apprendimento non vuole escludere altre prospettive con le quali osservare e intendere tali processi. E' importante estendere l'attenzione ad un campo che parta dal singolo e che comprenda l'insieme di

conoscenze e le pratiche comuni, jigsaw che permette di ricombinare i contenuti di una unità didattica e svolge la funzione di sintetizzare attraverso aree di *expertise*, il dilemma dove si mettono in atto modi di ragionare per risolvere dilemmi ecologici (Bertazzi, 2003)

relazioni sociali che vanno dal gruppo alla comunità, all'organizzazione e a più ampi sistemi interorganizzativi.

Tale modello può coadiuvare le modalità con cui un formatore progetta e conduce attività d'aula o pensa a spazi mediati dalle tecnologie per far crescere comunità di discenti in seno alle organizzazioni. Per i professionisti e le organizzazioni l'apprendimento è spesso focalizzato sulle pratiche professionali, su aspetti di diffusione e costruzione di conoscenze connessi con procedure, operazioni e azioni in contesti di lavoro. E' proprio in seno ai contesti di apprendistato e nelle organizzazioni che si è delineato un altro modello, che ha avuto un'elevata diffusione a partire dagli anni '90, ovvero quello della comunità di pratica, descritto nel paragrafo successivo.

1.4 La Comunità di pratica

L'espressione "comunità di pratica" (CoP) è nata e si è sviluppata a partire dai primi studi di Lave e Wenger (1991), sulla base di cinque diverse etnografie della formazione dedicate a cogliere le modalità di apprendimento in contesti di apprendistato⁷. A partire da quei casi così diversi, Lave e Wenger hanno evidenziato il ruolo fondamentale del processo di partecipazione periferica legittima (LPP) che si rivelerà uno dei concetti fondamentali della CoP. Esso rende conto di una dinamica dell'apprendimento sociale volta a definire i movimenti dalla perifericità (posizione del novizio) di un partecipante alla comunità verso il centro (posizione dell'esperto), come punto di massima partecipazione e conoscenza acquisita. L'apprendimento avviene anche attraverso le relazioni che l'apprendista consolida con altri novizi e attraverso la condivisione delle informazioni. L'apprendimento si considera nella sua caratteristica situazionale; è situato poiché si verifica in relazione ad un contesto reale, in dipendenza dalle relazioni tra gli attori coinvolti e dall'attività svolta (connessa ad una professione).

⁷Si tratta di cinque studi su cinque casi diversi: un gruppo di levatrici dello Yucatan, di sarti di Vai e Gola, di nocchieri della marina statunitense, di macellai e di alcolisti anonimi astinenti. (Lave e Wenger, 1991)

Le comunità di pratica sono forme di aggregazione di soggetti che spesso, senza un mandato istituzionale, si relazionano per poter apprendere, orientarsi dentro sistemi di attività esistenti, svolgere la loro attività professionale. Nelle organizzazioni esse possono essere più o meno visibili, ma non riproducono le strutture dell'organizzazione del lavoro espresse nella suddivisione in ruoli, in gruppi di lavoro o di progetto. Le comunità di pratica invece delle strutture emergenti. Nelle diverse applicazioni e nella maturazione stessa che il modello ha raggiunto le organizzazioni tendono a regolare, progettare e istituzionalizzare tali comunità, riconoscendone l'esistenza e il valore.

Wenger (2002: 69) propone una tabella riassuntiva che mette in evidenza le relazioni che ci possono essere tra una comunità di pratica e l'organizzazione a cui appartiene. La comunità può essere non riconosciuta o invisibile, clandestina, legittimata o approvata, supportata con risorse organizzative o istituzionalizzata. Egli scrive che "Tra l'invisibilità e l'istituzionalità c'è un'intera gamma di relazioni possibili [...]. L'importante non è stabilire quale sia il migliore tipo di relazione, ma è la comprensione delle complessità che emergono man mano che cambia il tipo di relazione" (*Ibidem*).

E' opportuno sottolineare che un modello dell'apprendimento basato su dinamiche comunitarie propone una concezione dell'apprendimento su "larga scala". La prospettiva si raggiunge attraverso un distanziamento dal singolo atto e dal dettaglio di chi svolge la propria attività di lavoro, lasciando entrare in campo le dinamiche di scambio dialogico, di partecipazione e di co-costruzione delle conoscenze dei soggetti coinvolti.

Secondo il modello di Lave e Wenger l'apprendimento è definito come *legitimate peripheral participation* (LPP), un processo di partecipazione che enfatizza l'interdipendenza tra agente e ambiente circostante, il carattere socialmente negoziato del significato e l'interesse di persone che svolgono una data attività. L'apprendimento non è semplicemente situato nella pratica, ma è parte integrante della pratica sociale nel mondo (Lave e Wenger, 1991:23). Apprendimento, pensiero e conoscenza possono essere compresi, secondo i due autori, a partire dalle relazioni tra persone che svolgono delle attività in un contesto socialmente e culturalmente strutturato.

L'apprendimento è in questo senso un'attività situata, fondamentale caratterizzata dalla LPP attraverso la quale i *newcomers* possono acquisire tutte le conoscenze e competenze necessarie per ottenere una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità e identificarsi con questa.

Il costrutto della comunità di pratica si consolida e diventa centrale nel testo scritto nel 1998 solo da Wenger, "Communities of practice, Learning; Meaning and Identity", dove una serie di aspetti costituenti e strutturali delle comunità di pratica vengono messi in luce, analizzati singolarmente e nella loro mutua relazione.

L'unità d'analisi diviene la comunità stessa che si genera e persiste in ragione di tre dimensioni (Wenger, 1998: 87-102):

1. *l'impegno reciproco* dei partecipanti. Essi si sentono legati da un impegno che assicura l'esistenza della comunità stessa, che non è garantita da principi costitutivi né da forti idealizzazioni, ma dal legame e dalle relazioni che i membri intessono. Tali relazioni pur non essendo prive di ambivalenza, tensioni o difficoltà, poggiano su prevalenti rapporti di fiducia, preservando un senso di appartenenza e una identità comune;
2. *l'impresa comune*, ovvero la consapevolezza di condividere problemi e contesti nei quali si esprimono i propri obiettivi comuni. Ci si relaziona non necessariamente ricercando un consenso generale, ma una responsabilità condivisa nei confronti dei temi, delle conoscenze, dei problemi attraverso una negoziazione delle azioni tra i membri;
3. un *repertorio condiviso* fatto di artefatti, strumenti, *routine*, storie, linguaggi, azioni, credenze e valori che rappresentano la memoria storica della comunità.

Emergono quindi in questo testo nuovi temi come la compresenza di interessi conoscitivi comuni, l'impresa comune, l'interdipendenza reciproca, il concetto di "pratica", l'identità, la fondamentale dinamica della negoziazione dei significati associata alla partecipazione e alla reificazione.

Nel testo "Cultivating Communities of Practice" (Wenger et al., 2007) vengono messi in luce ulteriori aspetti incontrati nella crescente esperienza che l'autore ha avuto negli anni con le comunità di pratica nelle organizzazioni. E' l'aspetto progettuale,

quello di mantenimento della vitalità e il rapporto che una COP ha con l'organizzazione a prendere la scena, rispetto ad argomenti maggiormente connessi all'apprendimento. Il taglio del testo è maggiormente applicativo e risulta uno strumento operativo per l'emersione, la progettazione e le azioni di sostegno nel tempo di una comunità di pratica. Si ritiene che i tre testi citati costituiscano il nucleo centrale del pensiero di Wenger riguardo le comunità di pratica e ad essi si fa riferimento per i ragionamenti che seguiranno. Il processo di maggiore rilevanza è quello della “negoziare dei significati” che si esprime attraverso la partecipazione e la reificazione. Le pratiche che vengono messe in condivisione devono necessariamente richiedere dei processi comunicativi di descrizione, discussione e rappresentazione che determinano un assestamento sui significati veicolati.

I partecipanti di una comunità di pratica si relazionano tra loro e si cambiano aspetti della conoscenza funzionale al loro lavoro, attraverso almeno tre livelli di condivisione: la condivisione delle operazioni/azioni professionali (si veda il § 2. 3), la condivisione delle rappresentazioni e delle interpretazioni, la condivisione del senso dell'attività. I partecipanti, durante le azioni discorsive sul campo e le azioni discorsive mediate dalle tecnologie⁸, hanno come sfondo costante la percezione del contesto e del sistema organizzativo,

La partecipazione è l'aspetto sociale della vita comunitaria che definisce il senso di appartenenza e il valore dell'*esserci* nella comunità. E' una dinamica che si articola attraverso il fare: il farsi dei processi di pensiero, il fare dell'azione fisica e quello dell'azione linguistica. Un “fare” che coinvolge l'intera persona, includendo corpo, mente, emozioni e relazioni sociali” (Wenger, 1998:59).

La *reificazione* è per Wenger quel processo che viene materializzato in un artefatto, che rappresenta la sintesi di tutta l'esperienza e il lavoro spesi per compierlo. Esempi di artefatti dovuti ad un processo di reificazione possono essere un documento, uno strumento materiale, concettuale e/o operativo, un prodotto. Il processo di reificazione tende a sostanziare l'attività necessaria; nel momento in cui diviene *res*, può

⁸ Utilizzando strumenti come il telefono, la posta elettronica, la chat, il forum, il wiki, il blog.

essere usato, interpretato, può quindi divenire centro del processo di negoziazione del significato (Wenger, 1998: 72). Scrive Wenger: “noi proiettiamo i nostri significati nel mondo e poi li percepiamo come se esistessero veramente, come se avessero una loro realtà.”

Sembra che Wenger in questo caso vincoli la *reificazione* ancora una volta all’attività linguistica, come possibilità stessa del significato, mentre in seguito mette in evidenza aspetti maggiormente materiali insiti nell’azione che produce un artefatto. Essa può assumere diverse forme (Wenger, 1998: 74) come processo che includa “il fare, il progettare, il rappresentare, il denominare, il codificare e il descrivere, ma anche il percepire, l’interpretare, l’usare, il riusare, il decodificare e il ricomporre “ (Wenger, 1998: 72-73). In ogni caso qualsiasi prodotto del pensiero e dell’attività umana pare diventare l’esito di un processo di *reificazione* con caratteristiche linguistiche, simboliche, figurative, semiotiche o materiali. Riteniamo che il processo di *reificazione* così come viene proposto da Wenger abbia un valore estremamente inclusivo in quanto processo di produzione e esito di qualsiasi tipo di attività dell’uomo. E’ un concetto di grande interesse per una comunità poiché è causa degli “oggetti conoscitivi” su cui la comunità di orienta, sia nella produzione che nell’interpretazione di essi.

L’apprendimento è strettamente connesso con le dinamiche di *partecipazione e reificazione*. Coincide con la partecipazione sociale alla pratica di comunità ed è allo stesso tempo *reificazione*, creazione di oggetti linguistici, procedurali, simbolici, che coadiuvano la pratica, che la stabilizzano e la rendono altro da sé, staccata dal processo di produzione. La partecipazione non coincide con la collaborazione, ma equivale al livello di vitalità all’interno di una comunità. Non necessariamente mira al consenso, può esprimersi anche attraverso i contrasti e i conflitti con gli altri. Il consenso non si dà, ma anch’esso si negozia (Wenger, 1998: 234).

La teorizzazione del modello delle comunità di pratica ha avuto un valore applicativo elevato nelle organizzazioni poiché ha reso visibile forme di aggregazione non istituzionali che esistono e generano conoscenza, basate sui legami tra le persone e connesse ai processi in cui le conoscenze generate e veicolate tra i membri. L’organizzazione si può vedere anche come un insieme di CoP, in alcuni casi delle vere

e proprie “costellazioni di pratiche interconnesse“ (Wenger, 1998: 146). In un’organizzazione ci sono livelli di partecipazione più strutturati ed altri più informali, costellazioni di comunità basate su pratiche locali. Secondo Wenger, “pratica” sembra essere un termine che denota molti altri concetti o processi. Egli non fornisce una definizione, ma ne permea tutto il testo del 1998. Ne possiamo quindi dedurre la portata dall’analisi che possiamo fare del suo *uso*, nell’individuazione di quelle che sono le somiglianze di famiglia relative al suo significato (Wittgenstein, 1974).

Wenger ci restituisce un concetto di pratica complesso, in relazione alla produzione sociale di senso, attraverso il “parlare della pratica”. La pratica è insita nelle tre dimensioni della comunità, essa è processo d’apprendimento che emerge dalla vita di comunità, dai movimenti dalla periferia al centro. La pratica è dipendente da ciò che avviene nelle zone di confine, in cui una comunità tocca un’altra comunità, che perciò non è stabilmente circoscrivibile in termini di appartenenza né di conoscenze. La pratica si esprime localmente ed è dipendente dall’apprendimento inteso come esperienza e competenza.

Vedremo, nei capitoli 7 e 8 del nostro elaborato, come la pratica per la comunità SAIA dipenda da alcuni fattori che sono emersi attraverso un modello diverso da quello di Wenger, ovvero quella della teoria dell’attività. Le applicazioni del modello della comunità di pratica hanno avuto una enorme diffusione negli ultimi 20 anni. Pensiamo che questo sia avvenuto non solo per il valore della teoria di Lave e Wenger prima e di Wenger poi, ma per l’applicabilità del modello e in sostanza per l’idea portante che facilitare la dimensione sociale e informale dell’apprendimento nelle reti di relazione e di partecipazione porti a superare le barriere dell’organizzazione, la rigidità burocratica che spesso crea dei veri e propri ostacoli comunicativi, conoscitivi e operativi.

Nel caso della comunità SAIA si fa riferimento alla una struttura regionale della sanità pubblica. Per tale motivo alcune dinamiche, problematiche e discussioni nodali della comunità SAIA andrebbero rappresentate con un modello che includa elementi costitutivi dell’organizzazione, connesso ad un più ampio concetto di attività.

La ricerca da noi condotta, prima di concretizzarsi nella fase empirica, ci ha impegnati in una fase di orientamento e di studi basati sulla letteratura. In questa prima

fase sono sorte alcune domande che riguardano gli strumenti di osservazione di una comunità di pratica, alcune distinzioni metodologiche e concettuali, che ci sembrano particolarmente rilevanti per la conduzione dell'indagine stessa. Nel giugno 2010 abbiamo avuto l'occasione di intervistare Etienne Wenger⁹, al quale abbiamo proposto alcune domande come: "Che cosa è interessante e possibile osservare in una comunità di pratica? Quale tipo di eventi? E' possibile misurare il processo di co-costruzione delle conoscenze? Quanto importanti sono gli scambi verbali che avvengono in un ambiente di comunicazione che fa da supporto e mediazione delle relazioni online dei membri della comunità? C'è una sostanziale differenza tra comunità di pratica reale e virtuale?"¹⁰

Prima di iniziare la registrazione della conversazione con Wenger gli abbiamo consegnato il foglio con le domande per consentirgli una focalizzazione degli interrogativi, egli disse: "Non so se so rispondere a queste domande, io non sono un metodologo. Tendenzialmente il metodo che usiamo è quello etnografico e sono affiancato da antropologi". Tale affermazione ha indirizzato in maniera chiara l'importanza di una immersione nel contesto di studio, per fare in modo che l'osservazione partecipante (priva di griglie osservative preordinate) potesse mettere in contatto il ricercatore con il reale contesto oggetto di studio. Dai testi di Wenger emerge il fatto che le sue teorizzazioni si sono basate su etnografie condotte da altri rivelando le potenzialità del metodo etnografico per comprendere contesti complessi che coinvolgono la formazione e l'organizzazione.

Abbiamo quindi adottato nella fase empirica di rilevazione dei dati. Un'altra questione importante per noi e sottoposta a Wenger era *come effettuare* l'osservazione (dal momento che la fase empirica non era ancora iniziata, quindi la concreta comunità non poteva "suggerire" quali eventi fossero rilevanti). A questo proposito gli abbiamo

⁹In occasione del Convegno di studi "Corporate Storytelling" organizzato dall'Università di Padova il 18 giugno 2010 in cui Etienne Wenger fu relatore ospite con l'intervento intitolato "The role of storytelling in Communities of Practice".

¹⁰L'intera intervista è allegata a fine capitolo.

chiesto: “In base alla sua opinione basata sulla sua pluriennale esperienza, qual è il modo migliore per mettere a punto un sistema di osservazione di una comunità di pratica? In altre parole che tipo di “eventi” si possono osservare: le relazioni tra i membri, i processi di condivisione delle conoscenze, la rete informale, i ruoli all’interno di tale rete come ad esempio quello centrale di *hub* nelle relazioni di aiuto e supporto oppure una singola e specifica pratica?” Lui ha risposto come segue:

“Una comunità è come qualsiasi altro sistema sociale, giusto? Se tu lo vuoi analizzare puoi osservare molteplici cose dalle interazioni al suo interno. Così, sai, puoi avere degli incontri con i membri ed essere all’interno di una comunità, interagire *online*, e allora ottenere una trascrizione di ciò che stanno dicendo. Potresti dare un’occhiata ad alcuni documenti che i membri della comunità si sono scambiati ma potresti anche intervistare alcuni membri in modo che siano essi stessi a dirti come applicano la loro conoscenza di comunità. Perché molto spesso il valore della comunità, non si vede e percepisce dall’interno, quando le persone stanno nel loro mondo o sono concentrate su ciò a cui si dedicano, ma si può manifestare al di fuori della comunità. Dovresti dare valore alla storia di come essi hanno imparato qualcosa nella comunità e di come fanno ciò in maniera diversa nella pratica. Tutto ciò non è *visibile* a chi ha un ruolo di puro osservatore, quindi ecco un paio di cose da fare: osservare la pratica, ma anche intervistare i membri della comunità. Osservare è importante così come interagire; chiedere e stimolarli lo è altrettanto. Inoltre se hai tempo sufficiente a disposizione puoi cercare di avere qualche forma di interazione online. Studiare una comunità di pratica non è così diverso da ciò che fa un antropologo che studia una tribù in un’isola. In quale comunità vivono? Sai, culturalmente intendo”.

Molte considerazioni di Wenger, che hanno preceduto la fase empirica, hanno in seguito indirizzato alcune scelte in fase di progettazione e attuazione della ricerca.

1.5 La comunità professionale

Una comunità professionale si esprime con la messa in rete di operatori di un settore, di una specifica professione o che rivestono un determinato ruolo organizzativo. Ad esempio nel caso della comunità SAIA la comunità è composta di operatori dei servizi SIAN e SVET, un insieme di professionisti diversi che concorrono tutti a tutelare la salute dei cittadini con funzioni di controllo e di assistenza degli operatori del settore alimentare (OSA). Una comunità professionale può avere al suo interno anche professionisti di ugual provenienza come informatici sistemisti, insegnanti di scuola,

formatori nelle organizzazioni, responsabili delle Risorse Umane, psicologi della famiglia, agenti di sviluppo locale, solo per fornire qualche esempio.

Nella letteratura internazionale¹¹ l'espressione "comunità professionale" si applica ad ambiti diversi e coinvolge spesso il contesto scuola. In molti casi è più facile prendere contatto direttamente con i progetti che trovare della letteratura in merito. Il modello applicativo si basa molto spesso sulla vita di una forma sociale che permette il confronto, la discussione, la condivisione di materiali che riguardano i temi e le problematiche e l'identità della specifica professione o del settore in cui operano i professionisti. Spesso i confini tra espressioni come *comunità professionale* e *comunità professionale d'apprendimento* nell'uso corrente sono molto sfumati (Louis, Kruse, et al. 1995, 1999; McLaughlin & Talbert, 2010, 2011; Talbert, 2010; Scribner et al., 1999; Micelli e De Pietro, 1999; Brown e Duguid, 2000; Bettiol e De Pietro, 2002)

La maggior parte della letteratura internazionale sulle comunità professionali d'apprendimento si riferisce a complessi sistemi in cui i membri sono attori del sistema di istruzione formale (Pruitt e Roberts, 2003; Stoll e Louis, 2007, Foord e Haar, 2008; Baccellieri, 2009; DuFour, 2004). Tra essi vi sono i docenti, gli studenti (come soggetti su cui ricadono le conoscenze e possibilmente i benefici della community) e altri *stakeholder* legati al sistema (decisori, amministratori, dirigenti, ecc). Alcuni modelli e la definizione stessa che ricaviamo dagli studi analizzati convergono sul fatto che non esiste una definizione univoca e universalmente riconosciuta di cosa sia una *professional learning community*, ma vi sono alcuni aspetti che ricorrono, evidenziati di seguito.

¹¹ In Italia abbiamo l'esempio emblematico di un ente come "Formez"¹¹ che ha avviato progetti concreti di comunità professionali, pubblicato testi e resoconti di ricerca legati a tali progetti. Riguardo l'attuazione di progetti di creazione e sviluppo di comunità professionali, ci si può riferire a molteplici siti web nei quali portali, forum, blog, wiki hanno permesso di prestare una tecnologia per l'ambiente di vita virtuale di tali comunità. Si veda a questo proposito l'esperienza delle comunità professionali promosse dal Formez al seguente indirizzo web: <http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/b1aadb343429ddf3c1256b52005b3f5b/bd1361cf9af5853dc1256f4700381128?OpenDocument>. Per citare solo un paio di esempi differenti di comunità professionali che utilizzano tecnologie della comunicazione web-based si vedano i seguenti siti web: <http://itpro.comptia.org/> e <http://www.professionesicurezzanetwork.it/>

Le comunità professionali d'apprendimento sono definite come un gruppo esteso di professionisti che condividono forme diverse di saperi coerenti con la loro professione e si interrogano “criticamente sulla pratica in *itinere*, in maniera riflessiva, collaborativa, inclusiva, orientata all'apprendimento, in modo da promuoverne la crescita” (Stoll e Louis, 2007: 2-10).

Il focus di tali comunità è centrato sullo sviluppo professionale che include l'apprendimento di pratiche e conoscenze pertinenti alla professione, soluzioni di problemi dei singoli che in una rete di auto aiuto si scambiano le loro esperienze. In esse vi sono anche processi di ricerca di soluzioni comuni che non sono state ancora sperimentate e che riguardano problemi di natura sistemica o di categoria professionale.

Va sottolineato che la vita comunitaria non è fine a se stessa, ma include sempre l'attenzione ai destinatari dell'attività professionale, che nel contesto scuola sono gli studenti. Un membro di una comunità professionale d'apprendimento partecipa alla vita comunitaria per migliorare la qualità del proprio lavoro, per acquisire nuove conoscenze ma soprattutto, nel contesto scolastico, per fornire un servizio educativo che sia il risultato di un confronto tra professionisti e non un lavoro individuale.

Il termine “professionale” ci suggerisce di considerare i seguenti aspetti:

- una base di conoscenza specializzata e tecnica,
- un servizio etico che permetta ai membri di tenere in considerazione i bisogni dei propri destinatari;
- una identità collettiva attraverso un *commitment* professionale;
- una autonomia professionale di controllo collegiale sulla pratica e sugli standard professionali.

Apprendere, in una comunità professionale, implica un lavoro comune con le forme della comprensione, della discussione e dell'applicazione di concetti e di pratiche (Stoll e Louis, 2007: 3)

Secondo Dufour, Eaker & Many (2006) una comunità professionale d'apprendimento, il cui contesto d'elezione è la scuola, rivolge la sua principale attenzione al miglioramento continuo nella professione, tenendo in alta considerazione anche i processi di apprendimento e le esperienze degli studenti. Tale obiettivo si

persegue attraverso dinamiche di tipo collaborativo tra i professionisti, svolgendo indagini collettive sulle *best practices* e su problematiche reali correnti, con un approccio orientato all'azione. Viene analizzato l'impatto dei cambiamenti per scoprire quali aspetti delle pratiche professionali sono efficaci e quali no, applicando la nuova conoscenza nelle fase successiva dell'intero ciclo di miglioramento continuo, mantenendo l'attenzione sui risultati allineati agli obiettivi d'apprendimento degli studenti. I membri sono chiamati a conservare l'impegno del proprio miglioramento continuo collettivamente, raccogliendo evidenze dei livelli correnti delle comprensioni degli studenti, sviluppando e implementando strategie e idee a partire dai punti di forza e da quelli di debolezza emersi nei processi di apprendimento. Secondo Kruze, Louis & Bryk (1994), gli elementi portanti di una comunità professionale sono: il dialogo riflessivo dei membri, il processo di de-privatizzazione della pratica professionale, il focus collettivo sull'apprendimento dei destinatari del loro agire professionale), la collaborazione tra i membri, la condivisione delle norme e dei valori che incidono sulla pratica professionale. L'apprendimento di una simile comunità non si focalizza sul singolo (anche se puntuali e individuali esperienze di apprendimento non sono negate) ma sull'apprendimento professionale, all'interno di un contesto comunitario, diretto a consolidare la conoscenza collettiva, con particolare attenzione ad un'etica interpersonale di cura reciproca tra i professionisti.

Spesso le comunità professionali hanno come obiettivi più concreti la ricerca di soluzioni di problemi professionali, di varia natura. Trentin (2012) pone l'accento su alcuni aspetti concreti nella comunicazione tra professionisti che condividono uno spazio online. Egli espone le principali fasi legate alla ricerca delle soluzioni di un problema professionale¹². I professionisti quando hanno un problema "rovistano" nei *data base* conoscitivi: tra i documenti personali, aziendali, le biblioteche e il web). Essi, se necessario, si rivolgono ad un esperto (interpellandolo di persona o attraverso i social

¹² Il processo descritto da Trentin mette in luce che oltre al supporto della comunità professionale, i singoli compiono varie azioni di trattamento delle informazioni finalizzate alla conduzione delle loro attività di lavoro (Ferranti 2010; 2011).

network); cercano specifiche risorse di apprendimento legate ad interventi formativi (*learning object*, lezioni, seminari, *webinar*) in relazione al loro problema; avanzano delle ipotesi proprie all'interno di una comunità dando un apporto nuovo al patrimonio di conoscenze personale e comunitario (Trentin, 2012: 14).

La dinamica segue quindi la seguente logica: “se ho un problema, provo a chiedere aiuto a chi verosimilmente lo ha già affrontato (socializzazione del problema); se mi viene suggerita la soluzione e la comprendo, imparo una cosa nuova che entrerà a far parte del mio bagaglio conoscitivo (socializzazione delle migliori pratiche); se nessuno ha la soluzione, è probabile che comunque possa trovare sinergie per ricercarla (probabilmente fra chi è consapevole di dover affrontare, prima o poi, un'analoga situazione) e, attraverso questa collaborazione, far crescere le competenze della comunità cui appartengo e che ha deciso di auto-sostenersi (problem solving mirato alla crescita della base di conoscenza condivisa tipica di quella comunità)”.

A nostro avviso, le considerazioni fatte sia in un contesto che sembra privilegiare la scuola che in altri tipi di contesti in cui si sviluppano comunità professionali, possono illuminare le analisi che andremo a proporre nei capitoli dedicati alla concreta comunità oggetto della nostra ricerca.

SAIA è una *professional community* dal momento che interessa professionisti che appartengono ad uno stesso settore di servizi, manifesta il bisogno di coinvolgere *stakeholder* diversi, attori significativi e non presenti in senso stretto nella comunità. Essa, attraverso tecnologie specifiche di comunicazione, anche via web, crea una rete di discussione sulla loro identità professionale, su temi, interpretazioni, problemi, scelte operative, condivisione di linee guida e applicazioni della normativa di settore. E' una comunità che si auto educa, attraverso dinamiche dialogiche di scambio e auto-riflessione, con un'attenzione alla condivisione delle pratiche per raggiungere un livello di comportamento allineato (de-privatizzazione e delocalizzazione delle pratiche) dei membri nei confronti degli operatori del settore alimentare (OSA). Inoltre in essa emerge un'attenzione ad una visione sistemica della loro professione e a definire meglio la loro identità professionale.

SAIA è anche una comunità *blended*, nel senso che ci sono eventi di partecipazione alla vita comunitaria che si svolgono in presenza e altri che avvengono solo *online*. Tale comunità, nelle interazioni dialogiche, include anche i destinatari della loro attività lavorativa che sono assenti nella vita della comunità professionale, ma che vengono menzionati come importanti interlocutori delle loro pratiche reali. Essi sono gli operatori del settore alimentare (OSA), gli altri professionisti sul territorio e i decisori. I primi sono coloro che svolgono attività di produzione, distribuzione e trasformazione e somministrazione di alimenti, che sono regolamentate e controllate dai professionisti in oggetto; i secondi sono coloro professionisti che collaborano con loro nelle attività di controllo, vigilanza e campionamento; gli ultimi sono coloro che hanno responsabilità nel recepire e chiarire, in qualche caso anche emanare le norme di settore. Sono chiamati a fornire delle risposte chiare in vista dei comportamenti professionali da adottare. Ad essi si possono aggiungere anche le figure politiche che incidono sull'intero sistema regionale dei servizi sanitari.

E' quindi in questo senso che si è scelto di utilizzare l'espressione comunità professionale *blended*, nel senso di una comunità che è nata a partire dalla condivisione di uno stesso settore di servizi, che ha al suo interno obiettivi di apprendimento, nell'ottica di un miglioramento continuo professionale, organizzativo (in seno all'organizzazione sanitaria) e territoriale (all'interno del territorio della Regione Veneto). Una comunità attenta a far emergere e consolidare la propria identità professionale. Una comunità che pare estendere i propri confini andando oltre la comunità d'apprendimento strettamente connessa al progetto formativo o la costellazione di comunità di pratica, dove gli elementi di aggregazione informale sono prevalenti e dove prevalgono le logiche di comportamento professionale localizzato.

E' una comunità professionale *blended* dal momento che è fortemente condizionata e orientata al contesto, esprime una parte del suo sviluppo attraverso tecnologie della comunicazione a distanza. Va sottolineato che appartenere a tale comunità significa far già parte del sistema regionale sanitario che si occupa di sanità animale e igiene alimentare, ma significa anche aver aderito ad un progetto regionale, aver seguito un percorso formativo e avere a disposizione un ambiente dedicato. Non è l'adesione ad un

virtual network di professionisti¹³, di diversa provenienza in cui si discutono temi di interesse comune, ma c'è *a priori* un senso di appartenenza territoriale, un territorio comune, delle leggi regionali comuni, delle relazioni con gli OSA che condividono il rispetto delle leggi che i professionisti sono chiamati a vigilare.

E' una comunità che richiama dinamiche della comunità di pratica, dal momento che la partecipazione, nei suoi aspetti di negoziazione dei significati e di reificazione, determina il patrimonio conoscitivo e di repertorio dei professionisti. Come di vedrà in seguito, tale comunità richiede un processo di allineamento nelle pratiche per risolvere una serie di problemi tipici della loro professione. Riteniamo comunque che il modello della comunità di pratica non sia sufficiente per rendere conto della loro specificità e a individuare le direzioni che possono portare ad uno sviluppo sistemico. Per questo motivo abbiamo considerato l'approccio della teoria dell'attività, che ci consente di allargare la prospettiva e considerare come unità d'analisi non solo la comunità in sé ma la complessa rete di sistemi d'attività ad essa connessi.

¹³ Si veda ad esempio il progetto WikiVet http://en.wikivet.net/Veterinary_Education_Online, nato per iniziativa di alcune scuole veterinarie del Regno Unito. Si tratta della creazione di una base di conoscenze on-line (basato sulla tecnologia Media Wiki) che segue le conoscenze legate all'intero curriculum veterinario. Si tratta di una fonte di riferimento internazionale per studenti di veterinaria e infermieri. E' creata da veterinari e studenti attraverso processi di revisione tra pari e in tale progetto è evidente il carattere non locale connesso più all'idea di network di professionisti che di comunità.

Allegato 1 Interview with Etienne Wenger

(Padua, 19th June 2010)

1) In your opinion, based on your experience, what is the best way to prepare an observation system of community of practice? In other words, what kind of “events” can I observe ... the relationships, the processes of sharing knowledge, the informal network (who is the hub in help relationship), a single specific practice etc?

What kind of... what are you trying to say about that community, what are you trying to find out? What or how they are learning?

... A blended community, virtual and real community, in healthcare.

Because, you know, I mean, a community is like any social system, right? If you do an analysis, OK, what you want to observe from interactions. OK, and so, you know, you get meetings, and then you could be there, you know, you deal interacting online, then you can get a transcript of what they are saying. You also want to look at some documents that they are sharing and what you should do also is interview some of the members, so that you can see how they are applying the knowledge of the community. Because very often the value of the community, you will not see it in the community, it can only manifest outside of the community, when people are in their word, or in their dedication, to get them to value the story of how they learnt something in the community, and then they made it different in the practice. And that you will not see if you only observe the community. So that's a couple of things to do, either to observe the practice or to interview them, because you have to understand what it means to them to be a member of the community. So, observing is important, but also interviewing them. And then if you have some time you can get some kind of interactions online [...] It's not that different to study a community of practice or for an anthropologist to study a tribe, you know, in one island. Which community do they live? You know, culturally.

2) *In your inquiries on communities of practice, have you ever measured or tested processes of social construction of knowledge? If the answer is yes, in which manner? How did you define the unit of analysis?*

The unit of the analysis is the community [...] It's a collective process, you have to think of the whole community as the place where the process happens. And then, of course, you also have individual participants. And so, again, I can even share with you some of the frameworks that we have developed to define man, but what we are telling you [is to collect the value of] the creation of story. It's not really the unit of analysis, if you will, but it's the point of observation, it can be very, very difficult. So you have to get the people to tell you the story of what happened in the community, what came out for them, they count the knowledge capital they get out of the community, how they applied it to their practice and what difference did it make to their profession. If you take, you have to help them through your interview to tell you the story of how the community and the participation to the community ignited new knowledge [...] and made it different. It's a genre of story, you know, that goes through the stages. Because there are all kinds of things you can measure, like you can measure the number of interactions, who participates, and that doesn't really tell you what the knowledge is being created. To actually see the knowledge, you have to follow their stories, that might be worth doing. I have followed the stories and sometimes I have measured the effect of those stories. So, if a person says: "OK, I heard about this in my community, and I saved three hours", you know, you can measure that, you know. But to measure knowledge I think it's very difficult and to test knowledge is also difficult, because a community of practice is much like a core, where the knowledge is defined in advance and you can test because you know the knowledge in advance and you can test if the student has learned that knowledge. But in a community you invent the knowledge, it's very difficult to test, except if you ask the participants what do they think they made in practice, but I don't know if you call it a test, because it's not formal. OK? You know. But you can still ask them to tell you stories of how the community made it different. So, "measuring" and "testing" are difficult terms. That's kind of more ethnographical.

3) *In your opinion, is it useful to analyze verbal exchanges in a community of practice?*

Yes, very useful. I had a student that I mentioned from Holland and, he did that. He was following a community of practice online, in the Police, I think, in The Netherlands, he did a complete analysis of the text. [...]

4) *What is largest obstacle or difficulty to designing and cultivating a community of practice?*

There are lots of them. Designing is very difficult because the spirit of the community is not something you can design. You know, you can design the circumstances. OK? And so, I think that, I don't want to say it's not difficult or difficult, but the first thing you want to do is to find internal leaders, to find people who are member of the community who think it's a good idea, you know, for themselves, and they will take the lead. So if you, when you are designing and cultivating you mean for a person who is not a member or for a person who is a member, I think it's a big difference. When you are designing and cultivating. So, outside, I see. So, yeah, I think, your first, you know but It can be different. If you are an engineer, right, and you say "Wow, I need a community, I'm going to find some other engineers", you call them "hey, it's me", you know, for breakfast. It's very different than, you are in HR (Human Resources), you know, and you get "Mmm I think we need an engineer". It's a big difference. Because if you think if you in HR and you think "Mmm, we need a community of engineers of objects", you know. Well, you cannot do that yourself, because you are not one of them. So you have to find some of them that are going to work with you, to make the community happen. So that's, once you have found them, I think you'll [appreciate it], and then you can to support these people. So, again, I'm not saying that there's nothing that a person from the outside can do. He can help to support them, do a lot of logistics for them, coach them. You know, maybe, kind of, the engineer don't know much about the community, you know, they are engineer, you know, so you can coach them how to do a meeting, how to open an online space, you know, how to use the wiki to create and share documents, but there's a lot of help you can give, unless you find some people who will take the leadership of that community, what I'm saying

is that if you are from the outside you cannot really be the leader of that community, because you don't know, you don't know the practice, you don't know the problem. Because community leadership is something when you use your own enquiry, that's the driver, you see. The good leaders of communities [...that might sense...] they are people who are themselves learners: they need the community. So they practice, you see? And so they make it happen, because it's for their learning, so you cannot do that because you're not trying to learn be the hardest engineer. OK? So, but, that is not to say that, again, that there's not a role, and I found that in the organizations that have been successful at cultivating communities systematically across the organization have always had a very good [...] of supportive team, a small team of people who systematically support communities of practice. They help the community cannot measure their effects, and need to do report to the management on what the community has done, so they can have a support. So that's a very very important success factor to have a good support team. But the support team, I call them the support team, because they are not the leaders of the community, they support the leaders, and they're not the leaders.

5) Is a virtual community of practice more or less effective than a traditional or face to face community?

I don't really know the answer to that. You know. But, if you ask me, my personal opinion, I don't think that makes much difference, because it's the engagement that matters. If they do really need each other as learning partners, you know, they're going to use whatever they can: phone, online... I mean, face to face meetings are very good, but they're expensive, you know, and you have to schedule them, you know. Now, what we have found at a very practical level is that discussion boards which tends to be ideal for a community are not always successful because you don't schedule the participation. So what we have found is that for very busy people often forums work better, because it goes, from a kind of, community phone call at eleven o'clock and you reserve that time, and yet you just have to contribute to the wiki or contribute to the discussion board, it never gets to the top of the priority list and so they tend to [fall] all. So there are very

practical issues that difference participation to be expensive and difficult to schedule, the phone somehow has been limiting in terms of how many people you can have really meaningfully interacting among them. Although the phone is, at least in the US, maybe in our culture [...be wishing...] to talking on the phone in teleconference, but the phone [...] a good medium and then of course if you want to have interaction sometimes you don't have a choice, if you have people over the globe there is not a time when they can all be awake, so you have no choice how to interact in each Country. But, you know, in [...cellular phone...] they have very very successful of [...] big engineering communities that are around the world, and they're very successful and they may be meeting very rarely.

Capitolo 2: Cultural Historical Activity Theory: una visione più ampia

“Ritengo che sia d’importanza fondamentale possedere un sistema concettuale che ci costringa a vedere il ‘messaggio’ sia come in sé internamente strutturato, sia come parte esso stesso di un più vasto universo strutturato: la cultura o qualche sua parte”.

Gregory Bateson – *Verso un’ecologia della mente*

Lo studio, i modelli e l’esperienza di comunità connesse all’apprendimento mostrano contributi centrati maggiormente sulla comunità, fornendo descrizioni e analisi delle dinamiche interne: concetti come quello di *partecipazione* ne sono un esempio emblematico. Espressioni come *impresa comune* o *impegno reciproco* (Wenger, 1998) evidenziano la stretta connessione tra apprendimento e relazione tra membri della comunità: l’accrescimento della conoscenza e dell’esperienza avviene attraverso le interconnessioni tra membri di diverso grado di *expertise*.

Ci sembra particolarmente interessante compiere un distanziamento prospettico dalla comunità e accogliere il modello di Y. Engeström, dove l’unità d’analisi non è la comunità, ma il sistema di *attività*.

Se volessimo proporre una riflessione sui *contesti* potremmo porre le seguenti domande: dove è situata la comunità? In che relazione sta con altri aspetti che incidono sull’apprendimento? In che rapporto stanno le attività dialogiche dei membri, le condivisioni di informazioni e il confronto sui problemi con altre strutture o attori sociali (l’organizzazione, il territorio, i decisori, altri *stakeholder* esterni ad essa)? Che ruolo ha l’uso delle tecnologie della formazione e della comunicazione?

A questo proposito riteniamo che la prospettiva della teoria dell’attività possa aiutare a condurre il processo di osservazione e comprensione degli aspetti da tenere in considerazione per rispondere alle domande appena poste.

2.1 I principi della Chat

La Cultural Historical Activity Theory (CHAT) si inserisce nell'ampia prospettiva socio-costruttivista e ha una storia che si sviluppa in tre generazioni, la cui ricostruzione è stata proposta da Engeström (2001). La CHAT è una tradizione teorica basata su ricerche e studi svolti a partire dagli anni venti del novecento con la nascita di una scuola russa di psicologi i cui maggiori esponenti sono Vygotskji, Luria e Leont'ev.

Engeström¹⁴ ha compiuto un ulteriore sviluppo di tale tradizione favorendo la crescita di un settore di studi indipendente e interdisciplinare, che è presente a livello internazionale¹⁵. Nel suo complesso tale tradizione ha basato la propria teoria dell'apprendimento su alcuni principi chiave che andremo ora a presentare.

Kaptelinin e Nardi espongono alcuni principi della Activity Theory (AT), i quali sono un insieme di concetti base che rappresentano un sistema concettuale generale, piuttosto che una vera e propria teoria predittiva (Kaptelinin e Nardi, 1997). Dagli studi più significativi all'interno della cornice della AT, essi hanno ricavato cinque principi che caratterizzano la cosiddetta *attività*.

Il primo, la *struttura gerarchica dell'attività*, evidenzia che per l'Activity Theory l'unità d'analisi è data dall'attività motivata da un obiettivo in una direzione specifica. L'attività si esplica con delle azioni dirette verso l'obiettivo, che rimane sottostante e che si rende visibile attraverso diversi *outcome*. Le azioni sono consapevoli e possono essere differenziate o molteplici, ma indirizzate verso uno stesso obiettivo; si esprimono concretamente attraverso delle operazioni automatiche, che non hanno propri obiettivi, ma servono ad adeguare le azioni alle situazioni correnti. I costituenti dell'attività non sono fissi ma cambiano dinamicamente al mutare delle condizioni.

¹⁴Si segnalano in particolar modo i programmi di ricerca del CRADLE (Center for Research on activity, development and learning) diretto da Y. Engestrom e da Kai Hakkarainen situato ad Helsinki. Per maggiori informazioni si veda il sito web al seguente indirizzo: <http://www.helsinki.fi/cradle/info.htm>

¹⁵ Si vedano le iniziative e gli studi che gravitano attorno la *International Society for Cultural and Activity Research*, <http://www.iscar.org/it/about> e alla rivista *Mind, Culture, and Activity* <http://lchc.ucsd.edu/mca/Journal/index.html>.

Il secondo, il *principio dell'orientamento all'oggetto*, afferma che gli esseri umani (a differenza degli animali) vivono in una realtà oggettiva in un senso esteso, la realtà non ha solo delle proprietà oggettive, come le studiano le scienze naturali, ma anche proprietà socio-culturali.

Il terzo principio si basa sui *processi di internalizzazione ed esternalizzazione*; vi sono attività interne ed esterne che vanno comprese nella loro mutua relazione o non separatezza, poiché si trasformano una nell'altra. *L'internalizzazione* trasforma in interne le attività esterne, ne fornisce il senso personale, con il quale si cercano le potenziali interazioni con la realtà senza per questo dover necessariamente attuare una concreta manipolazione con oggetti reali (attività di simulazione mentale, immaginazione, pianificazione di alternative). *L'esternalizzazione* trasforma attività interne in esterne per riparare o ridimensionare quelle interne oppure per *gestire* la collaborazione tra più persone; le attività vanno eseguite per poter essere coordinate.

Il quarto, principio è quello della *mediazione*. L'attività umana è mediata da strumenti linguistici, materiali, simbolici, tecnologici. Durante l'attività si creano e si trasformano strumenti che mantengono una particolare caratteristica storico-culturale. L'uso di tali strumenti delinea l'accumulo e la diffusione sociale della conoscenza; essi influenzano la natura dei comportamenti esterni e del funzionamento mentale delle persone.

Il quinto, e ultimo principio è quello dello *sviluppo*, che non diventa solo oggetto di studio, ma metodologia stessa della ricerca. Le ricerche nell'ambito dell'AT solitamente non sono condotte in laboratorio, ma si effettuano grazie ad esperimenti formativi in cui vengono monitorati i cambiamenti dei partecipanti. Per questo motivo, i metodi etnografici, che permettono di tracciare la storia e lo sviluppo di una pratica, sono divenuti particolarmente importanti.

I principi sopra esposti vanno considerati come un sistema integrato, poiché sono tutti associati con i diversi aspetti dell'intera attività (Kaptelinin e Nardi, 1997)

Anche Engeström espone alcuni principi dell'AT (Engeström (2001) e come Kaptelinin e Nardi afferma innanzitutto che l'unità d'analisi nell'AT è il sistema stesso d'attività (Engeström, 2001). In secondo luogo afferma che in un sistema d'attività vi è

la compresenza di prospettive diverse; di molte voci, interessi e tradizioni che possono generare problemi, ma allo stesso tempo possono considerarsi una premessa per le trasformazioni del sistema stesso. I soggetti coinvolti in un sistema d'attività *incorporano* le proprie storie, mentre il sistema stesso mostra livelli e stratificazioni diverse della storia incisa sui loro artefatti, sulle regole e sulle convenzioni (Engeström, 2001: 136). In terzo luogo egli afferma che i sistemi d'attività hanno una storia che ci aiuta a comprenderne sia i problemi che le potenzialità insiti in essi, poiché "parti di vecchie fasi delle attività sono spesso incorporate nello sviluppo successivo" (Kuutti, 1996: 26).

Un ulteriore ruolo è svolto dalle contraddizioni che possono provocare tensioni, ma anche trasformazioni nei sistemi di attività. L'apprendimento espansivo riguarda la possibilità di trasformare tali tensioni attraverso la ri-concettualizzazione dell'oggetto e del motivo dell'attività, per giungere ad un più ampio "orizzonte di possibilità rispetto ad una precedente modalità dell'attività" (Engeström, 2001: 137).

Capper e Williams (2004) hanno proposto alcune proposizioni nelle quali si descrivono i concetti che stanno alla base dell'AT. La proposizione fondante è data dal fatto che l'AT considera l'apprendimento un processo di tipo sociale e culturale, non semplicemente biologico. Le condizioni e le circostanze del contesto incidono sul processo stesso. Un trasferimento *automatico* da un soggetto ad un altro, da un gruppo ad un altro o da un contesto ad un altro non è possibile. Essi affermano che l'attività è ciò che accade quando esseri umani operano nel loro ambiente per soddisfare uno stato di bisogno, per perseguire un oggetto direbbe Vygotskij. Il bisogno quindi diviene il motivo (*motive*) dell'attività, ciò che fornisce un senso ad essa. Non sono le azioni in sé che forniscono il senso dell'attività, poiché medesime azioni possono essere animate da motivi diversi, viceversa azioni diverse possono essere orientate da uno stesso motivo. La terza affermazione pone l'accento sul ruolo dell'informazione che deve fluire attraverso il sistema d'attività, per garantire che si ottenga il risultato desiderato. Le informazioni possono riguardare i bisogni (per identificarli o fornirne modalità per soddisfarli) implicando anche dialoghi personali o interpersonali. Le informazioni riguardano anche l'ambiente, le risorse disponibili per raggiungere gli obiettivi,

richiedendo però un processo mentale di elaborazione di esse. Le informazioni possono provenire direttamente dall'ambiente (dal mondo fisico) o indirettamente dal linguaggio parlato e scritto.

La quarta proposizione afferma che noi utilizziamo degli strumenti per manipolare l'ambiente in cui ci troviamo e per ottenere le informazioni che ci servono. Gli strumenti mediano, o modellano, la maniera con cui noi lavoriamo. Gli autori infine concludono scrivendo che i sistemi umani – sociali, culturali e organizzativi – all'interno dei quali noi lavoriamo, mediano anch'essi il modo in cui conduciamo l'attività.

2.2 Le tre generazioni della CHAT

I principi proposti ed esposti da Kaptelinin e Nardi, Engeström, Capper e Williams, in alcuni casi sovrapponibili, sono nell'insieme una serie di affermazioni che descrivono le basi dell'AT nel suo complesso. Per comprendere invece alcuni passaggi dell'evoluzione storica della CHAT si esporranno i concetti chiave presenti nelle cosiddette tre generazioni della CHAT. A partire da Vygotskij e la sua idea di attività mediata da artefatti culturali, fondamentalmente focalizzata sul singolo, si perviene con Leont'ev ad una visione collettiva di un intero sistema di attività e infine si delinea progressivamente la complessità di reti di sistemi d'attività interagenti (Engeström, 1987, 2001: 134-135).

2.3 La prima generazione

Nella prima generazione il protagonista maggiormente rappresentativo e conosciuto è Lev Vygotskij. In questo paragrafo si ripercorrono i concetti utili alla comprensione dello sviluppo successivo della teoria dell'attività.

Vygotskij (1925), ne “La coscienza come problema psicologico del comportamento”, espone le sue considerazioni riguardo la differenza tra un'attività svolta da un animale e

quella dell'uomo. Egli evidenzia, con un esempio basato su una citazione di Marx¹⁶, che l'uomo a differenza dell'animale, è guidato da uno scopo che determina un'idea del risultato che intende raggiungere e per la quale egli subordina la sua volontà. Vygotskij afferma che lo sviluppo storico del comportamento umano e quello evolutivo di tipo biologico non coincidono. Ognuno di questi due processi ha leggi proprie; in particolare il comportamento dell'uomo dipende da obiettivi che orientano l'attività e strumenti di mediazione che sono caratterizzati dalla evoluzione storico-culturale dei mezzi che l'uomo crea socialmente per eseguire e discutere nel complesso le attività organizzate. La componente sociale della mediazione linguistica e materiale è fondamentale e porta a considerare l'apprendimento come un processo fondamentalmente sociale (Vygotskij, 1974: 71).

Vygotskij (1974, 13-34) sostiene che lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori dell'uomo (come ad esempio la memoria logica, l'attenzione volontaria, l'immaginazione creativa, il pensiero verbale, il pensiero per concetti) derivano dal tessuto socio-culturale, dal contesto, dalle esperienze dovute all'interazione sociale e con l'ambiente, dalle attività in cui egli è impegnato. Vygotskij scrive (1974: 36) che nel processo "dello sviluppo storico, l'uomo sociale cambia modi e criteri del suo comportamento, trasforma le disposizioni e le funzioni naturali, elabora e crea nuove forme di comportamento, specificamente culturali" (cit. in Minick, 1985: 79,171).

¹⁶ "Il ragno compie operazioni che assomigliano a quelle del tessitore, l'ape fa vergognare molti architetti con la costruzione delle sue cellette di cera. Ma ciò che fin da principio distingue il peggior architetto dall'ape migliore è il fatto che egli ha costruito la celletta nella sua testa prima di costruirla in cera. Alla fine del processo lavorativo emerge un risultato che era già presente al suo inizio nell'idea del lavoratore, che quindi era già presente idealmente. Non che egli effettui soltanto un cambiamento di forma dell'elemento naturale; egli realizza nell'elemento naturale, allo stesso tempo, il proprio scopo, da lui ben conosciuto, che determina come legge il modo del suo operare, e al quale deve subordinare la sua volontà". (Marx, vol. I, sez. 3).

2.3.1 Il concetto di mediazione

Il nucleo centrale delle teorizzazioni relative all'attività ad opera di Vygotskij si basa sul principio di *mediazione* (1978: 40). Egli ha evidenziato che tra lo stimolo e la risposta non vi è una relazione diretta, ma si frappone un complesso processo di mediazione (Figura 2.1).

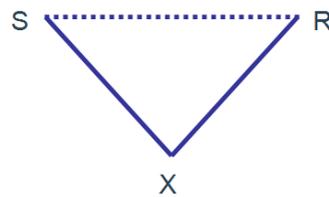


Figura. 2.1 – *La mediazione tra stimolo e risposta* (Vygotsky, 1978: 40)

Tale modello viene successivamente riformulato capovolgendo il triangolo e introducendo le nozioni di Soggetto/oggetto/artefatto di mediazione (Figura 2.2). Vygotskij introduce il concetto di “azione mediata dall’artefatto e orientata sull’oggetto” (1978: 40) affermando che un soggetto (un singolo) può “raggiungere” un oggetto (che si ritiene essere il motivo o la ragione della sua attività) solo attraverso la mediazione di artefatti che sono sia simbolici (semiotici e linguistici) che materiali. Questa semplice intuizione ha determinato un grande cambiamento. Infatti, a dispetto dell’aspetto astratto insito nell’uso del triangolo, è possibile comprendere una azione umana situandola in relazione con gli strumenti di mediazione che all’interno di specifiche coordinate temporali e spaziali consentono quell’azione.

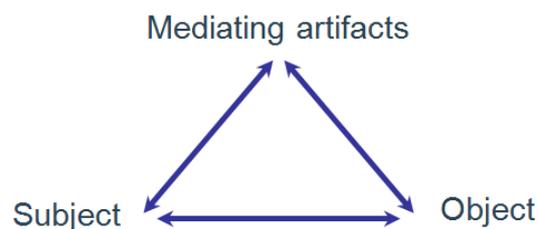


Figura 2.2 – *La mediazione culturale tra Soggetto e Oggetto* (Engeström, 2001: 134).

2.3.2 Il ruolo del segno

Vygotsky propone una propria, non sempre univoca definizione di segno (Leiman, 1992), che deriva dai suoi studi sulle attività dei bambini mediate dai segni. Secondo l'autore russo vi è una differenza, ma anche una profonda analogia tra segno e strumento¹⁷. Lo strumento ha la funzione di «mezzo attraverso il quale l'attività umana esterna mira a padroneggiare e sottomettere la natura» (Leiman, 1992: 85). Il segno, invece, è mezzo di un'attività interna, orientato internamente e ha lo scopo di «padroneggiare se stesso» (Leiman, 1992). Vi è quindi una mediazione tramite lo strumento orientata verso l'esterno, verso le cose e una tramite il segno orientata all'attività mentale *esternalizzata* socialmente, ovvero espressa linguisticamente (Wertsch 1991: 28-38).

Gli strumenti mediano l'attività *object oriented*, mentre i segni, nella loro forma linguistica, mediano i rapporti sociali. Gli strumenti sono usati per modificare gli oggetti; i segni possono modificare le operazioni psicologiche, sono strumenti multifunzionali di comunicazione e rappresentazione. (Leiman, 1992: 209-221). Il segno diviene una forma particolare di strumento dal momento che “l'invenzione e l'utilizzo dei segni come mezzi ausiliari per la risoluzione di un problema dato (ricordare, confrontare qualcosa, scegliere e così via), sono analoghe all'invenzione e all'utilizzo di strumenti psicologici. I segni hanno funzione di strumento durante l'attività psicologica, analogamente al ruolo di un utensile nel lavoro”. (Vygotskij, 1978: 52).

¹⁷ Infatti Vygotsky scrive “The sign acts as an instrument of psychological activity in a manner analogous to the role of a tool in labour. The invention and use of signs as auxiliary means of solving a given psychological problem (to remember, compare something, report, choose, and so on) is analogous to the invention and use of tools”. (Vygotsky, 1978: 52)

2.3.3 Segni e internalizzazione

Gli esseri umani, già nelle prime relazioni con gli altri e con gli oggetti, *internalizzano* simboli, comportamenti e strumenti culturali, ovvero artefatti. Questo avviene nelle relazioni sociali e materiali. In un processo inverso di esternalizzazione noi utilizziamo segni, strumenti e artefatti per agire nel mondo. Il primo processo viene maggiormente analizzato da Vygotskij, essendo strettamente connesso all'apprendimento, ovvero ad un processo in cui acquisiamo saperi di diversa natura. L'apprendimento consiste nella trasformazione delle forme naturali in forme culturali superiori ed ha una direzione che va dall'esterno all'interno (Vygotskij, 1978). L'*internalizzazione* della conoscenza avviene prima attraverso la co-costruzione sociale (apprendimento socializzato) per poi, con un progressivo trasferimento dell'attività sociale esterna, al controllo interno. Scrive Vygotskij: “Nello sviluppo culturale del bambino¹⁸ ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica” (Vygotskij, 1981: 163). L'*internalizzazione* graduale delle attività socializzate, che si formano ad esempio sotto la guida di adulti esperti o nell'interazione tra pari, porta (attraverso la consapevolezza meta cognitiva) allo sviluppo delle competenze individuali (Vygotskij, 1934).

¹⁸ Riteniamo sia importante precisare che lo studio etnografico da noi svolto, come già evidenziato riguarda adulti in formazione e in particolare adulti all'interno di una particolare forma sociale che abbiamo definito comunità professionale. In questa ultima condizione non dobbiamo considerare una situazione formativa con la presenza di un formatore, che progetta e gestisce intenzionalmente attività formative, ma un gruppo di professionisti che attraverso il processo di interazione sociale (in alcuni casi con e in altri senza le tecnologie della formazione) hanno come referenti del loro processo di apprendimento i propri pari. Si creano zone di sviluppo prossimale distribuite, dove a seconda delle pratiche coinvolte, ogni membro può assumersi una parte del ruolo guida. La costruzione sociale dei discorsi sulle pratiche, i problemi, le decisioni da prendere, portano allo svolgersi di un filo in cui i contributi sono emergenti e distribuiti. La ricomposizione dei discorsi della comunità SAIA verrà trattata nei capitoli 7 e 8.

2.4 La seconda generazione

La seconda generazione, legata principalmente al contributo di Aleksej N. Leont'ev, propone riflessioni che aggiungono contributi fondamentali alla teoria dell'attività, suggerendo la visione dell'attività come sistema.

Egli, in accordo con Vygotskij, fa notare come ci sia una profonda differenza tra il comportamento animale e l'attività umana e come le innovazioni dei mezzi di produzione abbiano portato a considerare l'attività dell'uomo a partire dall'attività lavorativa. (Leont'ev , 1947; 1977; 1978).

Nell'attività lavorativa ci sono due elementi di fondamentale importanza: l'utilizzo di strumenti e le relazioni con gli altri. Per gli animali l'attività di cacciare una preda è data da una successione di azioni per il raggiungimento della soddisfazione dell'obiettivo, dato dal bisogno di nutrirsi. Si tratta di un motivo biologico strettamente connesso con l'oggetto dell'attività. L'uomo nella sua attività segue una sorta di struttura che dipende dall'azione collettiva di un gruppo. I diversi membri svolgono delle azioni che vanno comprese in un più ampio concetto di attività. A questo proposito Leont'ev mostra, con il famoso esempio del battitore¹⁹ (Leontiev, 1981: 210–213), come sia possibile analizzare l'attività umana individuando una gerarchia di livelli.

¹⁹ “A beater, for example, taking part in a primeval collective hunt, was stimulated by a need for food or, perhaps, a need for clothing, which the skin of the dead animal would meet for him. At what, however, was his activity directly aimed? It may have been directed, for example, at frightening a herd of animals and sending them toward other hunters, hiding in an ambush. That, properly speaking, is what should be the result of the activity of this man. And the activity of this individual member of the hunt ends with that. The rest is completed by the other members. This result, i.e. the frightening of game, etc., understandably does not in itself, and may not, lead to satisfaction of the beater's need for food, or the skin of the animal. What the processes of his activity were directed to did not, consequently, coincide with what stimulated them, i.e., did not coincide with a motive of his activity; the two are divided from one another in this instance. Processes, the object and motive of which do not coincide with one another, we shall call "actions". We can say, for example, that the beater's activity is the hunt, and the frightening of the game his action. (Leont'ev, 1981:210).

Egli scrive che se vediamo in una foresta un uomo che avanza battendo con un bastone a terra e contro dei cespugli, noi vediamo le *operazioni* che tale uomo sta compiendo. Il battitore dalla nostra osservazione sembra far fuggire e non catturare le prede. Non riusciamo ad avere una comprensione del senso del suo comportamento se non sappiamo che si tratta di un battitore, ovvero di colui che ha il compito di dirigere le prede al di fuori dalla foresta dove queste troveranno i cacciatori. In questo *framework* informativo possiamo cogliere un livello superiore che Leont'ev chiama *azione* la quale ha una funzione importante di orientamento.

Se invece allarghiamo maggiormente l'orizzonte e pensiamo all'*attività* di caccia possiamo cogliere l'azione congiunta di più persone coinvolte nella caccia e le motivazioni date dalla spinta di procurarsi il cibo per il sostentamento proprio e della famiglia. Non potremmo capire chi sia quest'uomo e cosa stia facendo se non abbiamo una serie di ulteriori inquadramenti, che si svincolano dal livello più elementare delle *operazioni*. La comprensione del comportamento del battitore va inserita all'interno dell'intero processo di caccia, l'attività del singolo si comprende inserendola in un processo collettivo in cui sono coinvolti anche altri attori, in un lavoro socialmente organizzato, in cui vi è una divisione dei compiti. Vanno legati i risultati immediati dei singoli con i risultati dell'intero processo, ovvero la cattura della preda da parte del gruppo.

Leont'ev infatti scrive:

"(...) what unites the direct result of this activity with its final outcome? Obviously nothing other than the given individual's relation with the other members of the group, by virtue of which he gets his share of the bag from them, i.e., part of the product of their joint labor activity. This relationship, this connection is realised through the activity of other people, which means that it is the activity of other people that constitutes the objective basis of the specific structure of the human individual's activity, means that historically, i.e., through its genesis, the connection between the motive and the object of an action reflects objective social connections and relations rather than natural ones." (Leont'ev, 1981: 212)

Leont'ev distingue il *senso*, soggettivo o personale che un individuo ha delle proprie azioni, dal *significato* che esse acquistano nell'attività collettiva. Senso e significato dell'azione coincidono sempre di meno in seguito allo sviluppo della società e alla

divisione del lavoro²⁰.

Mentre Vygotskij aveva come riferimento un soggetto singolo, che entrava in contatto sociale con gli aspetti storico-culturale della conoscenza, attraverso l'atto di mediazione (internalizzando ed esternalizzando), Leont'ev apre la via al concetto di sistema d'attività, dove il soggetto acquisisce significato se considerato collettivamente;

Gli strumenti di mediazione vanno inquadrati in una visione collettiva: le attività sono svolte dal singolo, ma non sono individuali; solo l'azione del singolo si può considerare individuale, ma i mezzi di mediazione e gli strumenti dell'attività sono collettivi (Leont'ev, 1947).

2.4.1. Operazioni, azioni e attività

Leont'ev (1978, 1981) propone di analizzare i processi dell'attività dell'uomo distinguendoli in tre livelli diversi. Se analizziamo il comportamento dalla prospettiva più bassa possiamo osservare le *operazioni*, la successione di atti che presi in sé forniscono poche informazioni sul senso e i motivi del comportamento. Le *operazioni* perseguono obiettivi non insite al proprio livello, ma di ordine superiore. Al secondo livello si può parlare di *azioni*, le quali hanno degli obiettivi ad esse associate che rendono conto di singole partiture di comportamento. Al livello superiore si può parlare di attività, dove emergono ragioni o motivi che rendono conto dell'insieme complesso di comportamenti che sembrano guidare in una direzione.

²⁰ L'operaio della catena di montaggio compie una serie di azioni senza conoscerne il significato finale nel complesso della catena stessa, perché tale significato non gli viene trasmesso. Tale processo viene definito da Marx come *alienazione* ed è considerato da Engeström la principale forma di contraddizione interna del soggetto, quella tra valore d'uso e valore di scambio (Engeström 1987). Le azioni dell'operaio hanno per lui solo un senso personale (egli riceve un salario), ma non quel significato complessivo che è connesso alle finalità produttive della fabbrica (Mecacci, 1992).

2.5 La terza generazione

La terza generazione ha come protagonista Y. Engeström. Egli rielabora gli elementi che Leon'tev presenta come fondamentali in un sistema d'attività, dapprima ampliando il triangolo della mediazione e poi ricostruendo una complessità maggiore mettendo in relazione diversi sistemi di attività confinanti (Engeström, 1987; 1999; 2001)

2.5.1 Il Sistema di Attività secondo Engeström

Engeström oltre a consolidare l'idea dell'attività come sviluppo di azioni che acquisiscono significato collettivamente, propone alcuni nuovi elementi da disporre nel triangolo dell'attività che risulteranno cruciali per la comprensione di un sistema complesso, legato alle organizzazioni.

In altri termini aggiunge una *base*, che è scarsamente evidente nell'analisi del rapporto tra soggetto e oggetto, ma che determina importanti dinamiche e spinte nell'attività. Inoltre, costruendo il suo concetto di apprendimento espansivo sul ruolo delle contraddizioni, assegna alle tensioni una funzione propulsiva in seno all'attività. Il nuovo triangolo più ricco e con un numero maggiore di relazioni è rappresentato in Figura 2. Nella sua apparente astrattezza permette di identificare, ad esempio nell'analisi di un soggetto collettivo o di una comunità (si veda il capitolo 8), i nodi implicati nell'attività.

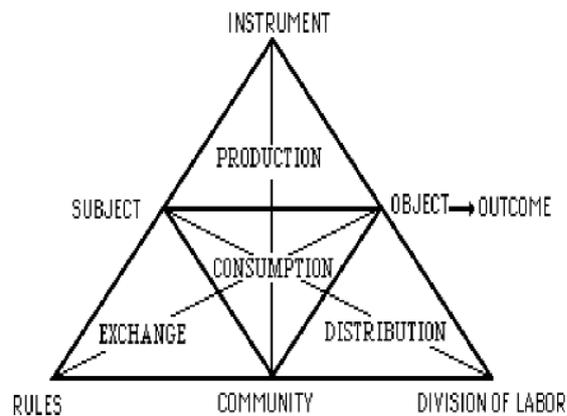


Figura 2.3 – Struttura dell'attività umana (Engeström 1987:78)

In un contesto professionale e di produzione ciò che prima era “attività di adattamento” si trasforma in consumo ed è subordinato ai tre aspetti dominanti dell'attività umana - produzione, distribuzione e scambio (o comunicazione)” (Engeström , 1987: 78).

L'autore finlandese aggiunge altri nodi interconnessi all'insieme soggetto/oggetto/strumenti²¹. La relazione tra soggetto e oggetto è mediata non solo dagli strumenti, ma anche dalle regole, dalla comunità e dalla divisione del lavoro.

²¹ “Essentially, the activity system suggests that the transformative relationship between the subject and object elements is mediated in varying forms and degrees by the other elements – tools, rules, community and division of labour. An activity is driven by a *motive* that “answers a definite need of the subject, is directed toward an object of this need, is extinguished as a result of its satisfaction, and is produced again, perhaps in altogether changed conditions” (Leont'ev, 1978 in Engeström, 1987)

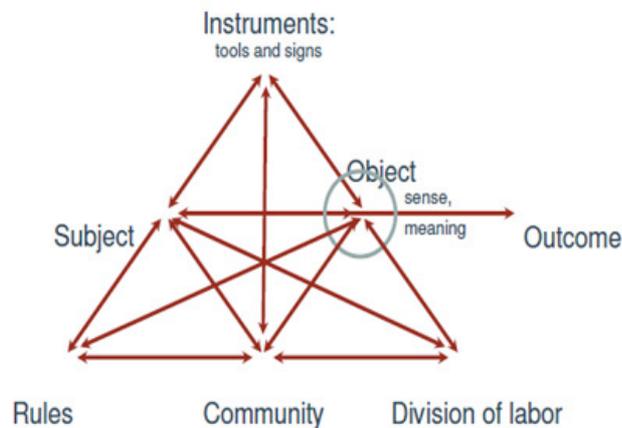


Figura 2.4 – Le relazioni tra soggetto, oggetto, strumenti, regole, comunità e divisione del lavoro in un sistema d'attività. (Engeström, 1987).

Il modello dell'attività di Engeström ha avuto molteplici applicazioni in ambito organizzativo: viene utilizzato soprattutto per comprendere i meccanismi dei sistemi d'attività in seno alle organizzazioni e per gestire processi formativi rivolti agli adulti nei loro contesti di lavoro. Il modello tiene conto di diverse dinamiche tra i vertici. Innanzitutto vi è l'oggetto dell'attività, lo scopo o "spazio del problema" che solitamente si esprime in termini meno concreti e visibili rispetto l'*outcome*, il risultato delle azioni di *raggiungimento* dell'oggetto. Cercheremo di proporre un esempio per facilitare la visualizzazione del triangolo in termini più concreti. Un medico ha come oggetto la cura dei pazienti che solitamente è pure l'oggetto dell'organizzazione sanitaria a cui il medico appartiene. Gli *outcome*, ovvero gli effetti visibili della sua attività, possono essere ad esempio fare una diagnosi, prescrivere una terapia, ecc. Per fare ciò si utilizzano diversi strumenti che possono essere linguistici, quando il medico fa descrivere al paziente i sintomi, ma anche di natura diversa, quando prescrive un esame del sangue a fini diagnostici o un qualsiasi esame strumentale.

L'attività si comprende se si mettono in relazione molteplici aspetti che, nei casi specifici dipendono dal *reale* contesto, dai *reali* soggetti e dalla *reale* comunità di riferimento consente. L'attività, inoltre, si comprende maggiormente se oltre all'analisi di azioni e operazioni si considera: la comunità di riferimento per il soggetto, la

suddivisione del lavoro (quindi i ruoli e le posizioni organizzative) e le regole che incidono su soggetto, comunità e oggetto. In termini complessivi si può dire che un *soggetto*, “agente” nell’attività prescelta per l’analisi e che può essere singolo ma anche collettivo, per compiere lo scopo primario della sua attività (*l’oggetto*) utilizza diversi strumenti (psicologici, linguistici e materiali, il cui valore è determinato da aspetti storico-culturali). Tale oggetto prende forma concreta attraverso gli *outcome* dell’attività. Su *soggetto* e *oggetto* incidono le azioni di una comunità di riferimento (che condividono lo stesso oggetto), le *regole* (esplicite ed implicite convenzioni che vincolano l’azione o l’interazione, le leggi, le norme comunitarie, organizzative e di convivenza) e la suddivisione del lavoro (la divisione in compiti e la ricostruzione della struttura di responsabilità o gerarchia organizzativa).

Riportiamo un passaggio logico e metodologico di Engeström che risulterà importante nella nostra analisi dei dati empirici poiché anticipa il ruolo delle contraddizioni nella teoria dell’attività:

“*Firstly*, I argue that the model is actually the smallest and most simple unit that still preserves the essential unity and integral quality behind any human activity. [...] Such simplifications may naturally be useful when applied in contexts demanding focusing on or abstraction of certain aspects of human activity. However, reduction requires conscious justification in order not to become distortion. *Secondly*, I maintain that with the help of this model activity can be analyzed in its inner dynamic relations and historical change. However, this claim must be substantiated by using and transforming the model in the analysis of the development of concrete activities. In this chapter, the cultural evolution of learning will serve as such a developmental problem. [...] Before these analyses can be carried out, the concept of *inner contradictions* must be introduced as the source of dynamics and development in human activity” (Engeström , 1987: 67).

2.5.2 Le contraddizioni nei sistemi d’attività

Un aspetto fondamentale per il modello proposto è dato dalla considerazione di diverse tipologie di contraddizioni che possono generare la spinta di quella che Engeström definisce *l’expansive learning*. L’apprendimento espansivo avviene attraverso i tentativi di superare tensioni, contraddizioni o dilemmi. Risulta quindi cruciale chiedersi che tipologia di contraddizioni può esprimersi nell’attività? Egli

distingue tra contraddizione primaria, secondaria, terziaria e quaternaria:

“In the analysis of human activity, four levels or layers of contradictions may be discerned [...] The primary contradiction of activities in capitalist socio-economic formations lives as the inner conflict between exchange value and use value within each corner of the triangle of activity. The secondary contradictions are those appearing between the corners. The stiff hierarchical division of labor lagging behind and preventing the possibilities opened by advanced instruments is a typical example. The tertiary contradiction appears when representatives of culture (e.g., teachers) introduce the object and motive of a culturally more advanced form of the central activity into the dominant form of the central activity. [...] The quaternary contradictions require that we take into consideration the essential 'neighbour activities' linked with the central activity which is the original object of our study. (Engeström , 1987; 1992: 20).

La *contraddizione primaria* è interna ad un elemento del sistema d'attività. Un esempio è dato dall'alienazione del soggetto consegue degli *outcome* per i quali viene estromesso dal valore che esso stesso produce. Egli fa esplicito riferimento alla teoria marxista del valore d'uso e valore di scambio e parrebbe una contraddizione ineludibile²².

La *contraddizione secondaria* può verificarsi tra diversi elementi connessi nel triangolo dell'attività, insiti quindi *nel* sistema d'attività. Per esempio la contraddizione tra il soggetto e l'introduzione di nuove tecnologie del lavoro, oppure tra l'oggetto e la suddivisione del lavoro. Per citare un esempio concreto si possono verificare tensioni tra il soggetto e lo strumento nel caso in cui un gruppo di operai o impiegati debbano sostituire gli strumenti di lavoro, nel momento in cui arriva una nuova macchina o un nuovo *software*. Nella contraddizione insita nel rapporto con il nuovo artefatto vi è la spinta all'apprendimento. Un altro caso potrebbe essere dovuto all'introduzione di una nuova legge, che regola un settore produttivo; essa può far emergere una contraddizione tra soggetto e legge dovuta alle difficoltà di adeguamento ad essa coinvolgendo i processi interpretativi, applicativi e le pratiche ad essi connesse. Tale introduzione può avere una ricaduta su tutto il sistema. Scrive l'autore finlandese:

²² Engeström (1987) spiega la contraddizione interna derivante dalla nostra struttura economico sociale come segue: “The essential contradiction is the mutual exclusion and simultaneous mutual dependency of use value and exchange value in each commodity” .

“When a strong novel factor is “injected” into one of the components and it thus acquires a new quality, pressing secondary contradictions appear between that component and some other components of the system. For example, when new types of patients begin to enter a medical activity system, the doctors’ material and conceptual tools for diagnosis and treatment may become inadequate”. (Engeström, 1993: 72)

La *contraddizione terziaria* invece è rappresentata da dilemmi esistenti tra differenti sistemi d’attività, ossia quando due sistemi che dovrebbero avere un oggetto condiviso articolano l’intera attività non allineandosi, non comunicando o addirittura in antitesi tra loro. Un caso ben illustrato da Engeström (2001b) è dato da tre diversi sistemi coinvolti nei problemi di cura di pazienti pediatriche, che verrà descritto nel § 2.5.

La *contraddizione di quarto livello* invece si riferisce alla relazione tra la cosiddetta attività centrale e quelle confinanti dette *neighbour activities*, (Engeström, 1987).

Ci sono sistemi d’attività che non coincidono con quello centrale e che hanno funzioni diverse ma che influiscono sui diversi vertici del triangolo, si tratta di:

- attività che condividono l’oggetto di quella centrale (*object-activities*);
- attività che producono gli strumenti dell’attività centrale (*instrument-producing activities*) ovvero le arti e le scienze;
- attività di istruzione ed educazione che incidono sui soggetti dell’attività centrale (*subject-producing activities*);
- attività come l’amministrazione e la legislazione che producono regole e leggi (*rule-producing activities*).

Le diverse conformazioni di tali attività e i loro rapporti reciproci forniscono una mappatura molto complessa dei rapporti che possono avere sistemi centrali e sistemi confinanti (Figura 2.5), ma chiariscono anche che le contraddizioni possono essere *distanti* dal soggetto, il quale difficilmente può decodificarle con un’osservazione interna al suo sistema.

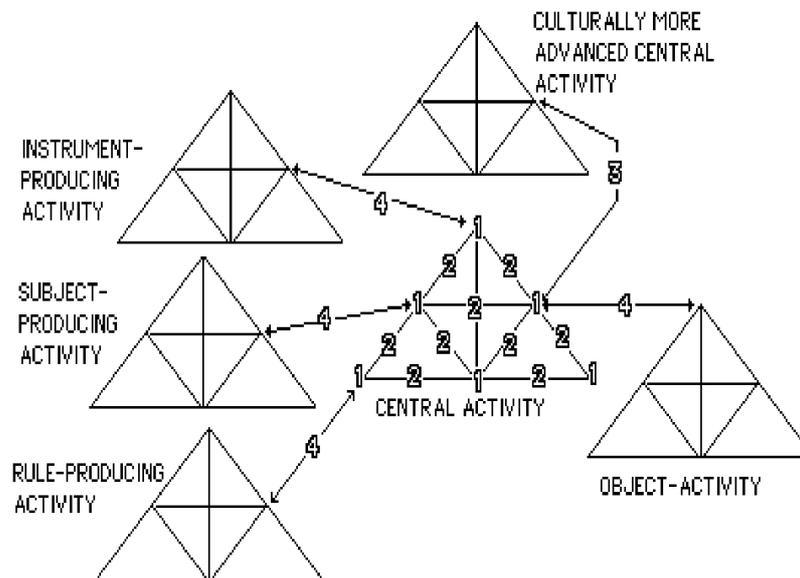


Figura 2.5 - Relazioni tra attività confinanti (modello di Engeström)

In altri termini, il raggiungimento di un oggetto determina non solo le diverse configurazioni dell'attività, ma anche le reali contraddizioni definite su quattro livelli: all'interno di un nodo del sistema centrale, tra nodi diversi dello stesso sistema di attività, tra sistemi diversi e tra sistema centrale e attività confinanti. In mancanza di contraddizioni si può affermare che non vi è apprendimento; le contraddizioni non sono solo problemi e difficili da risolvere, ma anche l'input con il quale si sviluppa l'apprendimento espansivo. Le contraddizioni sono degli indicatori di un problema nei sistemi d'attività; una volta emerse possono permettere di trattare o affrontare il problema. Le soluzioni innovative date a problemi sistematici creano le condizioni di sviluppo dell'attività.

Da tali premesse Engeström ha costruito dei modelli di intervento formativo che consentono di far emergere le contraddizioni e avviare interventi per l'avvio di un ciclo espansivo. Questo modello fa parte dell'aspetto più progettuale, applicativo e operativo di ciò che egli stesso ha definito come *expansive learning*.

Per i nostri scopi invece utilizzeremo il modello maggiormente teorico poiché permette di fare emergere alcuni elementi centrali e concreti della comunità oggetto del

nostro studio e consente di delinearne la fisionomia nella cornice più ampia di sistemi d'attività.

2.5.3 Sistemi di attività che interagiscono

Engeström (2001b), a partire dalle contraddizioni, rappresenta i sistemi d'attività interagenti come triangoli (Figg. 2.6 e 2.7) che hanno un oggetto potenzialmente comune, *potentially shared object* o *boundary object* (Star e Griesemer 1989; Bowker e Star, 1999; Arias and Fischer 2000; Chrisman (1999), Barley, Leonardi & Bailey, 2012).

Il concetto di *boundary object*, o oggetto di confine, è stato introdotto da Star e Griesemer (1989); non è una “una rappresentazione universale e trascendente del vero, ma costruzioni pragmatiche (Star 1999: 152), ma si tratta di oggetti “both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual-site use. They may be abstract or concrete. They have different meanings in different social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable, a means of translation. The creation and management of boundary objects is key in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds” (Star e Griesemer 1989: 393)²³.

I *boundary object* (Gal, Yoo e Boland, 2005) fanno parte dell'infrastruttura sociale, sono quindi parte di un mondo oggettivo, essendo tangibilmente situati in esso. Non hanno necessariamente una manifestazione materiale, ma rappresentano un fenomeno a cui le persone si riferiscono e in relazione al quale costruiscono significati. Sono un

²³ “Abbastanza plastici da adattarsi ai bisogni locali e ai vincoli dei vari gruppi che li utilizzano, ma anche abbastanza robusti da mantenere un'identità comune attraverso aree diverse. Sono debolmente strutturati quando vengono usati in comune e divengono fortemente strutturati se utilizzati in contesti individuali [...] Hanno significati diversi in diversi mondi sociali ma la loro struttura è abbastanza comune da renderli riconoscibili, un mezzo di traduzione. La creazione e la gestione di oggetti liminali è un processo chiave nello sviluppo e nel mantenimento della coerenza tra mondi sociali che si intersecano” (traduzione nostra)

fenomeno che viene condiviso dai membri di più comunità nel corso della loro interazione, localizzato in una regione di confine tra due infrastrutture sociali; essi sono incorporati in specifici artefatti (fisici o concettuali) riconoscibili come tali dai membri di più comunità. Possono essere un *set* di informazioni, di conversazioni, un progetto o, come nel caso SAIA, un insieme di norme. I significati costruiti relativamente ai *boundary object* si diversificano nelle comunità e vengono classificati o interpretati alla luce di diverse infrastrutture che si producono nel tempo con l'interazione tra comunità.

Il processo stesso di classificazione e interpretazione (Star e Bowker, 1999; Star, 2010) di un *boundary object* è frammentato e carico di contraddizioni. Tali oggetti consentono gli scambi comunicativi tra diversi sistemi, ma ciò non significa che le modalità con cui vengono interpretati o applicati coincidano. Possono appartenere a cornici conoscitive diverse, inseriti in discorsi diversi e non richiedono necessariamente forme di consenso. Gli oggetti di confine possono essere compresi, interpretati o usati in maniere diverse, sia all'interno dei discorsi che nelle pratiche professionali. Il processo di classificazione non è univoco e presenta svariate contraddizioni, risulta quindi importante analizzare, proprio in una struttura complessa come quella del caso da noi analizzato, come i singoli soggetti della comunità in un sistema di attività possano relazionarsi con tali oggetti di confini.

A partire dall'analisi di come i diversi sistemi d'attività si relazionano ad un *boundary object*, possiamo cogliere le opportunità per generare cambiamento e apprendimento. Nel modello di Engeström i due sistemi d'attività interagenti divengono "l'unità minima d'analisi per progettare un processo espansivo" (Engeström, 2001: 131). Gli oggetti di confine permettono a "mondi" o "corpi" sociali diversi di interagire tra loro. Nel caso della comunità SAIA si è rilevato un *boundary object*, dato dalle norme che regolamentano il settore professionale e i servizi della sanità pubblica coinvolti, condiviso da altri soggetti. Tale oggetto di confine verrà analizzato nel cap. 8 poiché si ritiene che partire da esso vi siano le possibilità per uno sviluppo espansivo dell'intero sistema regionale.

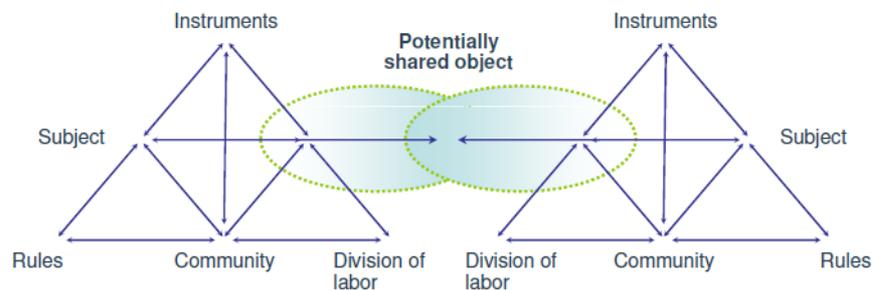


Figura 2.6 - Due sistemi d'attività interagenti (Engeström, 2001: 131).

L'oggetto potenzialmente condiviso fa emergere che i due sistemi, che non dobbiamo pensare come coerenti internamente, poiché sono storicamente presenti in essi le contraddizioni che abbiamo già menzionato, nella loro interazione hanno un oggetto che dovrebbe essere condiviso e che orienterebbe l'attività di entrambi. Questo implica che i soggetti e le comunità di riferimento di due distinti sistemi d'attività, hanno modalità di relazione, di interpretazione e di utilizzo dell'oggetto diversa, in relazione anche alla specificità della natura della comunità stessa.

Per fare un esempio concreto ci riferiamo all'articolo di Engeström (2001a) in cui emergono tre sistemi interagenti: un centro sanitario, un ospedale pediatrico e la famiglia di un paziente (bambino). Dall'emersione di alcuni problemi nella cura di bambini allergici emerge che non vi è un buon allineamento tra i tre sistemi e che le informazioni e la comunicazione tra essi avrebbe ampi margini di miglioramento se l'oggetto fosse *realmente* condiviso (Figura 2.7).

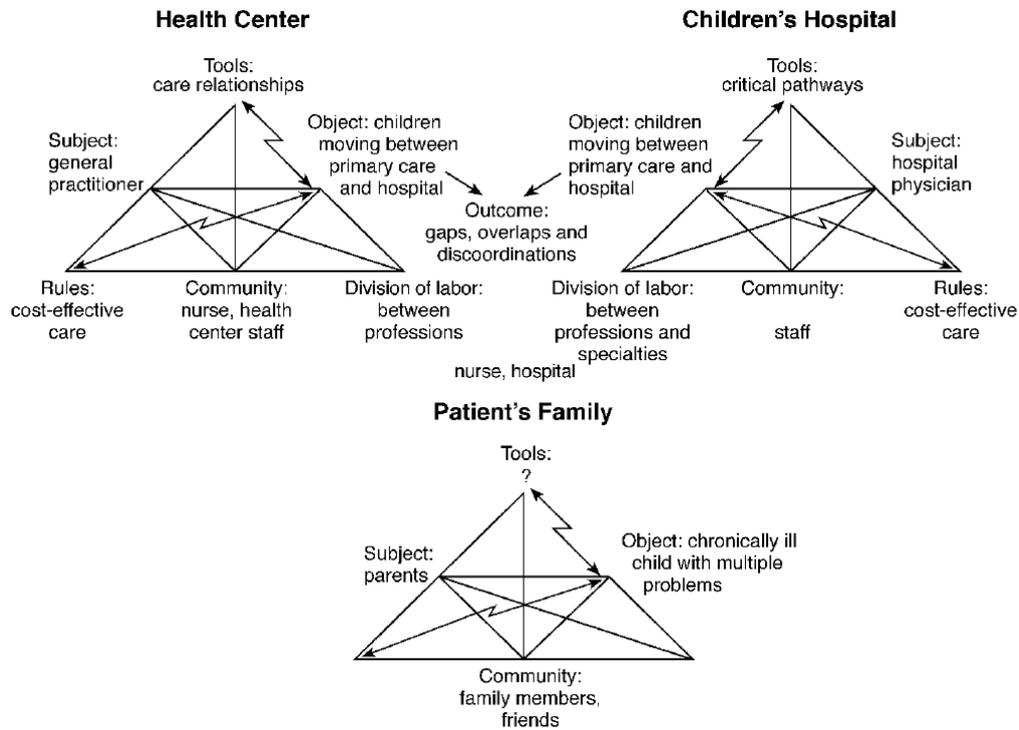


Figura 2.7 – Contraddizioni tra servizi pediatrici a Helsinki (Engeström 2001a: 145).

La situazione analizzata da Engeström evidenzia che il sistema sanitario che ha preso in carico un paziente pediatrico che soffre d'asma può curare tale paziente con due strutture diverse, il centro sanitario specializzato in allergie e problemi d'asma e l'ospedale pediatrico (nel caso sia richiesto un ricovero) a cui andrebbe aggiunto il pediatra di base che segue individualmente il bambino. Il problema principale sta nella frammentazione dei trattamenti e delle informazioni che riguardano ogni caso. In altri termini, coloro che conservano tutta la visione e la storia della malattia del bambino sono i genitori che accompagnano il proprio figlio. L'oggetto potenzialmente condiviso è la cura del bambino, ma le informazioni utili a tutti e tre i sistemi sono disperse nei sistemi stessi e tale dispersione crea delle contraddizioni che non facilitano il raggiungimento dell'oggetto.

2.5.4 L'apprendimento secondo Engeström

Engeström, partendo dalla propria elaborazione del sistema d'attività e dalla ricostruzione di una più ampia rete di sistemi interagenti connessa con le contraddizioni di diversi livelli, propone il concetto di apprendimento espansivo.

L'apprendimento dell'uomo inizia come acquisizione di operazioni e azioni incorporati in altre attività, in particolar modo nel lavoro; è un'attività con un oggetto e una struttura sistemica propria. Nella rete delle attività umane, l'apprendimento media da un lato tra scienza e arte, dall'altro tra il lavoro o altre pratiche produttive centrali (Figura 2.5).

L'essenza dell'apprendimento è la produzione di strutture d'attività socialmente nuove (nuovi oggetti, nuovi strumenti, nuove tecnologie, nuove norme, ecc) laddove si manifestano le contraddizioni interne nelle forme d'attività precedenti. Apprendere significa espandere da azioni e pratiche in un sistema verso una nuova attività, manifestando la padronanza di espandere da azioni consolidate a nuove attività. L'apprendimento espansivo quindi è un'attività che produce attività, non l'acquisizione verticale di nuove conoscenze o competenze. Scrive l'autore finlandese:

“The object of learning activity is the societal productive practice, or the social life-world, in its full diversity and complexity. The productive practice, or the central activity, exists in its presently dominant form as well as in its historically more advanced and earlier, already surpassed forms. Learning activity makes the interaction of these forms, i.e., the historical development of activity systems, its object. This object appears to the subject first in the form of discrete tasks, problems and actions. As Michael Cole (1983: 51) notes, "discovery of the goals is essential to true activity". Learning activity (a) *analyzes* and *connects* these discrete elements with their systemic activity contexts, (b) *transforms* them into contradictions demanding creative solution, and (c) *expands* and *generalizes* them into a qualitatively new activity structure within societal productive practice. (Engeström, 1987: 125-127)

L'apprendimento avviene quando l'oggetto viene ricostruito teoricamente con l'ausilio di modelli e metodologie che provengono dalla produzione scientifica:

“By bringing the products of science and art into a new type of formative contact with productive practice, learning activity introduces a new creative moment into the activities of science and art themselves. In other words, learning activity never leaves its instruments qualitatively intact. It is not just consumption of instruments given from outside. The structure of learning activity may now be presented in diagrammatic form

(Figure 2.12). The diagram shows the essential quality of learning activity, namely its transitional and expansive character. (Engeström, 1987: XX)

Engeström ha rappresentato tale apprendimento come un ciclo (Figura 2.8) che nelle sue fasi successive a partire dalle contraddizioni emerse dal sistema porta a consolidare nuove pratiche.

Cycle of expansive learning

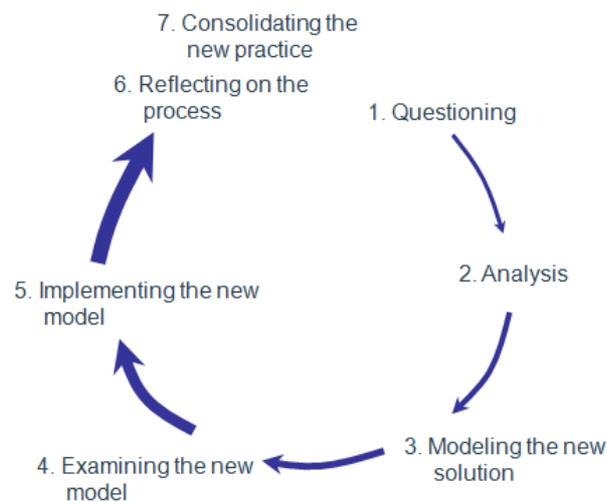


Figura 2.8 - Il ciclo dell'apprendimento espansivo (Engeström, 1987)

Riconsiderando i principi della AT, Engeström (2001: 151) propone di chiedere, durante le analisi del contesto chi, perché, cosa e come si apprende in un sistema d'attività. Tali domande ci aiuteranno a delineare un modello formativo storicamente e culturalmente basato sulla comunità oggetto della nostra analisi (capitolo 9). Si tratta di strumenti utili per definire, a partire dai principi base dell'AT, quali siano gli attori interessati al processo di apprendimento espansivo, perché e cosa andrebbero ad apprendere e infine in che maniera attuare metodi per un apprendimento espansivo.

Capitolo 3: Tecnologie della formazione e Activity theory

“Un enunciato [...] resta sempre un evento che non può essere esaurito né dalla lingua né dal senso. Strano evento senza dubbio: anzitutto perché da un lato è legato a un gesto di scrittura o all’articolazione di una parola, ma dall’altro gli si apre un’esistenza persistente nel campo di una memoria o nella materialità dei manoscritti, dei libri o di qualunque altra forma di registrazione; poi perché è unico come ogni evento, ma si presta alla ripetizione, alla trasformazione, alla riattivazione; infine perché è connesso non soltanto a situazioni che lo provocano e a conseguenze che esso stimola, ma al tempo stesso e con modalità completamente diverse, ad enunciati che lo precedono e che lo seguono.

Michel Foucault – *L’archeologia del sapere*

3.1 Il ruolo delle tecnologie della formazione

Ci sembra interessante, dopo un inquadramento storico/teorico esaminare il ruolo delle tecnologie educative all’interno della prospettiva della Activity Theory.

Recenti linee di indagine hanno proposto, proprio all’interno nella cornice di pensiero della Activity Theory, l’analisi del ruolo tecnologia secondo diversi punti di vista, che citiamo qui di seguito:

- mettendo in primo piano l’interazione uomo-computer (Kaptelinin, Nardi, and Macaulay, 1999; Kaptelinin and Nardi 2006) dove l’AT permette di allontanarsi da un prospettiva tecnocentrica considerando la tecnologia come una parte di un più vasto ambito delle attività umane;
- ponendo l’accento sulla formazione web-based (Peal e Wilson, 2001);
- applicando l’AT ai contesti educativi mediate dalle tecnologie (Murphy, 2008a, 2008b) ;
- occupandosi della progettazione della formazione attraverso le tecnologie (Bellamy, 1996) o della progettazione di ambienti di apprendimento costruttivisti

(Morrison, 2003).

- attraverso l'utilizzo delle simulazioni date da giochi epistemici (Shaffer, 2009).
- trovando le connessioni tra il contesto di lavoro e spazi di formazione online (Westberry, 2009).

Nel nostro caso vorremmo porre l'accento sulla funzione di mediazione che la tecnologie formative possono avere per la vita di una comunità professionale. Nel rispetto dei concetti fondanti dell'Activity Theory, esposti da Vygotskij e da Engeström (cfr. cap. 2), possiamo dire che le tecnologie educative occupano la posizione del vertice superiore del triangolo quando hanno il ruolo di mediazione culturale (Figura 3.1).

Esse sono state, all'interno di alcuni sistemi d'attività, oggetto della stessa (nei sistemi confinanti in cui l'obiettivo era la creazione o il miglioramento di software educativi) per poi divenire, in contesti formativi, il perno su cui ruota la mediazione tra soggetto ed oggetto, sia come mediazione linguistica (tecnologie della comunicazione) che come strumento di creazione di artefatti.

Secondo Vygotskij, come già citato nel capitolo 2, è attraverso l'interazione sociale che i comportamenti psicologici naturali²⁴ inferiori si trasformano in comportamenti mentali culturali superiori, evidenziando una emancipazione dalla dimensione puramente biologica. Possiamo quindi aggiungere che dall'interazione consentita da tecnologie di mediazione comunicativa, è possibile una ulteriore acquisizione conoscitiva da parte dei membri, dovuta alla formalizzazione linguistica di azioni solitamente iscritte nella dimensione tacita (Polanyi, 1966; Nonaka e Takeuchi, 1995), consentendo di avere un oggetto di discussione condiviso sul quale emergono pratiche silenti, non riflesse e questioni di interpretazione e/o applicazione della conoscenza.

²⁴ “Vygotskij operò una distinzione fra ciò che egli indicò come il *comportamento mentale naturale* inferiore e il *comportamento mentale culturale* superiore. Condividiamo con gli animali le forme biologiche inferiori di comportamento mentale, come la percezione elementare, la memoria e l'attenzione. Le forme superiori delle funzioni umane, come la memoria logica, l'attenzione selettiva, il comportamento decisionale e la comprensione del linguaggio, sono prodotti dell'attività mediata. Gli elementi di mediazione sono gli strumenti psicologici o *segni*.” (Dixon-Krauss 1998: 27).

3.1.1 Le tecnologie nel triangolo dell'attività

Le tecnologie educative sono da considerarsi mediazione o strumento? Questa prima domanda pone l'accento sulla distinzione che Vygotskij stesso fece nel considerare un segno come mediatore o come *tool*. Le tecnologie educative si possono considerare uno strumento materiale, di una materialità particolare rispetto a quella di una pialla, di un tornio, di una macchina a controllo numerico o di tecnologie del lavoro con una *fisicità* visibile, tangibile. Si tratta della materialità fatta di oggetti come il monitor, la tastiera, le interfacce dei *software* e *Web*, con le quali le persone possono fare delle operazioni, azioni e attività diverse. Esse risultano essere anche uno "strumento psicologico" nel momento in cui attraverso di esse è possibile co-costruire dei *discorsi* che mediano l'attività nei contesti reali di lavoro. Infatti se volessimo fare un esempio concreto un *forum online* può divenire un luogo di sviluppo di discorsi professionali di una comunità e quindi essere senz'altro un elemento che consente la mediazione tra soggetti posti in attività dialogica su temi fondamentali per lo svolgersi del loro lavoro. In una comunità che si autoeduca diviene anche strumento di formazione, dove l'apprendimento e le performance sono *l'outcome* rispetto l'oggetto che, negli spazi di mediazione online, sono espressamente orientati al confronto sulle pratiche, sulle decisioni professionali, sull'interpretazione e l'applicazione delle normative. Nel caso della comunità SAIA possiamo rappresentare tale funzione come segue (Figura 3.1).

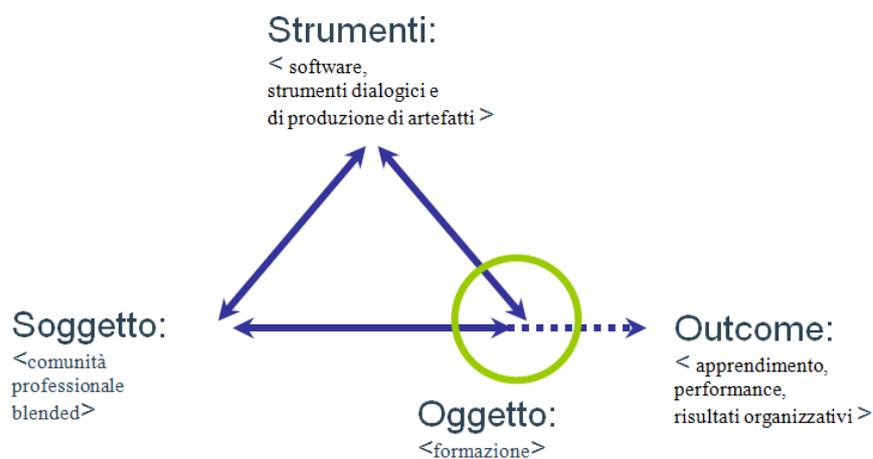


Figura. 3.1 - Il ruolo di mediazione delle tecnologie della formazione

Le tecnologie come il forum (che non sono tutte equiparabili sul piano delle operazioni e delle azioni che consentono di fare) fungono da strumento di mediazione linguistica, di co-costruzione di saperi, di circolazione di informazioni pertinenti, di narrazioni all'interno della comunità. Ma le tecnologie possono anche consentire di creare artefatti come un file di scrittura o di calcolo, un video, oppure supportare il lavoro cooperativo o la progettazione partecipata (come ad esempio permette di fare un wiki).

Abbiamo scelto di trattare due tecnologie interessate nel progetto SAIA, poiché sono quelle su cui si è concentrata la nostra analisi etnografica: il forum di discussione e le tecnologie per la narrazione digitale.

3.2 Il forum di discussione

Per consentire ulteriori considerazioni sul ruolo della tecnologia, ci sembra importante non parlarne in termini troppo astratti e analizzare alcune delle tecnologie in uso nella formazione dei partecipanti al progetto SAIA, per definirne gli aspetti maggiormente rilevanti ai fini della AT.

Riteniamo che una tecnologia, inserendosi nel processo complessivo dell'attività, connoti le tipologie d'azione di mediazione che consente di fare, andando anche a incidere su tutti gli elementi interconnessi in un sistema d'attività. Durante il progetto si sono utilizzate diverse tecnologie della formazione che possiamo distinguere in due aree diverse, quella dell'erogazione del corso *blended* e quella della vita della comunità professionale.

Uno degli strumenti maggiormente utilizzati dalla comunità SAIA, come strumento trasversale e non strettamente connesso alle attività formative *blended* proposte, è stato il *forum*. In particolare il forum denominato "Agorà" è uno degli strumenti principali inseriti nell'Area Community. Si tratta di uno spazio libero nel quale sono emerse le questioni chiave della comunità; un luogo che i partecipanti hanno frequentato

liberamente, con autonomia nella gestione di tempi, spazi e apertura di *topic*²⁵ e non strettamente connesso alle attività programmate dal corso. Uno *spazio* è uno strumento per la Community dedicato e che si è popolato nel tempo di questioni chiave emerse dai partecipanti stessi.

Il forum è stato per la comunità il contesto “virtuale” delle relazioni e degli scambi conoscitivi²⁶. Proprio a partire dalle discussioni sorte spontaneamente dai partecipanti abbiamo indirizzato lo studio etnografico che ci ha consentito di delineare alcuni elementi emergenti ed importanti della comunità.

3.2.1 Analisi delle caratteristiche e della struttura di mediazione di un FORUM

Un forum è un *software* che può essere disponibile in versione Web-based, installato in una intranet aziendale oppure integrato in un LMS (Learning Management System, ovvero la cosiddetta piattaforma per la formazione a distanza). E' l'evoluzione del Computerized Bulletin Board System²⁷ che, a partire dalla fine degli anni '70, è stato uno degli strumenti più utilizzati dalle Community online (Rheingold, 1993).

Il forum ha delle caratteristiche peculiari strettamente connesse con ciò che *consente di fare*. E' uno strumento di dialogo collettivo, la riproposizione di uno spazio online in cui i partecipanti discutono delle questioni importanti della loro professione: si scambiano informazioni, richieste d'aiuto, commenti, soluzioni, opinioni, sfide. E' uno strumento asincrono, ovvero non richiede la connessione simultanea dei partecipanti e si basa sulla turnazione degli interventi. Gli interventi si chiamano *post* (messaggi) e si susseguono in un determinato *thread* (filo di discussione), il quale viene creato a partire

²⁵ Il *topic* è l'argomento che caratterizza una discussione e solitamente nomina il filo di discussione in cui si succedono cronologicamente i messaggi ad esso pertinenti.

²⁶ L'insieme dei “discorsi” attuati attraverso il forum saranno oggetto dell'analisi nella parte III capp. 7 e 8.

²⁷ Si veda la storia del software al seguente indirizzo web:
http://en.wikipedia.org/wiki/Computerized_Bulletin_Board_System

da un *topic* (argomento di discussione).

Il forum, come ogni strumento di comunicazione online, richiede che vi siano delle regole di comportamento condivise dai gruppi che lo utilizzano. Le regole principali riguardano la creazione dei fili di discussione, la titolazione degli interventi, l'uso della formattazione e delle *emoticon*. Il forum per sua natura consente di aprire nuove discussioni, seguire discussioni avviate, cercare informazioni in discussioni esistenti, scambiarsi file, condividere risorse già pubblicate nel web, avviare ogni forma di discorso che si sviluppa grazie all'intervento dei partecipanti. Esso permette un'organizzazione dialogica collettiva delle discussioni svolte o di attività da svolgere anche all'esterno di esso.

In alcuni progetti di formazione il forum è l'ambiente di apprendimento elettivo, le attività didattiche o formative, vengono svolte in esso e attraverso di esso; in altri è il luogo della mediazione dialogica, per attività che si svolgono in altri contesti.

Se volessimo ridurre all'essenza i tipi di processi che si possono sviluppare con un forum dovremmo dire che si tratta di processi di scrittura e di lettura (con tutte le funzioni cognitive, conoscitive e pratiche ad essi connesse). La mediazione che il forum consente di attuare è particolarmente legata a questi due processi²⁸. In questo paragrafo vorremmo proporre alcune considerazioni sui processi di scrittura e lettura e sulla mediazione in essi espressa.

Vygotskij aveva situato la scrittura²⁹ tra le forme di mediazione psicologica che hanno una funzione importante di controllo del pensiero e del comportamento, è una funzione più astratta, che si svolge senza la presenza dell'interlocutore (solo immaginata) è un atto maggiormente volontario (Vygotskij 1934: 257-261).

Se ri-contestualizziamo tale processo all'interno dell'intero sistema d'attività, abbiamo la possibilità di analizzare, attraverso l'analisi dei discorsi che si sono creati

²⁸Come i processi di scrittura e lettura possano incidere sull'apprendimento della comunità SAIA verrà analizzato nel cap. 7.

²⁹ Proponiamo come spunto le analisi di Vygotskij, anche se va precisato che si riferiscono alle sue ricerche sulla formazione dei concetti in età scolare.

nel forum, le funzioni che tali processi hanno per i partecipanti, le azioni che tali processi possono avere sui vertici del triangolo e quale tipo di attività dialogica può essersi sviluppata attraverso il forum.

In questo paragrafo vogliamo porre l'attenzione sul fatto che descrivere il ruolo delle tecnologie della formazione per le discussioni online implica l'analisi dei processi coinvolti e delle funzioni o effetti che hanno sull'intero processo di apprendimento tra pari, ma anche sul legame che tali processi hanno con il contesto reale in cui si situa l'attività dei professionisti. Sulla natura concreta dei testi collettivi che si sviluppano con l'intervento di diversi partecipanti si rimanda ai capitoli 7 e 8; per i nostri scopi in questo paragrafo vorremmo evidenziare alcune funzioni della scrittura e della lettura rispetto al processo d'apprendimento.

Nel testo *Writing to Learn*, Bazerman (2005) scrive che la scrittura è un processo neurofisiologicamente intergrativo, connettivo, attivo e disponibile per un immediata verifica visiva, rappresenta una forma unica di apprendimento che merita maggiore attenzione sperimentale e teorica. (Bazerman *et al.*, 2005: 58). Un altro effetto della scrittura è evidenziato da Emig (cit. in Bazerman *et al.*, 2005: 59) quando afferma che la scrittura integra gli elementi nella loro conoscenza del tema e (possiamo aggiungere noi di un caso, una situazione, una legge) piuttosto che lasciare i dati in forma di *bit* isolati.

Tali osservazioni risultano particolarmente interessanti dato che abbiamo osservato l'esito di processi di scrittura intrapresi per descrivere situazioni o casi di lavoro, per creare dei flussi informativi che facilitino l'interpretazione e l'applicazione delle leggi, che sono connessi con gli aspetti pragmatico/linguistici di chiedere, offrire, ringraziare, apprezzare altri contributori, una scrittura situazionale delle pratiche e delle azioni che vogliono essere riportate con attenzione alla situazione in cui gli eventi riportati avvengono. Quella che avviene in *Agorà* è una scrittura spontanea, che non nasce da un compito formativo loro assegnato, ma ha esigenze concrete legate ad aspetti problematici o ambivalenti della loro attività. E' una scrittura che si arricchisce dell'intervento di più persone, che va oltre il singolo avendo come destinatari gli altri, coloro che appartengono alla comunità. La scrittura (e la lettura) sono parte costitutiva della loro partecipazione online. La comunicazione attraverso il forum rimanda spesso

ad altro da sé, riattiva una rete di diffusione e confronto che utilizza altri strumenti, a volte più tradizionali per loro (e-mail, telefono, chat o via skype), meno collettivi ma che comunque hanno l'esito di far *parlare* i membri. Pur essendo una scrittura spontanea non è propriamente una scrittura espressiva, che dà primariamente forma alle emozioni. E' una scrittura strettamente connessa alle azioni professionali quotidiane, al proprio mandato professionale, al ruolo rivestito nell'organizzazione. Spesso è una scrittura colloquiale che si avvicina all'oralità, una oralità ritrovata (Ong, 2012), perché se da un lato richiede una maggiore strutturazione del testo e del pensiero, favorendo il controllo dei flussi e i processi riflessivi, dall'altro il clima informale e lo sviluppo stesso del discorso e dei dialoghi, possono avvicinare la scrittura nel forum all'oralità.

E' una scrittura che invita a portare la descrizione dell'altrui esperienza e pratica, che chiede o offre i ragionamenti o i passaggi logici che precedono un'azione anche con riferimenti specifici alle leggi (europee, nazionali e regionali). E' una scrittura che spesso parte da esempi concreti e sottende questioni più invisibili che abbiamo cercato di far emergere con l'aiuto dei partecipanti. E' una scrittura che richiede l'uso di diverse forme di rappresentazione o di mappatura della realtà, per potere risultare più chiara, descrittiva e condivisibile con la comunità online, è una scrittura che esprime delle intenzioni connesse con l'attività, con il rapporto che i soggetti hanno con altri vertici di un intero sistema di attività e di altri sistemi d'attività.

E' una scrittura legata al contesto, in cui i riferimenti a situazioni concrete sono quasi sempre presenti. E' una scrittura policontestuale poiché il contesto diviene esso stesso l'intreccio di persone e dei loro strumenti in reti complesse (Russell, 2010). Il contesto diviene multiplo, essendo tessitura di persone e di strumenti, la scrittura e la lettura rivelano "segni che attivano i pensieri delle persone, dirigono la loro attenzione, coordinano le loro azioni, forniscono i mezzi di relazione" (Russell 2010). Un contesto complesso o in base a ciò che Engeström (Engeström *et al.*, 1995) definisce come policontestualità, i partecipanti in un sistema d'attività, provengono ed entrano in diversi contesti.

Scrivere e leggere, sono processi che accompagnano l'esternalizzazione e l'internalizzazione. Sono entrambi importanti e nel forum consentono la comunicazione

tra i partecipanti attraverso frammentate descrizioni di eventi o realtà che hanno valore al di fuori del forum. Il potere di connettere i membri tra di loro è legato anche al potere di richiamare azioni, prese di decisione, contesti concreti, situazioni in cui il professionista deve agire in base alla sua conoscenza e alla sua esperienza. Questi due processi mettono in relazione i membri non solo con le situazioni concrete nelle quali essi hanno un oggetto comune, ma generano un confronto tra ruoli e professioni diverse (come il veterinario e il tecnico della prevenzione) che spesso lavorano fianco a fianco, ma hanno *compiti* e formazione professionale diversa. Dai frammenti dei fili di discussione emerge una visione più ampia dell'intero ambiente in cui essi operano, dei problemi che affrontano quotidianamente e delle caratteristiche dell'attività di tali soggetti.

La natura dei testi (valida sia nei processi di scrittura che di lettura) è tale che permette ai partecipanti di entrare direttamente nelle questioni situate nella loro attività. L'attività genera tensioni, difficoltà, sia interpretative dei testi o documenti necessari per il lavoro (leggi, linee guida, modulistica, ecc), che operative, che di rapporto con altri *stakeholder* coinvolti nei servizi.

La lettura dei messaggi e dei fili di discussione del forum, è spesso sottovalutata poiché considerata più passiva, ma ha un valore importante, essendo la modalità con cui un soggetto, che può essere anche silente nella comunità, si confronta con gli altri. Esso entra in contatto con le situazioni raccontate dai colleghi, espandendo la consapevolezza della varietà di problemi e di soluzioni possibili. Leggere consente di riorganizzare un pensiero su un fatto, su una *routine* o sulla propria identità professionale. E' una modalità che permette di acquisire o confrontarsi con un vocabolario in uso, che spesso si dà per scontato, ma che non sempre è pienamente condiviso. Con la lettura il professionista prende contatto diretto con ciò che lo riguarda, i casi e i problemi analoghi a quelli che incontra nella sua attività, e che possono essere descritti o narrati diversamente, quindi con un potere informativo maggiore. La lettura degli interventi altrui può far riprendere un ragionamento sulle motivazioni di un'azione professionale, sull'autoanalisi di bisogni conoscitivi, sulla riflessione inerenti le questioni prettamente tecniche o sulla percezione del proprio profilo o ruolo professionale.

Scrittura e lettura sono entrambi strumenti di connessione con gli altri laddove la connessione ha per oggetto soprattutto i comportamenti professionali dei singoli, quelli organizzativi, i problemi decisionali, i rapporti di potere, la discussione sulle linee guida. Una connessione vincolata alle azioni quotidiane e ai processi conoscitivi che sottendono l'intera attività lavorativa.

3.3 La narrazione digitale

Il progetto formativo³⁰ SAIA Learning Community ha proposto ai partecipanti l'uso del Digital storytelling (DST) per realizzare degli artefatti centrati su questioni rilevanti per la comunità o su temi attuali per i professionisti dei servizi SIAN e SVET.

La tecnologia proposta si basa su un paradigma narrativo che ha ottenuto, negli ultimi 30 anni, un ruolo importante nella formazione continua. Esso si è rivelato un approccio adottato nelle ricerche, nelle pratiche e nei progetti formativi in diversi contesti organizzativi. (Kaneklin e Scaratti, 1998; Boje, 1991 e 1995; Salmon, 2008; Attila e Gherardi, 2007; Czarniawska, 1997; Yiannis, 2000).

Solo negli anni più recenti l'uso di tecnologie multimediali ha permesso di sperimentare forme di narrazione digitale in contesti educativi e nelle organizzazioni (Bernard, 2005; Lambert, 2007 e 2009; Petrucco e De Rossi, 2009; Jenkins, 2010).

Per gli obiettivi del nostro studio l'uso della narrazione digitale va inserito all'interno di un più ampio quadro legato alla formazione per la comunità esaminata e, più in generale, alla diffusione della conoscenza aziendale.

La narrazione digitale (Figura 3.1) diviene uno strumento di mediazione simbolica (Vygotskij, 1974; Wertsch, 1991)³¹ in cui la parola (scritta e parlata) e le immagini

³⁰Per la descrizione dettagliata del progetto si veda il capitolo 4.

³¹“L'adattamento umano implica la modificazione attiva della natura da parte dell'uomo. Questa modificazione della natura da parte dell'uomo è alla base di tutta la storia umana. Essa richiede necessariamente una trasformazione attiva del comportamento stesso dell'uomo.... Ogni grado successivo nel dominio delle forze della natura corrisponde a un nuovo grado nel dominio del comportamento, nella sottomissione dei processi psicologici al controllo umano.” (Vygotskij, 1974: 112)

consentono ai membri di una stessa cultura professionale (che condividono oggetto, contesto, pratiche e strutture organizzative) di mettersi in relazione su e attraverso di essa. (appunti: zona di sviluppo prossimale distribuita nella comunità, narrazione di contesti e problemi).

Come già accennato nel capitolo 3, secondo Vygotskij (1934) il linguaggio è da considerarsi come elemento fondamentale per l'evoluzione della cognizione, essendo organizzatore di pensiero. Infatti nello sviluppo concettuale il linguaggio permette di passare da categorie spontanee e non organizzate a concetti scientifici, definiti logicamente. Possiamo, quindi, considerare gli strumenti di mediazione come strumenti psicologici (sistemi linguistici, di numerazione, scrittura, diagrammi, mappe, rappresentazioni, i segni convenzionali) che permettono l'evoluzione cognitiva (Miller 1994: 393).

Le caratteristiche della narrazione digitale sono molto differenti rispetto alle potenzialità comunicative di un forum. Abbiamo appena descritto funzioni e aspetti peculiari dei processi di scrittura e lettura nel forum, andiamo ora a comprendere le specificità della narrazione digitale. A questo punto ci chiediamo: “quale mediazione linguistica attua la narrazione digitale in una comunità professionale? La narrazione digitale consente di raccontare storie professionali, aziendali e tematiche di interesse per una comunità: eventi accaduti o situazioni problematiche vengono formalizzate attraverso l'integrazione di diverse tecnologie video narrative che associano immagini statiche e in movimento, testo scritto e parlato, musica³².

Il DST nella formazione aziendale fa emergere le storie organizzative e professionali che coinvolgono diversi *stakeholder*, le storie delle tensioni emerse nell'attività. Attraverso la narrazione, i partecipanti possono organizzare una descrizione di problemi che sorgono durante l'attività, fornendo dei dettagli significativi che aiutano a ricostruire il *setting* dei problemi. Il DST può anche proporre una soluzione già

³²Si vedano procedure, software ed esempi concreti di un uso educativo del DST dell'università di Huston all'indirizzo: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>

sperimentata e, attraverso procedure di caricamento in un forum o in una intranet aziendale, stimolare la ricerca di soluzioni e pratiche condivise collettivamente. Il DST (si veda il capitolo 9) consente di dare forma a parti dell'attività istituzionale

Potremmo ascrivere la narrazione digitale all'interno di una nuova forma di scrittura, una scrittura mediale (o multimediale) e quindi considerarla alla stregua di un processo di scrittura. Una scrittura che non si avvale solo dell'apporto delle parole o di immagini statiche, ma anche di immagini in movimento, dei suoni, dell'oralità. Le tecniche legate alla narrazione digitale si sono diffuse dal momento in cui le tecnologie di ripresa, editing e montaggio video sono diventate alla portata di un elevato numero di persone. Realizzare un film o un montaggio video nel '900 era un'attività inconsueta, un privilegio: richiedeva una strumentazione, una formazione e un ruolo artistico o culturale riconosciuto, una professionalità.

Nel terzo millennio gli strumenti tecnologici si sono diffusi e hanno semplificato processi che richiedevano un lungo apprendistato. I software sono sempre più accessibili sia economicamente che, in alcuni casi, nel loro utilizzo. Con una macchina digitale o un telefono di ultima generazione possiamo fare delle riprese, facilmente montarle (si pensi all'uso di iMovie, Phostory o Moovie Maker) e altrettanto facilmente pubblicare l'artefatto nel Web (su YouTube, in un forum, in un social network). Chiaramente il linguaggio video filmico artistico ed espressivo ha altri obiettivi, richiede una grammatica ben precisa e una formazione di lunga durata, ma per dare forma ad un racconto, che abbia altri scopi comunicativi all'interno delle organizzazioni, i vincoli compositivi sono minori. Le storie richiamano e denotano la complessità delle situazioni e delle percezioni dei contesti nei quali i protagonisti si trovano. Le storie sono cariche di informazioni, al servizio della condivisione della conoscenza, anche quando orientano le descrizioni o le discussioni possibili sugli ostacoli incontrati durante l'attività e sulle possibili strade da percorrere per superarli.

Julian Orr³³ (1986 e 1996) evidenzia l'importanza della narrazione in uno studio che riguarda i tecnici riparatori della Xerox Corporation. Essi mostrarono modalità di

³³Antropologo, membro del gruppo di ricerca in "Work Practice and Technology Area" della

soluzione dei problemi basate sulle storie delle situazioni reali in cui si trovavano. Xerox aveva fornito loro una modalità di soluzione dei problemi basata su procedure condivise. Ogni riparatore aveva a disposizione un manuale che descriveva modalità di diagnosi e procedure per la riparazione dei guasti. Il riparatore dopo la segnalazione, si recava sul luogo in cui era situata la macchina e un codice di errore gli consentiva di comprendere quale problema avesse la fotocopiatrice. Secondo l'organizzazione del processo di riparazione basata sul manuale, il riparatore, una volta compreso il significato del codice e attuata una diagnosi, doveva applicare la soluzione riparando la macchina. In realtà i riparatori non consideravano il comportamento delle macchine così prevedibile da reiterarsi identicamente ogni volta, poiché tenevano conto della complessità e della sensibilità della macchina, cercando di trovare soluzioni *ad hoc*.

Ogni circostanza richiedeva un processo non perfettamente coincidente con altri. Si presentavano casi in cui il manuale non forniva la soluzione richiesta. In questi episodi essi si mettevano in contatto con i colleghi. La soluzione spesso arrivava a pranzo con i colleghi, scherzando, durante una pausa, ma soprattutto discutendo e raccontandosi aneddoti di lavoro. Le conversazioni si basavano sull'esposizione di casi, sulle richieste di chiarimenti e di precisazioni, menzionando comportamenti in situazioni analoghe, in cui si potevano evidenziare errori e trovare nuove ipotesi di intervento. In queste occasioni ognuno diventava una risorsa per l'altro, alimentando uno spazio sociale di confronto, di apprendimento e di proposta di nuove ipotesi.

Emerge l'importanza della narrazione di eventi critici e della relativa discussione collettiva su di essi. Le storie raccontate per diagnosticare un problema vengono definite "war stories", storie di guerra (Orr, 1996 125). Esse sono aneddoti di esperienze raccontate con molti dettagli tecnici e relativi al contesto, per consentire di effettuare una diagnosi dei problemi tecnici che spesso hanno come protagonisti coloro che narrano in prima persona. Le storie entrano in gioco in diverse situazioni, nello scambio e nel

Xerox Corporation.

confronto tra due o più tecnici, nel processo di diagnosi o in altre situazioni sociali. Le storie nascono e si diffondono nella comunità professionale di appartenenza.

La pratica di tali tecnici va oltre la consultazione e l'applicazione delle informazioni contenute nel manuale, essa genera nuova conoscenza nel momento in cui richiede nuove elaborazioni, descrizioni e soluzioni di problemi. Inoltre orienta alla creazione e condivisione di repertori di saperi in uso locali (Lipari, 2009), che si divulgano informalmente attraverso le reti di discorso e di diffusione di casi formalizzati.

Le storie archiviate o inserite in contesti conversazionali *online* possono essere *riparate* a partire proprio dalla mancanza di alcune descrizioni importanti (le informazioni mancanti emergono dai discorsi dei parlanti o dal processo di fruizione degli artefatti digitali) in vista di una comprensione maggiore del problema.

In conclusione, la narrazione digitale in un contesto di formazione aziendale può avere le seguenti finalità:

- proporre una diversa *modalità di scrittura* (a partire dalla massiccia diffusione delle tecnologie di ripresa, editing e di comunicazione dei media digitali), una scrittura multimediale che favorisce il passaggio dei messaggi attraverso le immagini e l'oralità;
- esprimere un punto di vista personale (Bull e Kajder, 2004: 48);
- rappresentare reali situazioni problematiche da condividere con i colleghi;
- avvicinare e comunicare con *stakeholder* sia interni che esterni all'organizzazione;
- creare una *knowledge base* aziendale, un repertorio di narrazioni che raccolgono la punta dell'iceberg di molte situazioni legate all'attività professionale (Petrucco e De Rossi, 2009);
- dar forma agli aspetti più importanti dell'identità professionale degli attori sociali coinvolti. Attraverso i dispositivi della fabula e dell'intreccio è possibile dedurre le posizioni dei membri della comunità rispetto l'interpretazione e la riflessione sulla loro identità professionale.
- formalizzare epistemologie professionali, modalità di condividere i propri processi di conoscenza personale e professionale, facendo emergere le logiche sottostanti l'agire professionale.

Da questa premessa sul ruolo della narrazione digitale nei contesti di lavoro possiamo comprendere come essa possa essere al servizio di una funzione analoga a quella citata da Orr: alla formalizzazione di problemi pratici o organizzativi, alla diffusione di temi culturalmente rilevanti per la comunità, alle pratiche riflessive o alla diffusione di conoscenze del settore professionale specifico. La narrazione digitale ha come canale privilegiato la rete, internet o una piattaforma protetta, attuandosi anche negli spazi sociali di partecipazione e di *reificazione* di una comunità professionale. Nel capitolo 9 vedremo come i partecipanti hanno inteso utilizzare il DST nel loro contesto, in dipendenza dai loro bisogni specifici, cercando, dalla prospettiva dell'Activity Theory, di connettere tali artefatti con il più ampio sistema di attività della comunità SAIA.

PARTE II - Il disegno di ricerca e la metodologia

Capitolo 4: Un progetto formativo come base empirica: SAIA learning community

“In quanto discenti adulti, siamo prigionieri della nostra storia personale. Per quanto abili a dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento pregresso”.

Jack Mezirow – *Apprendimento e trasformazione*

4.1 Le premesse del progetto

Nell'ambito del Sistema Sanitario Nazionale e Regionale è sempre più evidente la necessità di promuovere l'integrazione di processi di lavoro fra unità operative territoriali in ambito di sicurezza alimentare. Questo è stato l'obiettivo che la Regione del Veneto ha perseguito negli ultimi anni e i risultati ottenuti evidenziano l'opportunità di intervenire con più forza nel potenziare tale processo non solo per tutelare maggiormente la salute pubblica, come è suggerito dal Regolamento (CE) n.882/2004, ma anche per valorizzare le figure professionali che operano in tale ambito.

Il progetto ha inteso rispondere a questa esigenza coinvolgendo tutti i Servizi delle aziende sanitarie del Veneto, con il supporto di tecnologie della comunicazione e della formazione innovative, al fine di promuovere il cambiamento nella direzione dell'integrazione interstrutturale nell'ambito del Sistema Sanitario.

I bisogni formativi che, una volta esplicitati, hanno condotto alla progettazione del corso³⁴ *blended* “SAIA Learning Community”, sono maturati all'interno del Piano

³⁴ La descrizione dell'intero progetto proviene da diversi documenti di progettazione e da un'intervista ricolta a Licia Ravarotto (Direttore della Struttura complessa SCS7 - Comunicazione e conoscenza per la salute presso l'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie). L'intervista è stata riportata nell'allegato I del presente capitolo.

Sicurezza finanziato dalla Regione Veneto, nel quale è nata la cosiddetta “Area Tematica Formazione” ovvero un gruppo multidisciplinare di persone incaricato dalla Regione Veneto di sviluppare percorsi formativi per i professionisti che si occupano di sanità animale e sicurezza alimentare. Il gruppo, negli anni, ha voluto affrontare la sfida di superare le barriere e i confini di settore, insiti nella suddivisione organizzativa in servizi (SIAN – Servizio Igiene Alimenti e Nutrizione e SVET – Servizio Veterinario). Tali servizi sono collocati all’interno dei Dipartimenti di Prevenzione delle Aziende Sanitarie del Veneto e hanno tutti l’obiettivo di tutelare la salute del cittadino (Ferranti, Nadin e Ravarotto, 2012).

La stessa finalità è perseguita dal servizio Sanitario Regionale e da quello Nazionale che ha come necessità il miglioramento delle prestazioni, una maggiore integrazione dei servizi, l’intersectorialità, la condivisione trasversale di problemi e di soluzioni, di conoscenze e di *best practices* da parte dei professionisti coinvolti.

Nel passato ci sono stati diversi tentativi partiti dal ripensamento di aspetti organizzativi e promossi soprattutto dall’alto. Sono stati istituiti dei Dipartimenti intersettoriali, il cui obiettivo era di mettere in comunicazione i Servizi, facendoli lavorare assieme senza tener conto che ogni servizio aveva propri dirigenti, con propri stili e propria concezione della responsabilità, con specificità legate al territorio e difficoltà socio-culturali a superare i limiti dati dai confini organizzativi.

Una volta creata l’Area Tematica Formazione, l’istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie, Ente strumentale a servizio del sistema sanitario regionale e nazionale, diviene il fulcro per la promozione di un progetto formativo che proposto strumenti metodologici e tecnologici per realizzare gli obiettivi sopra esposti. Il progetto è stato coordinato dal Servizio Formazione dell’Istituto (IZSVe) al fine di tradurre, attraverso il confronto tra le diverse *expertise*, i bisogni rilevati dall’Area tematica Formazione in obiettivi e pratiche formative. La formazione è stata interpretata come una leva strategica che attraverso la promozione di un cambiamento culturale, soprattutto quando le risorse umane ed economiche sono insufficienti, fosse in grado di incentivare il cambiamento di alcune dinamiche e modalità di comunicazione tra coloro che lavorano all’interno dei servizi citati.

Sono stati coinvolti anche alcuni esperti dell'allora Facoltà di Scienze della Formazione, oggi FISPPA³⁵, dell'Università di Padova per supportare le fasi di operative³⁶ del progetto. Dalla rilevazione dei fabbisogni formativi e alcune idee progettuali si è giunti a proporre alcuni moduli formativi, tecnologici e metodologici, che potessero favorire il raggiungimento degli obiettivi regionali.

Nasce così l'idea di dotare i destinatari dell'intervento di uno spazio *online* di condivisione di problemi, di temi, che potesse avviare un confronto sull'interpretazione e sull'applicazione delle leggi, condividere questioni e soluzioni importanti per il loro lavoro.

4.2 I destinatari

I destinatari del progetto formativo sono professionisti operanti nelle Aziende Sanitarie del Veneto, dipendenti dai Dipartimenti di Prevenzione, all'interno dei Servizi Igiene degli Alimenti e della Nutrizione (SIAN) e dei Servizi Veterinari (SVet). L'obiettivo dei servizi è quello di svolgere attività di prevenzione e di controllo in materia di sanità animale e sicurezza alimentare, per la tutela della salute del cittadino. Il progetto si è svolto come attività finanziata dal *Piano Triennale per la Sicurezza Alimentare e Igiene degli Allevamenti* (2008-2010), promosso dalla Regione del Veneto e gestito dall'Unità di Progetto Veterinaria regionale. Nel complesso sono stati coinvolti 74 partecipanti appartenenti a diverse categorie professionali (medici, veterinari, tecnici della prevenzione, chimici, dietisti e biotecnologi) e che operano tutti nei Servizi sopra citati.

³⁵ Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata.

³⁶ Oltre a Corrado Petrucco, responsabile del progetto per il settore tecnologie educative, c'è stato il coinvolgimento di Cinzia Ferranti esperta in tecnologie della formazione, dottoranda e conduttrice delle ricerche sul campo, Fabrizio Personeni come esperto in narrazione digitale e Guido Ricaldi che si occupa di valutazione delle competenze.

4.3 La progettazione del corso

Come descritto all'inizio del capitolo, la genesi del progetto ha una storia lunga e articolata; si è sviluppato attraverso diverse fasi di progettazione e ha coinvolto molte figure professionali. Passo dopo passo si sono meglio definiti gli obiettivi e i contenuti del corso, fino ad compiere l'attività di microprogettazione che ha preceduto il periodo di erogazione, svoltosi tra ottobre 2011 e maggio 2012. Si tratta di un progetto a lungo termine che ha integrato esigenze formative diverse, ha dosato incontri in presenza con attività *online* e ha permesso in sette mesi di prendere lentamente confidenza con ambienti e tecnologie non usuali la tipologia di partecipanti. L'analisi del target, delle risorse disponibili e dei bisogni di formazione in relazione agli obiettivi di integrazione, ci ha portati all'adozione di un *blended learning model*. (Bonk et al. 2012, Ligorio, Cacciamani).

Si è scelto un modello formativo *blended*, basato su ambienti e processi *offline* e *online*. Il modello *blended* combina la formazione d'aula tradizionale con quella a distanza, in tal modo vengono affiancati metodi e ambienti diversi in cui i discenti possono avere un contatto più diretto tra di loro e con i docenti, possono associare modalità comunicative e collaborative miste, sperimentare ambienti e piattaforme web (Martyn, 2003; Carman, 2005; Graham, 2006). Risulta essere un modello maggiormente flessibile perché permette di svolgere attività formative associando diverse modalità di gestione del tempo e dello spazio. Il modello *blended* avvicina i discenti alle tecnologie in maniera più graduale, permettendo una familiarizzazione progressiva. Rovai e Hope (2004) hanno condotto uno studio in cui si forniscono delle evidenze che la formazione *blended* facilita il senso di comunità di un gruppo in formazione.

La presenza di vincoli (come ad esempio l'elevato numero dei partecipanti da coinvolgere e la loro distribuzione su tutto il territorio regionale) e di opportunità come l'interesse condiviso sul *Knowledge domain*, la disponibilità alla partecipazione e alla collaborazione rilevabili attraverso il questionario motivazionale hanno consolidato la scelta di progettare un intervento formativo *blended*. L'ambiente di apprendimento, raggiungibile all'indirizzo www.saiaveneto.it, dedicato alle attività online e al confronto

aperto alle tematiche professionali è stato realizzato con Moodle, un Learning Content Management system³⁷ *open-source* (Figura 4.1).



Figura 4.1 - SAIA Home Page (Area generale e Area Community)

4.4 Gli obiettivi formativi

L'obiettivo principale del corso è rafforzare il sistema di lavoro integrato fra i Servizi SIAN e SVET attraverso l'utilizzo di ambienti online di supporto alla comunicazione, le, per favorire lo sviluppo di una comunità di professionisti e potenziare la formazione continua delle figure coinvolte.

Gli obiettivi specifici del progetto sono quelli di consentire ai partecipanti di:

³⁷ Un *Learning Content Management System* (LCMS) è un software che permette la gestione dei contenuti per la formazione on-line. Con esso si creano e si conducono moduli formativi e contenuti didattici, si pubblicano risorse, si gestiscono processi di comunicazione sincrona o asincrona, si creano database, si può effettuare il tracciamento (*log*) delle attività e progettare la valutazione di moduli o attività.

(Fonte - http://it.wikipedia.org/wiki/Learning_management_system)

- comunicare e condividere in modo efficace aspetti fondamentali della propria professione (problematiche, strategie risolutive/operative, interpretazione e confronto sulle norme, report, linee guida...);
- utilizzare strumenti di supporto alla ricerca sul web, adottare strategie efficaci e applicare alle situazioni professionali le tecniche acquisite;
- adottare strategie di *problem solving* in situazioni di rischio alimentare;
- analizzare e pianificare strategie per affrontare casi di emergenza e rischio alimentare
- progettare e realizzare un prodotto multimediale (*Digital Storytelling*) attraverso specifici software informatici.

4.5 La definizione del programma

Le fasi di definizione del programma sono nate da un'attenta analisi dei fabbisogni e dall'esigenza di proporre la sperimentazione di strumenti sia tecnologici, sia metodologici che argomenti di carattere tecnico-scientifico. Si è cercato di delineare un percorso che presentasse gradualmente gli strumenti tecnologici e andasse di pari passo con le reali attività professionali dei partecipanti. Nella *adult education* (Knowels, 1980) i percorsi formativi dovrebbero promuovere l'orientamento verso l'apprendimento, ovvero integrarsi facilmente con i problemi e le reali situazioni lavorative. Si è proposto ai professionisti una modalità di imparare per loro nuova, mettendo in rete i partecipanti e favorendo le condizioni per lo sviluppo di una "cultura" di comunità (Harrison, 2003) avvalendoci del supporto delle tecnologie. La tradizionale formazione si è mescolata ad attività online finalizzate anche a consolidare e accrescere quanto appreso in aula.

4.5.1 Gli ambiti tematici e le attività

I contenuti chiave del corso si sono sviluppati all'interno di tre ambiti tematici: l'area tecnologica, l'area del Problem solving e l'area scientifica. Il progetto è iniziato con due

blocchi dell'area tecnologica: un modulo di familiarizzazione all'uso di Moodle denominato "Primi passi in Moodle" (Figura 4.2) e un modulo di *Internet Information Literacy* (Figura 4.3).

Prima di iniziare...

- ? Scelta della sede
- ? Questionario iniziale
- ? Dati personali ECM

Primi passi in Moodle

Area prove tecniche – Padova

- Forum Playground (PD)
- Prove di condivisione risorse
- Excel

Area prove tecniche – Venezia

- Forum Playground (VE)
- Prove di condivisione risorse
- Excel

Area prove tecniche – Verona

- Forum Playground (VR)
- Prove di condivisione risorse
- Excel

Figura 4.2 - Modulo di familiarizzazione all'uso della piattaforma Moodle

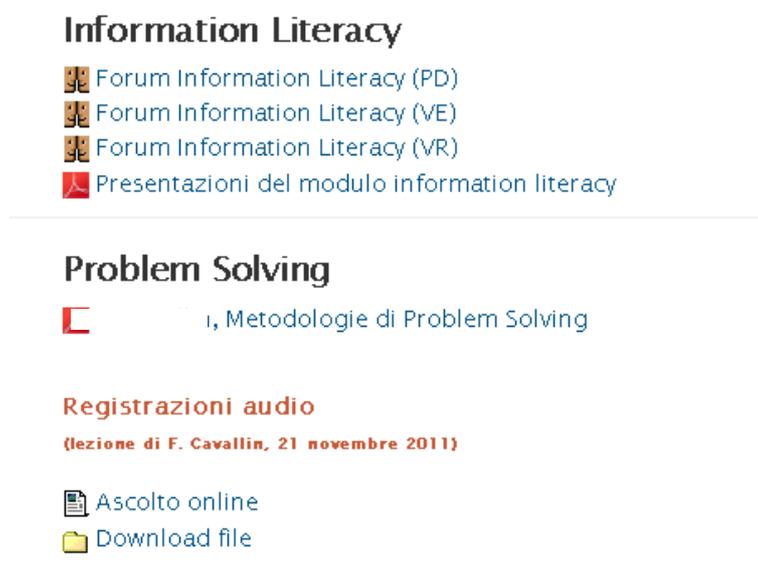
Il programma ha previsto attività laboratoriali in modo da dotare i partecipanti delle competenze necessarie per comunicare *online* e per cercare, gestire e condividere informazioni nel Web. I partecipanti hanno imparato ad usare Moodle, a comunicare nei Forum, a riconoscere i propri fabbisogni informativi per risolvere problemi professionali, ad impostare strategie di ricerca, a condividere il proprio patrimonio informativo attraverso ambienti di Social Bookmarking e la realizzazione di un motore di ricerca personalizzato di comunità.

Per facilitare la partecipazione a questo nuovo modello di apprendimento e per dare tempo al gruppo di ambientarsi, le attività *online* sono state proposte con un progressivo incremento dei livelli di collaborazione e di complessità (Ferranti, Nadin e Ravarotto;

2012). Da attività individuali si è progressivamente passati ad attività di tipo interattivo e collaborativo, da strumenti molto semplici da utilizzare (Forum, Google Drive) si è passati a strumenti più complessi (fotocamere, videocamere, software di editing audio/video) da metodologie di applicazione individuale delle tecniche di problem solving si è proposto loro di avviare processi collettivi di definizione, analisi, risoluzione e decisione riguardo casi complessi di emergenza e rischio sanitario.

I partecipanti hanno sviluppato la capacità di integrare strumenti tecnici, metodologici e scientifico/concettuali. Un esempio è dato dalla proposta di far utilizzare loro una fotocamera per documentare l'evoluzione di un problema professionale con la tecnica del Digital Storytelling, oppure di utilizzare un forum per condividere le pratiche per la gestione di un'emergenza sanitaria e per sollecitare dei processi di decisione collettiva.

Le attività *online*, successive al laboratorio in presenza, hanno richiesto ai partecipanti di progettare, realizzare e condividere nel forum i risultati di una ricerca individuale relativa a contenuti professionali. Il compito richiedeva la descrizione di tutte le fasi del processo di ricerca: dalla definizione delle parole chiave, alla scelta degli ambienti di ricerca, alla valutazione e comparazione dei risultati (Fig 4.3).



Information Literacy

-  Forum Information Literacy (PD)
-  Forum Information Literacy (VE)
-  Forum Information Literacy (VR)
-  Presentazioni del modulo information literacy

Problem Solving

 [i, Metodologie di Problem Solving](#)

Registrazioni audio
(lezione di F. Cavallin, 21 novembre 2011)

-  Ascolto online
-  Download file

Figura 4.3 – Moduli di Information Literacy e Problem solving

Questa prima fase è stata molto importante perché ha “messo in rete” le persone e ha fornito gli strumenti di base per tutte le attività previste dal programma.

L’area dedicata al *problem solving* ha affrontato i processi ad esso correlato: dalla definizione, all’analisi, alla soluzione di problemi con esempi di casi e tematiche di interesse professionale. I concetti teorici del *problem solving* sono stati raccolti in una griglia di analisi utilizzata nelle successive attività formative dell’area scientifica (Figura 4.4).



Figura 4.4 – Area tecnico-scientifica

Questa unità del programma ha “indotto” i docenti a rovesciare la propria strategia di formazione. La didattica d’aula frontale si è trasformata in una discussione aperta per

la risoluzione condivisa di casi reali (ad es. un caso di inquinamento di acque e uno di incendio di un'industria plastica) e la gestione di potenziali emergenze in ambito sanitario (ad es. un caso di escherichia coli e di virus trasmessi da vettori). Il lavoro è proseguito *online*, in piccoli gruppi, nei Forum di Moodle e attraverso attività di scrittura collaborativa in Google Drive.

L'ultima parte del corso ha riguardato il Digital Storytelling (Figura 4.5).



Figura 4.5 – Modulo Digital Storytelling

I partecipanti dopo aver appreso tecniche di pre-produzione, produzione e post-produzione accompagnate dall'uso di alcuni software (Gimp, Photostory, Movie Maker, Audacity), hanno realizzato dei brevi materiali multimediali. I *Digital tales* realizzati sono stati interpretati come mezzi utili per l'aggiornamento professionale dei propri colleghi, per l'educazione alimentare o per la comunicazione rivolta ai cittadini (Figura 4.6). Ad esempio si sono realizzati video come effettuare la macellazione rispettando i criteri del benessere animale, come comportarsi in caso di trasporto di un animale domestico all'estero, come seguire le giuste procedure per assicurarsi di cucinare funghi raccolti personalmente senza rischi tossici, effettuare campioni orticoli per cercare la presenza di residui di fitosanitari, e così via.

L'uso del Digital Storytelling si è rivelato utile per l'aggiornamento peer-to-peer, per la creazione di una *knowledge base* di comunità, per la condivisione e la diffusione di procedure operative efficaci nell'ambito della Sanità Animale e Sicurezza Alimentare, per la creazione di artefatti destinati alla comunicazione con il cittadino.

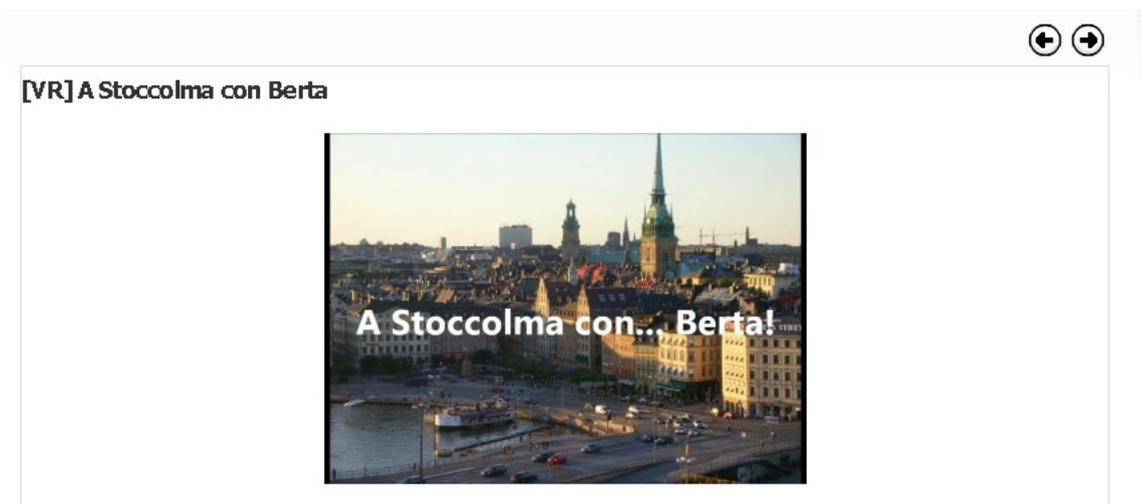


Figura 4.6 – Un esempio di digital tale

4.5.2 Il ruolo del tutor online

Il tutor è un esperto di progettazione di attività e di comunicazione di gruppo negli ambienti *online* in un *Learners Centered Model* (Ferranti, Nadin e Ravarotto; 2012). La sua presenza è stata fondamentale per l'attuazione di un *blended learning model*.

Il suo ruolo è cambiato nelle diverse fasi del progetto. All'inizio ha svolto prevalentemente il ruolo di *facilitatore*, aiutando i partecipanti ad acquisire le competenze tecnologiche e metodologiche di base. Il monitoraggio di eventuali situazioni di difficoltà ha consentito ai partecipanti di superare alcuni limiti dovuti ad una scarsa familiarità con la tecnologia e con un modo nuovo di apprendere. I suoi compiti sono stati quelli di:

- presentare gli obiettivi formativi e le attività integrate (in presenza e online);
- progettare le attività online;
- definire i tempi di lavoro e le scadenze;

- facilitare la comunicazione online;
- favorire un clima positivo;
- aiutare i partecipanti a comprendere le specificità della comunicazione online
- monitorare lo sviluppo della comunità professionale online (Figura 4.8)

Discussione	Iniziato da	Repliche
Trasporto alimenti in proprio dei ristoratori ai fini della registrazione	 [Nome utente]	9
data di scadenza prodotto sfusi	 [Nome utente]	3
Trasportabilità degli animali	 [Nome utente]	1
saia	 [Nome utente]	1
vendita di pane sfuso non confezionato con metodo self service	 [Nome utente]	5
cottura a basse temperature	 [Nome utente]	5

Figura 4.8 – Il Forum Agorà

4.6 La valutazione del percorso e dello sviluppo della comunità

Durante lo svolgimento del progetto ci sono stati due momenti dedicati alla valutazione. In itinere³⁸ abbiamo proposto online una forma di autovalutazione. Si è trattato di un momento in cui i partecipanti hanno potuto riflettere sul percorso fin a quel momento svolto. Valutare la ricaduta dell'acquisizione di strumenti tecnologici e metodologici (partecipazione al forum Agorà, uso di strumenti di ricerca di informazioni, tecniche e strategie di problem solving) nella loro attività lavorativa,

³⁸ La valutazione *in itinere* è stata progettata e condotta da Anna Nadin (IZPve) e Cinzia Ferranti (FISPPA).

descrivere quali strumenti esplorati nel laboratorio di Information Literacy hanno avuto una maggiore applicazione nell'attività di lavoro, descrivere quali difficoltà hanno affrontato durante le fasi online.

E' stata l'occasione per valutare se a fine progetto hanno raggiunto maggiore possibilità di confronto con i colleghi veneti, e descrivere il valore che hanno attribuito al forum *Agorà* come spazio di scambio e discussione con i colleghi. A fine progetto è stata proposta una valutazione finale dell'intero percorso³⁹.

Ai fini del nostro elaborato (si veda il capp. 7, 8 e 9) si prenderanno in esame solo quei dati che integrati con i dati etnografici ci consentano di acquisire le informazioni pertinenti all'osservazione della comunità professionale.

Si ritiene importante sottolineare che sono da tener distinti due livelli: quello del progetto formativo (che avrebbe potuto condursi anche senza un progetto di ricerca) e quello della ricerca che senza il progetto formativo non avrebbe potuto svolgersi, ma che si è configurata in autonomia dai processi formativi avviati e dalla valutazione del corso.

Nel 2012 il progetto "SAIA Learning Community" ha concorso al "Premio Basile 2012" promosso dall'Associazione Italiana Formatori (AIF), classificandosi al III posto assoluto nella categoria "Reti formative" - Premio Speciale Innovazione per l'Evoluzione Metodologica. Il Premio si propone di riconoscere, valorizzare e diffondere le migliori esperienze formative realizzate dalle Pubbliche Amministrazioni, connesse con lo sviluppo delle Risorse Umane e il miglioramento concreto dei servizi offerti alla persona ed ai cittadini.

4.7 Perché condurre una ricerca basata su un progetto formativo

Un progetto formativo, se assolve ai suoi obiettivi d'apprendimento, genera una serie

³⁹ La valutazione finale si è svolta grazie all'azione congiunta dello staff dell'IZPve e del gruppo di lavoro del settore tecnologie educative del FISPPA di Padova. In questa sede si vuol ringraziare coloro che hanno collaborato: Anna Nadin e Alessandra Sartor (IZPve), Corrado Petrucco, Fabrizio Personeni e Guido Ricaldi (FISPPA).

di cambiamenti nei partecipanti. Il progetto ha fornito alcuni strumenti tecnologici e metodologici che hanno modificato in parte le modalità di relazionarsi e di esercitare la propria professione nei contesti di lavoro. Ha consentito la creazione di uno spazio *online* dedicato alla comunità nel quale si sono verificati diversi fenomeni di confronto tra pari su temi e problemi rilevanti per la comunità. Si può quindi considerare a tutti gli effetti un *formative intervention* (Engeström, 2011).

Engeström critica l'approccio lineare alla progettazione della ricerca (Collins, Joseph and Bielaczyc, cit. in Engeström, 2011), in cui parrebbe una "progression of six steps, starting from *implementing a design* and ending with *reporting on design research*", poiché una visione lineare del disegno di ricerca, anche quando concede lo spazio alla discontinuità, ignora che gli interventi sono terreni contestati, pieni di resistenze, reinterpretazioni e sorprese. Egli ci invita a liberarci dalla ossessione per la completezza e il controllo. In aggiunta tali approcci alla ricerca spesso ignorano un aspetto fondamentale ovvero *l'agency* di professionisti, studenti o utenti espressa durante e dopo l'intervento formativo. Engeström fa uso della doppia stimolazione, un esperimento che presenta una "situazione strutturata in cui esiste un problema" (Engeström 2011: 604).

Nel nostro caso, si è dato spazio alla discussione collettiva mediata dalle tecnologie della comunicazione e della formazione su reali problemi professionali che in parte hanno trovato soluzione nel confronto, mentre altri, molto interessanti da questo punto di vista, hanno evidenziato l'impossibilità di essere risolti con le risorse conoscitive e gli *skill* del gruppo, sia nel sistema d'attività SAIA che nei sistemi confinanti. *Formative intervention* è quindi la trattazione di una situazione problematica o contraddittoria "in their vital life activity, which they analyze and expand by constructing a novel concept, the contents of which are not known ahead of time to the researchers" (Engeström 2011: 604).

Rispetto gli *outcome* dell'intervento non si tratta di definire nuovi ambienti d'apprendimento, ma generare nuovi concetti che possono essere utilizzati in altri contesti come cornici per la progettazione di nuove soluzioni appropriate a livello locale dove ciò che risulta maggiormente importante è *l'agency* tra i partecipanti. Quindi il

ruolo dei ricercatori non è quello di controllare tutte le variabili, ma provocare e sostenere un processo espansivo di trasformazione nel quale i soggetti siano *padroni* a pieno titolo. Egli fa propria la definizione di intervento di Midgley (2000: 113) nei termini di una “azione umana che mira a creare cambiamento”. Questo implica che il ricercatore non ha il monopolio dell’intervento. Scrive Engeström:

“I will take up four epistemic threads as elements of an argumentative grammar for the methodology of formative interventions. These threads are: (1) activity system as unit of analysis, (2) contradictions as source of change and development, (3) agency as a layer of causality, and (4) transformation of practice as expansive concept formation. These three are not meant to be an exhaustive set. An important aspect of activity-theoretical units of analysis is the constant movement between the long historical time perspective of object-oriented activity systems and the relatively short time perspective of goal-oriented actions (Engeström, 2000).

I professionisti nei loro luoghi di lavoro e di formazione sono coinvolti in molteplici interventi che provengono da svariate figure come i consulenti, gli amministratori, i clienti, i partner e così via. All’interno di un sistema d’attività i professionisti stessi sono promotori di cambiamento e il ricercatore è solo uno dei tasselli di un complesso puzzle.

Allegato 2 - Intervista a Licia Ravarotto⁴⁰

1) Potrebbe raccontarmi qual è stato l'iter che ha condotto alla definizione del progetto SAIA?

L'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie opera nell'ambito del Servizio Sanitario Nazionale e, con altri 9 Istituti, fa parte di una rete che svolge il ruolo di "strumento tecnico-scientifico" in quanto assicura ai Servizi Veterinari delle ASL le prestazioni e le collaborazioni necessarie all'espletamento delle funzioni in materia di sicurezza alimentare, igiene e sanità animale. In particolare, l'Istituto delle Venezie svolge i suoi compiti istituzionali (attività analitiche, di consulenza, di ricerca e di formazione) in ambito nazionale e, talvolta in quello internazionale, avendo precisa competenza nell'area del nord-est d'Italia, vale a dire nelle Regioni del Veneto e del Friuli Venezia Giulia e nelle Province Autonome di Trento e Bolzano.

La Regione del Veneto ha attivato, da anni, una sezione operativa, attualmente denominata "Unità di Progetto Veterinaria", all'interno della quale trova spazio una serie di attività di prevenzione e controllo per la sicurezza degli alimenti. Tra queste, la formazione sta rivestendo sempre maggiore rilievo, soprattutto in considerazione del bisogno di un miglioramento delle prestazioni per la salute del cittadino. Tale obiettivo si può perseguire attraverso una maggiore efficienza dei vari servizi che fanno parte delle ASL, SIAN (Servizi di Igiene degli Alimenti e Nutrizione) e SVet (Servizi Veterinari) e attraverso interventi mirati alle figure professionali che ne fanno parte.

La normativa stringente, che molto spesso richiede interventi in emergenza e/o carichi di responsabilità non sempre ben individuate e le carenze di organico a fronte di comparti sanitari e produttivi complessi, ai quali far prevenzione e controllo, gravano sul ruolo degli operatori in modo sempre più consistente. Nell'ambito della sicurezza

⁴⁰ Licia Ravarotto è biologa con una specializzazione in Scienze dell'alimentazione. Dal 1999 al 2007 è stata responsabile del Laboratorio di chimica clinica dell'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie e da ottobre 2007 è direttore della Struttura complessa SCS7 - Comunicazione e conoscenza per la salute presso l'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie.

alimentare, soprattutto, per alcune funzioni ci sono sovrapposizioni o frammentazioni operative che non consentono l'ottimizzazione delle risorse, quindi la migliore erogazione delle prestazioni istituzionali.

Da molto tempo, quindi, si è resa evidente la necessità di migliorare le prestazioni attraverso una maggiore integrazione tra i Servizi, promuovendo l'intersectorialità e l'interfunzionalità, ritenendola funzionale a migliorare l'efficienza e l'efficacia in quanto basilare per strutturare *procedure e comportamenti condivisi*, razionalizzare le risorse e l'organizzazione. Nel tempo ci sono stati vari tentativi per incentivare l'intersectorialità. Anni fa in molte aziende sanitarie furono create delle strutture organizzative (Dipartimenti) che avevano proprio questo obiettivo e che purtroppo, in moltissimi casi, non l'hanno raggiunto.

Nel 2002 viene attivato il primo *Piano triennale per la sicurezza alimentare della Regione del Veneto* che destina finanziamenti ad hoc per lo svolgimento di attività strategiche (schede tematiche o ST), gestite da gruppi di lavoro interdisciplinari: aree tematiche (AT). Tra queste la formazione, che nel tempo si è occupata di obiettivi tecnico-scientifici. È con l'ultimo, il Piano triennale 2008-2010, che la formazione viene nettamente e con convinzione indirizzata all'integrazione tra Servizi: il cui coordinamento è gestito dall'AT 2 - ST 1 (Formazione), composta da 9 persone: 3 medici, 4 veterinari, 1 biologo (la sottoscritta) e un tecnico della prevenzione..

Siamo partiti considerando la formazione come una leva strategica e ci siamo detti di provare noi con modalità diverse. Siamo consapevoli che si tratta di un obiettivo culturale, che in termini di risorse umane ed economiche stiamo buttando un piccolo seme in questa terra, facendo in modo che si possa fertilizzare un po' alla volta. Cominciano in questa fase i primi incontri con vari Direttori di servizio e studiamo una possibile strategia. Il progetto SAIA nasce in quel momento, in cui stiamo cercando di trovare la serratura per aprire una porta, un varco verso una maggiore comunicazione tra i Servizi.

Gli attori coinvolti sono SVET e SIAN, la ST1 formazione e l'istituto Zooprofilattico che assume il ruolo importante di attore principale in questo progetto, perché in quanto ente strumentale del SSN, fa in modo che le necessità si concretizzano (sia per le analisi

nei nostri laboratori alimenti che provengono dai prelievi fatti dalle ASL e che vedono le ASL, nella tutela animale negli allevamenti, direttamente sul territorio). Ecco che il Servizio Formazione, da me diretto, viene coinvolto e la sottoscritta con il suo staff concretizza in termini metodologici e operativi quello che viene maturato in AT.

E' in questo momento che mi sento di coinvolgere, tre anni fa, l'Università di Padova, più precisamente il Settore Tecnologie Educative e Corrado Petrucco, come esperto di metodologia. Abbiamo pensato assieme un progetto che aveva allora una diversa fisionomia⁴¹. Prima di coinvolgere una platea ampia come abbiamo fatto con la prima edizione di SAIA, abbiamo pensato che ci fossero degli *step* da affrontare.

Innanzitutto abbiamo pensato alla strategia, a come arginare la diffidenza; proporre un progetto di così ampia portata può incontrare qualche resistenza. Nella fase di progettazione si era in un momento di ricambio a livello politico regionale, abbiamo quindi pensato di affrontare la messa in opera del progetto con calma, in punta di piedi, proponendo prima il percorso dei facilitatori con il quale abbiamo introdotto Moodle e l'e-learning a poche persone, durato quasi un anno, poi siamo giunti alla prima edizione di SAIA Learning Community, che per noi era un secondo passo. Ci sarà uno sviluppo e ampliamento nel 2013 con un'ulteriore estensione del progetto. Nelle prime due fasi abbiamo voluto guadagnare la fiducia, prima dagli operatori facilitatori (uno proveniente da ogni azienda sanitaria del Veneto), ora dalle 74 persone coinvolte; due momenti che hanno tentato di fertilizzare il terreno, poi proporremo un progetto ai Direttori (come momento di raccolta di qualche frutto). Il progetto nello sviluppo di fasi successive è molto articolato e complesso.

Con il progetto SAIA siamo quindi partiti dal basso, con la formazione dei

⁴¹ Il progetto SAIA è nato a giugno 2009, prima era stato proposto col nome di FORMOSA (formazione a favore degli OSA - Operatori del settore alimentare) poi si è declinato con uno *step* intermedio dato dal progetto pilota di formazione dei facilitatori e infine nel maggio 2011 è divenuto il progetto attuato nel periodo tra ottobre 2011 e maggio 2012.

professionisti che è divenuta un pretesto e un'occasione per riunire più figure professionali. Numerose persone, colleghi, che già tra di loro dissipassero la diffidenza reciproca, che volessero riscoprire la collaborazione tra loro, non come obbligo o semplice mandato. Si è proposto di lavorare insieme non solo perché sono bravi e hanno buona volontà, ma per attivare un'autopropulsione, ciò che sostiene in momenti difficili e di crisi come questo, senza dimenticare il piacere di partecipare ad un progetto come quello da noi proposto.

2) Ritornando ai bisogni formativi emersi, alla conoscenza del contesto e dei documenti istituzionali che sottolineano la necessità di maggiore integrazione dei servizi, come si è arrivati ad un progetto che apparentemente ha in focus sulle tecnologie. Come siete giunti dai bisogni del contesto alla macroprogettazione?

Abbiamo riflettuto su quali strumenti fossero adeguati agli obiettivi formativi. E' emerso con forza il valore che la tecnologia ha, quando è al servizio del raggiungimento dell'obiettivo. Abbiamo pensato alle tecnologie che permettessero di fare rete. L'Università ha assunto il ruolo di fornitore di esperienze, con i suoi progetti, con le tecnologie della comunicazione, con il Web, la rete e le competenze nella gestione di Moodle. Ma non va inoltre sottovalutato il fatto che tali contenuti sono richiesti e hanno solleticato la curiosità dei candidati.

Il fatto di mettere insieme aspetti tecnico-scientifici con aspetti metodologici e tecnologici ha orientato i contenuti del corso. La visione chiara è comunque giunta dopo il percorso rivolto ai facilitatori. Si è ritenuto che per promuovere e lanciare una comunità di professionisti della sanità animale e dell'igiene alimentare fosse necessario proporre dei contenuti di tipo tecnico-scientifico basati sulla presentazione di casi per i quali promuovere l'analisi e la comunicazione del rischio. Le tecnologie di collaborazione a distanza hanno facilitato l'analisi collettiva dei casi e modalità nuove (come l'uso del *digital storytelling*) per allestire materiali per la comunicazione del rischio.

3) Dopo la conclusione dell'edizione 2011-2012, quale visione avete per il futuro del progetto e della comunità SAIA?

Abbiamo in mente altri passi da compiere. E' arrivato il momento di coinvolgere i Direttori dei Servizi che sono stati esclusi volutamente in questa prima fase, proprio per invertire un percorso che solitamente è di tipo top-down. Adesso è arrivato il momento di coinvolgerli tutti e solo loro (qualcuno c'è già). A giugno 2012 li convocheremo per ascoltarli, questa platea che normalmente è protagonista, invece questa volta è stata testimone di un processo avviato senza di loro. Quindi vogliamo sentire loro, in qualità di testimoni dell'impatto del progetto con i facilitatori di SAIA Learning Community, vogliamo sapere i loro commenti e progettare con loro il futuro.

Come hanno visto e sentito SAIA, se vogliono una nuova edizione con altrettanti partecipanti o vogliono uno spazio online tutto per loro. Se desiderano che la Regione Veneto diventi un modello a livello nazionale, in cui tutti gli operatori della sicurezza alimentare si trovino ad essere una comunità di pratica per poi strutturare sezioni sui rischi specifici. Se concordano con noi sul fatto che le persone che lavorano nei SIAN e SVET devono superare la solitudine professionale, proporre le loro *best practice* a livello regionale e nazionale, divenire una rete di lavoro costruttivo, per dare conto al cittadino, il quale deve avere evidenza di quello che le istituzioni fanno.

4) Emerge dalle interviste fatte con i partecipanti che c'è una sorta di dialogo tra la localizzazione delle pratiche e la delocalizzazione delle pratiche. Alcune decisioni prese sul campo e alcune interpretazioni e/o applicazioni delle leggi sembrano connotate localmente, emerge quindi il problema e il bisogno di avere una visione de-localizzata, a livello regionale. Un partecipante dice che non si può rischiare che nella ASL di Verona si prendano decisioni diverse da quella di Vicenza. Questo per loro è un problema molto delicato e reale.

Infatti tutto questo processo dovrebbe essere governato dall'Unità di Progetto Veterinaria della Regione del Veneto. Ciò che emerge in piattaforma deve essere validato da questo contesto, per non rischiare di praticare comportamenti professionali non adeguati o differenziati nel territorio e, soprattutto, non rispondenti a una coerente

interpretazione normativa. C'è bisogno di un cambiamento culturale profondo; il progetto SAIA non riuscirà a compiere tale cambiamento, ma sarà l'inizio di una nuova direzione.

5) Infatti qualche partecipante ha chiesto che nello spazio online ci sia qualcuno della Regione che li supporti, indirizzi e avvalli le loro decisioni. Loro possono essere tutti d'accordo su alcune pratiche e procedure professionali ma ci vuole il benessere della Regione.

Sì ...questa sarebbe l'affidabilità di cui ha bisogno il consumatore!

Capitolo 5: Osservazioni epistemologiche

“Il progresso della Scienza consiste nell'osservare le interconnessioni e mostrare con un paziente ingegno che gli eventi di questo mondo continuamente cangiante sono soltanto esempi di alcune relazioni generali, chiamate leggi. Vedere il generale nel particolare, e il permanente nel transitorio, è lo scopo del pensiero scientifico”.

Alfred North Whitehead - *Una introduzione alla Matematica*

5.1 Vantaggi e svantaggi nell'approccio qualitativo alla ricerca educativa

In questo capitolo vogliamo riportare alcune osservazioni e considerazioni nei confronti dello statuto epistemologico della ricerca condotta. Per fare questo ci avvarremo di alcuni studi dedicati alla ricerca qualitativa, ritenendo che prima di esporre disegno di ricerca e descrizione della metodologia adottata, sia opportuno considerare alcuni aspetti della fondatezza delle indagini qualitative.

La scelta di condurre una ricerca di tipo qualitativo non è stata quindi effettuata solo in base ai vantaggi (e nonostante gli svantaggi) ad essa riconosciuta, ma perché ritenuta più adeguata agli obiettivi della ricerca stessa. In ogni caso vogliamo riportare quali sono i punti di forza e di debolezza di un tale approccio.

Sintetizziamo alcuni punti chiave della ricerca qualitativa (Silverman, 2000: 48):

- privilegiare i dati qualitativi, come ad esempio analisi di parole e di immagini anziché di numeri;
- prediligere i dati che si manifestano naturalmente, quindi i metodi di osservazione e l'uso di interviste non strutturate;
- dare enfasi a significati e processi, presentando i fenomeni dal punto di vista dei soggetti della ricerca;
- discostarsi dai metodi delle scienze naturali;

- considerare il valore induttivo della ricerca che si prefigge di generare ipotesi e non di verificarle o corroborarle.
- Si tratta di indicazioni generiche (Hammersley, 2000) che vanno comunque rielaborate dal singolo ricercatore nel reale contesto di studio. Ai vantaggi della ricerca qualitativa appena esposti possono sommarsi anche i seguenti:
 - permette di affrontare gli aspetti più complessi delle esperienze dei soggetti o dei fenomeni studiati (Guba e Lincoln, 1985; Silverman, 2002; Bernardi, 2005, Sorzio, 2005; Lyn e Morse, 2009);
 - consente di ricostruire, attraverso un discorso, ciò che non può essere interamente o solo parzialmente quantificato;
 - è profondamente radicata nel contesto (*deeply rooted*) e i fenomeni richiedono il coinvolgimento della conoscenza dei partecipanti (Ritchie e Lewis, 2003);
 - offre la possibilità di avvicinarsi al contesto di ricerca in modo graduale, con tempi che consentono l'orientamento del ricercatore; egli ridefinisce il proprio disegno di ricerca mano a mano che la conoscenza dei soggetti e del contesto si fa più ampia, agevolando un atteggiamento iniziale esploratorio o di focalizzazione progressiva (Marshall e Rossman 2006; Robson, 2002; Parlett e Hamilton, 1976).

Questo tipo di ricerca non richiede quindi una progettazione rigida ed eccessivamente dettagliata prima del suo inizio e consente al ricercatore maggiore libertà e una conduzione più naturale dello studio. Permette inoltre di dare voce ai partecipanti anche in una fase di restituzione diretta dei risultati e di lasciare una libera espressione del mestiere del ricercatore che si rende responsabile della maniera in cui disegna, conduce e presenta i risultati della ricerca e delle prospettive epistemiche e prospettiche che propone.

Ci sono chiaramente anche limiti riconosciuti all'approccio qualitativo (Boxill et al., 1997:46, Rubin e Babbie 2010: 73; Denzin e Lincoln, 2001) che possiamo riassumere come segue:

- difficoltà a tracciare la validità (*validity*) e l'affidabilità (*reliability*)⁴² del processo di ricerca e della rilevazione dei dati;
- criticità dovuta all'influenza del ricercatore sui risultati, poiché sono presenti le sue caratteristiche interpretative, la sua conoscenza di sfondo, i suoi pregiudizi e la limitatezza delle sue prospettive d'osservazione; questo aspetto viene riconosciuto come elemento di soggettività nel processo di ricerca;
- rischio di generare un data-overload (eccessivo carico di dati), che può distrarre o interferire nel processo di analisi e richiede tempi lunghi di valutazione e selezione delle informazioni;
- difficoltà a generalizzare i risultati (ad esempio negli studi di caso il fenomeno indagato è circoscritto, contestualmente rilevante e implica un lavoro non immediato per garantire la trasferibilità dei risultati);
- impossibilità di generare affermazioni statisticamente poiché la trattazione dei dati non è di tipo numerico.

5.2 Criteri di giudizio di una ricerca qualitativa

La nostra ricerca è stata condotta attraverso un'etnografia *blended* che ha come connotazione principale una dinamica di immersione nel contesto formativo, in presenza e online, con un costante contatto con i partecipanti nonché membri della *community*.

Da qualche decennio a questa parte si considera che concetti come *reliability* e *validity* possano ritenersi importanti anche in quelle ricerche, nell'ambito delle scienze educative e sociali, che sono di tipo non quantitativo. Tali concetti non coincidono con quelli formulati dai positivisti, non essendo applicabili *tout court* alle ricerche qualitative (Shenton, 2004: 63). Per questo motivo Guba preferisce utilizzare dei criteri alternativi a quelli usati nelle ricerche quantitative. (Guba, 1981: 75-91; Guba e

⁴² Per una maggiore trattazione del concetto di validità e affidabilità nelle ricerche qualitative si invita a leggere il paragrafo successivo.

Lincoln, 1985: 189). I criteri riferiti sia alla ricerca quantitativa sia a quella qualitativa rispondono alla stessa esigenza: considerare il valore di verità di una ricerca, valutarne l'applicabilità, stabilirne la consistenza, garantirne la neutralità (Key, 1996).

Nella seguente tabella riportiamo le coppie di criteri equivalenti:

Criteri tradizionali per giudicare una ricerca quantitativa	Criteri alternativi per giudicare una ricerca qualitativa
1. Validità interna (<i>internal validity</i>)	1. Credibilità (<i>credibility</i>)
2. Validità esterna (<i>external validity</i>)	2. Trasferibilità (<i>transferability</i>)
3. Affidabilità (<i>reliability</i>)	3. Fidatezza (<i>dependability</i>)
4. Oggettività (<i>objectivity</i>)	4. Confermabilità (<i>confirmability</i>)

Tabella 5.1 – Confronto tra criteri per giudicare una ricerca (Guba e Lincoln)

Nelle ricerche qualitative, invece di considerare la validità, l'affidabilità e l'oggettività, si prende in esame la credibilità, la trasferibilità, la fidatezza e la confermabilità dei dati e delle teorie.

La credibilità (*credibility*) è legata al fatto che i risultati dello studio condotto siano ritenuti credibili e affidabili dal punto di vista dei partecipanti o dei soggetti coinvolti nella ricerca; nelle ricerche di tipo qualitativo oltre alla prospettiva del ricercatore è fondamentale quella dei partecipanti. Sono loro che per primi possono: giudicare la credibilità delle scoperte attuate, dover trovare gli *insight* attendibili e utili, valutare l'organizzazione o la rappresentazione della realtà indagata.

La trasferibilità (*transferability*) si riferisce al grado di generalizzazione e all'applicazione dei risultati in altri contesti. Attraverso un lavoro attento e dettagliato di

descrizione del contesto e delle ipotesi che divengono centrali nella ricerca e possibile agevolare la trasferibilità. Sono comunque tutti i destinatari degli esiti della ricerca che definiranno le modalità con le quali debba avvenire tale trasferimento.

La fidatezza (*dependability*) è il grado di aderenza ai mutamenti di contesto, riguarda la risposta del ricercatore ai cambiamenti nel *setting* dello studio e come questi possano modificare la ricerca stessa. Mentre il corrispondente criterio della ricerca quantitativa, l'affidabilità, si basa sull'assunto che una ricerca sia replicabile⁴³, nelle indagini naturalistiche la fidatezza deve tenere conto del fatto che il contesto muta continuamente, quindi il ricercatore dovrebbe descrivere i cambiamenti che si verificano e come influenzano il modo in cui la ricerca viene portata avanti.

La confermabilità (*confirmability*) si riferisce alla possibilità che altri studiosi possano corroborare i risultati ottenuti. Con l'utilizzo di certe strategie si può cercare di migliorare la confermabilità. Ad esempio un ricercatore può documentare le procedure di controllo dei dati per tutto lo studio, oppure può avvalersi di un altro ricercatore che funge da "avvocato del diavolo" rispetto la lettura dei dati e dei risultati, documentando tale processo.

Il ricercatore qualitativo è un soggetto non completamente neutro: ha le sue conoscenze pregresse, le sue esperienze di ricerca e di concettualizzazione, le sue capacità di mettersi in relazione con i partecipanti, l'abilità di collegare e organizzare i temi chiave emersi dallo studio.

Nel nostro studio il criterio della credibilità è molto importante: l'etnografia condotta sulla comunità professionale ha come primi e principali destinatari i professionisti stessi. Per questo motivo abbiamo adottato i seguenti accorgimenti: in fase di somministrazione delle interviste abbiamo via via espanso il valore di certe domande, ovvero una volta colta la rilevanza di un tema, emerso da un singolo o da pochi partecipanti, si è cercato di allargare la diffusione di tale domanda agli altri intervistati per capire se il fenomeno era percepito tale anche da altri. Alla fine delle interviste, che

⁴³ Due distinti ricercatori che effettuano la stessa indagine nelle stesse condizioni, dovrebbero ottenere risultati uguali, poiché osservano in maniera controllata i fenomeni.

hanno coinvolto 30 di 74 partecipanti, abbiamo colto non solo gli *insight* più rilevanti, ma anche quelli maggiormente diffusi nella comunità. Questo ha consentito di condividere maggiormente e trasversalmente le osservazioni e le percezioni dei soggetti della ricerca. Ciononostante, Cutcliff e Mc Kenna (1999) obietterebbero che non è sufficiente; molti accorgimenti che sembrerebbero garantire la rappresentatività e la credibilità non sembrano soddisfare gli autori. Il rapporto tra dati e teoria non è lineare ma basato su un atto immaginativo e il valore del lavoro del ricercatore dipende dalle sue caratteristiche investigative, dalla sua consapevolezza e sensibilità del contesto e non dal consenso dato da altri ricercatori (Cutcliff e Mc Kenna , 1999: 376).

Il ricercatore genera *patterns* a partire dai dati qualitativi raccolti. Burnard (1991) suggerisce di coinvolgere un altro ricercatore che possa far emergere i pregiudizi del primo, oppure coinvolgere un ricercatore esperto del fenomeno oggetto di studio, mentre Mc Kenna considera ciò assai problematico dal punto di vista metodologico e filosofico. Come accettare un confronto sulle categorie se il ricercatore che affianca non ha avuto l'esperienza sul campo? La conoscenza anche tacita del contesto è fondamentale e agisce sui processi interpretativi. Pertanto Cutcliff e Mc Kenna rivendicano che i processi di categorizzazione e di teorizzazione sono espressione della creatività del ricercatore.

Vorremmo aggiungere altre considerazioni sulla complessità del processo conoscitivo in cui è immerso il ricercatore qualitativo. Egli analizza dati (trascrizione di conversazioni o *thread* interi provenienti da un forum, trascrizione di interviste, note etnografiche, documenti, eccetera) che sono già immersi in un processo abduttivo e interpretativo del percorso che conduce a rilevarli. Le ricerche qualitative traggono dalle caratteristiche del ricercatore il valore della capacità di virare le prospettive, illuminare nuovi problemi, modificare tracce di interviste, usare l'immaginazione e farsi guidare da sensazioni non sempre chiare.

Mc Kenna esclude che il grado di empatia del ricercatore, il processo di restituzione dei risultati ai soggetti, la ricerca del consenso dei soggetti o di altri ricercatori possano essere "garanzia" della credibilità. Un intervistato può riconoscere o meno l'autenticità dei dati e essere d'accordo o meno con la rappresentatività di una interpretazione, ma in

entrambi i casi questo non incide in maniera determinante sulla credibilità. Egli consiglia di utilizzare la strategia della triangolazione dei dati (Appleton, 1995) che consiste nell'utilizzare dati provenienti da diverse fonti, sebbene nemmeno in questo caso, soprattutto se la raccolta dati non è accurata, il processo interpretativo avrà le garanzie di essere appropriato.

5.3 Note sulla triangolazione nella ricerca qualitativa

In termini generali la triangolazione consente, attraverso la ricerca di forme di convergenza e corrispondenza dei risultati o di combinazione di diversi metodi di ricerca di definire segmenti di ricorsività dei dati o creare rapporti di complementarità tra risultati ottenuti con metodi diversi.

Particolarmente illuminante è proposta di Denzin che distingue quattro tipologie di triangolazione (Denzin, 1970; 1978; Denzin e Lincoln 2003; Weyers *et al.*, 2011):

- dei dati: considera più fonti provenienti da situazioni o persone diverse;
- dei ricercatori: prevede la presenza di più osservatori o ricercatori per avvalersi di una pluralità di punti di vista o fare in modo che i processi di categorizzazione siano compiuti da diversi soggetti;
- delle teorie: si basa sull'uso di differenti cornici teoriche per interpretare i fenomeni o lo stesso insieme di dati;
- dei metodi: utilizza più metodi tra loro molto diversi per raggiungere una maggiore completezza d'analisi (solitamente in uso nelle ricerche in cui ci si avvale di metodi quali-quantitativi).

La triangolazione (Smith e Biley, 1997) richiede le seguenti accortezze:

- un costante metodo comparativo utilizzando la ricorsività delle *label*;
- una varietà di metodi di raccolta dati: più metodi che generano lo stesso dato aumentano il valore di credibilità;
- la varietà dei partecipanti; più persone che evidenziano gli stessi argomenti garantiscono una maggiore affidabilità dei dati.

Anche il processo di triangolazione (Cutcliffe e Mc Kenna, 1999) non garantisce la

credibilità, non assicura una valutazione univoca della ricerca. La situazione migliore si ha quando i soggetti stessi della ricerca e i lettori delle teorie proposte trovano lo studio significativo e applicabile nella loro esperienza. Tuttavia Shenton (2004: 63-75) consiglia di seguire alcuni passi che in qualche maniera consentano di raggiungere la credibilità nella propria ricerca:

- scegliere metodi di ricerca che devono essere ben consolidati (esempi di tali metodi sono le interviste, l'osservazione partecipante e l'analisi di documenti);
- avere una conoscenza della cultura dei partecipanti;
- utilizzare metodi di ricerca diversi per studiare gli stessi fenomeni, coinvolgere diversi testimoni e indagare contesti diversi;
- proporre domande ricorsive nella fase di raccolta dati;
- chiedere il controllo dei dati e delle interpretazioni ai partecipanti..

Un disegno di ricerca potrebbe venir formulato contemplando la compresenza di tutti questi tipi di triangolazione oppure scegliendone solo alcuni. In ogni caso vi sono comunque posizioni critiche alla validità della ricerca affidata alla triangolazione (Bryman, 2003); quest'ultima infatti evidenzerebbe una forma di realismo ingenuo e rispecchierebbe un approccio che considera la realtà come unica, indipendentemente dal processo conoscitivo, da quello di rilevazione o di analisi effettuato. In ogni caso si può adottare un approccio basato su consapevoli forme di triangolazione per aumentare la ricchezza dell'indagine, fornendo elementi utili alla credibilità e alla persuasività (Bryman, 2003: 680).

Nella nostra indagine abbiamo privilegiato due forme di triangolazione: quella dei dati (cercando di coinvolgere molti soggetti e situazioni diverse come il contesto online e quello *face-to-face*) e quella dei metodi interno ad un unico approccio metodologico (osservazione partecipante, analisi testuale, analisi artefatti digitali, questionario).

5.4 Il problema della generalizzazione nelle ricerche qualitative

Dal punto di vista epistemologico un argomento interessante riguarda il ruolo della generalizzazione nelle ricerche qualitative, in particolar modo in quelle ricerche che

indagano un singolo caso o nelle etnografie.

Solitamente si ritiene che la generalizzazione sia un processo che trasferisce conclusioni dal campione alla popolazione da cui il campione proviene. Nelle ricerche qualitative non si compiono generalizzazioni di tipo statistico, non si effettuano campionamenti e, in genere, non si applicano i paradigmi della ricerca quantitativa. Lo scopo è quello di indagare la natura complessa delle situazioni educative o sociali, con l'intenzione di studiare in profondità situazioni particolari (Cohen, Manion e Morrison, 2007; Denzin e Lincoln, 2005; Silverman 2000: 48).

Nelle indagini naturalistiche si cerca di mantenere la complessità delle situazioni (Guba e Lincoln, 1985 e 1994; Mantovani, 2000), facendo in modo che in esse il fenomeno “riappare” (Silverman 2006: 44). Fare ricerca qualitativa significa avviare un “processo inferenziale complesso per lo studio intensivo e approfondito dei processi di partecipazione e di cambiamento personale che avvengono nei contesti educativi specifici” (Sorzio, 2005: 16).

Mejia (2000) considera la generalizzazione non solo l'esito di un processo induttivo lineare in cui da un singolo caso, o pochi casi, si giunge ad una legge generale universale. Egli inoltre non ritiene che nelle ricerche qualitative sia possibile solamente un'applicazione dal particolare al particolare, ossia un trasferimento diretto da un caso singolo ad un altro. Egli sostiene che la generalizzazione riguardi l'intero processo di ricerca, soprattutto quella concettuale. Spesso si ritiene che la generalizzazione sia un processo che avviene in un secondo momento, come se in un caso di studio particolare il ricercatore non possa avere una visione generale. La generalizzazione concettuale incide sul processo conoscitivo: “è costruita o *refined* o sviluppata come risultato del processo di ricerca” (Meja, 2000: 97). Carr (2000) è particolarmente scettico sulla presenza della generalizzazione nelle indagini qualitative, mentre altri autori propongono alcuni termini sostitutivi a “generalizzazione”, come ad esempio “illuminazione” (Pring, 2000) o “raccontabilità” (Bassey, 1981), “trasferibilità” (Guba e Lincoln 1985).

Cogliere gli aspetti generali in un singolo caso non significa che valgano per tutti i casi analoghi (ad esempio i concetti espressi rispetto una comunità professionale non è

detto che valgano per tutte le comunità professionali). Inoltre noi possiamo osservare singoli eventi e poi collegarli con il nostro pensiero, ma non possiamo osservare le relazioni in sé; gli eventi sono osservabili, ma le relazioni sono costruite e il processo osservativo non determina una giustificazione *per se*.

Concludendo vorremmo proporre una riflessione sulla validità della nostra ricerca qualitativa etnografica in funzione degli indicatori fondamentali di credibilità, trasferibilità, fidatezza e confermabilità.

Per quanto riguarda la credibilità abbiamo avuto le seguenti accortezze:

- abbiamo avuto un'attività sul campo prolungata, con un'osservazione persistente;
- sul campo abbiamo dato un ampio spazio alla voce dei partecipanti, attraverso le loro categorie, da una prospettiva emica (si veda il § 6.2.1);
- abbiamo adottato tecniche di triangolazione delle fonti e dei metodi;
- abbiamo effettuato due diversi momenti di restituzione dei risultati (*member checking* durante la ricerca e in conclusione) in cui i partecipanti hanno avuto un ritorno delle principali questioni emerse dallo studio. Un altro incontro ha coinvolto direttori SIAN e SVET e dirigenti regionali;
- nell'analisi abbiamo lasciato spazio ai dati etnografici rilevati, citando le parole stesse dei partecipanti.

Sul piano della trasferibilità, riteniamo che la ricerca abbia i seguenti elementi:

- è emerso un concetto di pratica strettamente legato alle norme che può risultare illuminante in altri contesti, simili a quello indagato;
- abbiamo proposto un modello formativo sistemico che nato dall'applicazione delle contraddizioni di Engeström⁴⁴, può applicarsi in molti contesti organizzativi. Con tale modello è possibile condurre degli interventi formativi che possono innovare o ristrutturare i sistemi di comunicazione mediati dalle tecnologie che un'organizzazione adotta, a partire dalla concreta indagine etnografica dell'organizzazione.

⁴⁴ Si differenzia dai modelli usati dallo studioso finlandese, poiché egli negli anni ha consolidato il metodo del *Change Laboratory*, una forma di intervento formativo molto strutturata che consente di avviare processi di apprendimento espansivo.

Abbiamo cercato di rispondere al criterio di fidatezza, che dipende dalla risposta del ricercatore ai cambiamenti nel *setting* dello studio, unendo lo studio del contesto online con quello offline, e soprattutto descrivendo in che maniera abbiamo diretto il processo abduuttivo di ricerca per rispondere ai cambiamenti dovuti alla scoperta di nuove informazioni durante il processo d'indagine sul campo (si veda il § 6.2.1).

La confermabilità generalmente dipende dall'azione di un altro ricercatore che, nelle stesse condizioni e nello stesso contesto, dovrebbe corroborare le nostre analisi⁴⁵. Riteniamo che nel nostro caso la confermabilità dipenda da:

- l' appello alla ricorsività degli eventi osservati (ricorsività dei temi, delle problematiche, delle percezioni);
- i livelli di saturazione nella fase di indagine sul campo: il processo di ricerca veniva indirizzato dal grado di saturazione dei singoli aspetti indagati. Nel complesso la saturazione si è raggiunta quando non sono emersi più nuovi elementi e i dati a disposizione ci hanno permesso di avere una rappresentazione completa del sistema d'attività e delle sue contraddizioni. Tale processo è stato lento e ha richiesto diversi mesi di osservazione e di interviste.

⁴⁵ Precisiamo che lo studio si è compiuto con l'approccio della Activity Theory la quale incide sulla selezione e riorganizzazione dei fenomeni ritenuti significativi.

Capitolo 6: Metodologia e strumenti: l'etnografia blended

“L'attività vitale comporta modificazione così delle energie organiche che di quelle ambientali. Questo fatto di natura biologica adombra quanto succede anche nell'apprendere e nello scoprire, col correlativo sorgere di nuove necessità e di nuove situazioni problematiche. L'indagine, nel sistemare la relazione perturbata organismo-ambiente (che determina il dubbio) non si limita a rimuovere il dubbio ristabilendo la primitiva integrazione di buon adattamento. Essa provoca nuove condizioni ambientali che sono occasione di nuovi problemi...”

John Dewey, “*Logica, teoria dell'indagine*”

6.1 Il disegno di ricerca

Dal punto di vista della scelta metodologica, abbiamo condotto un'etnografia *blended* (cfr § 6. 2) che ci ha consentito di osservare fenomeni in presenza e online, attraverso un accesso al campo graduale, anche la progettazione dell'indagine si è compiuta in maniera progressiva diventando più dettagliata nel momento in cui le attività di ricerca bibliografica hanno suggerito alcuni nodi cruciali da osservare e analizzare all'interno di una reale comunità professionale. L'immersione nel campo e le relazioni dialogiche intraprese con i partecipanti hanno evidenziato alcuni nodi tematici peculiari e particolarmente rilevanti per la comunità studiata.

Prima di avere contatti con i membri della comunità, le domande di ricerca e le indagini bibliografiche vertevano soprattutto sull'analisi generale delle interazioni tra i membri di una comunità di pratica. E' stata la concreta opportunità di osservare direttamente sul campo i processi di co-costruzione delle conoscenze (connesse alle pratiche e all'apprendimento) di professionisti inseriti nel loro contesto organizzativo ad orientare la ricerca. Come descritto nel capitolo 1, la riflessione sulle domande inerenti i fenomeni da osservare erano presenti sin dalle prime fasi della ricerca (si veda l'intervista a

Wenger), ma solo l'osservazione partecipante ci ha consentito di specificare ulteriormente quali fenomeni fossero rilevanti per la nostra analisi.

Per quanto riguarda il ruolo dell'Activity Theory, teoria presa come riferimento per la nostra ricerca, va precisato che per noi si è trattato sia di uno strumento teorico ermeneutico che ci ha consentito di "illuminare" i fenomeni osservati, sia la base per un modello operativo su cui fondare una proposta innovativa in grado di migliorare i processi di apprendimento, di interazione, di efficacia e di efficienza di una comunità professionale. L'Activity Theory ci ha quindi permesso di delineare alcuni elementi particolarmente rilevanti (Kaptelinin e Nardi, 1997) evitando di utilizzare modelli specifici che avrebbero vincolato eccessivamente l'osservazione; l'importanza di questo approccio è ampiamente discusso nella sezione dedicata all'analisi empirica.

Durante l'indagine, abbiamo dovuto conciliare due piani: quello di tutor tecnologico trasversale a tutto l'intervento e quello di osservatore partecipante. Da un lato siamo entrati in contatto con i partecipanti in vista delle attività a noi richieste dal progetto, dall'altro abbiamo dovuto separare le funzioni legate al progetto da quelle di etnografo, costruendo relazioni informali di fiducia e di disponibilità reciproca nei contesti online e offline.

Va sottolineato che il doppio ruolo ha facilitato l'accesso al campo e l'accettazione da parte dei partecipanti, che non hanno percepito il ricercatore come un elemento esterno, agevolando l'osservazione e le interviste rivolte ai partecipanti.

6.1.1. Le fasi del processo di ricerca

L'intero processo si può suddividere in fasi che, a partire dal problema di ricerca, portano alla stesura dell'elaborato finale. Descriviamo di seguito i principali passaggi, rappresentati sinteticamente nella figura 6.1.

La *prima fase* riguarda l'individuazione del problema di ricerca e la conseguente indagine di tipo bibliografico. Inizialmente volevamo condurre uno studio che permettesse di comprendere le dinamiche di co-costruzione della conoscenza di una comunità di professionisti. Per questo motivo abbiamo studiato a fondo il costruito delle

comunità di pratica, l'esito di ricerche sulle comunità professionali e la prospettiva dell'Activity Theory di Engeström⁴⁶.

La *seconda fase* concerne la scelta della metodologia e l'avvicinamento al contesto della ricerca. Abbiamo scelto un approccio qualitativo etnografico perché rispondeva meglio ai nostri obiettivi (cfr. § 5.1).

La terza fase della ricerca è quella empirica, durante la quale l'accesso al campo risulta essere un passaggio particolarmente importante e delicato. Da un lato siamo entrati in contatto con i partecipanti in vista delle attività a noi richieste dal progetto, dall'altro abbiamo dovuto separare le funzioni legate al progetto da quelle di etnografo, costruendo relazioni informali di fiducia e di disponibilità reciproca nei contesti online e offline. Questo ha costituito due forme distinte di agevolazione. La prima è stata la possibilità di essere coinvolti in diverse fasi progettuali: il passaggio dalla macroprogettazione alla microprogettazione, la messa a punto dell'ambiente online, la progettazione didattica e in seguito la conduzione di attività a distanza, gli incontri residenziali, gli ambienti online anche dopo la chiusura dell'intervento. La seconda è data dal fatto che il ruolo del tutor tecnologico, favorendo sin da subito la familiarizzare con i partecipanti, ha consentito un accesso al campo molto naturale. Il campo in questo caso è il luogo in cui era prevista la nostra presenza. La buona accettazione della figura dell'osservatore partecipante, la collaborazione sempre elevata dei partecipanti e, soprattutto il clima di reciproca fiducia e informalità, hanno favorito e migliorato le condizioni in cui si condotta l'indagine. Va quindi sottolineato che il doppio ruolo ha rappresentato una sfida per noi ma ha anche facilitato l'accesso al campo e l'accettazione da parte dei partecipanti, che non ci hanno percepito come un elemento esterno, agevolando l'osservazione e le interviste rivolte ai partecipanti.

⁴⁶ Quest'ultima oltre a richiedere la lettura dei testi più rappresentativi ci ha coinvolti nella frequenza del corso "Activity Theory and Formative Interventions" all'interno della Summer School di Helsinki. Sono state tre settimane intensive in cui abbiamo potuto partecipare a lezioni e a gruppi di lettura proposti dal CRADLE (Center for Research on Activity, Development and Learning): <http://www.helsinki.fi/cradle/>.

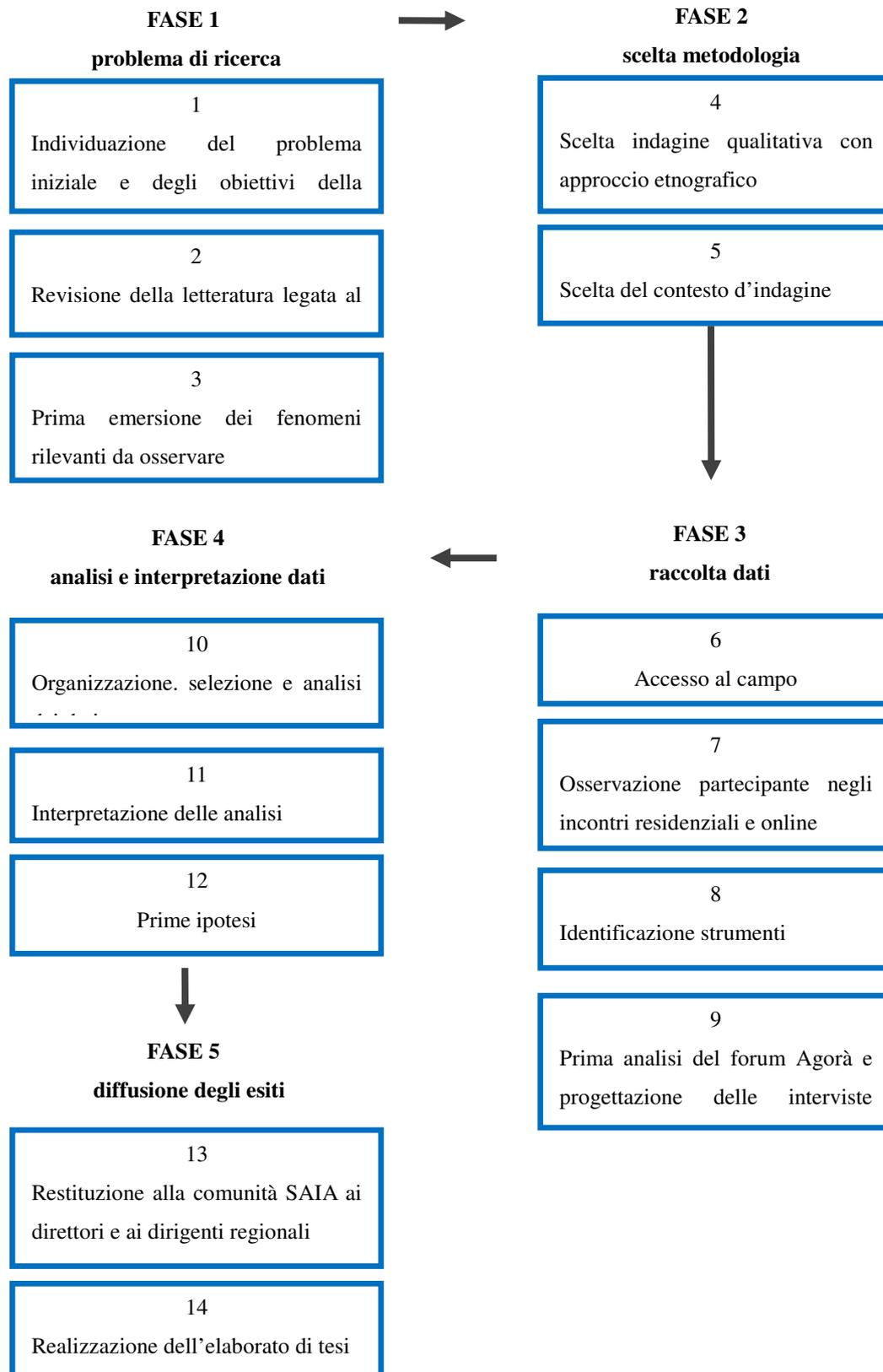
L'osservazione partecipante è stata temporalmente organizzata come segue:

- osservazione con note etnografiche e audio registrazioni durante 18 delle 25 sessioni in presenza;
- osservazione *online* dell'attività dialogica collettiva nel forum Agorà e degli artefatti digitali.
- conduzione di trenta interviste etnografiche rivolte, quindi, a 30 dei 74 partecipanti al progetto.

La *quarta fase* ha riguardato le strategie di analisi e di interpretazione dei dati empirici. Abbiamo analizzato le discussioni del forum Agorà, trascritto ed elaborato i dati emersi dalle interviste basandosi all'approccio dell'Activity Theory.

La *quinta fase* è dedicata alla diffusione dei risultati, in parte avvenuta *in itinere*, che proseguirà attraverso un conclusivo incontro con tutti gli attori coinvolti nel sistema d'attività SAIA e in altre occasioni esterne al progetto. Per quanto riguarda i momenti di restituzione già avvenuti, abbiamo presentato, in una prima occasione, i primi esiti della ricerca alla comunità stessa, invece in una seconda, ai direttori dei servizi e ad alcuni dirigenti regionali.

IL DISEGNO DI RICERCA



Il processo di ricerca non ha seguito la linearità mostrata dallo schema. La letteratura di riferimento, sia quella teorica che quella tecnica e metodologica è stata consultata fino alla quarta fase, mentre la messa a punto dell'analisi è iniziata già nella fase di rilevazione dei dati, orientando l'indagine etnografica sul campo. Quindi i processi interpretativi non giungono solo in chiusura della fase quarta, ma sono iniziati sin dai primi contatti con la comunità.

Prima della rilevazione dei dati tradizionalmente intesa abbiamo trascorso un periodo di orientamento al contesto in cui abbiamo cercato di instaurare relazioni cordiali e prendere confidenza con l'insieme dei *discorsi*, quelli dei professionisti tra di loro durante gli incontri residenziali e quelli si sviluppavano nel forum Agorà.

6.1.2 La domanda di ricerca

La domanda di ricerca iniziale verteva in modo generico sul ruolo delle tecnologie della formazione nei i processi di co-costruzione delle conoscenze. Nel prosieguo dell'indagine empirica, attraverso la prospettiva dell'Activity Theory , abbiamo spostato l'attenzione anche sulle tensioni che stavano emergendo, delineando in modo più ampio le "contraddizioni di sistema". Tale processo ha evidenziato che le tecnologie della formazione diventano strumento formativo se consentono di ri-concettualizzare le contraddizioni di sistema e quindi vengono *posizionate* nella complessa rete di relazioni tra gli attori coinvolti nel sistema d'attività. La domanda iniziale quindi si è trasformata nelle seguenti:

- qual è la cultura professionale e organizzativa della comunità esaminata?
- in che maniera le tecnologie della formazione, l'uso di un forum di discussione e la realizzazione di artefatti digitali, possono incidere sulle pratiche dei professionisti, nel contesto di una comunità che si auto-educa?
- può la prospettiva dell'Activity Theory di Engeström, basata sull'apprendimento espansivo, aiutarci a delineare un modello di intervento formativo storicamente e culturalmente fondato sullo studio etnografico e che includa le tecnologie della

comunicazione e della formazione per la comunità nelle direzioni dell'apprendimento espansivo?

Le risposte sono a tali domande derivano dall'analisi di molti fattori tra cui:

- i dati dialogici emersi dalle discussioni del forum Agorà e dalle interviste
- etnografiche;
- gli artefatti digitali prodotti dai membri della comunità;
- l'emersione delle principali contraddizioni di sistema;

Tutto ciò ha consentito di proporre un modello formativo sistemico articolato in fasi di progettazione, erogazione, indagine etnografica e riprogettazione degli interventi formativi con l'ausilio delle tecnologie della formazione.

6.2 La metodologia della ricerca: l'etnografia blended

Dal punto di vista metodologico abbiamo condotto una ricerca qualitativa di tipo naturalistico allo scopo di comprendere in profondità le specificità della comunità oggetto di studio, attraverso un approccio etnografico (Guba e Lincoln, 1985: 8). La ricerca di tipo qualitativa soddisfa maggiormente i nostri obiettivi di ricerca, che possiamo riassumere come segue:

- condurre uno studio in profondità di una comunità professionale *blended* nascente, delineando le caratteristiche peculiari di tale comunità;
- rappresentare alcune relazioni tra la comunità e altri elementi importanti del sistema d'attività di appartenenza;
- dare voce ai soggetti che forniscono informazioni, percezioni e dinamiche riferite alle loro pratiche, al loro sistema d'attività e ai loro specifici *framework* conoscitivi;
- comprendere quali siano le direzioni dell'apprendimento espansivo di tale comunità;
- cogliere il ruolo delle tecnologie della comunicazione e della formazione per lo sviluppo della comunità.

6.2.1.L'approccio etnografico

L'etnografia è il metodo che ha consentito una maggiore elasticità progettuale e la possibilità di ristrutturare continuamente le informazioni emerse dallo studio.

L'etnografia nasce con le prime ricerche antropologiche a fine '800 e in seguito viene adottata in altri ambiti delle scienze sociali (Marzano, 2006). Solo a partire dagli ultimi anni del secolo scorso (Goetz e LeCompte, 1991; Spindler e Hammond 2012) si sono compiute diverse indagini etnografiche anche in contesti educativi/formativi e in quelli organizzativi, con lo scopo di indagare la cultura, i comportamenti, le credenze e le pratiche del gruppo oggetto d'indagine (Woods, 1986; Piccardo e Benozzo, 1996; Bruni, 2000).

E' un metodo poco impiegato in ambito educativo perché, secondo Goetz e LeCompte (1991), le ricerche, soprattutto nei contesti scolastici, hanno privilegiato altri aspetti, ritenendo gli scopi descrittivi etnografici troppo poco rigorosi.

Risulta invece essere un metodo valido laddove si vuole indagare alcuni elementi della vita di un gruppo, di un contesto sociale, di un istituto, di una organizzazione rappresentandone gli aspetti i soggetti stessi indicano come rilevanti (Mc Dermott e Varenne, 2006). Tendenzialmente le ricerche etnografiche sono considerate indagini di tipo generativo (non verificazionista), induttivo (non deduttivo), costruttivo (nel senso che i costrutti o le categorie emergono dai comportamenti osservati non per da un processo enumerativo) e soggettivo (Goetz e LeCompte, 1991: 4).

I dati vengono utilizzati come fonti di evidenza, il progetto di ricerca si sviluppa e progredisce a partire dai dati stessi. L'elemento soggettivo è dato dal fatto che il ricercatore lascia spazio ed espressione al lato emico⁴⁷ della ricerca (Pike, 1999),

⁴⁷ La distinzione tra emico ed etico è nata in ambito linguistico (Pike, 1967). Emico sta per fonemico e si riferisce alla visione di un sistema dall'interno, è la visione di chi fa parte o ha una buona familiarità con esso, che ne conosce il funzionamento, essendo membro partecipante. Etico sta per fonetico e si riferisce ad una visione del sistema dall'esterno. In questo senso l'etnografo si sposta tra queste due posizioni cercando di cogliere l'aspetto emico dal di dentro e quello etico, più esterno, rilevandone anche gli aspetti logici del sistema. Per una storia della distinzione tra emico ed etico si rimanda a Harrys (1976).

utilizzando le categorie e le modalità di concettualizzare l'esperienza dei partecipanti.

L'etnografia è quindi un metodo che non si basa sul controllo del *setting*, né su quello degli strumenti di rilevazione, che sono quindi non standardizzati. L'etnografo sposta la sua attenzione (Piasere, 2002) sui fenomeni che mano a mano necessitano di essere illuminati.

Infatti nel caso della nostra indagine il disegno della ricerca si è delineato *in fieri*. Fin dall'accesso al campo abbiamo spostato l'attenzione ogni qualvolta spazi e concetti erano da illuminare o approfondire oppure significati dei discorsi dei partecipanti erano oscuri. Un comportamento, una frase, un filo di discussione possono far intravedere direzioni nuove d'indagine, non prevedibili *a priori*. E' un processo che disloca il ricercatore che solo nella fase di analisi dei dati deve riorganizzare e unificare. Egli compie azioni di *ripresa* dei fenomeni, per usare una metafora cinematografica, in cui riduce o estende il campo visivo, si sposta sui dettagli e riprende una visione grandangolare. Dal punto di vista temporale il ricercatore ritorna sui fenomeni, li indaga attraverso la testimonianza di un solo soggetto e poi cerca di coglierne aspetti maggiormente condivisi dalla comunità. Egli si trova in una posizione di confine tra la familiarità e l'estraneità al contesto. Nel nostro caso l'estraneità iniziale è stata molto marcata, non solo perché non apparteniamo al gruppo, ma anche perché le conoscenze tecnico-scientifiche, la cultura professionale e organizzativa di tale gruppo è estremamente lontana dalla nostra. Il nostro modo di procedere è stato soprattutto di tipo abduittivo⁴⁸ (Pierce, 1984); partendo da una traccia, una lacuna o un indizio si sono cercati i passaggi e le risposte che ci permettessero di procedere. Tale metodo ci ha portato a:

- passare dai *fili di discussione* alle interviste per poi ritornare ai fili con una diversa comprensione dei loro discorsi *online*;
- partire da una frase detta da un partecipante durante una lezione in presenza, chiedendogli il significato;

⁴⁸ L'abduzione, secondo Peirce, è la forma di ragionamento che ci permette di accrescere il sapere. Essa promuove un atteggiamento di scoperta consentendo di ipotizzare nuove idee, di indovinare, di prevedere.

- coinvolgere altri partecipanti per capire il grado di condivisione delle questioni emerse.

Il procedere abducativo ci ha consentito di comprendere gradatamente la cultura professionale dei soggetti, le loro pratiche, le caratteristiche peculiari della comunità, i rapporti interni e esterni, la rappresentazione del sistema centrale d'attività. Allo stesso tempo abbiamo via via compreso sempre meglio il loro linguaggio, le situazioni menzionate nei loro discorsi, le questioni che sottendono tali discorsi, i loro rapporti istituzionali e la specificità delle loro pratiche.

L'estraneità rende il campo particolarmente interessante e crea l'impulso che porta il ricercatore a intuire meglio le problematiche sottostanti, gli aspetti che influenzano i comportamenti dei membri durante le loro attività professionali.

Goetz e Lecompte affermano che l'etnografia porta a risultati che solitamente non sono trasferibili a gruppi non investigati⁴⁹. In realtà attraverso studi etnografici, molti ricercatori hanno fornito modelli che hanno avuto ampia applicazione in contesti diversi, si pensi ad esempio al modello della comunità di pratica.

Sicuramente gli esiti di un'indagine etnografica sono connessi localmente alla specificità del gruppo preso in analisi, ma a partire da essi si possono proporre modelli più astratti comunque significativi in altri contesti.

6.2.2 L'etnografia blended

L'etnografia *blended* è una forma di etnografia che integra tecniche della tradizionale ricerca face-to-face e quelle di una etnografia virtuale (Hine, 2000).

Essa utilizza metodi di rilevazione dati online e offline, oppure osserva fenomeni che avvengono in contesti reali o in presenza e fenomeni che sono tipici della rete web (Maintz, 2009; Kosinets, 2009: 65-68; Orgad, 2009; Sade-Beck, 2004, Slater, 2002; Miller e Slater, 2000).

Marcus (1995) propone l'idea di una *multi-sited ethnography*, un'etnografia che si

⁴⁹ Sul tema della trasferibilità si rimanda al § 5.2.

muove su differenti piani e luoghi, in modo da cogliere aspetti multidimensionali dei fenomeni osservati e seguire la complessità delle realtà indagate. Egli afferma che:

“Multi-sited research is designed around chains, paths, threads, conjunctions, or juxtapositions of locations in which the ethnographer establishes some form of literal, physical presence with an explicit, posited logic of association or connection among sites that in fact defines the argument of the ethnography”. (Marcus, 1995: 105)

E' una modalità che definisce il suo oggetto di studio attraverso differenti tecniche: seguendo le persone, le cose, le metafore, gli intrecci, le storie o le allegorie, le biografie e i conflitti (Marcus, 1995).

L'etnografia *blended* non coincide con questa concezione *multi-sited*, ma deriva da essa. I due luoghi principali della nostra etnografia sono quello degli incontri in presenza e quello degli spazi *online*. I due diversi ambienti hanno una specificità: i fenomeni che avvengono *online* non sono sovrapponibili a quelli che avvengono in presenza. Per mantenere questa distinzione noi abbiamo ritenuto plausibile avvalerci di una etnografia *blended*. I due piani del contesto dell'indagine sono gli incontri residenziali e la piattaforma online. Nel primo caso si tratta di incontri d'aula⁵⁰ programmati, situazioni conviviali come la pausa caffè e la pausa pranzo. Nel secondo caso, si tratta della piattaforma online, in cui abbiamo allestito diverse *stanze* dove i partecipanti hanno:

- discusso tra loro (nel forum Agorà) e collaborato a distanza (in altri forum o attraverso documenti condivisi);
- cercato informazioni o documenti attraverso un motore di ricerca personalizzato, negli archivi e nei data *database* da loro stessi allestiti;
- comunicato con noi pubblicamente o tramite messaggi privati.

Le interviste sono state per lo più svolte *face to face*; quando si sono presentate difficoltà nel gestire i tempi in presenza, si è ricorso all'audio conferenza o al telefono.

⁵⁰ Si sono escluse azioni di osservazione dei partecipanti nei loro luoghi di lavoro per la presenza di alcuni difficoltà materiali. Le informazioni riguardanti il servizio inteso come ufficio o le uscite sul territorio per la vigilanza e il controllo ci sono state riportate nelle interviste dai testimoni chiave.

L'etnografia *blended* quindi mescola le caratteristiche di una etnografia virtuale con quelle di una etnografia reale.

Hine (2000), che ha dato uno dei più importanti contributi all'etnografia virtuale⁵¹, oltre a definire le caratteristiche peculiari di questa forma d'etnografia, analizza alcuni casi e fa riferimento ad eventi, discorsi, documenti, situazioni sociali che si verificano preminentemente in internet. La Hine, per citare solo qualche esempio tratto dalle sue ricerche, ha preso in esame diversi eventi di discussione nel web a proposito del caso Woodward (un controverso caso giudiziario di omicidio) oppure ha effettuato l'osservazione partecipante di un ambiente di gioco denominato MOO (Multiuser dungeon Object-Oriented). Secondo la Hine (2000:14-38), internet si può considerare sia uno spazio sociale e culturale, che richiede un'osservazione dall'interno, che un artefatto culturale, un prodotto della nostra cultura grazie alla presenza di un insieme di tecnologie. Internet, in quanto spazio sociale, diviene l'insieme delle relazioni sociali mediate dalle tecnologie della comunicazione. Le finalità degli studi etnografici virtuali indagano i comportamenti e le relazioni online, lo spazio di vita per le comunità online, l'uso della *computer mediated communication* (CMC) e le *performance* discorsive.

La nostra etnografia è *blended* in quanto i fenomeni osservati si sono verificati sia online che offline e anche perché gli strumenti stessi d'espressione dei membri della comunità sono *blended*. Orgad (2009), nel descrivere i motivi per cui è auspicabile unire dati online a dati offline, afferma:

“Recognition of the complex relationship between online and offline has profound methodological implications. In particular, two key questions arise at two critical junctures of the research, in relation to online and offline data. The first question arises at the stage of designing an empirical research: do we need offline data in order to make sense of online phenomena? [...] The “opposite” question is as intriguing: if the Internet is treated as simply a means of communication that is used in an everyday social context,

⁵¹ Negli ultimi anni si sono estese le ricerche che privilegiano internet come campo etnografico d'indagine. Ci sono degli approcci simili a quelli della Hine come la *Digital Ethnography* che manifesta però una maggiore attenzione a capire cosa realizzano le persone con le tecnologie (Wesch, 2008; Murthy, 2008) o la *Nethnography* che ha un maggiore interesse per fenomeni legati al marketing e ai comportamenti di consumatori e utenti della rete (Kozinets, 2002)

can it therefore be studied as such, that is, merely by using methodological procedures in offline contexts, without any online data?" (Orgad, 2009: 36)

Le questioni poste dall'autore riguardano motivazioni inerenti la completezza e la ricchezza dei dati etnografici; nel nostro caso c'è stata tale esigenza, ma è la tipologia stessa dei fenomeni e dei contesti che richiede un'integrazione dei dati. La comunità non si è formata solo nella piattaforma, esisteva già come rete di professionisti, forse con legami più deboli, ma era attiva nel condividere pratiche professionali, un territorio specifico, un sistema sanitario, l'organizzazione del lavoro. Quindi c'è una virtualità dei fenomeni e una virtualità dei contesti di rilevazione dei dati; in entrambi i casi noi ci siamo spostati dall'offline all'online e viceversa.

6.3 La raccolta dei dati e gli strumenti d'indagine

Il lavoro sul campo si è svolto in fasi successive. Inizialmente abbiamo effettuato un'osservazione silente senza note, che ha consentito il nostro inserimento nel campo, favorendo le relazioni con i membri. In un secondo momento è cominciata l'attività di scrittura di note sul campo durante le lezioni in presenza. Poi abbiamo raccolto note etnografiche a partire dall'analisi qualitativa dei *thread* nel Forum Agorà per giungere alla stesura di alcune interviste con lo scopo di comprendere meglio motivi e problemi sottostanti alle discussioni online. Successivamente abbiamo stilato la traccia per una serie di interviste semi-strutturate da proporre ad un numero maggiore di membri, circa metà dei partecipanti, per compiere anche un confronto tra le loro osservazioni.

La traccia è basata sui seguenti focus d'indagine: la funzione del Forum Agorà, il valore della scrittura e della lettura nel forum, il loro del senso di comunità, il significato delle discussioni a cui loro hanno partecipato, il legame tra i *topic* del forum e le loro pratiche di lavoro quotidiane, gli effetti della divisione del lavoro, le principali direzioni delle contraddizioni di sistema la percezione dei cambiamenti avvenuti con il progetto.

Infine abbiamo selezionato gli artefatti digitali realizzati dai partecipanti nei laboratori dedicati al *digital storytelling*.

6.4 L'analisi dei dati

L'analisi è stata compiuta in due momenti distinti: durante il lavoro sul campo e a rilevazione dati conclusa.

Nel primo caso i dati discorsivi del forum sono stati analizzati mano a mano che aumentavano gli interventi, portando ad tracciare delle interviste etnografiche che ci aiutassero a comprendere le questioni sottostanti le discussioni. Una successiva analisi delle prime interviste ci ha permesso di disegnare delle interviste semi-strutturate con lo scopo di coinvolgere una base maggiore di partecipanti. Quest'ultimo passaggio ci ha permesso di far emergere in maniera ricorsiva gli aspetti legati ai temi indagati (quelli emici della comunità e quelli legati al sistema d'attività). Ognuna di queste procedure ha incrociato i dati audio registrati con le note etnografiche.

Nel secondo caso invece l'analisi si è compiuta dopo aver concluso l'indagine sul campo, in vista dell'elaborazione dei dati richiesta dalla scrittura dell'elaborato di tesi. Abbiamo compiuto una codifica delle discussioni sul forum e di tutte le interviste trascritte per riorganizzare i dati che si riferivano ai seguenti aspetti:

- interni alla comunità: il ruolo del forum Agorà, la partecipazione e il senso di comunità, il ruolo della scrittura e della lettura (si veda il cap. 7).
- esterni alla comunità, in base alla prospettiva teorica dell'Activity theory (Engeström 1987, 1995, 2005), con cui far emergere le principali contraddizioni di primo, secondo e terzo livello, dalle quali si è proposta infine una ipotesi di approccio formativo per favorire intenzionalmente l'apprendimento espansivo (si veda il cap. 8).

Abbiamo inoltre preso in analisi gli artefatti digitali per comprendere il ruolo della tecnologie di scrittura multimediale all'interno del sistema d'attività SAIA. Anche in questa fase abbiamo incrociato l'analisi dei contenuti e l'analisi degli artefatti digitali con le note etnografiche.

PARTE III - Indagine empirica: analisi e risultati dell'etnografia

Capitolo 7: La ricostruzione della fisionomia della comunità SAIA

“La comunità non è il luogo della Sovranità. La comunità esponendosi espone. Include l’esteriorità d’essere che la esclude”.

Maurice Blanchot - *La comunità inconfessabile*

Dalla nostra indagine etnografica, abbiamo voluto inizialmente cogliere gli aspetti che ci aiutassero a comprendere tale comunità in base ad una prospettiva che possiamo definire interna. Infatti abbiamo voluto capire attraverso l’analisi del forum Agorà, le interviste e i *digital tales*, quali siano le caratteristiche principali della comunità. Consapevoli che una comunità non è slegata da un contesto e da un complesso intreccio di sistemi d’attività abbiamo in seguito ampliato l’unità d’analisi secondo l’approccio della Activity Theory di Engeström.

Fra tutti le tecnologie in uso, il forum Agorà ha un valore elevato per la nostra indagine. E’ un forum non moderato nel quale i partecipanti hanno spontaneamente aperto nuovi argomenti di discussione. Le prime domande che ci siamo posti sono:

- ci sono argomenti che i partecipanti hanno ritenuto più *significativamente* oggetto di discussione nel forum?
- Perché sono emersi proprio quei temi?
- Che cosa fanno i partecipanti quando aprono e quando proseguono una discussione, alimentandola?
- Che tipo di fenomeno rappresenta il forum rispetto all’intera vita della comunità professionale?
- Quali problemi stanno alla base delle loro discussioni tecniche, di cui l’etnografo comprende molto poco per linguaggio, conoscenza ed esperienza diversa visto che non appartiene alla comunità professionale?

Il primo approccio al forum è stato quindi quello di scegliere alcuni fili di

discussione e di indagare ulteriormente, tramite interviste etnografiche, quali questioni stessero effettivamente discutendo. Tale processo di tipo abducente ha allargato la prospettiva che, dalla sola lettura del forum, sarebbe stato impossibile cogliere. Sono emersi sostanzialmente alcuni fattori:

- i legami con l'attività;
- i legami con altri attori;
- il valore storico-culturale della loro conoscenze e delle loro pratiche;
- alcune "contraddizioni" di primo, secondo e terzo livello (cfr § 2.5.1);
- la ricostruzione di alcuni "sistemi confinanti".

Vorremmo quindi riportare tale processo d'indagine fornendo mano a mano i diversi contributi raccolti e la riorganizzazione dei dati etnografici attraverso la prospettiva della TA.

7.1 I partecipanti

Abbiamo già menzionato che i partecipanti alla comunità SAIA, nonché soggetti del nostro studio, sono un gruppo di 74 professionisti che lavorano nella sanità pubblica all'interno dei servizi SIAN e SVET, presenti nei Dipartimenti di Prevenzione delle Aziende sanitarie del Veneto. Per avere una descrizione più dettagliata riportiamo alcuni dati che riguardano i partecipanti. Innanzitutto vogliamo rappresentare la rosa delle professioni e descrivere quantitativamente la distribuzione dei partecipanti in base alla professione svolta. Nella tabella che segue abbiamo citato le professioni svolte e gli acronimi che in seguito utilizzeremo per riferirci ad esse.

Acronimo	Professione
TDP	tecnico della prevenzione
MV	medico veterinario
M	medico
BLG	biologo
DTS	dietista
BTC	biotecnologo
CMC	chimico

Tabella 7.1- Professioni interne alla comunità SAIA

Si può notare dal grafico 7.1 che le professioni prevalenti sono quelle del tecnico della prevenzione, del medico veterinario e del medico.

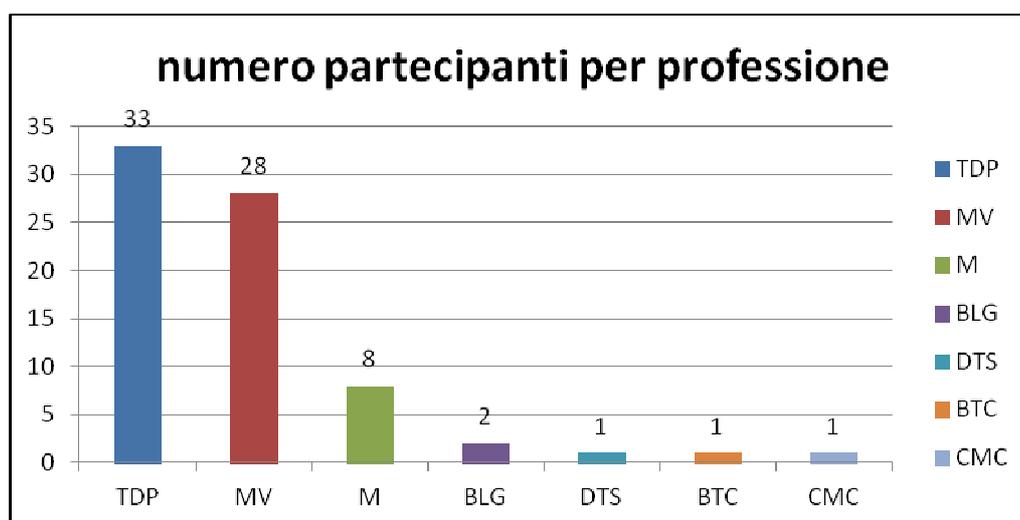


Grafico 7.1- Numero di partecipanti per professione

Per quanto riguarda la distribuzione dei partecipanti dei servizi SIAN e SVET, abbiamo il 46% di professionisti che lavorano nei servizi di igiene degli alimenti e della nutrizione e il 54% nei servizi veterinari (grafico 7.2).

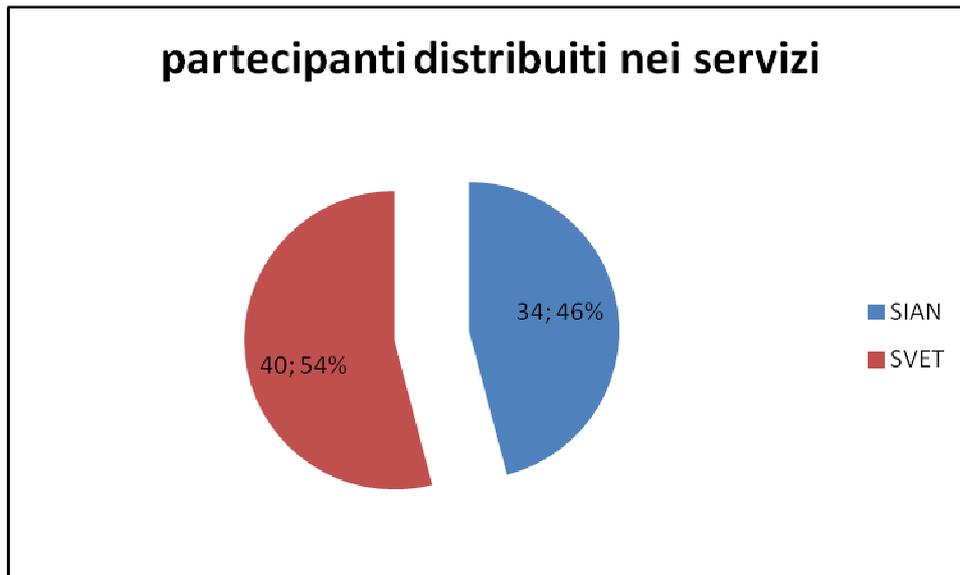


Grafico 7.2- Percentuale dei partecipanti nei servizi

All'interno dei servizi veterinari ci sono anche coloro che si occupano di igiene degli alimenti di origine animale (SIAOA) che quindi portano i professionisti che si occupano di alimenti a rappresentare il 72% del totale della comunità SAIA (grafico 7.3).

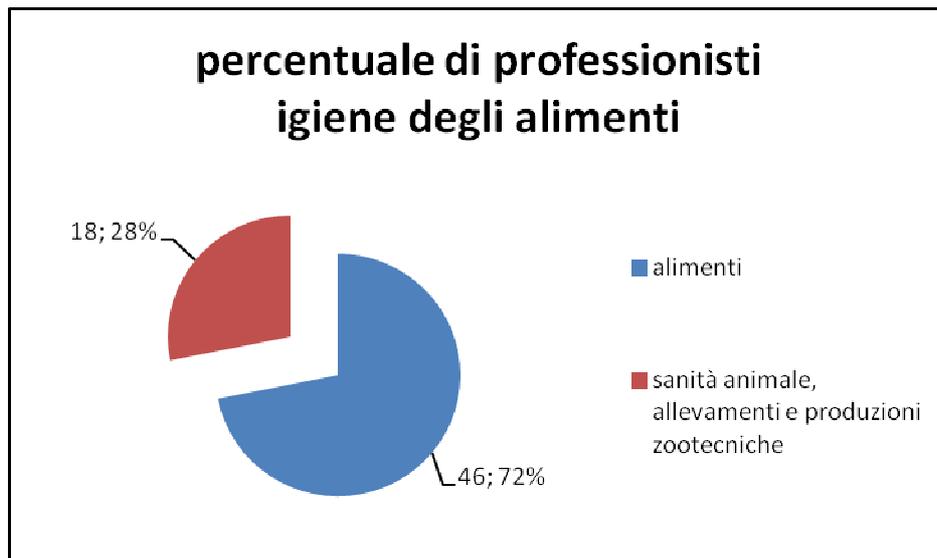


Grafico 7.3- Percentuale dei professionisti che si occupano di igiene degli alimenti

Nel gruppo preso in esame da noi ci sono persone che vanno dai 25 ai 64 anni, sono quindi presenti diverse fasce d'età in linea con la volontà esplicita dell' équipe di progettazione di far dialogare non solo professioni diverse che condividono un obiettivo comune, ma anche diverse generazioni, diversi livelli di anzianità di servizio e di esperienza. Per quanto riguarda i livelli di responsabilità nei servizi la maggior parte dei partecipanti ha un ruolo operativo, ma sono anche alcuni direttori di SIAN e SVET. Il genere maschile rappresenta il 72% e quello femminile il 28% (Grafico 7.4).

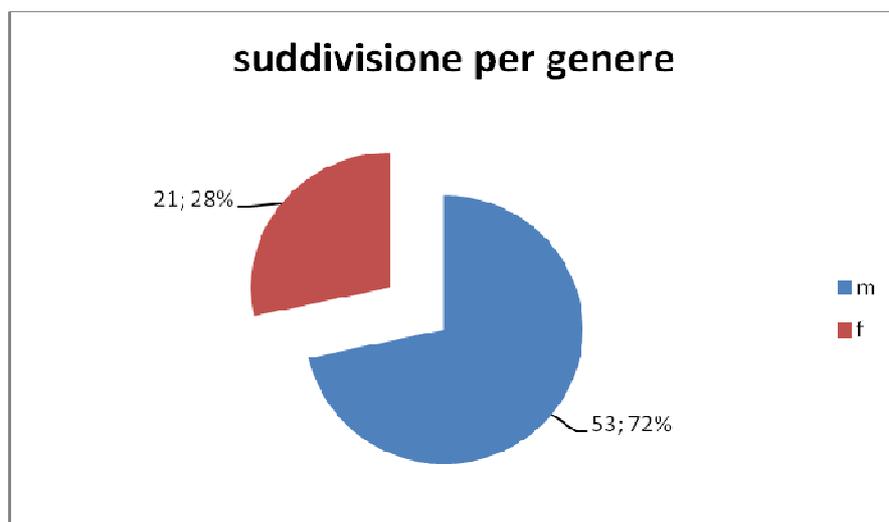


Grafico 7.4 - Distribuzione della popolazione per genere

Nel grafico 7.5 è possibile vedere la distribuzione dei partecipanti in base alla fascia d'età e il genere. La media dell'età dei partecipanti di 49,4 anni, mentre il numero maggiore di partecipanti si assesta sulla fascia 50-54 anni e la percentuale di femmine rispetto ai maschi è maggiore nelle fasce d'età più basse ovvero nelle nuove "generazioni" di professionisti.

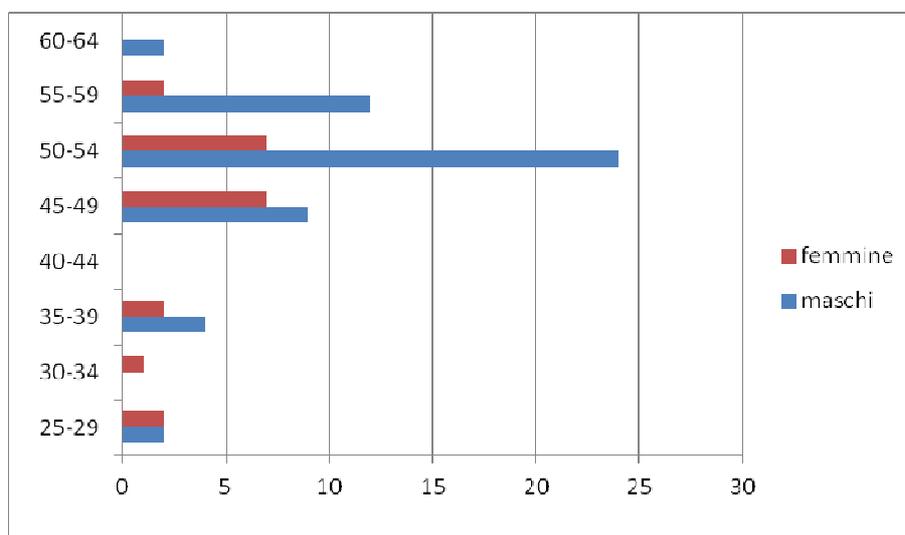


Grafico 7.5 - Fasce d'età più rappresentate all'interno della comunità SAIA (distribuzione della popolazione per sesso e classe d'età)

7.2 La partecipazione: tra online e offline

La partecipazione al forum Agorà può essere analizzata quantitativamente attraverso l'analisi dei *log*⁵² alla piattaforma. Tali *log* riguardano due tipi di attività all'interno del forum quella di lettura e quella di scrittura. I dati che emergono non sono però esaustivi per le seguenti ragioni:

- Ogni partecipante, se ha scelto l'opzione di notifica attraverso il proprio indirizzo e-mail, può leggere i messaggi senza accedere alla piattaforma:
- La partecipazione della comunità SAIA non si può ridurre solo alla partecipazione al forum poiché, attraverso le interviste e la somministrazione di un questionario a fine corso emerge una situazione ibrida per quanto riguarda le tecnologie e le modalità di comunicazione dei membri.

Riteniamo comunque di dover presentare i dati di tracciamento delle attività in piattaforma a partire dai quali esprimere alcune considerazioni. Una discussione può essere visualizzata e letta più volte mano a mano che si aggiungono messaggi nuovi. Il numero di discussioni da noi prese in considerazione è pari a 55.

7.2.1 Scrivere e leggere nel forum

Per quanto riguarda l'attività di lettura (Grafico 7.6) riferita solo al Forum Agorà, e quindi non a tutte le attività del progetto, abbiamo suddiviso la lettura in fasce di partecipazione. La prima (0-20) è il livello di partecipazione più basso con 13 persone, il numero maggiore di partecipanti (28) si trova al secondo livello di partecipazione con 21-100 discussioni lette direttamente in piattaforma; segue poi un terzo livello (20 persone) di partecipazione in lettura con 101-200 discussioni; nella fascia 201-300 discussioni ci sono 7 persone fino a diradarsi ulteriormente con 5 persone che hanno compiuto una visualizzazione da 301 ai 400 discussioni e un'unica persona che,

⁵² Moodle ha al suo interno una funzione di monitoraggio di alcune attività online attraverso un sistema di rilevazione dei *log*, di file che memorizzano le azioni svolte.

presente nel livello più elevato, ha visualizzato da 401 a 500 discussioni.

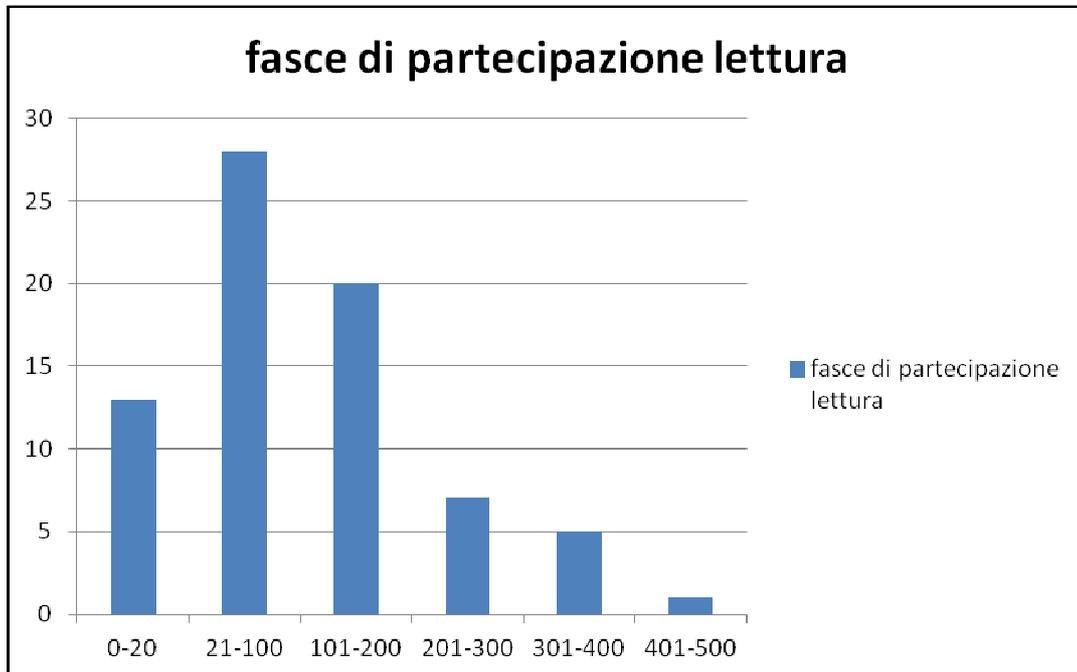


Grafico 7.6 - Quadro della partecipazione al forum (lettura)

L'attività di lettura a nostro giudizio è importante anche se viene solitamente considerata come un'attività passiva che non riesce a rendere conto pienamente della partecipazione ad un forum. Sicuramente scrivere in un forum significa assumere un ruolo più attivo, ci si espone, sia chiedendo che proponendo agli altri descrizioni di problematiche e soluzioni adottate o auspiccate.

I dati che si riferiscono all'attività di scrittura sono riassunti nel Grafico 7.7 ed evidenziano come il livello di crescita della comunità SAIA, nella produzione di discussioni, dipenda da un numero ristretto di partecipanti, che hanno in questo aspetto un ruolo trainante.

Circa la metà dei membri non ha mai scritto un messaggio, né di apertura né di prosecuzione di una discussione, sono partecipanti silenti. Mentre 28 partecipanti hanno avuto un'attività che potremmo definire media e sono 8 coloro che potremmo definire trainanti in merito all'avvio e alla prosecuzione delle discussioni in scrittura.

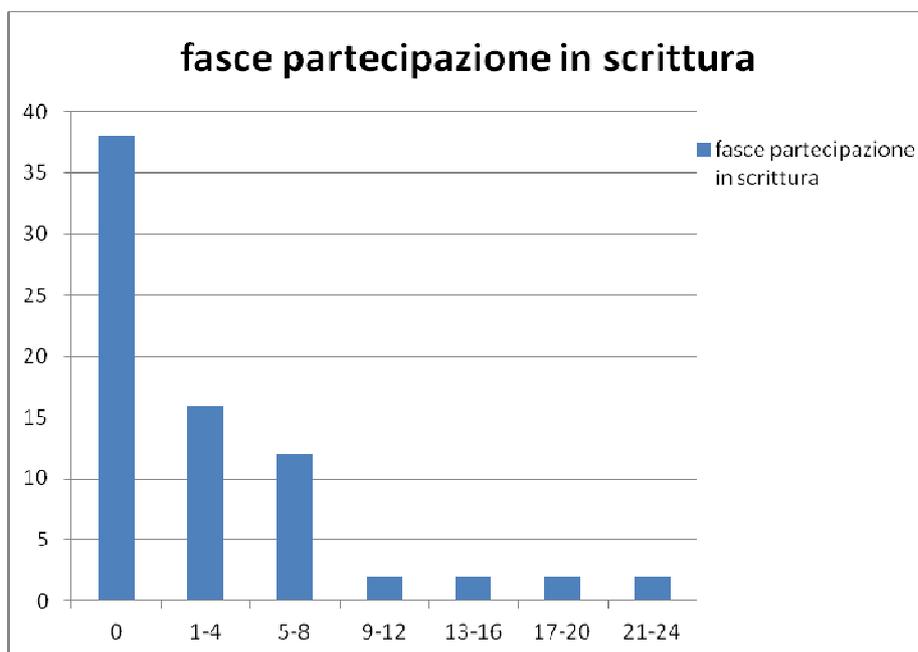


Grafico 7.7 - Quadro della partecipazione al forum (scrittura)

Vi possono essere diverse motivazioni per questo fenomeno: una è sicuramente connessa con la scarsità di tempo e la difficoltà a ritagliare uno spazio tra le diverse attività lavorative. A volte coloro che scrivono in Agorà lo fanno durante il tempo libero, la sera dopo una giornata di lavoro. A questo proposito abbiamo rilevato l'orario in cui sono stati scritti i post, notando che un quinto circa dei messaggi è stato scritto dopo le 17:30, fuori dall'orario di servizio (Grafico 7.8).

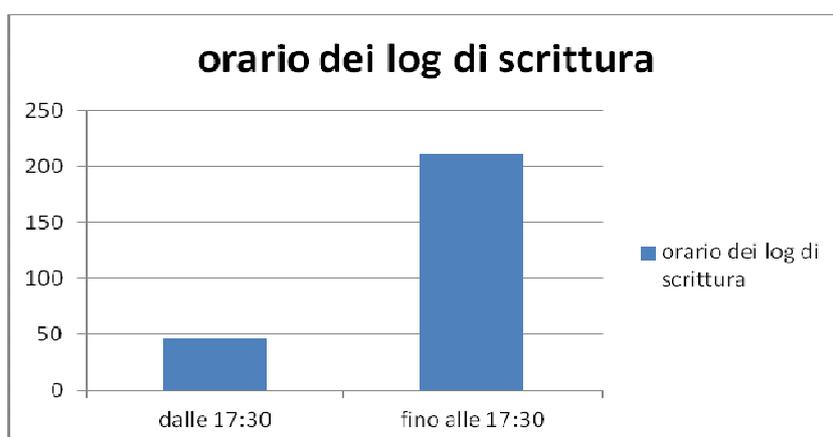


Grafico 7.8 – Orario delle attività in scrittura (scrittura)

Va ricordato che la partecipazione al forum Agorà è volontaria, non è riconosciuta come facente parte dei compiti istituzionali e va inquadrata, in buona parte, all'interno di un progetto formativo in cui i partecipanti sono stati impegnati in attività di formazione residenziale e online. Il ruolo della scrittura e della lettura nel forum è stato approfondito in diverse interviste, proprio per capire il valore che i partecipanti stessi ne danno.

Alla domanda: “Perché leggi i messaggi in Agorà?” (Tab. 7.2) e “Perché scrivi in Agorà?” (Tab. 7.3) gli intervistati hanno risposto descrivendo diversi motivi. Prima di lasciare spazio alla voce dei partecipanti anticipiamo i due schemi riassuntivi, riferiti alle principali motivazioni che portano a leggere e scrivere nel forum.

PRINCIPALI MOTIVAZIONI DELLA PARTECIPAZIONE IN LETTURA
Curiosità
Confronto
Risparmio di tempo
Recepire direttamente i focus interpretativi di una legge
Selezionare il meglio di una discussione
Accedere a fonti accreditate, veicolate nelle discussioni
Formazione
Conoscere come si comportano altre realtà
Apportare miglioramenti nel proprio lavoro

Tabella 7.2 – Motivazioni riferite all'attività di lettura in Agorà

PRINCIPALI MOTIVAZIONI DELLA PARTECIPAZIONE IN SCRITTURA
Mostrare quanto sai
Far progredire la comunità
Sentirsi parte di un gruppo
Aiutare altri negli aspetti del proprio lavoro già risolti
Chiedere opinioni, soluzioni, suggerimenti
Uscire dall'individualità della percezione dei problemi
Fornire parere esperto
Cercare e creare consenso
È un processo attivo, sei protagonista
Costringe ad avere una posizione
Lasciare una traccia utile in situazioni simili
Condividere la propria esperienza

Tabella 7.3 – Motivazioni riferite all'attività di scrittura in Agorà

La scrittura e la lettura sono processi di base coinvolti nell'attività del forum di discussione, per i quali i testimoni hanno dato un loro diverso modo di sperimentarli e di intenderne il valore. Riteniamo che l'attività di lettura, definita come partecipazione silente, non rappresenti solo mancanza di voce (Gambarotto e Cammozzo (2010), ma una forma di partecipazione che si può inquadrare all'interno del sistema d'attività di SAIA. Un nostro testimone ha affermato che scrivere e leggere:

“Sono due approcci completamente diversi in ogni caso soddisfano la necessità di sentirsi parte di una struttura. Nel caso della scrittura si rompe l’isolamento, la percezione che si ha dei problemi. Il fatto di condividerli e rappresentarli è un valore aggiunto per la ricerca di una migliore soluzione. L’approccio in lettura è un approccio passivo di osservazione della realtà, che soddisfa fino ad un certo punto. Si è spettatori quando invece, soprattutto nel lavoro, si deve essere protagonisti, si deve dare una risposta personale. Ci sono delle persone che non hanno scritto però leggono, anche quelle che dicono di non essere interessate. A me sembra falso perché l’interesse c’è, ma a vari livelli di partecipazione. [...] Molto spesso il fatto di scrivere ti costringe ad assumere una posizione, raggiungere un punto di equilibrio o una sintesi. E’ un atteggiamento attivo nei confronti dei problemi, invece leggere ti coinvolge, ma limitatamente”.

La percezione dei partecipanti conferma l’idea che scrivere sia una forma di partecipazione attiva e invece leggere passiva. Un altro membro SAIA ha affermato che “Scrivere significa essere coinvolto pienamente, mettersi in gioco; mentre leggere significa raccogliere le nozioni e le opinioni, ti fai un’idea di come lavorano gli altri. Mentre quando scrivi sei coinvolto in prima persona, si interviene per togliersi dei dubbi, per avere dei chiarimenti, per confrontarsi e capire, per trovare il modo migliore di risolvere i problemi che incontriamo quotidianamente nella nostra attività”.

Emerge anche la difficoltà di dedicare posto e significatività alla scrittura e alla lettura in un forum: le caratteristiche del lavoro del veterinario nei macelli sono di abitudine all’isolamento, di operatività che non lascia spazio alla riflessività. Proprio per questo motivo però uscire dalle *routine* e confrontarsi con altri significa accrescere il senso di appartenenza ad un gruppo professionale, attraverso la condivisione di problemi e dubbi:

“Ciò che percepisco è un senso di appartenenza, di partecipazione perché è difficile capire il nostro lavoro. Noi non facciamo un lavoro che ha un riscontro immediato. Per esempio un medico esce dalla sala operatoria e se il paziente è soddisfatto lo può ringraziare subito e dare visibilità, diciamo, dell’operato. E’ difficile quindi per noi trovare qualcosa, una motivazione che superi, diciamo, l’obbligo di legge. Chi ama scrivere nel forum aiuta gli altri, perché non è facile nel nostro settore lavorare e anche pensare a qualcosa di più della stretta quotidianità, soprattutto per i colleghi che lavorano nei macelli. Il macello è un posto abbastanza alienante, è molto ripetitivo. C’è il passaggio alla morte, l’allevamento degli animali è finalizzato alla morte. E’ un tipo di lavoro dove, secondo me, bisogna avere i nervi abbastanza saldi. Sennò è facile abbruttirsi o isolarsi dalla realtà e questo è un aspetto che io ho sempre vissuto. Leggere in questo forum significa sentire che i miei problemi e i miei dubbi sono simili agli altri”.

Ci sono anche delle visioni che sottolineano il valore utilitaristico dei processi di scrittura e lettura. Si scrive e si legge perché si cercano aiuti o si fornisce supporto e soluzioni ai propri colleghi del Veneto.

“Si scrive per condividere. Per farlo bisogna avere una buona predisposizione alla condivisione della propria esperienza. Si scrive anche per ricevere le opinioni degli altri, per chiarire dubbi. Si legge invece per curiosità, per trovare risposte da discussioni sollecitate da altri, proprio perché si condivide lo stesso lavoro. Si possono trovare risposte anche a problemi che non abbiamo in questo momento, ma si possono riproporre in futuro”.

Inoltre, come si può dedurre dal seguente brano, si pone l'accento sul fatto che ciò di cui si scrive è connesso con gli aspetti tecnici e pratici del lavoro. Non si discute di processi diagnostici, di malattie, di tematiche culturalmente significative, né di letteratura scientifica, infatti:

“Si scrive nel forum perché si ha bisogno di sapere qualcosa o perché abbiamo delle soluzioni da offrire. Si legge per curiosità. Leggendo ti coinvolgi un po' e inizi a scrivere. Ci sono delle persone che mi sembrano più attive, sono i tecnici della prevenzione. Veterinari e medici sono più osservatori forse perché gli aspetti pratici sono maggiormente seguiti dai tecnici”.

Alcuni testimoni hanno posto l'accento sul fatto che la scrittura è legata ad un contributo in termini di parere esperto e non di opinioni o di semplice commento. I due interventi che seguono evidenziano che scrivere significa mettere a disposizione la propria *expertise*, competenza, esperienza e perizia nella presa di decisioni durante l'attività.

“Scrivere nel forum significa dare il proprio contributo esperto. Nel forum si dovrebbe scrivere non solo quello che si pensa o meglio collegare il punto di vista personale alla realtà, configurandola nell'ambito della normativa. Non possiamo voler volare noi, dobbiamo far rispettare le norme. Non posso semplicemente dire quello che penso. Io deve dire “penso così” perché quella norma, quella circolare, quelle disposizioni di servizio mi danno il supporto tecnico e scientifico per concretamente mettere in pratica un provvedimento sul territorio. Devo poter sostenere quello che affermo. Noi siamo stati invitati a farci una assicurazione privata ... se andiamo sul territorio e sbagliamo a fare un provvedimento rispondiamo penalmente e personalmente”.

Inizia ad emergere uno dei temi chiave della comunità SAIA, che si confronta in buona parte sulle questioni relative al loro rapporto con le norme, la conoscenza esperta

che viene richiamata nel seguente brano di un'intervista introduce il tema dell'autorevolezza degli interventi. La lettura nel forum è ricerca di fonti sicure, esperte giustificate in base alle leggi:

“Leggere significa anche riconoscere la specificità della conoscenza e della competenza dei colleghi. Leggo cercando questo tipo di autorevolezza, poi ci sono anche gli interventi autorevoli di persone che non conosco. Quindi mi fido di coloro che so essere esperti di un determinato settore, ma valuto anche l'intervento il sé. Valuto anche la qualità degli interventi in base all'autorevolezza, quindi valutato le competenze che vengono messe in gioco perché credo che scrivere nel forum significhi scrivere “cose tecniche”, non è un luogo in cui ognuno dà la propria opinione o commenta un fatto di attualità. O meglio ognuno propone la propria opinione, ma sono opinioni avvallate da una conoscenza, da una buona giustificazione in base alle norme”.

Leggere e scrivere risponde ad alcuni bisogni, informativi e formativi, per gestire i problemi che si incontrano nella quotidianità. Non si tratta solo di applicare soluzioni fornite da altri colleghi ma di avviare dei processi di valutazione che consentono la trasferibilità delle idee espresse in un intervento in situazioni analoghe o vicine. La seguente dichiarazione di un medico propone l'idea del miglioramento continuo:

“Si scrive per avere un supporto, un confronto, per esprimere un bisogno. Si legge per rispondere ai bisogni altrui o vedere come si comportano altre realtà. Io leggo come rispondono gli altri perché se mi dovesse capitare un problema analogo ho già una traccia. Se invece mi fossi già trovata in situazioni simili, riuscirei a confrontare come mi sono comportata io e anche vederne gli aspetti migliorativi, di arricchimento professionale. [...] E poi ciò che scriviamo ha un nesso forte con le tematiche concrete, correlate alle attività lavorative di tutti i giorni. Molto pratiche.

Si scrive e si legge nel forum facendo riferimenti continui alla *situatività* delle loro conoscenze, che non si riducono alle pure operazioni da compiere ma coinvolgono l'ambito più complesso della valutazione:

“Scriviamo anche per dare forma al nostro rapporto con la legge. Le normative richiedono “se necessario, laddove opportuno”, quindi richiedono il confronto prima di essere applicate. Scrivere e leggere sono processi che rappresentano un mezzo per avere una base comune, anche se manteniamo una certa discrezionalità. Ad esempio su espressioni come “molto sporco” e “molto pulito” di solito ci troviamo d'accordo, su “mediamente sporco” difficilmente siano d'accordo”.

Valutare le situazioni per prendere decisioni è un processo che richiede strumenti di classificazione condivisi. I processi di scrittura e di lettura permettono di entrare nel

vivo dell'attività lavorativa, alla ricerca di comportamenti allineati tra professionisti. Si veda un post dal forum riportato di seguito che esprime l'esigenza di valutare le situazioni di controllo con criteri meno soggettivi, cercando un confronto ampio con altri colleghi:

“Secondo me, per evitare interpretazioni soggettive, si dovrebbe fare, almeno a livello di ASL una specie di lista positiva dove riportare le N.C. GRAVI, MEDIE E LIEVI ed associare ad ogn'una il trattamento che l'OSA dovrebbe applicare con la relativa tempistica. Infatti, a seguito del rilievo di una N.C. il personale ispettivo che conduce il controllo ufficiale dovrebbe cercare di valutarne la "gravità" e le conseguenze, e a prescindere dall'applicazione di eventuali sanzioni o notizie di reato, portarle a conoscenza dell'OSA insieme alla richiesta di porvi rimedio entro un TERMINE STABILITO, trascorso il quale il controllore dovrebbe verificare il rispetto delle prescrizioni impartite. E qui casca l'asino. Sarò grato a chi vorrà insieme a me approfondire la questione”.

Un'altra testimonianza interessante è rappresentata da chi, inserito da poco tempo in un servizio, valorizza maggiormente la lettura perché percepisce di avere ancora molto da imparare prima di pronunciarsi:

“Io sono un po' indietro, perché sono qui solo da due anni e l'esperienza vera la fai in almeno otto anni di lavoro. Più che scrivere per me ha valore leggere. Scrivo comunque quando devo descrivere modalità di comportamento nella mia ASL, allora sì lo ritengo un modo di confrontarsi, soprattutto riguardo quello che secondo me è il problema più grosso ovvero la quantità di norme che abbiamo”.

Leggere è ricerca del livello di consenso che emerge dalle discussioni, in un'ottica di confronto del singolo con gli altri, ma anche di convergenza e divergenza nel trattare i casi che incontrano sul campo:

“La lettura per me è istintivamente ricerca di risposte, a problemi di cui non ho soluzioni o in merito al consenso che riguardano risposte che ho già. Intendo che ci sono quesiti che non hanno trovato ancora soluzione, ma mi interessa anche vedere se c'è comunanza di opinioni, un consenso sulle discussioni”.

Discutendo del valore e del ruolo dei processi di scrittura e lettura nel forum emergono anche alcune questioni che riguardano le loro pratiche. Sembrerebbe quindi che le consuetudini, che sono l'applicazione di soluzioni standardizzate, elemento più volte cercato dai partecipanti, sia anche un elemento di resistenza nei tentativi di modificare comportamenti non efficaci o addirittura scorretti. Le consuetudini possono

quindi rappresentare un ostacolo epistemologico⁵³ nei confronti dei cambiamenti.

Abbiamo chiesto nelle interviste in che maniera le pratiche di cui discutono siano connesse con le reali pratiche. L'ambito della discussione è un contesto fatto di parole, l'ambito della pratica è un ambito in cui la parola, in certi frangenti potrebbe essere non presente. Nel forum quindi sono in un contesto puramente linguistico, nel lavoro si trovano anche in un contesto del fare. Non sempre le soluzioni emerse dal forum, anche con un buon consenso, vengono applicate nella realtà lavorativa; il passaggio dal mondo delle parole al mondo delle azioni non sempre è così immediato.

“La mancanza di applicazione non sta nella limitatezza delle soluzioni trovate, ma nei vincoli. Il professionista è vincolato dalle consuetudini dalle *routine* e dalla nostra identità che non vogliamo intaccare. Molto si gioca sul nostro modo di lavorare inteso come consuetudine”.

In alcuni casi i partecipanti mostrano una consapevolezza maggiore che i processi di scrittura e lettura sono strettamente connessi con il senso di comunità, l'idea di avere di fronte una platea di persone che appartengono allo stesso gruppo, e che si ha una responsabilità personale nel far fluire o interrompere una discussione online. Si nota che essi hanno compreso che Agorà è uno spazio che loro possono corredare dei contributi che desiderano e che la partecipazione è data dalla volontà di proseguire le discussioni o di cogliere gli stimoli che altri hanno proposto:

“Quando scrivo metto a disposizione quella che è la mia esperienza o qualche esito del mio lavoro. Avevo iniziato una discussione sulle sanzioni che non ho più proseguito. Avrei potuto procedere e mettere delle provocazioni, ma ho preferito aspettare non tanto per essere più sicuro, ma per confezionare meglio il mio intervento. Quando scrivo mi sento di dare, sia dal punto di vista professionale che da quello di colui che vuole incentivare la discussione. Quando leggo [...] dal punto di vista mentale gli spunti sono molto stimolanti, nel seguire l'intera discussione e nella risposta di qualcuno. Magari non trovo la risposta operativa, però c'è un *input* che ti fa pensare e puoi dire: Ah ecco! Quella cosa lì, ho capito come si poteva risolverla”.

⁵³ Bachelard ha proposto la nozione di ostacolo epistemologico (Bachelard, 1938: 14-22) per rendere conto dell'evoluzione storica e dialettica della conoscenza. Egli ritiene che noi conosciamo contro una conoscenza precedente, poiché l'ostacolo epistemologico si sedimenta sulla conoscenza non problematizzata, in quelle abitudini che sono state utili ma che possono rivelarsi un impedimento allo sviluppo conoscitivo.

Come si evince da un altro brano, l'idea di portare avanti le discussioni è connessa alla volontà di far funzionare meglio il forum, mostrando che il valore della mediazione delle tecnologie formative non è separato dalla *agency*⁵⁴ del singolo che sommata agli altri diventa l'*agency* collettiva (Bandura, 2000; Carmo e Pacheco, 2001) della comunità SAIA:

“Noto la presenza di due anime: chi scrive è convinto di sapere e fornisce un contributo con una concezione sicura del proprio pensiero, ma ha anche la motivazione di far funzionare meglio il forum; chi legge cerca di sentire più campane, cerca la conoscenza e il dialogo”.

Dalle interviste scaturiscono quindi le loro motivazioni, il valore che loro attribuiscono a tali processi. Ci hanno descritto perché e come leggono: per risolvere problemi, per confrontarsi, per trovare spunti da applicare alle situazioni concrete, specifiche che incontrano nella quotidianità lavorative, per avere supporto esperto, per sentirsi parte di un gruppo. Da un lato cercano di selezionare i punti salienti, ricostruire i discorsi che riguardano le soluzioni, dall'altro evidenziano che il loro impegno professionale si svolge nel campo quindi non cercano “soluzioni preconfezionate, ma spunti, input per ripensare la pratica”.

Il piano della discussione, del confronto, del dialogo e della ricerca di una base comune, del consenso potrebbe essere considerato un primo piano di *agency*. Di fronte alle tensioni insite nell'attività, essi cercano di dare voce, di esprimere verbalmente difficoltà e soluzioni. L'analisi del forum Agorà e delle interviste ha chiaramente messo in luce come questa opportunità di confronto, inizialmente tra pari, possa essere il percorso concreto per far emergere la loro *agency*, prima singolarmente e mano a mano che alcuni legami si consolidano, anche collettivamente. Un testimone interno alla comunità SAIA ha accennato alla possibilità di utilizzare le tecnologie formative basate sulle interazioni dialogiche per agire insieme verso la riduzione della variabilità e arbitrarietà soggettiva, egli ha dichiarato:

⁵⁴ *Agency* o agentività umana è la capacità di esercitare un potere nei confronti degli eventi, di trasformare e creare l'ambiente nel quale si vive (Bandura, 2000).

“Fatto salvo che rimangono le differenze operative perché nessuno affronta uno stesso problema alla stessa maniera, infatti dieci persone diverse operano in dieci modalità diverse, noi comunque come comunità possiamo individuare delle procedure e dei protocolli comuni e dare dei limiti entro cui operare. Lasciando una certa libertà di interpretazione. Diciamo comunque che una certa zona grigia, una *no man land* diventa più ridotta. Lo scambio di problematiche, esperienze, opinioni e soluzioni in una piattaforma professionale può aiutare a definire questi protocolli queste procedure e questi ambiti piuttosto di un abbandono all’iniziativa personale e individuale dove la *no man land* aumenta”

7.2.2 Partecipazione, senso di appartenenza e di comunità

I passaggi e i temi emersi in Agorà sono quelli che sono diventati pubblici, che i partecipanti hanno ritenuto di condividere con una platea ampia. La vitalità della comunità, comunque si trova spesso in una zona sommersa, di cui il forum è solo la punta *dell’iceberg*. Va fatto notare che l’uso di una nuova tecnologia della comunicazione si inserisce all’interno di altre modalità consolidate, che utilizzano canali diversi ritenuti più veloci e consolidati, che sono spesso utilizzati nell’immediatezza delle situazioni lavorative. Si tratta di dare ad una tecnologia il tempo di diventare naturale, nel senso di ritenerla una modalità che faccia percepire meno la presenza delle difficoltà di utilizzo come strumento. Per valutare gli strumenti o i contesti di comunicazione che i membri SAIA hanno utilizzato maggiormente si è chiesto loro, in un questionario finale di valutazione del progetto, di fornire una graduatoria rispetto:

- il Forum Agorà;
- il telefono;
- l’e-mail;
- gli incontri in presenza del progetto SAIA;
- le riunioni formali;
- altri incontri informali.

Ne è emersa una composita configurazione dove si ritiene sia rilevante commentare le prime due posizioni stabilite dalle risposte dei corsisti. Il mezzo maggiormente utilizzato è stato il Forum Agorà (40,68%), seguito dal telefono (25,86%) e dall’e-mail

(20,69%), al secondo posto invece si utilizza l'e-mail (39,66%) poi il telefono (20,69%) in seguito il forum (16,95%).

E' particolarmente rilevante il dato sull'uso del Forum poiché per loro si trattava di un nuovo strumento di comunicazione. Esso ha avuto un discreto successo sia per la configurazione del progetto che per la comodità di superare barriere fisiche e di tempo, si pensi alla loro distribuzione sull'intero territorio veneto o alla possibilità di comunicare in modalità asincrona, compatibile con i tempi di ciascuno. Questo nuovo mezzo si è inserito in una consolidata pratica di comunicazione che vedeva soprattutto l'uso di modalità non collettive o private come il telefono e l'e-mail, che fa parte dell'*habitus* dei professionisti. Le vecchie tecnologie garantiscono ancora alcuni vantaggi come la consuetudine, la facilità d'uso, la velocità di utilizzo per un immediato riscontro e il contatto mirato con un collega. I beneficiari di tali scambi informativi e di conoscenza sono comunque coppie di persone che si trovano in contatto e non l'intera comunità.

I processi comunicativi dei partecipanti, in buona parte sommersi, non sono visibili sul forum; sono presenti durante le attività lavorative coinvolgendo: i colleghi interni al servizio d'appartenenza, i colleghi con cui si avevano già delle relazioni di scambio professionale prima del progetto, quelli con i quali ci si scambia e-mail e si comunica al telefono, i colleghi che condividono l'uso del forum Agorà e i colleghi che non fanno ancora parte della comunità *online*.

Va sottolineato che lo spazio *online* ha permesso di aprire i confini tra i vari servizi, ma mantiene ancora un frontiera, più volte sottolineata dagli intervistati, che separa tra coloro che hanno partecipato al progetto e coloro che non sono ancora stati coinvolti nella comunità online. La comunità regionale riguarda tutti i professionisti SIAN e SVET del Veneto e la comunità SAIA per ora ne rappresenta solo una parte.

Riassumendo va sottolineato che la partecipazione non è solo quella evidente nel forum, le nostre considerazioni partono comunque dalla partecipazione online perché rappresenta una realtà tracciata, dalla quale rilevare dei dati basati sulle evidenze e che ci ha condotto ad approfondimenti qualitativi attraverso le interviste.

L'esperienza della comunità SAIA ha avvicinato all'uso della tecnologia

professionisti che fino a poco tempo prima la utilizzavano in maniera limitata, non erano avvezzi all'uso di tecnologie della formazione e della comunicazione in funzione dell'avvio di processi di dialogo collettivi.

Per questo motivo si è strategicamente pensato di avviare processi di avvicinamento alla tecnologia gradualmente, con fasi di inclusione progressive. Nell'insieme l'uso del forum ha consentito di sperimentare una iniziale erosione dei confini e delle barriere organizzative, manifestando la percezione di una comunità nascente che si stava sviluppando.

La maggior parte dei soggetti intervistati ha dichiarato che di percepire che la comunità si sta creando, che si tratta però di una comunità con caratteristiche particolari perché riguarda solo la loro attività professionale. Non somiglia ad altri tipi di comunità dove il focus può essere un interesse comune, un hobby, la religione, attività di solidarietà, ecc. È emerso quindi che c'è un buon consenso sulla percezione che la comunità sta nascendo e necessita di crescere e di svilupparsi. A questo proposito un veterinario ha affermato:

“Quando apro il forum Agorà sento che c'è qualcuno che vuole mettere a disposizione o che vuole attingere dagli altri esperti. Ci sono delle esigenze comuni. Sì, sento che si tratta di una comunità di esperti. Ciò che ci tiene unito sono la conoscenza e le pratiche professionali”.

Sul senso di comunità le voci sono plurali, un altro partecipante ci ha detto:

“Secondo me innanzitutto è una cosa che deve crescere, il problema è che in questa comunità non tutti dicono quello che realmente pensano perché. Ci sono anche i capi che magari vedono quello che si dice. Ciò che i professionisti, impegnati sul territorio, potrebbero dire potrebbe non coincidere con la filosofia del responsabile, potrebbero esserci delle dinamiche di autocensura”.

Il senso di comunità sta nell'essere pubblicamente coinvolti all'interno di una “platea di altri io” e sentire di avere qualcosa in comune; innanzitutto l'obiettivo della propria attività. Essi sono chiamati a svolgere attività di prevenzione e al contempo devono far rispettare la legge, hanno in comune il problema di relazionarsi alle medesime leggi, un “groviglio di norme” e hanno *stakeholder* comuni che condividono parti del sistema

d'attività.

Quindi sono una comunità poiché hanno, dal punto di vista professionale, alcuni aspetti che li accomunano. Emerge un senso della comunità diverso tra i partecipanti, dove per taluni è più totalizzante implica delle condivisioni profonde che in ambito professionale non necessariamente si trovano, dove manca l'adesione ad una *mission* che veramente unifica, ma anche delle visioni meno ambiziose dove "il senso di comunità è nella comunicazione: poter dire i miei problemi e trovare qualcuno che li risolva".

Per alcuni il senso di comunità pare abbozzato, più una possibilità che una attuale realtà infatti:

"In questa fase non percepisco ancora la presenza di una comunità pienamente compiuta, perché questa piattaforma è qualcosa di estremamente nuovo per noi, sia negli aspetti tecnici sia nell'approccio. Noi per necessità funzionali ci siamo sempre relazionati con una realtà verticistica, per necessità di lavoro. E' un po' come il discorso del militare: per essere efficienti la linea di comando deve essere diretta, questo invece è un approccio diverso. Questo approccio di comunità è legato solo ad alcuni aspetti non può essere legato a tutto, non ci può essere un approccio di questo tipo dal punto di vista cooperativo e funzionale perché non è possibile. Se io domani mattina voglio far fare una corsa della stessa tipologia a tutti, non posso scegliere questo tipo di approccio di condivisione, mentre per altri aspetti di conoscenza della realtà questo funziona molto bene."

Ci sono aspetti come la mancanza di tempo, le abitudini, le resistenze personali che nella partecipazione al forum possono rallentare gli interventi e quindi la vitalità delle discussioni. Questi fattori vanno tenuti presente quando nell'analisi del ruolo del forum. Sappiamo che una comunità di pratica ha un suo ciclo di vita; *l'agency* potrebbe far emergere modalità per trasformare gli interventi nel forum in qualcosa che incida in maniera più profonda sull'attività. Si scorgono alcune strade percorribili che possono dipendere dalla presenza di diversi livelli di *agency*: il primo riguarda i pari, ed esprime il senso di appartenenza e di comunità, con il quale si cerca di imprimere un cambiamento rispetto abitudini consolidate: risolvere la difformità e la localizzazione delle pratiche e uscire dagli *impasse* e dalle tensioni insite nell'attività; il secondo invece implica la possibilità di esprimersi nei riguardi dei direttori, della Regione, in particolare l'Unità di Progetto di Sanità Animale e di Igiene degli Alimenti. Una

direzione che cerca di colmare la distanza fisica e quella organizzativa, una direzione che parte da ciò che sembra più concreto, i problemi sul campo e ciò che è più astratto come l'interpretazione ufficiale delle norme o addirittura la loro produzione.

La comunità non è solo nel forum, per loro è una possibilità nuova e interessante e ci induce a chiederci come si stiano modificando le reti di relazioni, fuori dagli ambienti online, da quando hanno a disposizione un nuovo modo di interagire. Un tecnico della prevenzione ci ha detto:

“il senso di comunità è stato allargato e sta fuori dal forum. Sono contatti nuovi che ho avuto tramite il progetto, in sintesi ora si va oltre a quella rete di contatti che si ha per vicinanza fisica o per frequentazioni consolidate”.

I processi di cambiamento sono lenti, richiedono di integrarsi e modificare modalità di comunicazione e di relazione consolidate, spesso dipendenti dalla struttura organizzativa dei servizi. Ci sono stati degli stimoli di cambiamento percepiti come

“una grande opportunità, di fatto vengono messi in luce problematiche di cui si può discutere però per certe altre un po' meno. Il progetto personalmente mi ha avvicinato ad alcune persone con cui sto mantenendo dei rapporti molto positivi”.

Il progetto inteso come intervento formativo a lungo termine ha proposto ai professionisti SAIA tecnologie nuove: esse richiedono tempi adeguati di *naturalizzazione* e dinamiche di confronto a cui loro non sono abituati.

Sembrerebbero esserci due condizioni che continuano a permanere, una legata alle opportunità di esprimere una forma di *agency* collettiva e l'altra che fa dipendere ancora i comportamenti dalle strutture sociali e organizzative consolidate, sedimentate. Se da un lato i discorsi sulle pratiche non si trasformano automaticamente in innovazione nelle pratiche, dall'altro a partire da tali discorsi si può cambiare, nell'applicazione concreta, qualche aspetto delle pratiche che viene affrontato nelle discussioni del forum: un modo nuovo di analizzare i casi, una nuova consapevolezza sul proprio ruolo, una relazione diversa con le norme, con i responsabili o con altri attori istituzionali.

Ci sono anche alcune voci che dissentono, che non percepiscono il senso di comunità:

“Non sento che si sia creata una comunità. Secondo me c'è bisogno di parlare e discutere ancora in maniera complessiva, c'è bisogno di un affiatamento che per ora non c'è, ci vuole più tempo. Io penso sempre che qualcuno si inserisce in una comunità perché condivide un po' tutto: ci si cerca, qua tutto sommato si condivide un certo tipo di lavoro. [...] Se intendi parlare di una comunità regionale credo sia utopico. Parlare di comunità

implica delle scelte diverse rispetto a quelle che noi facciamo qua. Io sto lavorando da qualche anno con alcuni miei collaboratori. Emergono delle relazioni per le quali qualcuno sta male perché si aspetta dal gruppo, non dalla comunità, ma dal mio servizio qualche cosa che il servizio non può dare. [...] Sarebbe già molto se noi riuscissimo a fare comunità professionale. Poi se si riesce a costruire qualcosa d'altro come dei rapporti più profondi bene. E' possibile che non si riesca con nessuno a creare quel legame che ti fa sentire parte di una comunità. [...] parlare di comunità qui è una parola grossa forse perché la carico anch'io di un valore che non vedo”.

Il senso di comunità percepito parrebbe dipendere dal concetto che ognuno di loro ha di comunità: da cosa sia una comunità e da come debbano comportarsi i membri. Risulta rilevante ciò che ci si attende da una comunità, infatti le aspettative dei partecipanti sono molto diverse:

“Il senso di comunità per me è molto concreto; potrebbe basarsi sul passarsi le informazioni, quantomeno permette di indicare quali siano le diversità di opinioni che ci consentono di comprendere quanto possiamo essere lontani tra di noi”.

Riassumendo ricordiamo che il senso di comunità non è dato a priori, come molti autori sottolineano, ma va costruito. Quando ci si riferisce a espressioni come “comunità professionale” o “comunità di pratica”, il termine “comunità” non ha un significato univoco. Per tale motivo ci sembrato opportuno indagare la percezione dei membri relativa al senso effettivo di appartenenza alla comunità, nel contesto della loro esperienza.

La testimonianza dei partecipanti ha posto l'accento sul fatto che le discussioni pubbliche sono solo una parte dei temi che li riguardano. Sono esclusi o poco presenti dalle discussioni gli argomenti di carattere scientifico, come le malattie dell'animale e dell'uomo, oppure temi che necessitano ancora di trovare definizioni condivise, come ad esempio benessere animale. Non sono neanche sorte discussioni ampie relative la loro identità professionale, tema che dalle interviste sembra essere molto rilevante. La maggior parte delle discussioni si riferisce piuttosto alla normativa che determina buona parte della loro attività lavorativa. In sostanza emerge come ci siano temi e problemi che i partecipanti hanno ritenuto valido esplicitare in un forum e altri meno; questioni più rilevanti e stringenti ed altre meno, motivi più impellenti per intervenire e altri per rinunciare a scrivere. Un altro membro SAIA, veterinario, ha detto che in un'occasione

ha rinunciato a scrivere perché in una discussione ha percepito una modalità espositiva inibente. Un partecipante è intervenuto proponendo la propria posizione con “la verità in tasca”:

“Scrivere nel forum per me sarebbe stato un po' difficile, preferirei parlare in un contesto più disteso, colloquiale, faccia a faccia. Quindi non tutto quello che uno vorrebbe dire emerge [...] e anche ho visto che le discussioni vertono più sulla sicurezza alimentare e meno sulla sanità animale, quindi io che appartengo ad una minoranza, faccio fatica a uscire, ad emergere”.

In alcune occasioni si nota che le discussioni nel forum rimangono in sospeso e che si fanno proseguire fuori dal forum, in una partecipazione che oscilla tra spazio pubblico e privato. La funzione del forum è proprio quella di rendere pubbliche le questioni, far partecipare anche chi non è eletto, lasciare tempi diversi per le risposte, consentire la ricerca di parole chiave per recuperare dialoghi e informazioni che da patrimonio di pochi divengono patrimonio collettivo. Questa oscillazione tra pubblico e privato ha portato alcuni membri a proporre modalità diverse di organizzare le discussioni: A questo proposito un partecipante ha dichiarato:

“Io penso che questa sia un'ottima opportunità per uscire dall'isolamento, però ci vorrebbe ogni tanto qualcuno che tira un po' di fila, che rilancia perché altrimenti si corre il rischio di perdersi. Di perdere lo slancio e la voglia perché alla fine si arriva a poco o niente”.

Altri hanno proposto di nominare dei moderatori esperti che abbiano il ruolo di condurre una discussione e di portarla anche ad un punto di chiusura, in cui se la discussione si è saturata si evidenziano i punti chiave a cui si giunti assieme. Altri hanno suggerito di creare dei gruppi tematici e dare voce a tutti gli ambiti di cui loro si occupano, oppure di coinvolgere tutti i direttori dei servizi. Alcuni vorrebbero cercare dei canali di comunicazione maggiormente efficaci con le figure della Regione, in modo che recependo i problemi che stanno alla base delle loro discussioni possano fornire delle risposte chiarificatrici rivolte a tutti loro. Queste indicazioni sono preziose, non sono nuove in letteratura, ma sono emerse da loro, dalla loro reale esperienza. Si ritiene quindi siano l'elemento imprescindibile con il quale ripensare e ristrutturare modalità di partecipazione nel forum che una volta accolte possono dirigere il futuro della loro

comunità professionale.

7.3 Il ruolo del forum Agorà

Le domande sul valore dei processi di scrittura e di lettura *online* hanno portato i partecipanti a delineare il ruolo del forum. Esso è un luogo in cui le pratiche si collocano a livello linguistico, sono codificate linguisticamente, ed è proprio a proposito delle loro pratiche professionali che in Agorà sono emersi molti aspetti connessi all'attività.

7.3.1 Il forum: funzioni e caratteristiche secondo i partecipanti

Nelle interviste abbiamo proposto alcune domande, inerenti il ruolo del forum, per comprendere:

- i contenuti emersi negli interventi;
- in che maniera essi siano connessi con la loro realtà lavorativa;
- quale impatto abbia la scrittura di quesiti e di soluzioni nella loro reale attività.

Ne sono emerse diverse visioni che tenteremo di ricomporre citando alcune loro risposte:

“Il forum è interessante perché ci dà la possibilità di confrontarci alla pari, ma anche tra persone che hanno una cultura e una preparazione professionale diversa. E' costruttivo perché attraverso il forum si possono analizzare delle problematiche che emergono nel corso della nostra attività lavorativa e tante volte si hanno delle risposte positive e quindi è un aiuto che abbiamo costantemente in linea”

Un aspetto nuovo e fondamentale per una formazione tra pari è il fatto di avere uno spazio di confronto, nel forum l'apprendimento è distribuito, tutti possono apprendere e insegnare, il cambiamento più evidente per i partecipanti è dato dalla possibilità di uscire dalle percezioni individuali, di avviare processi di confronto e di sostegno reciproco:

“Noi spesso abbiamo una percezione della realtà legata ad aspetti individuali, come dei singoli slegati e il forum in qualche maniera può essere un luogo in cui questa percezione

viene a confrontarsi”.

Le discussioni riguardano i problemi che i membri SAIA incontrano quotidianamente e che richiedono delle soluzioni situate; sono problematiche che emergono durante lo svolgimento dell'attività istituzionale, quindi connesse ai vincoli normativi e organizzativi della loro attività:

“Nel forum, nel confronto con i colleghi, ho trovato certe volte risposte esaustive perché non sono solo una semplice impressione o un punto di vista del collega, ma un punto di vista indagato e in connessione con la normativa vigente”.

Risulta fondamentale il confronto con pareri esperti, che non si basano solo su semplici opinioni. Si mettono in luce risposte che provengono da intere esperienze di approfondimento e dalle quali le soluzioni hanno richiesto indagini complesse attraverso altri enti che appartengono all'intera catena di responsabilità coinvolta nelle loro pratiche:

“Nel forum lanciamo un messaggio in bottiglia e qualcuno lo accoglie, rispondendo. Così ho fatto con il caso della gestione di un'utenza che finora è stata sottostimata e non considerata dalla normativa locale regionale, ovvero le organizzazioni che non hanno una sede fisica operativa, che hanno solo un ufficio e a volte neanche quello, hanno solo un computer però movimentano quantità elevate (anche in termini monetari) di sostanze alimentari. Io avevo già visto che c'era un punto di debolezza e lo avevo approfondito in Regione, Anche FVO⁵⁵ (l'organismo europeo che controlla l'attività dei singoli stati membri) aveva dichiarato che tali soggetti hanno gli stessi diritti e doveri di tutti gli altri. Per questo motivo ho potuto mettere a disposizione una risposta che avevo ottenuto con indagini approfondite e da autorità competenti”.

Il forum assume la funzione di ambiente per la formazione auto-diretta e etero-diretta. Da un lato i membri si affidano ai colleghi per apprendere nuove soluzioni, nuove modalità di analizzare e affrontare casi specifici, diverse interpretazioni e applicazioni delle norme; dall'altro essi, grazie all'intervento scritto da un collega, colgono l'occasione per documentarsi e formarsi autonomamente rispetto gli ambiti che emergono nelle discussioni online. A questo proposito un tecnico della prevenzione ha affermato:

⁵⁵ Si veda il sito web dell'organismo FVO, http://ec.europa.eu/food/fvo/index_en.cfm.

“Ho trovato il forum molto stimolante. A parte gli argomenti di cui non so nulla come la trasportabilità degli animali, alcuni argomenti mi interessano direttamente. In ogni caso il fatto di non sapere nulla di un tema incuriosisce, vai a leggere e impari qualcosa, anche se probabilmente non la applichi nel tuo lavoro quotidiano, sicuramente si tratta di informazioni utili. In tutti i casi il forum è uno strumento di confronto su casi particolari come quello sui ristoratori, sul controllo ufficiale, sulle multe con le auto di servizio. Però ho notato che si tende a mettere in rete quelle che sono le sicurezze. Si fanno delle domande e si presuppone di avere delle risposte. Sarebbe interessante mettere in rete le proprie insicurezze, scrivere io non so cosa fare, ho avuto questo problema e affidarsi più agli altri in modo che venga utilizzato in maniera giusta da tutti”:

La formazione continua degli adulti si può avvalere di molti strumenti, nell’ambito sanitario dove la formazione è obbligatoria con il sistema ECM, spesso passa attraverso canali formali di acquisizione di crediti, con modalità d’aula tradizionali. In questo progetto il forum permette una formazione tra pari, attraverso le azioni di scambio, confronto e condivisione di pareri e di documenti stimolando anche la formazione auto diretta. Un’altra testimonianza di come le discussioni sul forum rappresentino, stimoli, input che avviano processi formativi e auto formativi è la seguente:

“Ho letto un intervento di A. sull’etichettatura meditavo di rispondere però è stata di stimolo per andarmi a guardare una norma che non ricordavo in quel momento. Magari mi fa pensare a questioni che non c’entrano con il forum, ma sono stimolo nella mia formazione”.

L’obiettivo di far interagire profili professionali e professionisti appartenenti a servizi diversi si sta raggiungendo nonostante ci siano delle difficoltà dovute ad una cultura istituzionale più direttiva, meno basata sul confronto orizzontale e *routine* consolidate da anni che non prevedono tecnologie della comunicazione collettiva, dal loro punto di vista innovative. A questo proposito proponiamo il commento di un altro veterinario il quale attribuisce al forum un ruolo rilevante per la loro formazione continua:

“Gli interventi nel forum sono interessanti, comincia ad esserci uno scambio abbastanza proficuo tra diversi profili: tra tecnici della prevenzione e veterinari, tra medici e tecnici e così via. Lo trovo un luogo di formazione per i nostri servizi perché mancava uno spazio comune di dialogo, tra diversi profili professionali all’interno dei servizi. Certo che non è facile perché non siamo abituati al confronto diretto, noi veniamo da una formazione diversa e abbiamo già una certa età. I giovani dialogano di più in rete, noi con più di 50 anni siamo ancora ancorati a vecchi metodi: l’uso del libro, la consultazione diretta delle singole normative, l’aggiornamento professionale e il confronto di solito è limitato al massimo fra due o tre colleghi, che sono le persone con

cui si lavora o il veterinario con cui si collabora. Con il forum allargano gli orizzonti, ci sono tematiche legate ai servizi SIAN e quelle agli SVET, c'è questo continuo cercare di capire. Per me il forum amplia le nostre conoscenze. Da soli a volte si arriva fino ad un certo punto quando ci sono più persone che intervengono e dialogano le fonti diventano molteplici”.

La formazione a cui si riferiscono è chiaramente diversa da altri tipi di intervento per in quali sono invitati istituzionalmente a partecipare. E' una formazione che passa attraverso la descrizione, il commento e la discussione di problemi e di casi concreti.

“In primo luogo è positivo che si parli di problemi. In secondo luogo vedi cosa pensano gli altri colleghi rispetto un problema e soprattutto se l'hanno risolto. Alcuni casi nei nostri uffici sono irrisolti. Ma puoi venire a conoscenza di un caso in cui tu stesso hai risolto il problema, magari 10 anni prima; puoi quindi dare un suggerimento a colui che chiede aiuto. A noi molto spesso capitano dei casi che sono singolari, quindi non risolti: la prima volta li risolvi con il buon senso e con l'ausilio delle leggi. Però l'esperienza, per colui a cui capita quell'unico caso, è singola. Per i casi che si ripetono in maniera analoga il problema non sussiste. Ci sono dei casi limite ai quali la normativa non risponde, ci sono dei vuoti normativi quindi noi dobbiamo usare la nostra esperienza. Per questo motivo avere un forum è importante, perché possiamo o attingere o rispondere ad un collega. [...] Rimane comunque un grosso problema per noi che ci limita nella partecipazione ed è il tempo”.

Ci sono casi che fanno discutere molto sia nel forum che al di fuori di esso, una sorta di *tam tam* sia tra professionisti singoli che tra servizi. Sono effetti sommersi che non possono emergere dalla lettura dei *thread*, perché fanno parte della vita lavorativa. Negli uffici spesso si condividono le discussioni del forum anche con colleghi che non sono inseriti in piattaforma, evidenziando la necessità di aprire le discussioni a tutti i professionisti SAIA:

“Sfruttando la comunità e acquisendone i benefici c'è la possibilità di ottenere delle risposte. Uno si sente anche invogliato senza la necessità di passare attraverso l'organizzazione. Il mio responsabile con cui c'è un buon rapporto mi ha chiesto la password per entrare in Agorà e partecipare anche lui, perché gli ho fatto vedere il forum e ha visto i casi che sono stati descritti”.

Per quanto concerne l'andamento della vita del forum, essendo un nuovo strumento per la comunità, è necessario comprendere cosa stia cambiando, ma anche quali possibilità di sviluppo la comunità stessa si concederà nel futuro. Il prossimo brano tratto dalle

interviste ci descrive alcuni passaggi rispetto l'andamento della vita del forum:

“Il fatto di avere una piattaforma in cui cominciano a parlare è già un passo notevole prima le uniche piattaforme, per così dire, in cui ci trovavamo erano le occasionali riunioni con i corsi di formazione o il passa parola. Anche alcune riunioni a livello istituzionale in Regione dove si affrontava qualche discorso specifico, [...] una piattaforma di questo tipo ti dà la possibilità di esprimerti in maniera più libera almeno per me è così rispetto al faccia a faccia. Cos'è cambiato? già è un passo avanti che abbiamo qualcosa di cui discutere. Al forum diamo il tempo di crescere. Ci sono persone che hanno la volontà di mettere del proprio, sono quelli che scrivono indipendentemente dall'andamento del progetto, che non pensano di aver finito dei compiti. Io tendo a rispondere a coloro che fanno domande, proprio per non lasciar perdere tutto”.

Il forum esprime la necessità di allinearsi (Wenger, 1998: 211-212) su comportamenti professionali che richiedono di essere sufficientemente uniformi. Non è solo un luogo di scambio di soluzioni (come spesso avviene in altri forum tecnici, si pensi agli sviluppatori di software, ai riparatori di fotocopiatrici, ecc), ma la maggior parte delle discussioni porta con sé due elementi di allineamento fondamentali per loro: l'interpretazione e l'applicazione di norme. Tale allineamento dovrebbe garantire una correttezza condivisa, che autotutela il professionista e tutela la salute dei cittadini. Tali processi sono linguisticamente espressi nel forum, e constano nel tentativo di superare la difformità nelle pratiche. Sono obiettivi tipici della comunità SAIA che non necessariamente riguardano altri tipi di professionisti in cui la libertà di espressione dei comportamenti è maggiore, almeno istituzionalmente.

“Il forum potrebbe aprire questa discussione trasversale, rispetto la localizzazione delle pratiche, rispetto al fatto che sembrano più fisse e aggregate attorno a centri di responsabilità. Io ho sempre pensato negli anni alla necessità di sviluppare modelli trasversali, ho sempre cercato il contatto con il mio equivalente medico dell'igiene pubblica [...] Questo tipo di comportamento è personale, appartiene a quel tipo di aggiustamento nei rapporti interpersonali, non è previsto dalla norma o può non essere previsto dalle modalità operative dell'azienda o della Regione. [...] E' un arricchimento per tutti. Ognuno si blocca sulle sue modalità di approccio e solidifica i modi di comportamento che diventano *standard*. Il fatto di verificare l'esistenza di altre metodiche ti permette di affrontare le questioni lavorative in maniera diversa, con visioni laterali. [...] Facciamo parte di una struttura che ha un'unica grande finalità: la salute. Non possono le figure incaricate non interfacciarsi tra di loro. Solitamente questo non succede, ma non significa che non debba mai accadere. Non succede perché costa energie e richiede volontà di confrontarsi, le competizioni si trovano se le vuoi cercare, ma anche le collaborazioni”.

Dalle domande sul ruolo del forum Agorà emerge anche la presenza di altre figure, in particolar modo figure apicali, le quali, come i direttori di servizio, abbiano la possibilità di sondare la realtà operativa attraverso una qualche forma di coinvolgimento nel forum⁵⁶. Si tratta di approfondire la conoscenza degli aspetti più concreti del loro lavoro che spesso non avviene in figure apicali e nei decisori, poiché non sono figure operative. Tali figure però hanno potere decisionale, quindi nel dialogo tra professionisti, dirigenti e funzionari regionali sta la possibilità di giungere a soluzioni allineate che superano le tensioni logiche tra le diverse funzioni:

“Il forum è un luogo non solo di confronto, ma di indirizzo. Non sempre riesce a trovare la soluzione, ma indubbiamente esprime delle esigenze questo è già un buon dato di fatto. Emergono in maniera diretta e immediata quelle che sono le esigenze del territorio già questo è positivo perché altrimenti è difficile poter rappresentarle perché i canali di comunicazione sono piuttosto le lenti. In secondo luogo il forum non solo fa emergere in questi termini ma permette di sperimentare una dimensione dove si può trovare una soluzione non necessariamente attraverso il forum, magari anche attraverso chi osserva questa piattaforma”.

Il ruolo del forum è strettamente connesso con le reali problematiche di lavoro, il rapporto con le norme e le questioni legate alla definizione della loro identità professionale, differenziando tra tempi della burocrazia i tempi della comunità:

“Con il forum posso avere rapporti tra colleghi anche lontani con minore formalità. Se non ci fosse stato avrei ancora usato il telefono e avrei contattato i responsabili di un'altra ASL per iscritto. Quando ho bisogno di un parere faccio così e poi devo attendere la risposta per iscritto a domande protocollate. Questo rallenta molto il mio lavoro. Poter aver subito le informazioni semplifica molto il lavoro. Le nostre discussioni solitamente riguardano i dubbi o i vuoti legislativi. La norma se non è concreta lascia troppo spazio all'interpretazione personale. Come la registrazione dei veicoli adibiti al trasporto di alimenti: la Regione impone che tutti i vincoli siano registrati. Una volta non c'era questa registrazione, ed ora questo implica che tutti noi, che siamo già colmi di altre attività, siamo costretti ad una mole di burocrazia enorme. Noi siamo addetti alla vigilanza, usciamo sul territorio e per noi questa registrazione è un aumento di lavoro d'ufficio. Il Dm 58 del '97 che ha creato la figura del *tecnico della prevenzione* cita il fatto che noi offriamo consulenza o un parere nei nostri uffici ma non possiamo stare in ufficio otto ore al giorno, dobbiamo uscire dall'ufficio e mettere le nostre competenze nel territorio al servizio del cittadino”.

⁵⁶ Nel progetto si sono inclusi anche alcuni Direttori di servizio, ma il numero di essi non consente di attuare un confronto completo tra i professionisti SAIA e i direttori dei SIAN e degli SVET.

Emerge la sensibilità verso un tema molto importante per loro connesso all'identità professionale, all'espressione di un ruolo difficile, tra prevenzione e repressione, tra operatività e potere di incidere sulle indagini epidemiologiche. Un ruolo multidimensionale nel quale i membri non vogliono dimenticare attività più complesse come la valutazione del rischio o la loro funzione scientifica. Il fatto di avere uno spazio:

“di confronto può incrementare la nostra creatività di lavoro nella maniera che le persone che assistono a fenomeni simili possono confrontarsi e soprattutto si può avere il supporto da parte di altri enti, come ad esempio dell'Istituto Zooprofilattico. Può aiutarci a vedere se certi segnali su alcuni aspetti fanno parte di un fenomeno più ampio e complesso, se sono ascrivibili a cause comuni. Se osservo le stesse cose in un luogo e poi in un altro, e in uno ancora ci sarà qualcuno che può fare sintesi di un problema comune. Abbiamo bisogno di approfondire scientificamente, di esprimere ragionamenti scientifici, che sono la base del nostro comportamento, l'argomentazione scientifica è alla base”.

In altri termini la loro funzione essenzialmente operativa non consente di trattare l'interpretazione dei dati dei loro campionamenti o delle loro visite, per valutare l'effetto in termini di salute del loro operato. Enti con un ruolo strategico maggiore possono favorire tali processi di indagine scientifica o di determinazione nei processi decisionali e legislativi a livello regionale. Essi chiedono che il piano maggiormente operativo in cui loro sono chiamati a lavorare venga connesso con altri piani ad un livello superiore per incidere sulle decisioni strategiche di chi è chiamato istituzionalmente prenderle.

Nel forum si fa appello all'espressione della propria professionalità, alla propria autonomia decisionale, a capacità di non escludere quegli aspetti della professione che sono meno *routinari* e operativi per ridare spazio alla funzione scientifica:

“Ci si preoccupa delle possibili contestazioni rispetto le nostre decisioni sul campo. Siamo troppo autoreferenziali. Mi stupisce perché io sono nato come veterinario quindi la mia formazione e quella di un veterinario. La mia professionalità non posso ridurla a saper fare un verbale. Non si fa un percorso formativo del genere. La sensazione è che nelle discussioni si sia preoccupati di affrontare gli aspetti operativi nella loro completezza senza porsi questioni di ragionamento e di argomentazione scientifica. Sembra che ci sia il bisogno di un conforto, che si prendano delle direzioni condivise senza avere il bisogno di ragionare su aspetti di indagine scientifica della realtà”.

C'è inoltre chi auspica che il forum possa consentire uno spazio maggiore a discussioni di tipo culturale e professionale, menzionando l'appartenenza ad una categoria che necessita di essere valorizzata, in questo senso il forum è un luogo che offre:

“una grossa opportunità, perché possiamo uscire da un clima di autoreferenzialità che è il nostro limite in questo momento in quanto le nostre ASL sono impegnate a offrire un servizio legato al territorio. Noi dovremmo utilizzare il progetto come confronto interno e il forum come un dibattito culturale e professionale all'interno della categoria. Perché purtroppo spesso succede che nel caso del benessere animale tutti ne parlano ma nessuno ne ha veramente titolo. [...] Io ho notato che c'è molta attenzione alla normativa, perché la nostra categoria vive questa tensione. Dobbiamo applicare la normativa e ed essere il più corretti possibile, il più efficaci ed efficienti, dobbiamo svolgere il lavoro al meglio. Però io credo che non sia solo il problema di applicare la normativa. [...] Credo che SAIA possa essere un momento proficuo non solo per acquisire dagli altri dei modelli ma anche qualcosa di più propositivo, in termini di discussione scientifica, culturale e del senso della nostra professione”.

Molti testimoni interni alla comunità hanno evidenziato che il forum ha la potenzialità di erodere i muri interpersonali e organizzativi che separano i professionisti, appellandosi a quella funzione dialogica che consente di far circolare le descrizioni delle difficoltà incontrate nel lavoro. La richiesta di un dialogo maggiore travalica i rapporti orizzontali tra professionisti chiamando in causa le figure regionali che hanno un ruolo fondamentale per la loro attività. Le richieste dei membri sembrano coinvolgere altri attori assenti nello spazio di discussione online, facendo intravedere una gerarchia di livelli all'interno della quale il dialogo va ampliato:

“Il forum può rappresentare la caduta di un muro, un muro che uno si auto costruisce oppure che gli hanno costruito. Non so quante persone sono veramente convinte di mettersi in discussione, a una certa età. Io sono un sostenitore degli scambi, ora la mia principale attività è quella di audit. [...] Lavorando con altri soggetti e servizi, ho visto molta diffidenza. Tanti hanno paura di scoprirsi; quando si scoprono si rivedono nei limiti e nelle debolezze. [...] Ci sono anni e anni di divisioni. Non esiste al mondo una struttura come la nostra, l'Unione Europea non prevede una struttura tale, invece da noi permane. Il veterinario è il *medico dei bruti* è un medico di serie B, bisognerebbe conoscere le regole del gioco interno. C'è una discussione in cui interverrei in maniera feroce, però mi chiedo: qualcuno della Regione leggerà quello che scriviamo?”

Il dialogo interno alla comunità può avere efficacia per alcuni membri se porta al consenso, ma il consenso interno non è sufficiente se non si effettua un passaggio che

coinvolga anche altri *stakeholder*⁵⁷, come si evince dai seguenti due brani:

“Il forum per me è un aspetto nuovo, non l’ ho mai utilizzato prima. Ritengo sia uno strumento molto utile, nel nostro caso, per avvicinare professionisti diversi, per avvicinarli senza una prossimità fisica. E’ uno strumento utile per fare osservazioni sui diversi temi emersi. [...] Io ho trovato risposte molto competenti che mi avrebbero aiutato nel caso avessi dovuto affrontare situazioni simili. Coloro che fanno parte del mio servizio mi hanno detto che sarebbe opportuno che ci fossero tutti i professionisti della Regione. Per me il forum in un rapporto di dare e avere è legato alla ricerca di consenso. Un luogo in cui cercare delle soluzioni condivise a problemi comuni. Ci sono delle sfumature interpretative che possono portare a soluzioni molto diverse e gli argomenti sono molteplici, quindi il fatto di mettere in piazza, in Agorà, alcune questioni, significa in qualche maniera trovare un procedere in comune”

Continuando sul valore del consenso, nel prossimo brano si fa riferimento al coinvolgimento maggiore di attori esterni alla comunità. Emerge quindi dall’indagine, interna al forum e alla comunità, l’importanza di estendere la prospettiva al di fuori di essa:

“Noi in Agorà ci confrontiamo su aspetti molto tecnici, fino a proporre documenti, *fac simile*, eccetera). Spesso si arriva a confrontarsi, ma manca una parte superiore legata alla Regione che ha responsabilità nei confronti dei regolamenti e che potrebbe dare uno spunto, delle indicazioni o delle soluzioni. Manca il grado del decisore, non dico il funzionario. Ma da esempio una figura come il dott. [...] che alla luce delle nostre riflessioni possa considerare se siamo di fronte un “grigio normativo”, se si può fare una circolare che aiuti a chiarire o definire meglio questa zona grigia. [...] Se anche ipoteticamente nel forum arrivassimo al totale consenso tra di noi, questo non è sufficiente poiché ci vuole il parere della Regione”.

Tali osservazioni mettono in evidenza che le strutture amministrative organizzative non sono solo una mera gestione del potere, ma sono adibite ad accogliere livelli diversi di responsabilità e se è vero che sul campo e sul territorio c’è il professionista SAIA vanno ricordati anche tutti quei legami con figure superiori, dai direttori dei servizi all’Unità di progetto di sanità animale e di igiene degli alimenti (UPSAIA) regionale. Insomma la proposta di fornire la comunità SAIA di uno spazio online ha evidenziato come i problemi di comunicazione siano soprattutto nel passaggio da un livello gerarchico ad uno superiore e viceversa,

⁵⁷ Tale esigenza verrà accolta nell’analisi che proponiamo nel capitolo 8.

“Avere una piattaforma di confronto è estremamente utile, ma la cosa che ci servirebbe maggiormente è un coordinamento generale che coinvolgesse tutte le figure istituzionali. La problematica di gestire il territorio, dal mio punto di vista come responsabile di servizio, è di capire quando, come e dove vengono eseguiti certi provvedimenti. Faccio un esempio, noi abbiamo alcune domande in sospeso, la cosa passa dalla Regione che ha delle competenze che vanno verificate anche a livello ministeriale, allora non si riesce mai ad arrivare fino in fondo”.

Le modalità con cui coinvolgere altre figure nei loro processi dialogici proposte dai membri stessi mostrano che non ci sono delle linee di pensiero allineate. Crediamo che tale questione meriti di essere affrontata proprio dai diretti interessati in una riflessione sul futuro della comunità. Ad esempio rispetto alla proposta di altri partecipanti di coinvolgere all'interno di SAIA figure che operano ad un livello superiore, un altro membro ammette che non crede possa compiersi facilmente, avendo egli l'impressione che:

“I nostri organi di governo (Regione, Ministero) lavorano con gruppi di studio a volte poco agganciati alla realtà, pur lavorando con persone formate e titolate. Anche quando ho fatto parte di un gruppo di lavoro in Regione, dopo due anni si è partorito un topolino, che non è stato neanche recepito a livello regionale. [...] Il sistema dei decisori sembra scollegato dalla percezione concreta della realtà professionale che abbiamo noi operatori”.

I partecipanti hanno più volte evidenziato che il forum apre degli spazi di dialogo e delle possibilità nuove per loro, ma il processo incontra delle resistenze di vario tipo: dall'abitudine a utilizzare altre modalità comunicative, alla mancanza di abitudine a lavorare in *équipe*:

“siamo ancora legati al telefono, più immediato, invece in Agorà il quesito va strutturato meglio. In teoria lo trovo molto utile e lo apprezzo, in pratica lo utilizzo poco, per problemi di tempo. [...] L'interprofessionalità è sicuramente una ricchezza e Agorà è un patrimonio”.

Il forum come abbiamo più volte affermato, ha un legame molto stretto con la discussione delle norme. Le modalità con cui loro discutono delle norme fa comprendere anche il tipo di cultura professionale che li caratterizza. Il forum ha fatto emergere le tensioni nei confronti delle norme sia nei termini di strumento incompleto, non chiaro in sé, sia nelle relazioni con diversi attori che alle stesse norme sono legati.

E' difficile separare il ruolo del forum dalle tematiche alle quali essi hanno mostrato di essere vincolati nell'esercizio della loro professione, infatti:

“Sono tematiche per le quali non c'è una semplice risposta o interpretazione. sono temi che affrontiamo da anni e non hanno una soluzione semplice, temi a cui siamo abituati, ma siccome ci sono problemi di interpretazioni danno ancora motivo di discussione. L'interpretazione delle norme è un processo tipico del nostro lavoro, ci viene chiesto, soprattutto con la nuova normativa che diventa più generica, di mettere in campo la nostra professionalità. La norma non è dettagliata, l'interpretazione sta alla base della nostra professionalità. Le situazioni sono le più varie e in questo senso via è maggiore discrezionalità. E' per questo che ci si confronta sempre sugli stessi temi anche perché abbiamo punti di vista, esperienze e situazioni diverse. Nel 2006 c'è stata l'introduzione di un grosso pacchetto di norme comunitarie. Queste norme di impostazione più anglosassone danno delle linee guida generali e poi lasciano l'interpretazione al professionista. Per noi è stato un cambiamento culturale, come modo di lavorare”.

Riassumendo nelle indagini dedicate al ruolo del forum per i membri SAIA sono emersi i seguenti aspetti, dove la funzione del forum si interseca con i temi che vengono trattati in esso:

FUNZIONI E CARATTERISTICHE DEL FORUM	
Confronto	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto tra pari - Uscita dagli schemi percettivi individuali - Scambio di pareri esperti - Dialogo e ricerca del consenso - Allineamento nelle pratiche
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Formazione tra pari e autoformazione - Richiamo all'agency collettiva
Clima	<ul style="list-style-type: none"> - Informalità, - Interazione libera, - Sensazione di poter discutere trasversalmente
Legame con temi e pratiche professionali	<ul style="list-style-type: none"> - Identità professionale - Norme - Casi - Concetto di professionalità

Tabella 7.4 - Funzioni e caratteristiche del forum secondo i partecipanti

Sono emersi comunque degli elementi mancanti nel forum: le discussioni di respiro culturale scientifico e il dialogo con altre figure fondamentali, ma assenti.

7.3.2. Dialogo online: funzioni linguistiche e pragmatiche

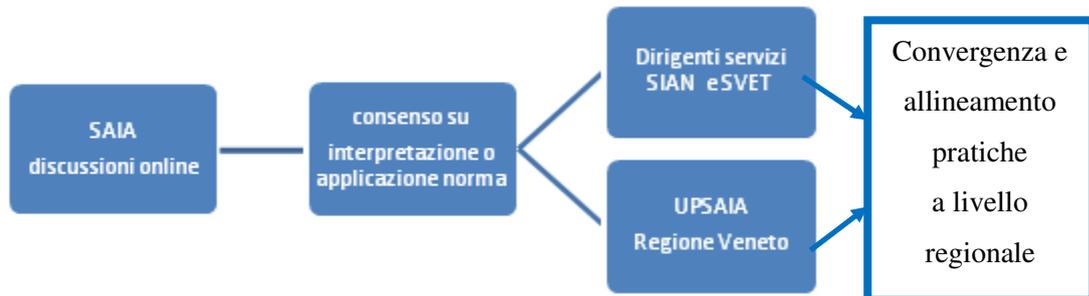
Le discussioni *online* e le interviste hanno evidenziato che vi è una sorta di gerarchia di livelli inerente la validità delle loro discussioni nei confronti delle reali azioni che possono compiere nel contesto lavorativo. A livello linguistico i membri SAIA possono evolvere dal semplice scambio di opinioni allo scambio di pareri esperti, che sembrerebbe incidere maggiormente sulla modifica delle pratiche in uso. In altri termini di fronte un parere ben argomentato, con riferimenti di legge appropriati, il livello di persuasione aumenta e le argomentazioni si possono riutilizzare e proporre nei verbali, a tutela del proprio operato. Sul piano pragmatico (relazionale e gerarchico) sono emersi i seguenti livelli: il consenso che riguarda il livello di accordo interno alla comunità SAIA; successivamente il ruolo dei direttori dei servizi che può andare in direzione favorevole o meno al consenso raggiunto internamente alla comunità; infine il ruolo dato dalle decisioni prese dall'Unità di Progetto regionale.

Nella tabella seguente abbiamo riassunto i livelli appena descritti:

LIVELLI	ESITO	VALIDITÀ
Linguistico	Scambi di opinione	Relativa
Linguistico	Parere esperto	Riferimento di legge e argomentazione scientifica
Pragmatico/relazionale	Consenso	Accordo degli esperti
Pragmatico/gerarchia istituzionale	Decisione dei direttori dei servizi	Modalità e procedure avallate dal direttore
Pragmatico/gerarchia istituzionale	Decisioni prese da UPSAIA (Regione)	Modalità e procedure avallate dalla Regione

Tabella 7.5 - Discussioni nel forum in relazione alla validità operativa

Sembrerebbe che la discussione sulle pratiche senza la presenza di alcune figure di responsabilità non dia i risultati sperati. Questo avviene quando un direttore di un servizio non accetti le soluzioni proposte nel forum, oppure quando la *Regione* non riesce a dare le risposte che i membri si aspettano.



La Regione ha il ruolo di coordinare l’operato dei servizi e, come i membri SAIA, di tutelare la salute dei cittadini allineandosi alle norme europee. Essa presenta dei processi di risposta ufficiale ai quesiti posti dai professionisti SAIA tortuosi e lenti. In aggiunta una volta portato a termine l’iter di un quesito, le risposte possono modificare gli esiti di un lavoro di confronto tra pari che si è svolto nel tempo. Riteniamo interessante quindi cogliere questi passaggi per comprendere come sia possibile concretamente collegare le loro discussioni nel forum alle reali pratiche. A questo proposito un testimone SAIA ha detto:

“Se prima facevo qualcosa che nel forum risulta essere scorretta, vado a rimodulare il mio percorso o trovo una pratica che migliora il mio modo di lavorare. Posso anche mettere in discussione il fatto di lavorare in una certa maniera, cercando io delle altre soluzioni. Non prendo per oro colato gli interventi degli altri, li valuto e poi approfondisco. In seguito quello che emerge dal forum lo condivido con i miei colleghi”.

Le discussioni incidono sulle pratiche indirizzandole, non acquisendo soluzioni preconfezionate e soprattutto il piano del discorso sulle pratiche, utile, auspicato, vissuto anche con entusiasmo non sostituisce quello delle pratiche stesse. Il forum è un luogo non solo di confronto, ma “di indirizzo. Non sempre riesce a trovare la soluzione, ma indubbiamente esprime delle esigenze. Questo è già un buon dato di fatto. Emergono in maniera diretta e immediata quelle che sono le esigenze del territorio. Già questo è positivo perché altrimenti è difficile poter rappresentarle, perché i canali di comunicazione sono piuttosto lenti”.

7.4 Sintesi dei temi emersi dal forum Agorà

La nostra etnografia oltre all'osservazione partecipante durante gli incontri residenziali ha preso in analisi tre contesti testuali: il forum Agorà, le interviste etnografiche e gli artefatti digitali realizzati dai partecipanti.

Il primo contesto di tipo dialogico è il forum Agorà che, come abbiamo già scritto non è moderato; è nato e si è sviluppato grazie agli interventi spontaneamente aperti dai partecipanti. La prima domanda che ci siamo posti è stata: “perché tra i tanti argomenti e problemi che riguardano la comunità i partecipanti hanno scelto proprio quelli proposti?”

Possiamo immaginare il forum *online* come uno spazio inizialmente vuoto in cui i membri hanno via via aperto nuove stanze e si sono resi protagonisti di discussioni per loro ritenute rilevanti. Il forum è la punta di un *iceberg* molto più ampio, dato dall'insieme sommerso di questioni che li riguardano.

Si è effettuata inizialmente una macro categorizzazione dei *topic* aperti dai membri, suddividendoli in argomenti inerenti l'igiene degli alimenti e argomenti inerenti la sanità animale. Gli argomenti che non facevano esplicito o univoco riferimento a una delle categorie appena menzionate sono stati classificati con l'etichetta “altro”, sono *topic* che riguardano tutti o che non sono esplicitamente riferiti ad uno dei due principali ambiti.

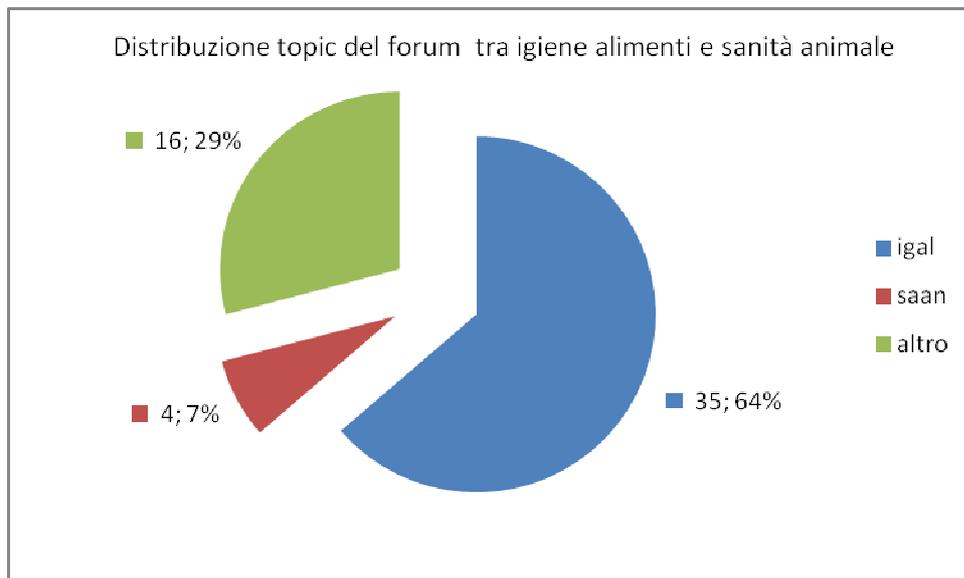


Grafico 7.8 - Macro distribuzione dei topic

Le discussioni si sono maggiormente concentrate sui temi legati all’igiene degli alimenti, ciò è comprensibile vista l’elevata percentuale di professionisti (72%) coinvolta nel settore (Grafico 7.8). La codifica dei *topic* ha evidenziato che il 64% riguarda esplicitamente temi legati all’igiene e alla sicurezza degli alimenti, il 7% alla sanità animale e il 29% si riferisce ad “altro”.

Per comprendere meglio come si siano configurate le discussioni online abbiamo effettuato un’ulteriore codifica dei 55 fili di discussione aperti. Le categorie che abbiamo fatto emergere dalle loro discussioni sono state 8 e sono le seguenti:

- a) Riferimento a *norme* (uscita nuova norma, regolamenti comunitari, leggi ministeriali e regionali, interpretazione, applicazione, linee guida, pareri, raccomandazioni, circolari, quesiti e note regionali o ministeriali) (cod:1)
- b) Riferimenti a *strumenti dell’attività* (verbali, elaborazione procedure, operazionalizzazione di norme, strumenti di controllo, uso software regionale ecc) (cod: 2)
- c) Messaggi di contorno *destinati a membri* della comunità (auguri, cambio sede) (cod: 3)
- d) Messaggi di contorno *legati al corso* o organizzatori del corso (commenti sul corso, crediti ecm) (cod: 4)

- e) Riferimenti *a virus, malattie animali o umane*. (cod: 5)
- f) Informazioni e *aggiornamento professionale*. (cod: 6)
- g) Problematiche *organizzative e rapporti con altre figure* professionali esterne ai servizi SIAN e SVET (OSA, NAS, carabinieri, polizia municipale, polizia stradale, guardia costiera, Guardia di Finanza, Corpo Forestale dello Stato, Capitaneria di Porto, U. P. Veterinaria - Unità complessa sanità animale e sicurezza alimentare della Regione Veneto) (cod: 7)
- h) Richiesta e offerta di *pareri esperti* interni alla comunità (cod: 8).

Una discussione può rientrare in più categorie, in tal modo la complessità dei discorsi *online* si riduce grazie alla classificazione in otto categorie; per ogni discussione sono state assegnate un massimo di quattro. In questa maniera, ad esempio, ci può essere una discussione che presenta: la richiesta o l'offerta di un parere esperto, problematiche organizzative e rapporti con altre figure professionali esterne alla comunità e allo stesso tempo si riferisce alle norme. Nel caso appena esemplificato si sono applicate tre etichette allo stesso *thread*. Nella tabella che segue si propone un riassunto di tutti i *topic* aperti e delle codifiche effettuate su di essi:

CODIFICA DEI THREAD					
n. progr. vo	Cod	Cod	Cod	Cod	Discussioni
1	7				No all'accorpamento ssvv e sian
2	7				Petizione: ISTITUZIONE DI ALBO E ORDINE PER I TECNICI DELLA PREVENZIONE
4	7	2			Vigilanza con altri enti
4	1	7	8		Registrazioni temperature
5	1	7	8		Campione in autocontrollo positivo -salmonella (carne fresca avicola)
6	6				Praticamente gratuiti 15 crediti ecm in fad
7	8				Prosciutto crudo nelle mense delle scuole primarie (elementari)
8	1	8			Miele artigianale
9	1				Etichettatura
10	4				Problem solving
11	1	6	7	8	Applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004
12	1				Campionamenti PNR e PNAA e l'aliquota in più!
13	2	5			Notizia di reato
14	3				Festività 2011
15	3				Auguri
16	1				Ricerca norme
17	1	2	8		Nitrati oltre i limiti in p. b. c.
18	1	2	6		Legge 183/2011 art. 15 eliminazione dei certificati
19	1	2	8		Norme sulla Temperatura di conservazione degli alimenti
20	1	6			Linee guida ministeriali su ristorazione ospedaliera ed assistenziale
21	2				Verbale di accertamento violazioni su protezione animali durante il trasporto
22	5	6			Psillocybe
23	1	2	7		Attività di vigilanza carabinieri del Nas
24	1	8			Mancata ispezione ante mortem
25	6	8			DECRETO-LEGGE 9 febbraio 2012, n. 5 - Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo.
26	2	6	8		Ristorante self-service wok sushi
27	1	7			Il procedimento sanzionatorio 193/07
28	1	8			Latte alimentare - evaporazione acqua

29	2	8			intermediario all'ingrosso
30	8				Gestione sottoprodotti di origine animale Reg 1069
31	8				Reg Ce 1069 gestione sottoprodotti di origine animale
32	1	7	8		Circolare ministeriale
33	7				Suap, a che punto siamo?
34	7	8			Multa con auto di servizio - Voi cosa fareste?
35	6				Senza glutine
36	5	8			Cottura a basse temperature
37	1	5	8		Vendita di pane sfuso non confezionato con metodo self service
38	3	4			Saia
39	1	2	6		Trasportabilità degli animali
40	1	8	8		Data di scadenza prodotti sfusi
41	1	2	7	8	Trasporto alimenti in proprio dei ristoratori ai fini della registrazione
42	1	8			Commercializzazione vitamine destinate alimentazione animale
43	3				Ho cambiato sede
44	1	7	8		Porzionatura surgelati
45	1	2	8		Registrazione OSA, senza possesso della merce
46	1	7	8		Violazione disposizione del vincolo su controllo UVAC
47	7	8			Utilizzo incassi DLgs 194/2008
48	1	7	8		Macellazione avicoli in azienda agricola
49	2	7			SIAN - modelli B1 e B2
50	6				Fitosanitari... interessante lavoro !
51	4				Premio speciale per l'innovazione nella formazione
52	4				Ecm?..
53	1	2	7	8	Registrazione trasporti
54	1	8			E' permesso tutto ciò' che non e' espressamente vietato
55	1	8			Laboratorio artigianale produzione formaggi

Dalla applicazione dei codici individuati nei fili di discussione emerge la seguente rappresentazione grafica:

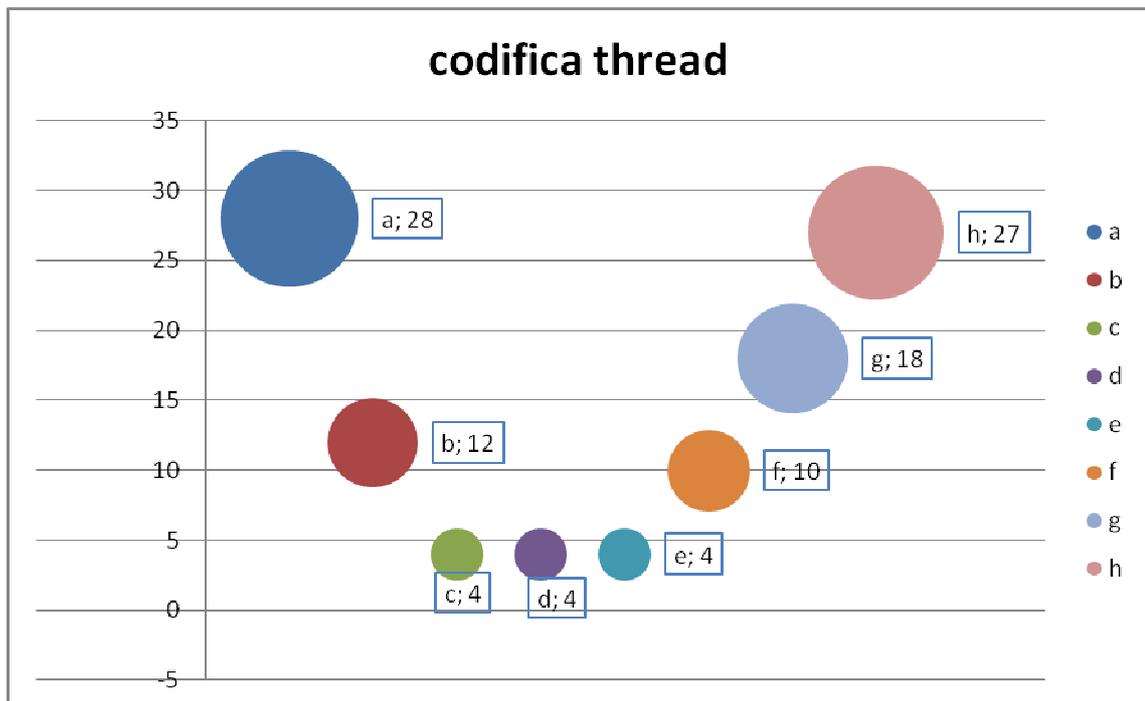


Grafico 7.9 – La codifica dei thread del forum Agorà

Le etichette più rilevanti e frequenti nella classificazione dei *thread* sono la a) (cod: 1) e la h) (cod:8) ovvero tutte le discussioni che vertono attorno alle norme e che chiedono o offrono esplicitamente un parere esperto alla comunità. La metà delle discussioni è stata codificata in tal maniera. Un'altra codifica molto rilevante è quella data dall'etichetta g) (cod: 7) che si riferisce a problematiche organizzative e rapporti con altre figure professionali esterne ai servizi SIAN e SVET.

Riassumendo la maggior parte delle discussioni riguarda le norme (come si possono interpretare, applicare, anche in relazione a casi specifici), i rapporti con altre figure professionali coinvolte nella complessa rete di azioni professionali quindi legate alla divisione del lavoro e a soggetti che si trovano sul territorio (OSA e cittadini). La ricostruzione di tale sistema si è potuta comporre grazie alle interviste etnografiche in cui i partecipanti coinvolti hanno delineato nel dettaglio ciò che andremo a ricostruire.

7.5 Dai fili di discussioni all'attività

Le codifiche degli argomenti e l'analisi delle discussioni ci permettono di tracciare un prima rappresentazione del sistema di attività principale in cui sono coinvolti i nostri soggetti e dal quale far emergere le tensioni che possono condurre a movimenti espansivi e a individuare direzioni di sviluppo per l'apprendimento. E' possibile evidenziare, ad esempio, quali siano gli altri attori che si interfacciano con i nostri professionisti. In particolare siamo partiti da un avvio di discussione, che riportiamo di seguito, per far emergere gli elementi principali del sistema d'attività centrale e il ruolo giocato da altri attori coinvolti nell'attività SAIA.

ARGOMENTO: mancata ispezione ante mortem

di A17MV - mercoledì, 1 febbraio 2012, 16:34

Carissimi colleghi, vorrei chiedervi se potete dirmi quali norme puniscono la mancata ispezione ante mortem da parte dell' OSA in macello; premesso che da una parte la visita ante mortem da parte del veterinario, almeno al momento è obbligatoria, dall'altra non riesco a trovare delle sanzioni se questa non viene fatta. Il d.lvo 193 parla solo di violazioni alle prescrizioni dell'853 e quindi alla mancata presentazione delle ICA o di mancato avviso al veterinario con sanzioni da 500 a 3000 euro. Ma non è un po' poco?? qualcuno ha qualche altro appiglio normativo?

Re: mancata ispezione ante mortem

di A69MV - lunedì, 6 febbraio 2012, 08:38

Scusa A17MV, ma personalmente non riesco a definire bene il contesto che hai descritto, in particolare se si tratta dell'OSA che impedisce con la sua condotta lo svolgimento della visita ante-mortem o del veterinario che non adempie all'obbligo per sua scelta oppure altro ancora.

Ciao, firma

La lettura di questi messaggi è di difficile comprensione per chi non condivide le conoscenze, le pratiche e il sistema d'attività dei professionisti. Quindi abbiamo chiesto a colui che ha aperto il thread cosa significhi “non riesco a trovare delle sanzioni”. La risposta è stata:

“Tutto il sistema dei Servizi veterinari e dei macelli si basano sui regolamenti CE che prevedono delle sanzioni se non vengono rispettate. Ciò è demandato al paese di riferimento, nel nostro caso l'Italia, che con il regolamento CE 853/2004 e 852/2004 e il DLgs 193/2007⁵⁸, regola le sanzioni, però non ci sono sanzioni per mancata visita ispettiva ante mortem. Per legge ci deve essere un veterinario, pubblico ufficiale, che controlla l'ante mortem, controlla tutto gli animali vivi e se ci sono malattie infettive. La procedura prevede che la morte sia programmata e che ci sia un controllo lungo sulla catena di macellazione, Infine ci sarà la visita ispettiva post mortem dove, se tutto va bene, viene messo un timbro dall'operatore sotto la supervisione del veterinario ufficiale del macello. Con quello la carne è idonea al consumo umano”.

Il seguito del confronto tra veterinari è avvenuto fuori dal forum. In questo caso, come in altri, il forum permette di intraprendere delle discussioni che continuano in altre sedi, negli uffici, al telefono o durante gli incontri in presenza del progetto. In questo caso il motivo è dovuto al fatto che:

“...la questione è un po' delicata. Il problema è di tipo penale, però è tutto un discorso di interpretazione, non c'è questo rischio nei macelli industriali dove il veterinario c'è sempre, ma in macelli più piccoli la presenza non è costante, la normativa è cambiata ... erano gli ex capacità limitata. Hai visita ante e poi *post mortem* ma a volte succede che il macellatore macelli lo stesso e quindi volevo capire come ci si deve comportare.

Già da questo primo filo di discussione e dall'intervista emergono alcuni temi che ritroviamo ricorsivamente proposte in altri *thread*, esse caratterizzano le principali preoccupazioni e le problematiche della comunità SAIA. Possiamo riassumere le questioni qui emerse come segue:

- La relazione stretta tra le norme e la pratica professionale;
- Il difficile rapporto dei professionisti con le norme legato alle modalità con cui interpretarle e applicarle;
- l'attenzione alla propria responsabilità civile e penale e dei rischi personali in caso di errori od omissioni;

⁵⁸ Si veda la trattazione delle norme citate al seguente indirizzo web: <http://www.sicurezzaalimentare.net/?LevelID=43>

- Il fatto che alcuni temi non si possono affrontare sul forum;

7.5.1 La percezione della difformità delle pratiche

Proseguendo su tale linea d'indagine e in riferimento al problema dei comportamenti difformi nel territorio regionale dei membri SAIA, proponiamo ora una parte di una discussione molto lunga:

ARGOMENTO: Ristorante self-service wok sushi

Di A60TDP - martedì, 31 gennaio 2012, 13:18

 [FOTO WOK SUSHI.ppt](#)  [self service critico.doc](#)

Ciao a tutti!

Volevo porre alla Vs. attenzione una problematica che abbiamo sollevato di recente. Nella nostra ASL è stata avviata un'attività di ristorante (woksushi) con modalità di somministrazione a self-service non presidiata (diapositiva n° 1 del power point allegato).

Durante il sopralluogo abbiamo rilevato questi punti critici:

[...]

segue una dettagliata descrizione dei punti critici affiancata da immagini

[...]

Date le carenze rilevate e considerato che nel piano di autocontrollo non erano stati contemplati i pericoli relativi alle possibilità di contaminazione e sviluppo microbico conseguenti all'attività di cui sopra, abbiamo provveduto ad sospendere l'attività di self service, come evidenziato nel documento di word che vi alleghiamo [...]

Sappiamo che i ristoranti wok sushi sono ormai diffusi in tutto il Veneto e avremmo bisogno di capire, come avete affrontato il problema nella Vs. realtà, qualora l'esposizione avvenga in modo analogo a quanto sopra.

Grazie anticipate per la collaborazione!

Re: Ristorante self-service wok sushi

di A69MV - martedì, 31 gennaio 2012, 15:13

Ciao A60TDP, complimenti per il reportage fotografico che permette di inquadrare il

problema "oltre ogni ragionevole dubbio". Mi sembra che il nastro trasportatore sia una brutta copia "cinese" (nemmeno farlo apposta!) di una nota catena ormai mondiale di ristoranti di sushi, la X che utilizza i vassoi monoporzione che viaggiano su nastro trasportatore. Tuttavia nel loro caso, ogni singola porzione viene etichettata con *l'expiry time*, cioè il tempo limite entro il quale va consumata. Ad ogni modo è disponibile sulla pagina: <http://www.x.com> il video sul sistema di garanzia della freschezza.

Un saluto, Firma

Re: Ristorante self-service wok sushi

di A60TDP - mercoledì, 1 febbraio 2012, 09:56

Ciao A69MV,

grazie per la segnalazione dell'expiry time, che già conoscevo ed avevo suggerito alla ditta come soluzione possibile al problema riguardante l'esposizione del sushi a temperatura ambiente. Un'altra possibile soluzione ancora più semplice l'avevamo individuata nel contrassegnare le singole porzioni con un bollino o piattino colorato in funzione dell'ora di esposizione, definendo poi in dettaglio nel piano di autocontrollo le modalità di gestione di tale procedura. Mentre per questo problema la soluzione è relativamente semplice e quindi per noi nulla osta a far riprendere l'attività non appena la ditta ci avrà fornito la formalizzazione delle procedure di sicurezza che intendono adottare, il problema più serio rimane nelle restanti isole a self service.

Ciao

Re: Ristorante self-service wok sushi

di A18TDP - martedì, 31 gennaio 2012, 16:06

Caro A60TDP, di ristoranti simili a questo ne trovi in tutta Italia. E' certo che gli alimenti distribuiti "self service" possono essere a rischio; pensiamo non solo ad alcuni ristoranti della riviera adriatica, ad alcuni alberghi presenti in Europa [...] che utilizzano il self service come sistema di "distribuzione alimenti" ma non possiamo escludere l' happy hours!! dovremmo mettere in discussione il sistema. Come ti ha detto X il nastro trasportatore di monoporzioni protette è stato copiato ed è attualmente utilizzato da molti wok sushi. Da noi sono presenti entrambi i sistemi di approvvigionamento a cui tu fai riferimento e nel piano di autocontrollo sono stati valutati ed evidenziati alcuni

aspetti relativi, da un lato alla "permanenza" degli alimenti sul nastro e dall'altro al rispetto delle temperature (sia freddo che caldo) previste dalla norma. Il nastro non è refrigerato perché vengono collocati alimenti crudi, cotti, fritti, dolci al cioccolato, alghe, ecc. il tutto rimane in circolo per tempi brevi.

Avete fatto campioni o la sospensione dell'attività è stata fatta per precauzione?

ciao a presto, firma

Re: Ristorante self-service wok sushi

di A60TDP - mercoledì, 1 febbraio 2012, 10:18

Ciao A18TDP, ribadisco che la sospensione dell'attività è stata fatta in quanto l'analisi del pericolo riportata nel piano di autocontrollo o non contemplava il rischio contaminazione microbica da parte della clientela nelle isole a self service degli alimenti in multiporzione o, nel caso del sushi, prevedeva l'obbligo dell'esposizione a temperatura controllata, procedura questa completamente disattesa data l'esposizione sul nastro trasportatore a temperatura ambiente.

[...] sapere se avete individuato delle azioni preventive per l'eliminazione del rischio, non potendo certo accettare che l'unica risposta possa essere quella già dataci dalla ditta in questione "ma tutti fanno così".

Ciao

Re: Ristorante self-service wok sushi

di A18TDP - mercoledì, 1 febbraio 2012, 14:46

Carissimo, questo argomento di discussione è coinvolgente. concordo che non è possibile accettare "fan tutti così" e pertanto quando valuti cerchi di capire quale sia il metodo più rispettoso delle norme ma soprattutto più tutelante per il consumatore finalizzato a ridurre al minimo i potenziali rischi di contaminazione. Per quanto riguarda il nostro caso, nel piano di autocontrollo, l'OSA assicura il rispetto della temperatura di mantenimento per i prodotti crudi da consumarsi cotti; ogni vaschetta è dotata di apposita pinza da riporre in un apposito spazio al fine di evitare che i punti di presa possano in qualche modo contaminare gli alimenti contenuti nel vassoio per caduta accidentale; con gli alimenti crudi (nel nostro caso pesce) abbiamo tenuto conto della natura del prodotto e dell'uso a cui è destinato. Può essere che abbiamo sottovalutato il problema e quindi mi

fa molto piacere se insieme si arriva ad una corretta analisi. questo forum penso serva anche a questo. un abbraccio, firma

Re: Ristorante self-service wok sushi

di A60TDP - mercoledì, 1 febbraio 2012, 18:54

Ciao A18TDP,

la soluzione che prevede di dotare "ogni vaschetta di una pinza da riporre in un apposito spazio al fine di evitare che i punti di presa possano in qualche modo contaminare gli alimenti contenuti nel vassoio per caduta accidentale" è identica a quella che abbiamo suggerito alla ditta per gli alimenti crudi da consumare dopo cottura; [...] Rimane ora il problema, ben diverso, del self service dei prodotti cotti o crudi pronti per il consumo conservati in regime caldo o freddo, rappresentati da preparazioni ad elevato rischio microbiologico (carni, pesce, primi elaborati, ecc) e del gelato. A presto.

Segue il caricamento di un video che ritrae alcuni clienti con la visualizzazione dei comportamenti a rischio nel self service. La gli estratti dell'intera discussione sopra riportati mettono in luce alcuni aspetti dell'attività di chi si occupa di igiene degli alimenti, il bisogno di confrontarsi su situazioni analoghe, la ricerca di soluzioni comuni e di allineamento tra operatori distribuiti sul territorio regionale, ma anche le differenze di interpretare il proprio ruolo nei confronti degli OSA. In questo caso la situazione è comune a tutte le aziende sanitarie del Veneto in cui c'è un ristorante della stessa catena. La discussione è stata molto vivace sia nel forum che in altri contesti di discussione, perché la realtà di un ristorante che appartiene ad una catena, quindi ha delle procedure uguali nelle diverse sedi, coinvolge le aziende sanitarie che hanno un self service uguale all'interno. In questo caso l'OSA si dovrebbe comportare ugualmente nelle diverse sedi e i professionisti dovrebbero trattare il caso alla stessa maniera. Ma le decisioni e pratiche professionali si esplicano con differenze dovute a diversi fattori che verranno approfonditi in seguito.

Tale discussione introduce anche il ruolo di una modalità descrittiva che utilizza immagini statiche e in movimento che sarà proposta nei laboratori sul *digital storytelling* durante il progetto formativo. Dall'intervista proposta a colui che ha avviato

il *thread* emerge che per quanto riguarda l'uso di immagini e video per documentare un problema professionale egli dice che:

“rendono in maniera efficace ed immediata quello che con le parole non riesci ad esprimere da quando ci hanno dato la macchina fotografica quando usciamo tutto quello che vediamo nelle nostre ispezioni viene fotografato o facciamo un breve video in modo che quando torniamo in ufficio non ci rimane solo quello che ci ricordiamo ma hai la sequenza da osservare, dei dati su cui fare ulteriori ragionamenti. [...] L'altro giorno sono andato in uno studio di estetica e dovevo ragionare su 5 macchine da sequestrare, per cui fotografo la macchina e qualche dettaglio come l'etichetta, Tali immagini messe in sequenza mi permettono di riconsiderare il caso quando torno in ufficio”.

Le immagini non solo servono a descrivere le situazioni concrete durante l'attività, quindi si inseriscono all'interno degli strumenti semiotici/linguistici, ma sono strumenti di lavoro nel momento in cui facilitano il processo di indagine e di presa di decisione, consentendo un'analisi più cauta e ragionata rispetto a quella che si può compiere nell'immediatezza del controllo; sono tempi più consoni alla complessità del loro lavoro. Le informazioni così acquisite servono anche per fare un verbale e sono dati ed evidenze su cui tutti possono tornare “se dovessero fare un ricorso su un verbale o un provvedimento”, la procedura di documentare con immagini risulta essere uno strumento di difesa delle proprio operato e delle decisioni prese.

Per quanto riguarda le intenzioni del professionista che ha aperto la discussione, egli chiedendo come viene affrontato lo stesso problema in altre realtà, vuole capire il grado di distanza tra servizi diversi rispetto un caso che è analogo. Il tecnico della prevenzione si riferisce non tanto ai singoli professionisti ma “ai servizi SIAN che si interfacciano per la registrazione di self service. Mi interessa sapere come hanno valutato il caso”

Emerge un problema che viene menzionato molti fili di discussione e interviste ovvero quello delle differenze di comportamento locali. Questo fattore di differenziazione è citato spesso e noi abbiamo voluto capire dai partecipanti come e perché le pratiche sono così localizzate:

“Per mancanza di comunicazione, di indirizzi certi e perché la norma *Igiene* ti fa ragionare in termini di valutazione del rischio, *ove opportuno e qualora necessario*, ma non ti dice che devi misurare due metri. Ti dà più libertà quindi ti permette e ti obbliga di tirar fuori la conoscenza. L'OSA che hai di fronte potrebbe avere trovato delle soluzioni che non conosciamo e che comunque possono essere valide”

I professionisti SAIA si confrontano sulle difformità delle loro pratiche, che in molti casi non sembrerebbero dipendere solo da differenze individuali nell'esercizio del loro lavoro, presentandosi come insieme di pratiche locali. Questo problema è molto sentito tanto da richiedere forme di comunicazione che aiutino a superarlo:

“Prima di prendere la mia decisione ho telefonato ai responsabili dei SIAN della mia provincia per sapere come si sono comportati e le risposte sono state differenti da servizio a servizio. Sarebbe opportuno costituire un gruppetto su base provinciale che affronti il problema in maniera congiunta”.

Nelle parole citate si trova espressa la base di una necessità di sistema, di cui i promotori del progetto erano consapevoli. I servizi sono distribuiti nel Veneto, fanno parte di Dipartimenti di Prevenzione interni alle aziende sanitarie, hanno l'esigenza di svolgere le proprie pratiche in maniera allineata e regolamentata dalle norme, ma le differenze sono spesso presenti. Questo comporta modalità di relazione con gli OSA difformi e costituisce un problema per loro. Il processo di allineamento delle pratiche è altamente difficile e non regolato, spesso ostacolato dalla divisione in servizi, in dipartimenti e in aziende sanitarie diverse. Rispetto al modello di Wenger dove l'apprendimento sembra dipendere dal rapporto tra esperto e novizio (si veda il § 1.4) nella comunità SAIA ci sono forme di scambio che non dipendono *dall'età professionale o dall'anzianità di servizio*. L'apprendimento sembra rispondere maggiormente alla capacità di risolvere i problemi, di riuscire ad adattarsi congiuntamente *all'historicity* dei cambiamenti normativi, di consolidare procedure giustificando attraverso argomentazioni adeguate la validità delle soluzioni adottate in base rispetto all'applicazione delle leggi.

Il ruolo della formazione per la comunità non sembra chiarirsi analizzando solo le dinamiche interne, ma allargando gli orizzonti e considerando il complesso sistema d'attività nel quale la comunità opera. Questo implica che le pratiche sono soggette all'influenza di molteplici attori:

- gli OSA che, come già menzionato, possono avere delle soluzioni migliori dei tecnici della prevenzione, perché hanno una conoscenza più dettagliata della loro realtà, mentre i tecnici hanno una conoscenza migliore delle leggi;

- I direttori che hanno un potere decisionale maggiore dei tecnici
- I decisori regionali che hanno il ruolo di fornire soluzioni a cui tutti i membri devono adeguarsi, evidenziando una sorta di rete di soluzioni che parte da quelle sul campo a quelle fornite in altre sedi.

La comprensione delle pratiche dei professionisti SAIA e il ruolo che la formazione può avere, va a nostro giudizio compiuta ricostruendo il sistema d'attività, i *boundary object* e la relazione con altri sistemi lasciando emergere le principali contraddizioni di sistema che possono indicare la direzione per uno sviluppo e l'apprendimento espansivo.

L'analisi di un altro filo di discussione, che vede il coinvolgimento di 9 partecipanti per un totale di 24 messaggi, ha fornito lo spunto per ulteriori domande proposte ai protagonisti del dialogo online. Riportiamo ora solo alcune parti, ricostruendone i passaggi mancati.

ARGOMENTO: Norme sulla Temperatura di conservazione degli alimenti

di TDPA38 - giovedì, 3 novembre 2011, 15:12

Riassunto... (y)

Allegati: temperature.pdf⁵⁹

<http://www.ceirsa.org/allegati/temperature%20prodotti%20alimentari.pdf>

In questo caso il lancio coincide con l'offerta di un articolo che allega una tabella in cui vengono riportate le temperature di conservazione degli alimenti. La discussione continua con 13 messaggi sulla possibilità di trasformare la tabella in formato *.xls* per rendere più fruibile il prospetto come strumento di lavoro, proposta di altri formati da parte dei professionisti e condivisione di fonti web aziendali per agevolare le richieste dei partecipanti, fino a quando non giunge questo messaggio:

Re: Norme sulla Temperatura di conservazione degli alimenti

di A60TDP - lunedì, 14 novembre 2011, 14:38

Le temperature di conservazione e di trasporto degli alimenti deperibili le

⁵⁹ Si veda <http://www.ceirsa.org/allegati/temperature%20prodotti%20alimentari.pdf>

conosciamo tutti.

Sono interessato a conoscere quali sono i provvedimenti che adottate quando riscontrate in fase ispettiva temperature diverse da quelle previste per legge? Applicate subito l'art. 5, lettera b) della Legge n. 283/1962 }-] oppure fate delle raccomandazioni!!!!!!

Come gestite gli alimenti che non sono stati conservati alla corretta temperatura? Ovviamente con riferimento al tempo trascorso.

Attendo i vs. commenti.

Grazie, firma.

Re: Norme sulla Temperatura di conservazione degli alimenti

di A69MV - sabato, 19 novembre 2011, 21:27

Caro A60TDP, apprezzo sempre i tuoi interventi precisi e puntuali perché arrivi al dunque, tuttavia in questo caso credo sia necessario porre la questione in modo più ampio per evitare l'aut-aut (denuncia sì - denuncia no) che semplifica ingiustamente non solo il problema ma anche il nostro intervento e la nostra professionalità rispetto ai fatti che constatiamo.

Un riscontro di temperatura difforme dalla legge è per me un sintomo, come la febbre, che richiede un approfondimento cioè una "visita" per arrivare alla diagnosi cioè alla determinazione delle cause che lo hanno provocato. Si tratta di una svista? di una procedura errata o male applicata? di una carenza strutturale (frigo rotto). Qual è l'entità del problema? un pezzo solo o tutta la partita? In deposito o sul banco vendita? Da quanto tempo? Qual è il destino del prodotto?

A questo punto fatta la diagnosi passo alla terapia: si può andare dalla semplice prescrizione (come per un banale raffreddore) fino al ricovero in ospedale (denuncia all'autorità giudiziaria ex art5) se ritengo di avere di fronte una situazione di grave rischio per la salute.

Tutti possono rilevare una temperatura, affermare che è difforme da una norma e comunicarlo ad un giudice il quale per condannare qualcuno deve però motivare la sentenza. Cosa ci facciamo noi in mezzo? I passacarte?

Spero di averti provocato abbastanza

Firma

Re: Norme sulla Temperatura di conservazione degli alimenti

di A60TDP - domenica, 4 dicembre 2011, 18:13

Ok A69MV, tutto giusto quello che dici.

L'importante, anche secondo me, è saper giustificare, in base alla valutazione del rischio (gravità o meno della N.C. riscontrata), le scelte che si prendono.

Ciao, Firma.

Re: Norme sulla Temperatura di conservazione degli alimenti

di A12MV - giovedì, 12 gennaio 2012, 13:39

Salve a tutti, buon anno. In colpevole ritardo, riesco oggi a vedere alcuni interventi sul forum. Grazie a tutti per il problema posto, le osservazioni sono senza dubbio pertinenti e "ficcanti". Mi permetto di sottolineare l'intervento che mi precede (bisogna poter e saper giustificare la situazione, applicando una corretta valutazione del rischio), in quanto le violazioni al regime di temperatura devono essere sempre valutate in merito al mantenimento, cioè la permanenza dell'alimento a una certa temperatura, valutando entità dello scostamento e tempo di permanenza. Convengo che un grosso problema sia quello della vendita in occasione di fiere e mercati in regimi non controllati di temperatura, soprattutto in periodi "estivi". Naturalmente, il programma di autocontrollo deve essere adeguato e prevedere le azioni correttive e preventive. Grazie a tutti per il problema posto e la partecipazione! Firma

Colui che ha chiuso la discussione ha raccontato in un'intervista quale fosse il problema sottostante:

“La discussione verteva sul fatto se fosse sanzionabile o meno il reperimento di alimenti al di fuori della conservazione della temperatura ottimale. Ad esempio è prescritto che nel trasporto posso tenere gli alimenti da un minimo di 0° ad un massimo di +4°. Se io ad esempio li trovo a +6°. In passato avevamo una normativa che ci diceva che avevamo uno scarto di tolleranza di + o - 3° se il trasporto avviene dentro le 8 ore, con il decadere della vecchia normativa (327) e con l'applicazione del nuovo pacchetto igiene, alcuni punti di riferimento che avevamo prima vengono a cadere. Il “pacchetto igiene” ti dice che tutte le norme preesistenti decadono se incompatibili con le nuove norme. Devi valutare il mantenimento quindi tenere la temperatura del prodotto per un certo tempo, per quanto tempo è stato tenuto alla temperatura non

prevista? Inoltre bisogna distinguere in base alla tipologia di prodotto, una cosa se si tratta di un prodotto cotto e un'altra se si tratta di un prodotto fresco come una robiola o una ricotta”.

E' emerso che l'applicazione del *pacchetto igiene* ha modificato quello che per loro è stato il riferimento di legge avuto per anni; ha quindi modificato la loro operatività, dato che essi prendono molte decisioni in base a questa normativa. Prima si parlava di numeri, temperature e scarti mentre oggi si valuta la situazione in funzione del mantenimento e dell'analisi del rischio. Lo spostamento dal numero alla valutazione del rischio comporta la mancanza del sostegno dato dalle tabelle di riferimento e una maggiore incidenza della professionalità dei membri nell'analisi dei casi che incontrano, amplificando la possibilità di avere *modi diversi di procedere*. A questo proposito l'intervistato ha affermato:

“La mia impressione è che la diversità stia nell'atteggiamento dei controllori che sono coloro che devono decidere in base a certi limiti; dire fin qui è bene e oltre no,. Non sempre è facile definire ciò che è bene e ciò che è male. Oggi abbiamo uno strumento che una volta non c'era che è quello della valutazione del rischio che a maggior ragione deve essere utilizzato, ma per il quale non sempre siamo preparati a farlo. [...] Le difformità sono dovute alle differenze individuali, alla propria formazione, a come percepiamo il problema e a come interpretiamo e applichiamo le norme. Fatto salvo che rimangono le differenze operative, perché nessuno affronta alla stessa maniera uno stesso problema ... 10 persone diverse operano in 10 modalità diverse, noi come soggetto collettivo potremmo individuare comunque delle procedure e dei protocolli comuni e dare dei limiti entro cui operare”.

A partire invece da un'altra discussione emerge ancora l'importanza del confronto sulle modalità operative, differenziate in base all'appartenenza ad aziende sanitarie diverse; le loro pratiche risultano essere strettamente connesse alle norme che regolamentano la loro attività e che essi stessi devono far rispettare. Riportiamo alcuni tratti salienti della discussione.

ARGOMENTO: applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004

di A50CMC - giovedì, 1 dicembre 2011, 08:19

Nella mia uls si è organizzato un corso ECM interno su "L'applicazione dell'art. 54 del Reg CE 882/2004, che secondo me è il cuore di tutto il pacchetto igiene. Mi piacerebbe sapere come nelle varie uls ci si regola: si applica sempre? Si procede anche con le

norme 'vecchie'? si è elaborato qualche procedura?

Al corso è stato invitato come docente, nelle ultime due mezze giornate, l'avv. XX, quello che scrive su Alimenti e Bevande, se avete qualche quesito da sottoporre relativo all'argomento è ben accetto!

Il corso si svolge in tre mezze giornate presso la sala Convegni [...] I punti ECM sono solo per il personale interno, ma se volete partecipare ... la sala convegni ha circa 200 posti!

Ciao Firma

Re: applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004

di A59TDP - giovedì, 1 dicembre 2011, 09:56

L'argomento è interessante e merita attenzione. Comunque l'art. 54 ha come indirizzo le azioni in casi di non conformità alla normativa. Ci sono poi le famose " inadeguatezze" come recita l'art. 6 comma 7^a del 193/07.

<http://www.unindustria.bg.it/restyling/servizi/qualita/file/decreto13100del2009.pdf>

La Regione Lombardia aveva già dato una linea in questo senso.

Ciao Firma

Re: applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004

di A50CMC - giovedì, 1 dicembre 2011, 12:44

sono appunto come si intraprendono le azioni in casi di non conformità alla normativa che mi interessa conoscere (modalità, procedure, avviso, avvio procedimento, ecc.); le sanzioni previste dall'art. 6 del DLgs. 193/2007, hai ragione tu si trovano facilmente.

ciao Firma

Re: applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004

di A59TDP - venerdì, 2 dicembre 2011, 14:06

ciao allego un file esempio di un provvedimento ex art. 54 adottato nei confronti di una ditta responsabile di una tossinfezione alimentare. Fai tutte le osservazioni del caso. anzi ti invito espressamente a farle. Poi ne ho una varia casistica. Diciamo che a regola mooolto generale a non conformità corrisponde una sanzione e di conseguenza un art. 54. Ciao buon WE Firma

Allegati: provvedimenti 882 per saia.doc

Re: applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004

di A60TDP - domenica, 4 dicembre 2011, 11:58

Secondo me l'art. 54 lascia un'ampia discrezionalità all'Autorità competente nel decidere le azioni da intraprendere nei confronti dell'OSA in seguito al riscontro di N.C.

Per questo motivo, io credo, ogni provvedimento emesso nei confronti dell'OSA, deve essere opportunamente motivato e proporzionato alla natura della N.C. rilevata (così dice la legge).

A questo punto io mi chiedo e vi chiedo, le N.C. si possono suddividere in GRAVI e LIEVI. Se sì, quali sono secondo voi quelle GRAVI }-(es. assenza piano haccp, mancata registrazione monitoraggi T°, pulizie, ..., cattivo stato di manutenzione delle attrezzature, non corretta applicazione delle procedura haccp....) e quelle LIEVI V-(es. igiene e comportamento del personale non idonei: divisa, comportamenti igienici). Per quelle lievi (es. ritrovamento di residui di imballaggi e plastica sul pavimento della cella di conservazione dei prodotti surgelati), il controllore in sede di ispezione, per la risoluzione della N.C., può prescrivere all'OSA delle raccomandazioni e non procedere con la sanzione amministrativa, senza incorrere in omissioni di atti d'ufficio.

Come fare a garantire una maggiore uniformità di comportamenti (criteri oggettivi e non soggettivi) nell'ambito del controllo ufficiale?

Attendo Vs. commenti e suggerimenti.

Ciao a tutti, Firma.

Re: applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004

di A50CMC - venerdì, 9 dicembre 2011, 08:32

ciao, niente da dire è un bel verbale di prescrizione; posso avanzare, secondo me, qualche osservazione sul fatto che non sono ben esplicitate le motivazioni per le prescrizioni impartite e nel caso della sospensione dell'attività del punto 1(a meno che non sia rilevato un rischio immediato) si dovrebbe dare l'avvio del procedimento come previsto dalla L. 241/90.

altra domanda: come vi comportate per i sequestri?

grazie Firma

Re: applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004

di A50CMC - venerdì, 9 dicembre 2011, 08:47

per me le gravi sono quelle che presentano un rischio immediato, tutte le altre sono lievi a parte le sciocchezze. Stabilire quale siano gravi o lievi o ...altro, dipende dalla

professionalità di chi effettua il controllo ufficiale, che in sede di sopralluogo è l'unico protagonista di questa nostra storia e dovrebbe discernere il bene dal male con cognizione di causa ed è per questo che secondo me dovrebbe avere anche un po' d'infarinatura giuridica per evitare danni a se stesso in primis!

ciao e grazie

Firma

Re: applicazione art. 54 Reg. CE 882/2004

di A60TDP - lunedì, 12 dicembre 2011, 20:23

Secondo me, per evitare interpretazioni soggettive, si dovrebbe fare almeno a livello di ASL una specie di lista positiva dove riportare le N.C.

GRAVI, MEDIE E LIEVI ed associare ad ogn'una il trattamento che l'OSA dovrebbe applicare con la relativa tempistica.

Infatti, a seguito del rilievo di una N.C. il personale ispettivo che conduce il controllo ufficiale dovrebbe cercare di valutarne la "gravità " e le conseguenze, e a prescindere dall'applicazione di eventuali sanzioni o notizie di reato, portarle a conoscenza dell'OSA insieme alla richiesta di porvi rimedio entro un TERMINE STABILITO, trascorso il quale il controllore dovrebbe verificare il rispetto delle prescrizioni impartite. E qui casca l'asino.

Sarò grato a chi vorrà insieme a me approfondire la questione.

Ciao, Firma.

Un' intervista a colui che ha aperto la discussione ci ha introdotti alle questioni chiave che riguardano questa discussione. L'intervistato dice che da quando il "pacchetto igiene" e le conseguenti direttive e le linee guida regionali regolamentano le loro attività, loro noi navigano a vista. L'articolo 54 prevede che sia l'autorità competente, l'Azienda sanitaria, a condurre determinate azioni che prima venivano svolte da altri. Adesso hanno delle funzioni nuove per le quali a loro manca la formazione in ambito amministrativo:

“Ad esempio se devi fare ricorso, lo fai al TAR e dobbiamo sapere come si fa. Si tratta nei momenti in cui vai ad applicare queste norme, di non farti bloccare perché non hai fatto debita difesa a chi fa ricorso. Tutte cose che nella nostra professione ora sono richieste”.

Emerge un tema che riguarda il legame tra la loro attività e la formazione iniziale.

L'intervistato non ritiene ci sia un rapporto così stretto tra la formazione universitaria e la professione che vanno a svolgere; tenendo in considerazione comunque che durante la vita lavorativa continue azioni di aggiornamento sono necessarie, dato che molti aspetti professionali sono in continuo mutamento. In ogni caso:

“La formazione universitaria dà l'impronta. Io sono un chimico e so che non tutto a + b ... si trasforma in C ma ci può essere anche E o F o altre variabili in gioco. E su queste io giudico le situazioni, compio le mie sintesi e analisi. [...] il medico ragiona su rischio zero, che per me non esiste. Poi ci sono i tecnici della prevenzione che anche loro fanno le stesse cose, hanno lo stesso riferimento di legge che vale sia per me che sono un chimico che per un tecnico della prevenzione però l'interpretazione deriva dalla *forma mentis* che uno ha. Questo nulla ha a che vedere con l'applicazione che serve. [...] Il problema della conoscenza è importante. Adesso ci sono una serie di lauree come quella in “Tecnico della prevenzione”, quella sulla sicurezza alimentare, che prevedano in qualche maniera alcune specificità delle professioni future ma uno che si laurea in medicina deve specializzarsi sul campo. [...] Quello che mi è rimasto è l'impronta e la forma mentis del chimico, il resto è formazione che si fa sul campo”.

Per riassumere, dall'analisi del forum e delle interviste emergono molte questioni. Il ruolo e il valore del forum come spazio di confronto, scambio, richiesta e offerta di pareri, rimanda a molti aspetti dell'attività: aspetti pratici, aspetti valutativi, decisionali, la relazione con le norme, aspetti che riguardano la professionalità e aspetti legati al ruolo dell'organizzazione dei servizi e dei centri di responsabilità. Interessante è la il tema della localizzazione delle pratiche che potrebbe ridimensionarsi se la i soggetti riuscissero a “dialogare molto di più per creare un trattamento uniforme della casistica dei problemi”, ma anche se si riuscissero ad allinearsi con i diversi attori coinvolti: gli OSA, gli altri soggetti sul territorio che lavorano in sinergia, i Direttori dei servizi, i decisori regionali.

Tali questioni ci hanno persuaso a contestualizzare la comunità all'interno di un più ampio sistema di attività e a ricostruirlo a partire dai dati etnografici. La comunità non si può comprendere dal suo interno, ma delineando le relazioni e le contraddizioni che contraddistinguono gli elementi e gli attori maggiormente significativi per essa. Nel prossimo capitolo grazie al modello dell'*Activity Theory* di Engeström delineeremo il sistema d'attività SAIA; mentre nell'ultimo capitolo prenderemo in esame il ruolo delle tecnologie formative immaginando alcune direzioni per il futuro, proponendo un modello per la formazione che potremmo definire *sistemico*.

Capitolo 8: la comunità e il sistema d'attività

“È la necessità di un agire coordinato che induce, nella società, il bisogno della comunicazione. Il consenso che presiede all'agire sociale può certamente essere estorto con la forza o con l'influenza strategica. Ma esiste consenso autentico solo se basato su "convincimenti comuni". L'atto linguistico dell'uno riesce soltanto se l'altro accetta l'offerta in esso contenuta”.

J. Habermas – *Teoria dell'agire comunicativo*

8.1 Elementi storico culturali della comunità SAIA

La nostra indagine ha rilevato una difficoltà dei professionisti SAIA che dipende dalle difformità di comportamento sul territorio. E' emerso che oltre alle naturali differenze individuali vi sono delle diversità che dipendono dall'organizzazione del lavoro in servizi e in ASL. In un'intervista etnografica in cui si chiedeva di rendere conto di tale “localizzazione delle pratiche”, un veterinario ci ha raccontato che ci sono modalità diverse di operare e di applicare le norme che si evidenziano nel passaggio da un'azienda sanitaria ad un'altra o da una provincia ad un'altra. C'è quindi il problema di dover giustificare come mai l'operatore (OSA) si senta trattato in modo diverso, nonostante le leggi che applicano siano le stesse. Egli ci spiega che il problema del non allineamento tra decisioni e applicazioni delle norme è legato ad una impostazione culturale del servizio. Ci sono due fattori molto importanti da tenere in considerazione: la storia dei servizi veterinari e l'evoluzione dell'organizzazione sanitaria, fino alla suddivisione nei servizi SIAN e SVET attuali. Infatti egli ci ha raccontato che:

“Il servizio veterinario, quando è nato, è sempre stato legato più alle persone che alle istituzioni. Abbiamo ancora oggi la difficoltà di uscire da una logica personale ed entrare in una istituzionale. Il servizio veterinario va visto all'interno della sua storia dal

1888 fino al 1978, quando è stato istituito il Servizio Sanitario Nazionale⁶⁰. Il servizio veterinario era identificato con la persona del veterinario provinciale. Solo dopo il 1958 si è istituito il Ministero della Sanità (l'organo centrale); a livello periferico, a capo delle province (non c'erano ancora le Regioni) c'era il veterinario provinciale e il veterinario condotto. L'erogazione dell'attività veterinaria, legata alla sanità pubblica, era in dipendenza del Ministero degli Interni perché era considerata alla come insieme di norme di polizia. Lo Stato controllava e regolava le attività riservandosi di limitarle in funzione di un bene superiore che era la salute pubblica. Lo Stato dava un territorio in gestione dove il professionista (provinciale e condotto) prestava la sua opera professionale come libero professionista, però ad esso chiedeva la residenza e la disponibilità 24 ore su 24. Il condotto doveva trovarsi il sostituto, non poteva lasciare mai la condotta, ma in quella condotta era lui che gestiva tutto. Allora nella cultura popolare il punto di riferimento era la persona e non le istituzioni. Nel 1978, quando è nato il SSN, c'è stato il problema di spostare l'attenzione e creare il cosiddetto "servizio" che, con la legge 833, ha istituito il servizio all'interno delle Ulss, non ancora aziende sanitarie (che avvenne nel 1992). Era un ente di supporto, ma erano i comuni che si riunivano e utilizzavano l'ente per erogare i diversi servizi di sanità; c'era un Presidente, un organo consultivo e un consiglio di amministrazione. Quindi nel 1978 si è passati al servizio e tutto il personale che lavorava con il condotto è stato incorporato in esso. Si è espressa quindi la necessità di improntare un servizio che prevedesse vari livelli gerarchici e un rapporto lavorativo completamente diverso. Prima del 1978 tutto dipendeva dal provinciale, ma poi l'ambito territoriale è cambiato incidendo notevolmente anche sulle pratiche professionali. In questa fase le figure

⁶⁰ Una storia dei servizi veterinari attraverso alcuni venti normativi significativi si può tracciare analizzando i testi di alcune leggi che segnano le direzioni di cambiamento nel ruolo del veterinario e nella sua relazione con gli organi di governo e di responsabilità. La legge n. 5849 del 1888, istituisce il primo servizio veterinario, ne delinea l'organigramma e le competenze delle condotte. Nel 1958, con la legge n. 296, si stabilisce l'organizzazione del servizio veterinario che dipende dal Ministero della Sanità e con il D.P.R. n. 264 del 1961 viene introdotto l'ufficio del veterinario comunale. Nel 1972, con il D.P.R. n. 4 si trasferiscono le competenze del veterinario provinciale alle regioni.

intermedie che sono diventate apicali, e che prima erano soggette al veterinario provinciale, si sono trovate ad avere un'autonomia diversa e quindi hanno cercato di ribadire tale autonomia, dissentendo quando lo ritenevano opportuno, e cercando di decidere delle linee operative nuove”.

Uno dei primi motivi di differenziazione nelle pratiche professionali risale a questa storia dei servizi e, secondo l'intervistato, i veterinari abituati a rispondere ad un'unica figura, hanno cercato in questa fase di dare un'impronta personale e propria, adattandosi meglio alla realtà in cui vivevano.

“Le leggi hanno la necessità di essere applicate in contesti diversi. In primo luogo il fatto di avere una territorialità diversa dà un'autonomia diversa; in secondo luogo va considerato un altro aspetto importante: il passaggio dallo Stato alle Regioni. Molti atti sono stati demandati alle Regioni. Per esempio, nel il riconoscimento degli stabilimenti comunitari, prima la pratica veniva gestita centralmente, veniva qualcuno dal Ministero vedeva se c'erano le caratteristiche adeguate, faceva una relazione e veniva assegnato un bollo; poi viene delegata alle Regioni con la legge Delega di trasferimento di competenza dove Sanità, Istruzione e Polizia locale è passata alle Regioni. Nel momento in cui c'è un decentramento di quelle che sono le scelte si evidenzia maggiormente il legame tra il territorio e le scelte operative”.

Da queste parole emerge il fatto che l'organizzazione dei servizi è connessa strettamente con le pratiche professionali, influenzando sui sistemi di presa di decisione, sulle libertà individuali, sulla localizzazione delle pratiche e sulle possibilità o meno di realizzare forme di allineamento delle pratiche.

8.2 Il contesto organizzativo attuale: i servizi SIAN e SVET

Come abbiamo già menzionato, i professionisti della comunità SAIA provengono dalla Sanità Pubblica e sono inseriti all'interno di due servizi che fanno parte dei Dipartimenti di Prevenzione delle Aziende sanitarie. In ogni Azienda Sanitaria vi sono quindi servizi SIAN e SVET⁶¹ distinti che dovrebbero lavorare in sinergia tra di loro per

⁶¹ La ricostruzione delle finalità dei servizi, dei legami con altri soggetti preposti alla tutela della salute del cittadino e la descrizione delle prestazioni da essi svolte è avvenuta grazie ad alcune interviste etnografiche e con l'integrazione di documenti ufficiali (atti aziendali, carta dei servizi e siti web ufficiali) di alcune aziende sanitarie del veneto come l'Aulss 20 di Verona, Aulss 6 di

assicurare linee di condotta allineate sul territorio regionale, allo scopo di conseguire l'obiettivo comune di salvaguardia della tutela della salute del cittadino e del consumatore.

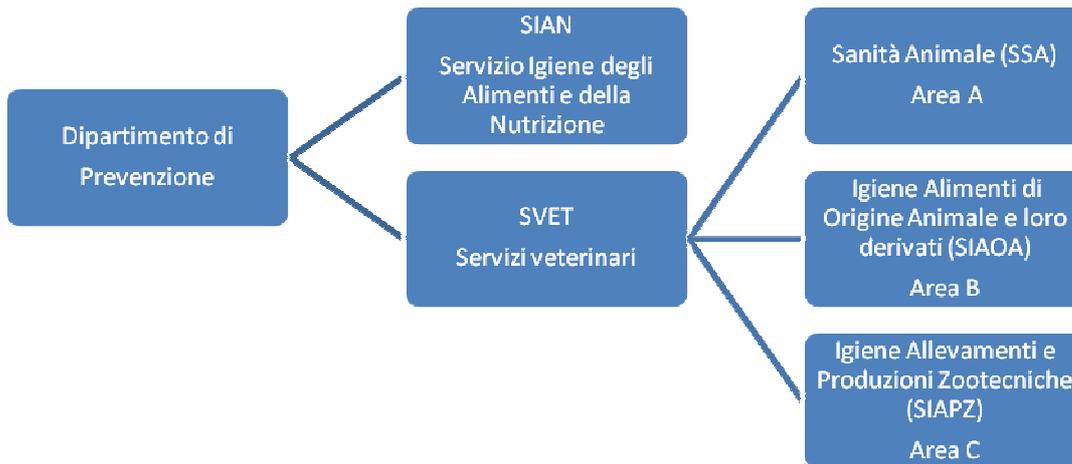


Figura 8.1 - Struttura organizzativa dei servizi SIAN e SVET

I Servizi Veterinari si distinguono a loro volta in Servizio Sanità Animale (SSA) Area A, Servizio Igiene Alimenti di Origine Animale e loro derivati (SIAOA) Area B e Servizio Igiene Allevamenti e Produzioni Zootecniche (SIAPZ) Area C, tutti e tre sono interni dell'Area Sanità Pubblica Veterinaria (Figura 8.1).

Il Servizio Igiene Alimenti Nutrizione⁶² ha come finalità la tutela del diritto fondamentale alla salute del cittadino e del consumatore. Persegue tale obiettivo attraverso il controllo della qualità e della sicurezza degli alimenti, ma anche cercando di contenere i fattori di rischio nutrizionale con azioni di informazione ed educazione

Vicenza, Aulss 16 di Padova, Aulss 7 di Pieve di Soligo e Aulss 8 di Asolo. Per i servizi veterinari si veda anche <http://www.serviziveterinari.it/>

⁶² Per la descrizione si vedano le pagine del sito web dell'Azienda Ulss di Verona:

http://prevenzione.ulss20.verona.it/igiene2_leggi.html:

sanitaria del cittadino e della popolazione. Si occupa inoltre di formare gli operatori del settore alimentare (OSA), preposti alla produzione e distribuzione di alimenti e bevande. Vi sono quindi al suo interno due aree d'attività⁶³.

L'area *Igiene degli alimenti* svolge attività di tutela del consumatore si occupa di sicurezza alimentare attraverso il controllo igienico-sanitario ufficiale delle imprese alimentari, dei prodotti alimentari, delle bevande e delle acque potabili e minerali (contaminazioni di tipo fisico, chimico e microbiologico). Essa si occupa anche della prevenzione e del controllo delle tossinfezioni alimentari, sorveglia sul corretto impiego dei prodotti fitosanitari, offre consulenza al consumo dei funghi.

L'area *Igiene della nutrizione* si occupa della prevenzione delle malattie causate da una alimentazione non corretta, promuove la scelte dietetiche nell'ambito della ristorazione collettiva, la divulgazione di corrette abitudini alimentari e motorie nella popolazione, l'attuazione di interventi informativi ed educativi ai cittadini e ad educatori.

Le prestazioni del servizio sono rivolte alle imprese (OSA), alle pubbliche amministrazioni, ad enti, consorzi, associazioni e ai cittadini.

I Servizi Veterinari (SVET)⁶⁴ si occupano di prevenire e controllare la salute degli animali e l'igiene degli allevamenti; essi inoltre controllano tutti i processi legati alla trasformazione, commercializzazione, trasporto di alimenti di origine animale. Fanno l'attività di controllo in collaborazione con i Carabinieri del Nucleo Antisofisticazione, i Carabinieri per la Tutela della Salute, la Polizia Annonaria, la Regione Veneto e le Strutture Periferiche del Ministero della Salute.

Per quanto riguarda la *Sanità animale*, il servizio svolge azioni di prevenzione, controllo ed eliminazione delle malattie infettive ed infestive degli animali da reddito e da affezione. Svolge indagini epidemiologiche nei focolai di malattia con particolare attenzione a quelle emergenti e quelle trasmissibili all'uomo (zoonosi). Gestisce l'anagrafe, bovina suina, ovi-caprina e degli insediamenti.

⁶³ Si veda il sito web dell'Azienda Ulss di Pieve di Soligo, alla pagina:

<http://www.ulss7.it/magnoliaPublic/istituzionale/strutture-e-assistenza/dip-di-prevenzione/sian>

⁶⁴ Si veda alla pagina http://prevenzione.ulss20.verona.it/veterinaria_ac.html

Relativamente all'*igiene degli alimenti di origine animale*, il servizio è responsabile dell'ispezione, della vigilanza e del controllo degli alimenti di origine animale e dei suoi derivati al fine di migliorare le condizioni di sicurezza alimentare⁶⁵; opera nell'ambito della sicurezza alimentare organizzando, con le Unità Territoriali Veterinarie, il controllo ufficiale su tutta la filiera produttiva.

Le attività legate agli *allevamenti e alle produzioni zootecniche* prevedono di verificare la compatibilità ambientale degli allevamenti, il benessere animale e il controllo della riproduzione animale; effettua il rilascio di certificazioni per l'esportazione dei prodotti di origine animale e del riconoscimento comunitario per impianti di produzione di alimenti di origine animale destinata alla commercializzazione all'ingrosso e in ambito CE.

8.3 La comunità e il sistema di attività: l'emersione delle contraddizioni più rilevanti

I dati rilevati dall'indagine si possono utilizzare per rappresentare, attraverso il modello di Engeström (cfr § 2.4.1), il sistema d'attività nel quale i soggetti operano. Nel caso da noi analizzato il soggetto è collettivo, rappresentato dall'insieme dei membri della comunità che hanno partecipato al progetto (74 professionisti già descritti). Gli strumenti (il vertice in alto del triangolo) sono sia quelli semiotico-linguistici e dialogici che si possono osservare attraverso l'uso di mezzi diversi (tra cui le tecnologie della comunicazione e gli artefatti linguistici), ma anche quelli di lavoro come verbali, moduli, protocolli ottenuti dai processi di traduzione delle norme in procedure. Essi permettono di perseguire l'obiettivo dell'attività che rappresenta il motivo essenziale dell'attività, l'oggetto non è visibile se non attraverso gli esiti. L'obiettivo principale della comunità SAIA è la salvaguardia e la tutela della salute dei cittadini e dei consumatori. Gli *outcome* sono l'insieme di risultati che si possono osservare come esiti delle pratiche di controllo, vigilanza, verifica, ispezione,

⁶⁵ Si veda la carta dei servizi del Dipartimento di prevenzione dell'AULss 17 <http://www.ulss17.it/index.cfm?method=mys.apridoc&iddoc=431>

campionamento, *audit*, informazione-educazione sanitaria del cittadino e formazione agli OSA.

Il sistema d'attività della comunità SAIA

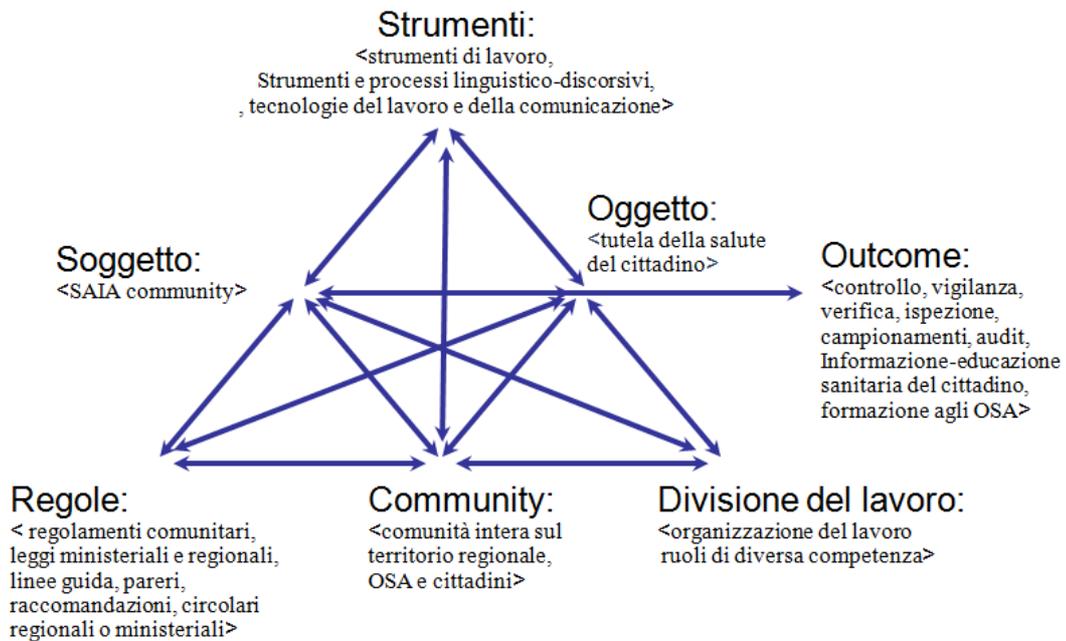


Figura 8.2 Il sistema d'attività della comunità SAIA

Per quanto riguarda la base del triangolo, emergono i seguenti elementi:

- le regole (*rules*), che, oltre alle regole legate all'organizzazione, sono soprattutto le *norme*⁶⁶ che disciplinano la loro attività come regolamenti comunitari, leggi ministeriali e regionali, linee guida, pareri, raccomandazioni, circolari, note ministeriali e regionali;
- la comunità di riferimento che nel caso SAIA risulta essere particolarmente connessa al territorio veneto, agli OSA, ai cittadini, alla comunità di tutti i professionisti della sanità animale e dell'igiene alimentare del Veneto;
- la divisione del lavoro, ovvero i diversi ruoli organizzativi, esercitati nel sistema di tutela della salute, sotto la giurisdizione delle aziende sanitarie e in particolare

⁶⁶ Il ruolo preponderante di questo vertice verrà discusso con dettagli maggiori nel corso dell'analisi dei dati.

dei servizi SIAN e SVET.

La ricostruzione del triangolo dell'attività è stata realizzata a partire dall'analisi del forum e dalle interviste etnografiche, le quali hanno fatto emergere i seguenti aspetti:

- il ruolo delle norme per le pratiche professionali,
- le suddivisioni e le relazioni delle competenze tra diversi attori coinvolti nella tutela della salute del cittadino,
- il ruolo dei professionisti rispetto agli OSA
- alcune questioni fondamentali legate all'identità professionale.

Il sistema d'attività centrale della comunità SAIA è rappresentato in Figura 8.1 assieme alla descrizione sintetica degli elementi coinvolti.

In base al modello della TA è particolarmente rilevante intercettare le contraddizioni primarie, secondarie, terziarie e di quarto livello, esplicitando ulteriormente le relazioni interne ed esterne che il sistema presenta. Lo studio etnografico ha consentito di schematizzare una mappatura delle contraddizioni presenti a livelli differenti; da queste si possono indicare le direzioni per l'apprendimento espansivo, avviando nuovi sviluppi nella complessa rete in cui è inserito il sistema SAIA.

La sottostante tabella riassuntiva presenta le contraddizioni emerse dalla nostra analisi; nel prosieguo della discussione prenderemo in esame solo alcune tensioni (sottolineate ed evidenziate in rosso): la contraddizione interna al soggetto, quella tra soggetto e norme, e quella tra sistemi diversi, come SAIA-forze dell'ordine e SAIA-Unità di progetto regionale SAIA.

CONTRADDIZIONI LEGATE AL SISTEMA D'ATTIVITA' SAIA			
Livello	Vertici o attori	Descrizione	Direzione per l' apprendimento espansivo
1°	<u>Soggetto</u>	Dicotomia ruolo professionale (prevenzione/ funzionario di polizia giudiziaria)	Modalità di interpretare le due anime interne
2°	Soggetto/ divisione del lavoro	Incisione della suddivisione tra SIAN e SVET, tra ASL sulle pratiche del soggetto	Incremento di spazi e strumenti di confronto tra livelli diversi di responsabilità
2°	Soggetto/comunità (altri professionisti saia)	Senso di esclusione di altri professionisti che chiedono di entrare nel progetto	Azioni di inclusione di soggetti su tutto il territorio regionale
2°	soggetto/comunità (OSA)	Relazione con OSA	Azioni di dialogo con OSA
2°	<u>Soggetto/norme come testo</u>	Differmità nell'interpretazione e nell'applicazione delle norme	Incremento di spazi e strumenti di confronto tra pari e tra livelli diversi di responsabilità definizione di un sistema di interpretazione e applicazione norme condiviso (Agency dei membri)
3°	<u>Sistema SAIA e forze dell'ordine</u>	Diversità nell'esplicare ruolo professionale e affermazione come autorità competente	Dialogo tra attori sul territorio, maggiore definizione competenze, autonomia come autorità competente (Agency di comunità SAIA)
3°	<u>Sistema SAIA e Regione Veneto (UPSAIA)</u>	Richiesta di soluzioni e note esplicative chiare	Sistema di quesiti e risposte (Agency di comunità SAIA)
4°	Legislatore (UE, Stato Italiano, Regione Veneto)	Rapporto tra legislatore e concreto soggetto sul territorio	Ricostruzione della catena di relazioni che va dal territorio al legislatore.

Tabella 8.1 – Principali contraddizione del sistema d'attività SAIA suddivise per livelli

La tabella espone i livelli di contraddizione rilevati, i vertici del triangolo dell'attività o gli attori coinvolti, una sintetica descrizione della tensione e alcune possibili direzioni

da percorrere se si volesse intraprendere dei processi di cambiamento attivi verso l'apprendimento espansivo.

La contraddizione di quarto livello è stata rilevata, ma non verrà compiutamente analizzata poiché, avendo i membri SAIA un ruolo operativo non possono incidere direttamente sul sistema confinante che ha come oggetto dell'attività quello di fare le leggi che regolamentano il loro settore.

8.4 Contraddizione di primo livello: le due anime del ruolo professionale

Secondo Engeström (1987), la contraddizione primaria è principalmente connessa al valore d'uso e a quello di scambio nei sistemi di produzione (§ 2.5.1); nella nostra indagine invece riteniamo che la contraddizione primaria del soggetto stia nella doppia natura del suo ruolo: colui che svolge funzioni di prevenzione e colui che, esercitando il ruolo di funzionario di polizia giudiziaria, quando si trova in presenza di un reato deve sanzionare comportamenti scorretti.

Tale contraddizione comporta una serie di tensioni anche nel rapporto con gli OSA e nel rapporto con altri attori con un ruolo più delineato, come ad esempio le forze dell'ordine. Le decisioni sul campo dipendono dall'interpretazione che danno del proprio ruolo: devono privilegiare l'aspetto preventivo o quello repressivo? Nel primo caso si avvalgono di *strumenti di lavoro* come la prescrizione, nel secondo invece la sanzione. In parole semplici, si tratta di adottare strategie diverse che modificano sostanzialmente le pratiche: prima correggo e poi sanziono o viceversa? Le azioni professionali intraprese e la relazione con gli OSA cambia molto nelle due impostazioni. Alcune discussioni fanno emergere tale contraddizione e, anche quando non viene affrontato direttamente come problema, riteniamo che tale tensione interna incida sulle loro pratiche.

Tra le contraddizioni interne ai nodi dell'attività, quella maggiormente rilevante è la contraddizione interna al soggetto (Figura 8.3) dovuta dalla definizione (normata) del loro duplice ruolo professionale. La definizione del ruolo proviene dal mandato dei professionisti, ma agisce come conflitto interno che determina le modalità con cui i

soggetti si relazionano di fronte alle mansioni loro assegnate. Soprattutto dopo l'introduzione del cosiddetto "pacchetto igiene", viene privilegiato il ruolo di prevenzione che si esercita con nuove funzioni come: fare formazione agli OSA, stabilire assieme le misure correttive quando si riscontrano non conformità, svolgere il ruolo di *auditor* incarnando una filosofia che si avvicina a quella dei sistemi di qualità.

Contraddizione primaria del soggetto

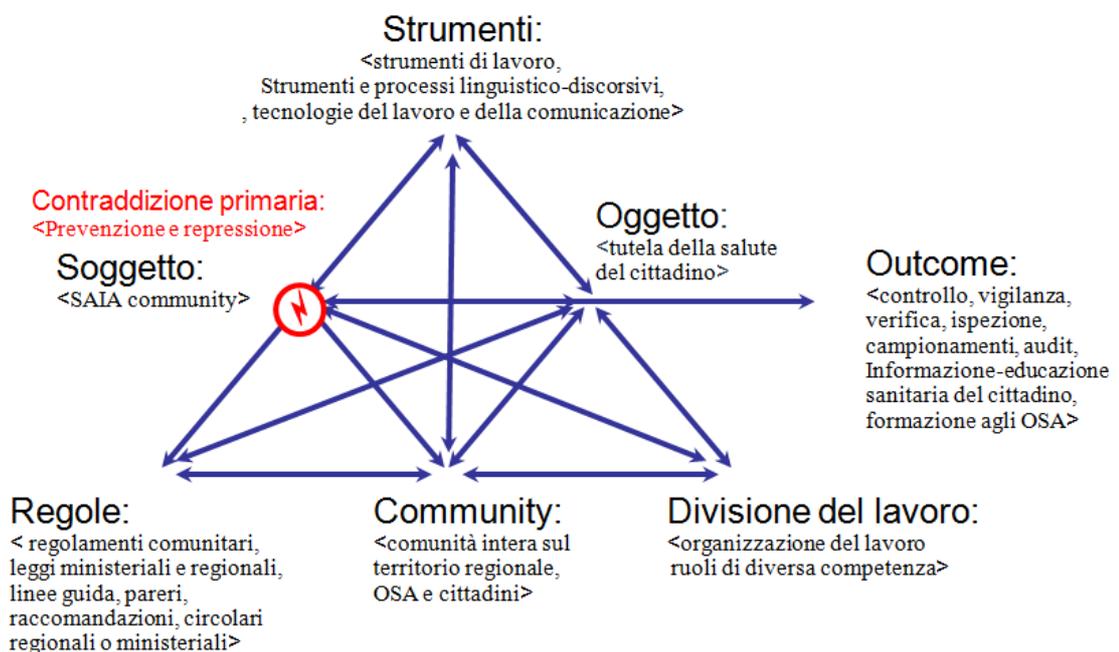


Figura 8.2 La contraddizione primaria del soggetto

Nel forum e nelle interviste sono emerse le difficoltà a gestire queste due anime, nonché le diverse modalità con cui vengono interpretate dai professionisti. Si ritiene opportuno richiamare le parole dei professionisti stessi rispetto tale conflitto interno:

“Noi purtroppo abbiamo sia una funzione di prevenzione che un ruolo sul territorio ‘repressione’. Se c’è una sanzione amministrativa o un reato noi diventiamo ufficiali di polizia giudiziaria. [...] e tante volte nel forum non viene indicata una risposta pensando alla disposizione legislativa, si esprime un pensiero che non aiuta a risolvere la situazione problematica”.

Un medico dirigente ha raccontato che la loro contraddizione interna ruolo è antica e l'attività è condizionata dalla maniera in cui si esprimono e conciliano le due anime:

“Noi viviamo da sempre questo doppio ruolo: da un lato facciamo prevenzione dall'altra siamo ufficiali di polizia giudiziaria. Se vediamo che c'è un reato dobbiamo sanzionarlo e comunicarlo, d'altra parte abbiamo anche il ruolo di dover prevenire gli atteggiamenti scorretti, per prevenire malattie trasmesse attraverso gli alimenti. Questa è la duplice veste che abbiamo. Da qualche anno dovremmo anche fare attività di *audit*, che significa andare da un operatore, confrontare e verificare ciò che sta facendo e come. Noi diamo una mano come auditor e verifichiamo se in effetti l'OSA fa queste cose. Se *l'audit* va bene tu gli racconti ciò di cui ha bisogno per migliorare, diventi *tra virgolette* un consulente, colui che verifica insieme quali sono le procedure operative da seguire che lo aiutino a migliorare. Direi che è un passo in più rispetto al passato”.

Dai due brani citati si nota che il conflitto interno è legato alla definizione stessa del loro ruolo, dalla *mission* della loro figura in relazione all'obiettivo di tutela della salute pubblica. Il modo in cui i professionisti vivono tale tensione incide sulle pratiche di lavoro; modifica le pratiche poiché modifica le valutazioni, le decisioni sul campo e le procedure. Dietro ad una pratica c'è la decisione di utilizzare uno strumento di lavoro anziché un altro, che dipende da come viene interpretato il proprio ruolo, dai processi valutativi sul campo, dalle relazioni che si vogliono tenere con OSA o con altri attori coinvolti nell'attività. Proponiamo un altro brano, tratto dall'intervista condotta ad un medico veterinario:

“Non condivido il fatto che sia stato preso un provvedimento molto pesante che è la sospensione dell'attività. Secondo me è più prudente e raggiunge l'obiettivo il coinvolgimento dell'operatore dandogli una *prescrizione*, che è uno strumento più snello e meno traumatico. La prescrizione è come quando si va dal medico e ti viene prescritto un farmaco: devi prenderlo con quella frequenza e con quelle dosi, perché ti attendi un risultato. La prescrizione nel campo della sicurezza alimentare fa la stessa cosa. Si individua la causa, si fa lo stesso ragionamento della diagnosi e si propone una prognosi. Per togliere questo ostacolo devi fare così, anziché ordinare un farmaco si ordina un comportamento, un intervento di tipo strutturale o di tipo educativo”.

Queste parole mettono in evidenza un altro modo di cercare l'equilibrio tra le due, interpretando il proprio mandato a favore della prevenzione. Riguardo la decisione di privilegiare la prevenzione, sono significative anche le seguenti affermazioni di un altro medico veterinario:

“Ad esempio c'è chi fa un sopralluogo, trova una non conformità e la sanziona. Volendo, in seguito ad una non conformità, si può chiedere degli adeguamenti per risolverla dando qualche giorno di tempo, ripassando e controllando se il problema è risolto. Perché dare subito 3000 euro di sanzione se posso incentivare l'autocorrezione? Noi siamo cresciuti con dirigenti o colleghi più propensi alla repressione. Ma con il coinvolgimento e la collaborazione possiamo aiutare gli operatori nelle loro lavoro, far capire loro dove sbagliano. Se vado solo a reprimere non è sto facendo prevenzione. La repressione ha un suo valore, ma prima della repressione ci vuole la prevenzione”.

La duplice valenza del ruolo coinvolge dimensioni superiori al “singolo”. Nelle seguenti dichiarazioni si prende in esame l’“ufficio” o l’“azienda sanitaria”, come luogo e come unità minima, in cui è presente una prima aggregazione dei comportamenti professionali:

“Ci sono uffici più impostati sulla prevenzione altri invece sull'aspetto della repressione. E' chiaro che se c'è una sanzione amministrativa o una situazione penale devi agire in ogni caso. Ma ci sono uffici con una maggiore propensione ad educare l'operatore del settore alimentare a spiegare perché ha sbagliato. In certe ASL si sono date modalità per intervenire nel territorio con delle procedure programmate in altre l'attività di vigilanza è più libera per consentire una maggiore flessibilità quando sei sul territorio”.

Nell'esercizio del loro mandato istituzionale risulta basilare la modalità con cui si instaura la relazione con gli OSA. L'orientamento verso la priorità della prevenzione rispetto alla repressione è sancita dalle norme comunitarie e l'adeguamento a tali norme ha introdotto un elemento di cambiamento e di difficoltà per loro. La norma e le modalità con cui essa viene interpretata, incidono direttamente sulle loro pratiche. Le *routines* e le azioni consolidate hanno subito una crisi e richiesto una ridefinizione del peso che prevenzione e repressione hanno nell'intero sistema d'attività. La modifica normativa ha portato ad un cambiamento nei rapporti con l'operatore e nelle consuetudini consolidate di un servizio. Fare prevenzione significa privilegiare strumenti come la prescrizione, *l'audit*, il dialogo tra professionisti e operatori. Citiamo a questo proposito le parole di un altro partecipante, tecnico della prevenzione:

“Il pacchetto igiene è entrato in vigore nel 2006 e sta rivoluzionando la nostra attività. E' un cambio normativo che incide pesantemente sulla nostra attività, nel senso che noi avevamo una normativa nazionale con la quale si faceva soprattutto repressione mentre con il pacchetto igiene noi dobbiamo fare principalmente prevenzione. Quando riscontri un problema applichi la sanzione se è necessario, ma adesso cerchiamo anche di lavorare con una maggiore collaborazione con le imprese alimentari. Quelle di una certa

dimensione colgono questo aspetto positivo, siamo seduti sullo stesso tavolo a livello paritario siamo noi che dobbiamo dimostrare che ciò che sta facendo l'OSA e se non va bene giustificarlo. Nelle piccole imprese alimentari come una macelleria o una pescheria, siamo visti sempre come l'istruttore che va a controllare”.

Allo scopo di favorire la prevenzione e limitare al necessario la repressione, molti professionisti hanno intrapreso la ricerca del dialogo e della cooperazione con gli OSA. Un chimico rispetto alla dinamica tra i due aspetti del loro ruolo ha dichiarato che si dovrebbe:

“Riuscire a trovare un punto di equilibrio con l'operatore del settore alimentare. [...] Nel senso che se le mie esigenze (che non devono essere astruse, cioè non posso far fare lui delle cose che lo portino al fallimento) [...] se le richieste che faccio lo mettono in condizioni difficili, proponendo determinati paletti, rendo la sua attività impossibile. Allora dovremmo cercare di fare un discorso di cooperazione, non lavorare solo sull'obbligo. Certo bisogna rispettare le norme, ma dobbiamo anche saper metterci nei panni degli operatori. Non si tratta di essere più buoni o più cattivi, ma di interpretare le norme in modo da trovare soluzioni praticabili”.

Dalla nostra indagine emerge quindi come queste due anime si debbano relazionare con altre figure: gli OSA , i primi destinatari delle loro decisioni sul campo, ma anche Polizia e i Carabinieri. Proponiamo a questo proposito un altro brano, tratto dalla conversazione online nel forum Agorà, che evidenzia quanto descritto sopra e anticipa altre tensioni di natura relazionale sul piano dei ruoli professionali.

ARGOMENTO: “Vigilanza con altri enti”

di MVA62 - mercoledì, 9 novembre 2011, 10:00

“Salve, quanto hai sollevato è un problema comune dovuto principalmente ad un approccio tipicamente repressivo degli enti che hai citato.

Qualcosa sta cambiando, per esempio il M. della Salute ha stipulato un accordo con la Polizia di Stato per i controlli sul benessere animale.

Attualmente collaboro con la Polstrada di X pianificando, quando possibile, interventi di vigilanza su strada indirizzati ai trasporti di animali. E' un accordo molto informale con e-mail e telefonate ad hoc, adesso ho proposto un accordo scritto che traduce in pratica quanto finora abbiamo fatto.

Credo sia una strada da far capire ad altri enti forse per iniziare a creare un canale informativo reciproco, si potrebbe cominciare con uno scambio di recapiti etc. Ad

accordo scritto posso passarlo.

Risulta importante capire come la definizione del ruolo sia connessa al modo in cui viene esercitata la professione:

ARGOMENTO: “Norme sulla Temperatura di conservazione degli alimenti”

di MV69 - sabato, 19 novembre 2011, 21:27

Caro TDPA3, apprezzo sempre i tuoi interventi precisi e puntuali perché arrivi al dunque, tuttavia in questo caso credo sia necessario porre la questione in modo più ampio per evitare l'aut-aut (denuncia sì/denuncia no) che semplifica ingiustamente non solo il problema ma anche il nostro intervento e la nostra professionalità rispetto ai fatti che constatiamo.

Un riscontro di temperatura difforme dalla legge è per me un sintomo, come la febbre, che richiede un approfondimento cioè una "visita" per arrivare alla diagnosi cioè alla determinazione delle cause che lo hanno provocato. Si tratta di una svista? Di una procedura errata o male applicata? di una carenza strutturale (frigo rotto). Qual è l'entità del problema? un pezzo solo o tutta la partita? In deposito o sul banco vendita? Da quanto tempo? Qual è il destino del prodotto?

A questo punto fatta la diagnosi passo alla terapia: si può andare dalla semplice prescrizione (come per un banale raffreddore) fino al ricovero in ospedale (denuncia all'aut. giudiziaria ex art5) se ritengo di avere di fronte una situazione di grave rischio per la salute. Tutti possono rilevare una temperatura, affermare che è difforme da una norma e comunicarlo ad un giudice il quale per condannare qualcuno deve però motivare la sentenza. Cosa ci facciamo noi in mezzo? I passacarte?

Dall'ultimo *post* emerge che scegliere di sanzionare, applicando meccanicamente una procedura, non valorizza la loro professionalità, ad esempio misurare una temperatura è un'operazione che tutti possono fare, ma valutate il rischio e valutare complessivamente un caso per poi prendere delle decisioni richiede una specifica professionalità.

Concludendo, il conflitto interno di chi deve far rispettare la legge come pubblico ufficiale ed è anche un esperto che fornisce consigli per il miglioramento del servizio, è percepito come una scissione nell'identità professionale: una contraddizione di primo

livello. A tale conflitto va aggiunta l'introduzione del cosiddetto "Pacchetto igiene", che ha richiesto di privilegiare l'aspetto della prevenzione, di ristabilire nuovi equilibri rispetto la contraddizione interna, di dare maggior valore alla comunicazione con gli OSA. Il conflitto interno si esprime quindi nella relazione e nelle dinamiche con altri attori sul territorio e nel consolidamento delle pratiche dei servizi.

8.5 Contraddizioni di secondo livello

Per quanto riguarda le contraddizioni secondarie⁶⁷ ovvero quelle tra nodi diversi interni al sistema, abbiamo rilevato l'incidenza delle tensioni che coinvolgono le seguenti coppie di vertici: soggetto e comunità, soggetto e divisione del lavoro, soggetto e norme. Particolarmente rilevante è la presenza di due contraddizioni: quella tra soggetto e divisione del lavoro e quella tra soggetto e norme. Per tale motivo approfondiremo queste ultime due, legandole al concetto di pratica che ne deriva.

8.5.1 Soggetto e intera comunità regionale dei professionisti SAIA

Una contraddizione tra soggetto e intera comunità, quindi tra due nodi distinti del sistema d'attività, è data dal fatto che non vi è ancora un completo coinvolgimento di tutti i professionisti del territorio regionale. Il fatto di espandere la partecipazione ad altri fino a raggiungere la totalità di essi porterebbe ad un confronto senza esclusioni. In più occasioni, nel forum, durante gli incontri in presenza e durante le interviste si è posta l'attenzione sul fatto che una vera comunità deve coinvolgere tutti i professionisti presenti nel Veneto.

⁶⁷ Engeström (2001:137) spiega che dalle contraddizioni può emergere innovazione e trasformazione. Se le contraddizioni si accentuano qualche partecipante può deviare dalle norme stabilite. In alcuni casi tale processo intensifica la collaborazione e gli sforzi deliberati di ottenere un cambiamento collettivo. La trasformazione espansiva avviene se l'oggetto, o il motivo dell'attività, viene ri-concettualizzato, favorendo nuove possibilità e nuove attività.

Alcuni membri hanno testimoniato che i colleghi non inseriti nel progetto hanno sviluppato una particolare curiosità e un senso di esclusione. Si sono sentiti esclusi dall'utilizzo di tutti quegli strumenti proposti nel progetto e avrebbero voluto aver le stesse opportunità: agevolare le proprie ricerche bibliografiche in ambito scientifico, acquisire la conoscenza dell'uso di nuove tecnologie per la collaborazione in gruppo, utilizzare le tecniche di narrazione digitale e, soprattutto, partecipare al forum Agorà. In alcuni casi si sono scritti nel forum dei messaggi di richiesta di pareri firmati dall'intero servizio, ossia anche da persone non inserite nel progetto. Nell'ottica di una progettazione futura, come già espresso dalla responsabile Licia Ravarotto (allegato 2) dell'Istituto Zooprofilattico, l'obiettivo è quello di includere in modo graduale tutti i professionisti SAIA. Ci sono ragioni didattico/progettuali e di gestione del numero dei partecipanti. Comunque, non si deve sottovalutare che, accedere al forum senza seguire l'intero percorso non sarebbe in linea con gli obiettivi formativi del progetto che, non si può ridurre allo scambio di messaggi in un forum, avendo un valore formativo più ampio e un'impostazione di graduale integrazione delle tecnologie della formazione con l'attività quotidiana dei professionisti.

8.5.2 *Soggetto e OSA*

Un'altra contraddizione secondaria riguarda la relazione tra soggetti e OSA, coloro che rappresentano i primi destinatari delle loro pratiche. Per capire quali fattori incidano sulle pratiche professionali, oltre all'applicazione delle norme va citato il rapporto che i soggetti hanno con gli OSA; in un'intervista un medico ci ha confidato che:

“L'unico spazio in cui noi possiamo essere creativi è nella relazione con gli altri. Noi dobbiamo applicare le leggi e si fa fatica ad essere creativi, se c'è da sanzionare. Quindi oltre il *fare delle cose* considero creativo mantenere una relazione valida e positiva con gli operatori (OSA)”

8.5.3 *Soggetto e divisione del lavoro*

Una contraddizione di secondo livello frequentemente citata nei forum e nelle interviste coinvolge i nostri soggetti e l'organizzazione sanitaria o, nei termini della

teoria dell'attività, la divisione del lavoro. L'organizzazione del lavoro in servizi diversi, interni alle ASL, ha fatto emergere che ci sono pratiche consolidate a vari livelli che sembrerebbero dipendere dalle locali dinamiche di aggregazione e dallo stile della direzione dei servizi⁶⁸.

Contraddizione secondaria tra soggetto e divisione del lavoro

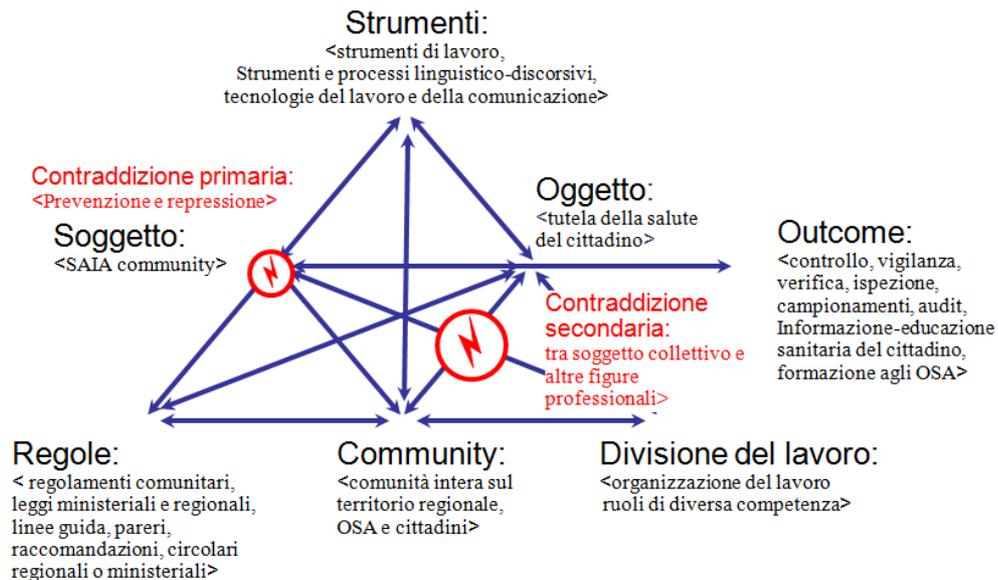


Figura 8.3 Contraddizione secondaria tra soggetto e divisione del lavoro

Di conseguenza, rispetto ad una comunità di riferimento che si attende delle decisioni e dei comportamenti “allineati”, emerge che la differenziazione delle pratiche sul territorio risponde alla seguente gerarchia: differenziazione tra i singoli, difformità tra servizi SIAN e SVET della stessa ASL, diversità tra ASL e diversità tra province. Questa contraddizione è particolarmente rilevante e ci sembra che possa essere una direzione proficua sul piano dell'apprendimento espansivo. Il progetto SAIA stesso è nato per rispondere a tale disallineamento e le vie percorribili possono rafforzare la comunità SAIA e il confronto orizzontale tra i professionisti, ma anche coinvolgere un livello decisionale superiore rappresentato dai direttori dei servizi. Questi ultimi hanno la funzione di indirizzare e proporre soluzioni, mettere a punto protocolli e strumenti di

⁶⁸ Per ripercorrere le narrazioni dei partecipanti su questo punto si rimanda al § 8.7.

lavoro, incidere sullo stile di conduzione delle attività dei membri SAIA. Il dialogo e il confronto è auspicato dai direttori stessi, poiché essi avendo un ruolo strategico, incidono in maniera decisiva sulle pratiche. I direttori sentono la necessità di confrontarsi tra di loro, per cercare quell'allineamento che gli OSA si attendono. L'allineamento delle pratiche non può essere totale e perfetto, ma tutte le azioni di dialogo e confronto possono diminuire il grado di difformità.

8.5.4 Soggetto e norme

Un'altra contraddizione secondaria emersa con forza è quella tra soggetti e norme; si tratta di una delle più importanti tensioni rilevate dal nostro studio.

Contraddizione secondaria tra soggetto e norme

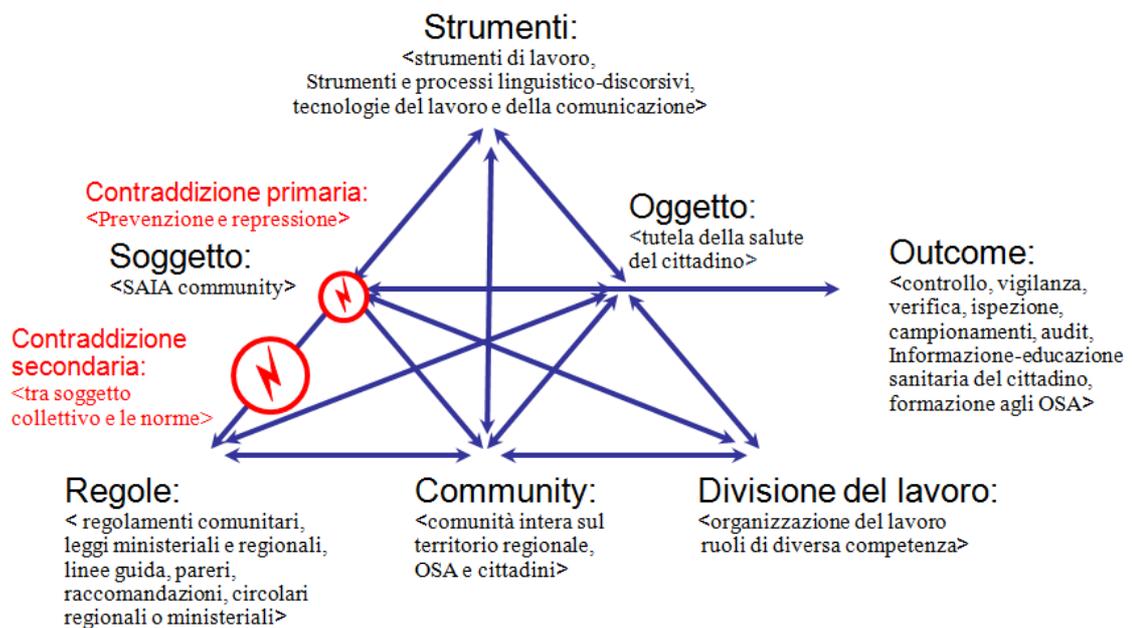


Figura 8.5 Contraddizione secondaria tra soggetto e norme

Il problema del rapporto con le norme è estremamente complesso perché coinvolge ed esprime più tipologie di contraddizioni: quella secondaria appena menzionata, quella

terziaria con la Regione Veneto⁶⁹ che ha la funzione amministrativa di coordinare i servizi SIAN e SVET e quella di quarti livello tra il sistema centrale in cui operano i soggetti del nostro studio e il sistema confinante di produzione delle leggi.

Nel primo caso la tensione si esprime nel rapporto che i partecipanti hanno con le leggi come testo, perché ci sono le informazioni, le definizioni, le strategie e le operazioni indispensabili per tradurre in pratica il loro lavoro. Si tratta di un testo scritto che “internalizzato” diviene norma della pratica.

Nel secondo caso si tratta di due sistemi diversi che hanno in comune, come *boundary object*, la tutela della salute del cittadino. In questo senso la comunità SAIA e l’Unità di progetto regionale hanno direzioni diverse, dipendenti da dinamiche che appartengono al proprio sistema. Essi hanno punti di contatto che avvengono nei processi di recepimento delle norme, sugli strumenti di comunicazione del sistema di quesiti indirizzati alla Regione con cui avvengono le richieste di *chiarimenti*. Le responsabilità e i tempi dei professionisti SAIA non incontrano facilmente quelli dell’Unità di progetto. Il ruolo operativo e sul territorio non si concilia con il supporto che l’Unità deve dare, per motivi legati al funzionamento stesso dei due sistemi. Coloro che sono coinvolti in prima persona in entrambi i sistemi soffrono tale disallineamento, non lo determinano in prima persona, come emerge da alcune interviste. Le norme vengono inoltrate senza favorirne la comprensione, in alcuni casi senza i chiarimenti che sarebbero necessari; i tempi di risposta ai quesiti sono eccessivamente lunghi, a causa della mole di lavoro che l’Unità di progetto deve smaltire. Risulta che le gerarchie date dall’organizzazione del lavoro incidono sulle pratiche, ricadendo sui disallineamenti e sulle difficoltà di tipo comunicativo. Una direzione interessante per l’apprendimento espansivo e organizzativo potrebbe proprio consistere nel ripensare i canali e i metodi di comunicazione tra i diversi livelli.

Infine, nel terzo caso, la relazione tra soggetto e norme potrebbe essere compresa

⁶⁹ I membri SAIA usano brevemente il termine “Regione” per intendere in particolare l’Unità di Progetto Sanità Animale e Igiene Alimentare Regione del Veneto (UPSAIA). Essa ha il ruolo di assicurare che i comportamenti dei professionisti sul territorio siano sufficientemente garantiti rispetto all’obiettivo comune di tutelare la salute del cittadino.

considerando due sistemi confinanti (Figura 8.6) che non hanno in comune lo stesso oggetto. Il sistema del legislatore ha l'obiettivo di promulgare le norme, ovvero vertice in basso del sistema di attività della comunità SAIA. In questo caso il sistema che legifera incide in maniera importante sul secondo, ma il secondo non può fare altrettanto sul primo. Si tratta di sistemi distanti, il primo di governo e il secondo operativo.

<Sistemi confinanti: comunità SAIA e legislatore>

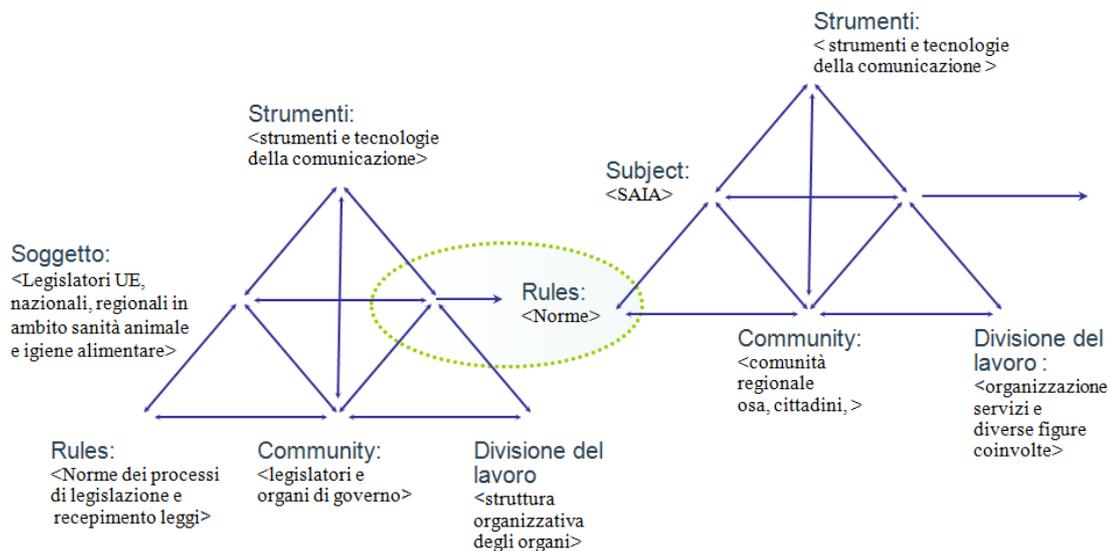


Figura 8.6 – Comunità SAIA e sistema confinante dei legislatori

Dall'indagine sono emersi due tipi di tensione nei confronti delle norme. La prima si riferisce alla norma come *testo*: può coinvolgere solo i membri della comunità e si può risolvere dall'interno, ma richiede anche la necessità di adottare una diversa modalità di comunicazione tra i membri SAIA e la Regione. La seconda si esprime nei confronti della norma come *oggetto* di un altro sistema di attività, detto confinante, che vede coinvolti organi politici come UE, Ministero della Sanità e Regione che hanno l'obiettivo di legiferare nel loro ambito professionale specifico.

8.6 Contraddizioni di terzo livello: sistemi di attività e *boundary object*

La contraddizione terziaria è rappresentata da dilemmi esistenti tra differenti sistemi d'attività. Due sistemi, che dovrebbero avere un oggetto condiviso, possono articolare l'intera attività non allineandosi, comunicando in maniera frammentata o addirittura in antitesi tra loro. Nel nostro caso sembrano particolarmente interessanti due contraddizioni: quella tra il sistema d'attività SAIA e le forze dell'ordine, e quella tra i professionisti SAIA e la Regione.

8.6.1 Comunità SAIA e forze dell'ordine

Ci sono altri soggetti che hanno un *boundary object* in comune con i membri SAIA; si tratta di figure professionali che operano sul territorio come i Carabinieri, il Nucleo Anti Sofisticazione, la Polizia stradale, la Guardia costiera, e così via. Sono forze dell'ordine che devono far rispettare la legge. Alcune tensioni con tali figure sono segnalate su più piani: sulla modalità di esercitare la professione, che favorisce nelle forze dell'ordine l'anima repressiva, e sulla definizione delle competenze.

I professionisti SAIA sono Autorità competente, ad essi spetta la responsabilità di effettuare la valutazione del rischio e la decisione sul campo. Essi hanno una formazione specifica e competenze acquisite attraverso specifici titoli di studio e esperienza sul campo.

Sistemi d'attività interagenti: Comunità SAIA e forze dell'ordine

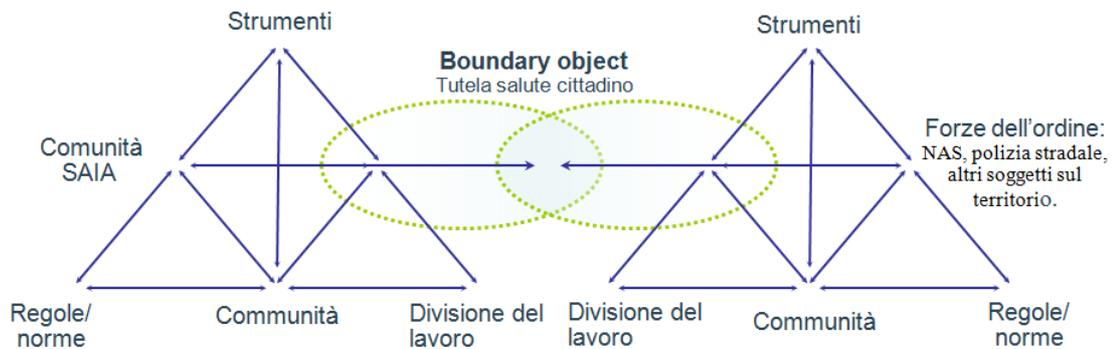


Figura 8.7 Comunità SAIA e forze dell'ordine

Un testimone SAIA, commentando una discussione online che riguarda questo aspetto, ha affermato:

“In questi giorni c'è stato sul forum qualcuno che ha proposto una discussione sulla registrazione dei ristoratori che vanno a comprarsi le merci al supermercato e le portano al ristorante. Si diceva: ma la legge, ma i NAS, ma i carabinieri. Possibile, c'è una norma che dice che noi siamo una autorità, ma non siamo capaci di compattarci come autorità. Siamo noi che dobbiamo dire le cose. Vedo sempre una difficoltà di fondo nel prendere l'iniziativa o anche nel prendersi la responsabilità delle cose che si fanno e si dicono. C'è sempre la volontà di ripararsi dietro a ventagli di altre persone o altri elementi per non riuscire mai a portare in fondo ciò che ci si prefigge”.

Parrebbe che gli stessi partecipanti interpretino il ruolo di autorità competente in maniera diversa. Il dibattito non è semplice perché le competenze sono stabilite dalle leggi e dalle reali condizioni operative dei professionisti (se sono presenti e reperibili, se hanno programmato le uscite), ma anche dalle relazioni che sanno stabilire con le forze dell'ordine. A proposito di questo dibattito, un altro partecipante racconta che:

“Una circolare diceva che si possono fare provvedimenti su segnalazione dei NAS, ma una circolare non ha valore di legge. Credo che dobbiamo valutare noi il provvedimento da fare. Il problema di applicazione delle norme non può essere lasciato interamente in mano ai carabinieri del NAS poiché non fanno valutazione non possono valutare il piano di autocontrollo in base alla normativa. Noi in base alla nostra professionalità facciamo delle valutazioni che i carabinieri non possono fare. I provvedimenti noi li facciamo con cognizione di causa, quindi questa è la questione di fondo”.

La relazione con altre figure che collaborano sul territorio riguarda anche la

definizione di chi abbia l'autorità per effettuare una valutazione. Ritorna in primo piano il concetto di professionalità. Ci sono diversi fili di discussione che affrontano in maniera diretta questa questione. Noi abbiamo scelto di riportare solo quelle parti delle discussioni che sono funzionali ad una ricostruzione del problema:

ARGOMENTO: Trasporto alimenti in proprio dei ristoratori ai fini della registrazione

TDPA59 venerdì, 20 aprile 2012, 09:52

Quanto alla Polizia Stradale, le sanzioni previste dal 193/07 non esulano dalle loro competenze a patto che quanto riguarda l'accertamento sia di natura oggettiva cioè che non sia da sottoporre a una valutazione del rischio, cosa che evidentemente investe l'Autorità competente.

Ribadisco un mio pensiero: non ci stiamo ancora comportando da Autorità; tale "titolo" dà anche la possibilità di disporre delle linee di comportamento e di interpretazione della norma a cui altri soggetti (Vigili, polizia, carabinieri, ecc) devono sottostare. Chiedere sempre alla Regione di farci da "mamma" non aiuta nè noi nè la Regione stessa... visti gli ultimi atti in materia di congelamento di alimenti..... buon we firma

Un messaggio di risposta delinea la complessità di tale questione:

Re: Trasporto alimenti in proprio dei ristoratori ai fini della registrazione

TDPA64 - venerdì, 20 aprile 2012, 10:55

Effettivamente se ne potrebbe scrivere un libro intero di casistiche...

Mi permetto di dissentire SOLO per quanto riguarda la possibilità della Stradale di utilizzare il 193/07 come strumento sanzionatorio: recentemente la Municipale ad esempio ha sanzionato un locale (era tarda sera, e ovviamente i nostri uffici erano vuoti, e non facciamo reperibilità) per assenza del Piano di Autocontrollo. I gestori erano stranieri e si sono dunque rivolti ad un avvocato, il quale ha fatto ricorso E VINTO facendosi annullare la sanzione, in quanto la stessa non rientra tra le competenze della Municipale.

[...] Vi riporto la risposta del MINISTERO DELLA SALUTE alla domanda posta ancora in data 19/09/2009 in merito alle autorità competenti in materia di sicurezza alimentare. La Circolare è ovviamente reperibile online, [...]

"Il Dlgs 193/2007 identifica le autorità competenti in materia di sicurezza alimentare di

cui ai regolamenti CE 178/2002 852-853-854-882/2004 nelle seguenti Amministrazioni: Ministero del Lavoro della Salute e delle Politiche Sociali Regioni e Province Autonome Aziende Sanitarie Locali. [...]

Tutte le forze di polizia possono in ogni caso, su mandato dell'Autorità Giudiziaria, operare provvedimenti anche in materia sanitaria". [...]

Torniamo dunque alla nostra questione dei trasporti: che SANZIONE può fare la Polizia, che non riguardi il trasporto con un mezzo atp (o simile) di materia differente per cui è autorizzato? Firma

La discussione, attraverso alcuni scambi ha evidenziato che il problema della competenza, non è di facile soluzione, poiché sono le leggi stesse che si sovrappongono in maniera incoerente e nel caso specifico, la norma regionale se si somma a quelle nazionali ed europee, crea delle contraddizioni sui ruoli degli attori coinvolti:

Re: Trasporto alimenti in proprio dei ristoratori ai fini della registrazione

di TDPA59 - venerdì, 27 aprile 2012, 09:10

Ciao a tutti

Grazie TDP64 della tua nota. Ti allego un'altra circolare sempre di Borrello, che anche se fa riferimento alle Capitanerie di porto, non può non essere presa in considerazione anche per i restanti "ufficiali e agenti di PG" che possono sanzionare in situazioni oggettive: la mancata registrazione è una situazione oggettiva? la mancanza del piano HACCP è una situazione oggettiva?

Sull'argomento sanzionatorio ci sono poi delle ulteriori considerazioni da fare: ho la netta sensazione che da quando l'importo delle sanzioni è salito ai livelli che conosciamo tutte le forze dell'ordine hanno improvvisamente mostrato un vivo interesse per la questione.

E noi poveri grulli invece di comportarci da Autorità quale siamo aspettiamo sempre che qualcuno c'imbocchi la pappa già pronta. Con la confusione che ne deriva. Per esempio: la legge Regione Veneto n. 10 del 1977 citata anche dalla Regione nella nota 17/03/2008 "sanzioni e sospensione di attività di una struttura" ha ancora senso? ho un D.L. che m'investe del Ruolo di Autorità competente ai fini dell'applicazione dei Reg. comunitari e norme correlate (193). Cosa c'entra il Sindaco? la 689/81 non lo nomina neppure...

Sull'argomento la discussione è aperta.

grazie del fruttuoso confronto Firma

Allegati: sanzioni_capitanerie.pdf

Un'altra discussione riguarda in maniera esplicita la relazione che i soggetti hanno con le altre forze dell'ordine: emerge la difficoltà di delineare le competenze e di assumere il ruolo di Autorità competente.

ARGOMENTO: Attività di vigilanza carabinieri del Nas

Di TDPA6 - mercoledì, 11 gennaio 2012, 13:43

I carabinieri Nas con sempre più frequenza ci comunicano verbali di vigilanza su esercizi pubblici in cui hanno accertato specifiche e dettagliate INADEGUATEZZE ai requisiti, ai sensi del Dlgs 193/07 art. 6 comma 7, chiedendoci come autorità competente di emettere un adeguato provvedimento.

Sotto l'aspetto esclusivamente di legittimità giuridica, visto che non si tratta di immediata sanzione, si può emettere un provvedimento prescrittivo?

Stabilito quanto sopra si può discutere i motivi di opportunità o meno.

Grazie ciao a tutti firma

Una discussione sulla vigilanza con altri enti fa scaturire le tensioni di definizione dei propri ruoli perché “è inutile negare che davanti a questi organismi di vigilanza siamo sempre in soggezione”. In realtà ci sono tentativi di risolvere queste tensioni; un partecipante ha scritto che in una provincia specifica del territorio regionale, loro e le forze dell'ordine stanno mettendo a punto un nuovo sistema; si tratta comunque di un tentativo locale di trovare soluzioni che andrebbe trasferito in altre province.

8.6.2 Comunità SAIA e Regione

Abbiamo già accennato ad un'altra contraddizione di terzo livello, importantissima, è quella tra i nostri professionisti e la Regione, nel senso già menzionato della UPSAIA, che ha ruolo amministrativo di organizzazione dei servizi.

Sistemi d'attività interagenti: Comunità SAIA e Regione

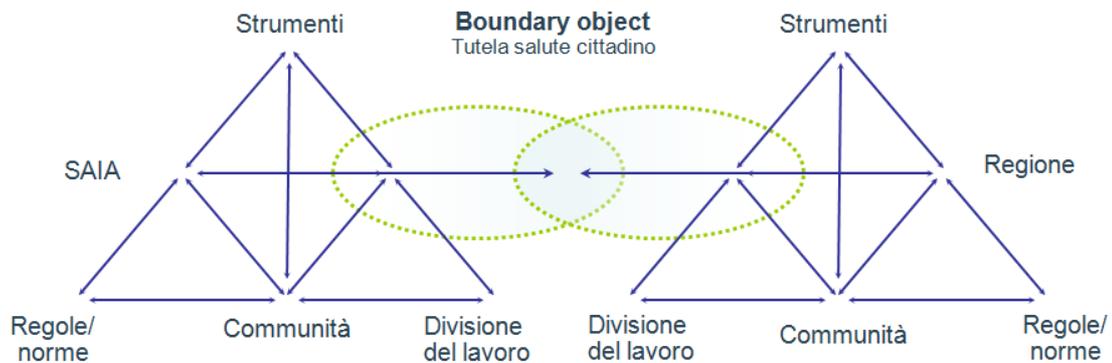


Figura 8.8 - Comunità SAIA e Regione

I professionisti SAIA si attendono delle risposte al di là di ogni ragionevole dubbio e che assicurino una corretta applicazione delle leggi. La Regione non è solamente un ente promulgatore, ma soprattutto un interlocutore, l' autorità che può appianare le differenze locali e quindi garantire la chiarezza interpretativa, l'univoca applicabilità delle norme e l'allineamento delle pratiche tra servizi e ASL diverse.

Questa linea sembrerebbe quella maggiormente auspicata da alcuni nostri testimoni interni che dichiarano di comprendere l'importanza di un confronto tra pari tramite uno strumento come Agorà, ma chiedono anche di pensare ad un sistema più immediato di risposte da parte della Regione, un sistema chiaro, trasparente e visibile a tutti. La Regione ha funzione di coordinare i servizi, ma tale processo non assicura gli allineamenti necessari, ripercuotendosi sulle pratiche dei nostri professionisti. Un direttore ha affermato che di fronte ad un problema di gestione del personale, la Regione non riesce a fornire in tempo le risposte:

“Noi dobbiamo definire la posizione dei medici veterinari precari all'interno delle nostre strutture. Il provvedimento deve essere regionale però sul mio territorio ci sono 15/16 veterinari precari il cui contratto scade a dicembre e non riusciamo a capire come verrà fatto. La Regione si deve pronunciare, è vero che tante cose sono state decentrate, ma in realtà è un decentramento non completo nel senso che certe decisioni necessitano di una valutazione ministeriale che dica che sì tutti i precari vanno regolarizzati. La regione in mezzo rispetto questa catena, non ci sta rispondendo e questo crea non poche

preoccupazioni”.

Ricostruire le tensioni di terzo livello aiuta a considerare e distinguere le questioni che si possono portare in Agorà rispetto quelle che vanno risolte altrove. Ritorna la necessità di pensare ad un sistema per coinvolgere gli interlocutori regionali, utilizzando le tecnologie della comunicazione a distanza, e capire se farlo internamente agli spazi della comunità SAIA oppure creando spazi appositi:

“Perché le cose che partono dalla Regione devono essere chiare, l’espressione *per opportuna conoscenza e per i provvedimenti di competenza*, significa che ognuno va per la sua strada. Ognuno agisce in base alle proprie propensioni, a macchia di leopardo, e non va bene. Non c’è un coordinamento di discussione delle norme. La norma 194 ci sta impegnando molto, [...] quando è uscita questa norma la regione non condividendo la scelta non ha specificato come dovevamo procedere [...] così abbiamo 22 modalità.

Disegnare altri sistemi di comunicare all’interno di un servizio, tra servizi distinti e con la Regione, implica il coinvolgimento di diversi attori; evidenzia che l’apprendimento se deve risolvere contraddizioni esistenti riguarda unità che sono superiori a quelle del singolo; sollecita la messa a punto nuove forme di comunicazione a due vie, espressione di una *agency* collettiva.

8.7 Le pratiche: *History* e localizzazione

In base alle prime analisi del forum, durante l’indagine sul campo, si è rilevato un problema (§ 8.2) molto importante per i professionisti della comunità SAIA: la difficoltà di assumere dei comportamenti professionali allineati rispetto al loro rapporto con gli OSA e, in genere, rispetto l’applicazione delle normative. Abbiamo già riportato brani di un’intervista (§ 8.1) che cerca, nella ricostruzione della storia dei servizi, alcune ragioni per tale stato di cose. Rispetto alle difformità che si manifestano tra ASL e ASL abbiamo approfondito chiedendone il motivo direttamente ai partecipanti e, vista l’importanza di questo aspetto, abbiamo via via ampliato la platea a tutti i testimoni interni alla comunità SAIA, per cogliere diverse opinioni sul fenomeno.

Il valore storico-culturale delle pratiche sta nel fatto che le pratiche, se considerate diacronicamente, dipendono dalla storicità dei riferimenti di legge, che obbliga ad adeguarsi e da aspetti storico-culturale del servizio, che includono il succedersi di stili

manageriali diversi.

Le norme regolamentano aspetti molto diversi della loro pratica: la struttura organizzativa della sanitaria (si pensi all'istituzione del SSN nel 1978 e all'aziendalizzazione del 1992), il ruolo professionale e molti aspetti operativi.

Dal forum e dalle interviste si comprende che ci sono questioni, legate alla suddivisione del lavoro e alla vicinanza fisica durante l'attività, che incidono sulle pratiche professionali. Un testimone interno alla comunità, medico dirigente, ha raccontato un caso concreto che esemplifica quanto le norme possano influenzare la difformità di comportamento, incrementando il grado di localizzazione delle pratiche:

“Un caso che posso riportare è dovuto all'applicazione di una norma, il Decreto Legislativo 194/2008⁷⁰ che ha introdotto la disciplina delle modalità di finanziamento dei controlli ufficiali in attuazione del regolamento (CE) n. 882/2004 e stabilisce il pagamento di una tariffa da parte delle ditte alimentari che effettuano la vendita prevalentemente all'ingrosso. Tale norma ha creato un disguido a livello regionale poiché è uscita senza degli indirizzi. Per questo motivo c'è un discreto grado di libertà”.

Una prima ragione è data dal fatto che quando la norma a livello regionale viene trasferita senza indirizzi chiari, i professionisti si comportano in maniera difforme. L'unità di lavoro denominata “ufficio”, che spesso coincide con il servizio, crea al suo interno un primo allineamento delle pratiche. Lavorando assieme i professionisti discutono le pratiche, gli strumenti e le procedure di lavoro. Il primo grado di differenziazione sta quindi nel passaggio tra ASL diverse. Nelle interviste abbiamo proposto le seguenti domande: l'allineamento delle pratiche dipende dal gruppo (servizio) di appartenenza? Dipende dall'appartenenza ad un Dipartimento che ha una prima funzione di coordinamento e quindi ad un'azienda sanitaria? Oppure ha una base territoriale provinciale?

Sono emersi alcuni livelli diversi di difformità nelle pratiche: il primo è basato sulle differenze dei singoli professionisti, il secondo è legato all'appartenenza ad un servizio e non ancora ad un dipartimento, il terzo ad una ASL, poi ad un territorio provinciale e

⁷⁰ Disciplina delle modalità di rifinanziamento dei controlli sanitari ufficiali. Tariffe previste all'allegato A, sezione 6 – stabilimenti di pertinenza dei SIAN (Servizi di Igiene Alimenti e Nutrizione).

infine alla Regione del Veneto.

Secondo Yves Clot (2006), il primo livello è connesso alla dinamica tra *genere* e *stile* che determina le pratiche di un singolo. Il *genere* rappresenta l'insieme di regole scritte, dette o implicite che permettono lo svolgersi della pratica, mentre lo *stile* dà spazio alle caratteristiche creative e inventive che le persone attuano nella pratica. Il *genere* di una pratica, o di una competenza reale, è l'insieme dei "modi di pensare e di agire propri" di chi appartiene ad un certo ambito e cultura professionale (Le Boterf, 2008: 85). Il *genere* quindi è il riferimento sovra personale che determina l'insieme di pratiche professionali e sociali ammesse, il sapere di riferimento per una comunità professionale, ovvero una sorta di referenza collettiva di un professionista che sa di potere contare su ciò che avrebbe fatto un suo collega in situazioni analoghe alle sue (Le Boterf, 2008: 64). Lo *stile* invece rappresenta la dimensione personale tratta dalla storia, dalla memoria, dalle conoscenze e dalle esperienze del singolo. Quest'ultimo incarna a suo modo un *genere*, lo mette a confronto con le sue propensioni e idiosincrasie, con i suoi talenti e le sue tecniche. La pratica si esplica nella dialettica tra *genere* e *stile*, che presenta dinamiche di tipo creativo in cui ogni praticante lascia la sua singolare impronta: la storia e la memoria impersonale di un contesto si differenzia attraverso lo *stile*.

Per fare un esempio, potremmo affermare che connesso ad una pratica professionale c'è sempre un insieme di regole, una sorta di grammatica dell'azione, che fornisce limiti per lo svolgersi della pratica stessa e in cui lo *stile* imprime la specificità dei professionisti che hanno una storia culturale personale diversa gli uni dagli altri.

I professionisti hanno comportamenti difforni perché esprimono la loro professionalità proprio in relazione alle norme, aspetto emerso da più partecipanti e ritenuto fondamentale. Dice un veterinario:

"C'è anche il fatto che a volte l'evidenza contrasta o contrasta apparentemente con la norma in quel caso, è sempre la figura del veterinario, che fatto salvo il concetto del benessere animale che se è sufficientemente convinto, può scostarsi parzialmente dalla norma. Attenzione però, perché deve avere delle buone motivazioni perché di fatto lui risponde di persona. Scostarsi da una norma significa essere consci del fatto che ci si sta spostando da una linea ben chiara verso un'altra linea che va giustificata.

Alcune testimonianze danno evidenza della presenza di una dimensione che è superiore al singolo, strettamente connessa con gli stili manageriali dei direttori:

“C’è anche una storia che viene data dai singoli dirigenti che hanno un loro modo di vedere e quindi a cascata incide su chi dipende da quella figura. Io prendo certe decisioni non in base alla mia autonomia totale, ma perché lavoro con certe persone all’interno di una struttura e questa struttura gerarchica incide anche sulle modalità con cui io vado a fare la mia attività. [...] C’è una storia diversa di ciascuno di noi, diverse sono le capacità anche se l’obiettivo di cui tutti siamo consapevoli è unico ed è legato alla prevenzione. Io chiedo alla Regione di chiarire cosa chiedono con una determinata norma. Se chiarite anche solo una cosa, voi otterrete quella cosa ... almeno quella cosa [..]. Poi chiaramente ci sarà qualcuno che agirà e qualcuno che non agirà”.

Nel precedente brano, è molto esplicita una prima gerarchia di livelli che vanno dal singolo professionista alla Regione, che ha un ruolo fondamentale nei processi di delocalizzazione delle pratiche. Un altro aneddoto che esemplifica tale difformità riguarda la verifica di alcuni funghi:

“La Regione non si è mai espressa su come accertare se i funghi sono commestibili. Noi utilizziamo un metodo visivo per verificarlo e un’altra ASL ha scelto di fare delle analisi. Nel nostro caso si può svincolare subito il materiale, nel secondo invece si deve attendere anche un mese l’esito delle analisi con dei costi superiori ai nostri. Questa diversa interpretazione della norma implica modalità pratiche e prese di decisione diverse: chi si avvale dell’esame visivo (i micologi hanno questa competenza) e chi fa fare delle analisi. Io alla Regione dico: ‘diteci come dobbiamo fare’.”

Un altro interessante caso che ci aiuta a comprendere le ragioni che originano pratiche localizzate è il seguente:

“Un operatore che presenta una DIA deve aggiungere € 50,00: si tratta di una tariffa regionale. Parlandone con il servizio veterinario della nostra ASL scopriamo che abbiamo due modi diversi di applicare la norma. La procedura *dovrebbe essere uguale* perché applichiamo la stessa norma. Quindi le differenze non sono presenti solo in aziende diverse, ma tra servizi adiacenti e uffici adiacenti”

Questa osservazione è particolarmente rilevante perché introduce il fatto che la vicinanza fisica e l’azione dei processi decisionali dovuta alla struttura gerarchica incidono in maniera importante sulle pratiche. In questa direzione viene più volte sottolineato il ruolo della Regione, un attore molto importante per loro, *super partes* rispetto le pratiche dei professionisti ma che fornisce indirizzi e note esplicative, che connettono l’attività del legislatore con l’organizzazione e con il territorio regionale. La Regione accoglie le norme CE e quelle nazionali, promulga le proprie regionali, ed è un

anello di congiunzione con attori che sono percepiti molto distanti dai professionisti.

Un altro partecipante ha asserito:

“La norma non può prevedere tutti i casi possibili e immaginabili. Il più delle volte ci si trova a dover adattare la norma al caso o il caso alla norma (più facile). La norma non può prevedere tutte le possibili situazioni e quindi qui emerge l'importanza dell'interpretazione. Buona regola sarebbe una volta che dovesse sorgere il dubbio interfacciarsi con la Regione e chiedere un'interpretazione. Ma questo è difficile da praticare perché le risposte non arrivano in tempi brevi e spesso lavorando su casi concreti abbiamo bisogno di risposte immediate. Quindi ci basiamo sulla decisione ad esempio del capo servizio. A volte il veterinario non ha neanche il tempo di sentire il responsabile del Servizio, quando ad esempio si lavora in reperibilità, di domenica. Non ha la possibilità di contattare nessuno, deve prendere una decisione in quel momento. Può cercare di tergiversare se possibile, ma non è detto che lo sia. Questo comporta degli scostamenti perché ognuno cerca di interpretare al meglio, secondo *scienza e coscienza*, di seguire al meglio la norma, che non sempre contempla tutti i casi. Queste circostanze possono generare delle risposte diverse. Le differenze quindi possono essere dovute al singolo ma anche all'appartenenza ai servizi”.

Egli quindi sottolinea l'incidenza della linea decisionale nei processi di interpretazione e applicazione delle norme. Da un lato sembra che la chiarezza normativa possa agevolare una maggiore uniformità di comportamento dei professionisti, dall'altro invece anche di fronte ad una norma chiara, la differenza può permanere. Molti partecipanti hanno l'hanno sottolineato rivendicano la propria autonomia e il fatto che la professionalità non si può ridurre al solo piano operativo.

Ripercorrendo le analisi compiute, possiamo sintetizzare nella seguente tabella (Tabella 8.2) i livelli emersi che hanno un ruolo così importante per comprendere il fenomeno di localizzazione delle pratiche:

LIVELLI DI DIFFERENZIAZIONE NELLE PRATICHE	DESCRIZIONE
Singolo	Relazione tra stile e genere / espressione della professionalità
Servizio	Negoziazione delle procedure e degli strumenti di lavoro in condizioni di prossimità fisica/ ruolo del Direttore
Asl	Confronto legato all'appartenenza allo stesso Dipartimento di Prevenzione
Provincia	Rete di relazioni su base provinciale, spesso non regolamentata, ma dovuta ad un coordinamento volontario
Regione	Ruolo di coordinamento generale e anello di congiunzione tra l'emanazione delle norme e il territorio

Tabella 8.2 - Livelli di differenziazione nelle pratiche

Se ne deduce che anche l'organizzazione e non solo le norme (vedi § 8.8) sembra incidere in maniera importante sulle pratiche professionali. Il progetto formativo a cui hanno partecipato i professionisti è l'espressione di questo bisogno organizzativo/formativo. Uno spazio di discussione può avere il valore di erodere in parte le barriere organizzative, di mettere in circolazione le diversità per superarle, laddove le difformità rappresentano un problema per i servizi SIAN e SVET. Dalle testimonianze si percepisce che l'allineamento nelle pratiche, la de-localizzazione delle stesse non può essere un processo perfetto, ma condividere uno stesso *spazio di dibattito* può aiutare a ridurre, non a eliminare, i comportamenti difformi.

Se la difformità nelle pratiche dipende dallo spazio di lavoro e di confronto, la discussione nel forum, uno spazio extra-locale, frequentato da tutti può attraverso una dinamica orizzontale avviare quelle azioni di confronto che fanno uscire i professionisti dall'auto-refenzialità personale e del servizio. Un altro testimone veterinario a questo proposito dice:

“Finalmente esiste una platea di altri io, che vivono realtà anche diverse dalla mia specifica realtà lavorativa. Persone che hanno in comune un'esperienza, delle attività, dei problemi o degli effetti di essi. C'è la possibilità di poter esprimersi senza paura di essere spiati, mantenendo la nostra libertà di pensiero. [...] Noi riusciamo solitamente a fare questo nel gruppo di veterinari che lavorano all'interno di un servizio, dove c'è una prossimità spaziale, una esperienza comune e condividiamo la storia di quel servizio. Avere una base molto più ampia dà la possibilità, rilevato un problema, di sapere se qualcun altro nel tempo non l'abbia già affrontato, risolto e con quali strumenti. Cercare di adattare le proprie risorse ad un modello già vincente e di far riflettere anche coloro i quali questo problema non l'hanno avuto, nella necessità comunque di prepararsi all'eventualità che tale problema si proponga. Siamo una comunità e abbiamo le virtù e i vizi di ogni comunità. [...] La conoscenza diretta accelera i rapporti, quella indiretta richiede più tempo. Comunque una discussione trasversale è importante rispetto al fatto che le pratiche sembrano più fisse e aggregate attorno a centri di responsabilità”.

In sintesi sembrerebbero delinearci tre vie praticabili: la prima è data dal sostegno del confronto tra membri (attraverso un forum o altre tecnologie per la comunicazione online); la seconda prevede di aumentare le occasioni di contatto tra servizi stabilendo anche un “fare assieme”; la terza richiede di migliorare o ripensare i sistemi di comunicazione con la Regione.

8.8 Le pratiche nella relazione tra Soggetto e norme

Abbiamo più volte descritto l'importanza delle norme per i soggetti della nostra ricerca, esse rappresentano i punti di riferimento imprescindibili per la loro attività. Vorremmo ora delineare non solo le relazioni tra le pratiche e le norme, ma anche tra i soggetti e le norme.

La norma per la comunità SAIA è esplicita e da un certo punto di vista, univoca, almeno sulla sua forma scritta, anche se vi sono delle incoerenze dovute alla stratificazione delle norme nel tempo. In altre professioni le norme sono implicite, invisibili, altamente differenziate nelle situazioni, per cui risulta molto complesso ricostruire il legame tra le pratiche e le norme. Una pratica è un insieme di strategie, azioni e operazioni che si esprimono anche creativamente in un contesto concreto. Essa denota contemporaneamente l'aspetto immanente di modifica del contesto in cui nasce (Suchman, 1987) e l'aspetto storico di qualcosa che si tramanda nel tempo grazie all'osservazione e alla comunicazione dei membri di una comunità e, proprio attraverso

questi processi, muta nel tempo. Clot (2006) come abbiamo già scritto, per comprendere la pratica, ricorre al *genere* che significa anche ricorrere alla comunità di professionisti a cui si appartiene, affidandoci alle indicazioni, alle soluzioni e ai metodi da questa condivisi e accettati. Il *genere* è la partitura dell'azione, ma l'azione professionale mostra diverse possibilità date dall'interpretazione di tale partitura. Il modo in cui si legge una partitura e il significato dei simboli in essa contenuti è determinato dalla comunità professionale di appartenenza e quindi dalle competenze reali che ci si attende dai suoi membri. Le Boterf (2008: 85) scrive che “Un *genere* – o una cultura professionale – deve essere esercitato per non impoverirsi. [...] ha bisogno di arricchirsi [...] delle caratteristiche di *stile* personale. Per questo motivo sono fondamentali i dispositivi dello scambio professionale, in quanto “generatore di una cultura condivisa, di un “genere” comune, quanto lo sono le “produzioni” dalle quali esso attinge” (Le Boterf, 2008: 86).

La norma per i professionisti SAIA è soprattutto testo, artefatto linguistico, prodotto da un altro sistema d'attività, che necessita di processi di internalizzazione e solo in seguito si esplicano nella pratica.

La pratica è regolata dalle norme che, in alcune sue parti, rappresenta anche aspetti strategici. Nelle norme troviamo definizioni di ruoli, di azioni, di aspetti dell'attività da controllare, procedure, valori limiti, descrizione di modalità diverse di controllo e vigilanza, espressioni come “se necessario” o “laddove opportuno”. Le norme sono al plurale, ognuna si occupa di aspetti diversi, ma vanno applicate nella pratica operando una sintesi esperta da parte dei professionisti. La norma stabilisce l'organizzazione dei servizi, le linee di responsabilità, i ruoli degli attori coinvolti nella rete dei diversi sistemi d'attività interconnessi, stabilisce come procedere nei controlli, negli *audit*, limita e allarga la libertà e la discrezionalità del professionista, stabilisce gli ambiti su cui operare, tutti gli *stakeholder* coinvolti e il ruolo che essi hanno. Le norme non solo stabiliscono ciò, ma cambiano e a volte lo fanno salvando alcuni articoli e abrogandone altri lasciando delle indicazioni ritenute a volte obsolete o incoerenti dai nostri partecipanti. Le norme sono fonte di innovazione oppure elemento conservatore di atteggiamenti non più auspicabili. In altri termini la norma non dice solo cosa e come si

deve fare, ma fornisce tutta una serie di informazioni che determinano esse stesse le pratiche. Le pratiche, a differenza dell'enfasi che Wenger (1998) pone sulla negoziazione dei significati e sulla partecipazione, parrebbero per i partecipanti SAIA, provenire innanzitutto dalle norme. Solo in un secondo momento i processi di negoziazione come quelli osservati nel forum consentono di recepire la norma in un processo di internalizzazione e successiva esternalizzazione, di traduzione da testo a pratiche. Nel fare ciò, *in situazione*, la conoscenza nelle sue diverse forme prende corpo.

Le norme, secondo le narrazioni dei professionisti SAIA, possono essere più o meno dettagliate: vanno dai regolamenti CE, alle circolari regionali.

Le norme sono state indicate, dal loro punto di vista, a volte *troppo strette*, altre *troppo larghe* e altre ancora *troppo distanti*.

1) *Le norme sono troppo strette*

Quando le norme (leggi, linee guida, protocolli) sono considerate *troppo strette* diventano delle ricette operative che non lasciano spazio all'espressione della professionalità dei membri. Alcuni partecipanti riconoscono in questo tipo di normativa una funzione rassicurante, altri invece si sentono troppo vincolati e vorrebbero avere una libertà maggiore per esprimere la loro professionalità, competenza e autonomia decisionale. Un medico veterinario ha dichiarato che la loro capacità operativa e la loro professionalità viene molto spesso limitata dalle norme, come se “per legge si stabilisse la terapia da fare in caso di malattia”.

Un altro partecipante esprime la percezione della norma troppo vincolante nella seguente maniera:

“In alcune norme c'era scritto *sentito il parere del servizio veterinari, sentito* Adesso non c'è più niente di tutto ciò. La norma è quella: fine e basta. Non c'è discrezionalità, perché dire trovo 10°, cosa vuol dire? Perché la norma vorrebbe questo ridurre la realtà a questo. Ma 10° gradi sono cosa? Sono un fatto sporadico o continuativo, in che contesto? C'è un tempo, uno spazio, un luogo. L'applicazione non si può ridurre a un protocollo perché se la riduci a ciò, la professionalità a cosa serve? L'ispezione diventa la compilazione di una schedina”.

2) *Le norme sono troppo larghe*

Quando le norme sono considerate *troppo larghe*, non danno indicazioni sufficienti e

lasciano troppi margini alla singolarità delle applicazioni. Questo determina un'eccessiva variabilità di interpretazione e la conseguente applicazione che può compromettere il giusto rapporto con gli OSA. Ad esempio il "Pacchetto igiene", che abbiamo già menzionato in altre parti del nostro elaborato, ha introdotto alcuni cambiamenti in questa direzione:

"E' difficile per noi siamo abituati a lavorare diversamente: è un cambio di mentalità. L'approccio sarebbe quello di dire ti insegno le non conformità invece noi siamo ancora nell'approccio ti dico cosa devi fare".

La normativa, di derivazione comunitaria, quando è entrata in vigore ha modificato il sistema di riferimento che i partecipanti hanno avuto per molti anni, modificando di conseguenza la loro operatività, poiché loro prendono le decisioni sul campo in base a quella normativa.

Quando la norma è *troppo larga* può non aiutare a definire gli aspetti più pratici del loro lavoro. Alla domanda "perché avete la necessità di definire protocolli?", un partecipante ha risposto::

"Io penso che ci sia bisogno di protocolli perché c'è un'idiosincrasia a prendersi le responsabilità, mentre con un protocollo ci si protegge, si può dire 'Io ho agito secondo il protocollo'".

La percezione della eccessiva imprecisione della norma porta ad aumentare la difformità dei comportamenti, ma nel caso che segue sembra esprimere anche la difficoltà del legislatore a conoscere le specificità e la concretezza del lavoro del professionista SAIA:

"Una norma, una legge che non dice il 100%, lascia uno spazio e in quello spazio noi dobbiamo mettere la nostra interpretazione perché la norma è fatta così, è fatta da persone che non sanno molto della materia o meglio che non hanno presente la concretezza del lavoro. Una norma dice che bisogna registrare tutti i veicoli ma l'impatto operativo non è stato ben valutato. La norma la fa chi alla fine non deve svolgere il nostro lavoro sembra un livello troppo astratto o lontano".

3) *Le norme sono troppo distanti*

Le norme sono percepite *troppo distanti* quando provengono da un centro decisionale

come l'Unione Europea o il Ministero della Salute italiano che difficilmente possono tenere in considerazione le specificità territoriali o del contesto. La percezione della distanza della norma dipende dal fatto che i regolamenti europei sono scritti con un "linguaggio tipicamente europeo, noi siamo abituati a precetti e ordini" invece i regolamenti dichiarano "se necessario, laddove opportuno" proponendo un cambiamento culturale nella relazione con la norma. Quando una norma proviene dall'alto:

"...non si adatta a tutte le realtà. Allora la legge non viene applicata, ma interpretata per rispondere al meglio alle esigenze della realtà. Questo è un limite con cui abbiamo a che fare. Si nota anche nelle discussioni sul forum, perché solo per autorizzare o meno i mezzi hai visto cosa è venuto fuori? Allora dobbiamo autorizzare anche la Maserati".

Concludendo, le modalità con cui i professionisti SAIA affrontano il loro rapporto con le norme è molto varia e la comunità in questo senso è *multivoicing*. La presenza di una molteplicità di voci, rende maggiormente significative le pratiche discorsive e l'apertura di nuovi canali comunicativi, al fine di lasciar esprimere, ma anche incanalare la loro *agency* collettiva, partendo dal singolo, nella sua relazione discorsiva con i pari, per arrivare a coinvolgere più attori del sistema d'attività, esprimendosi infine come capacità collettiva e sistemica fino a modificare gli apparati di comunicazione con la Regione.

L'emersione delle contraddizioni di sistema è un punto chiave per riflettere sulla formazione futura, sottolineando, se non è già stato chiarito nelle pagine precedenti, che le contraddizioni sono fondamentali per lo sviluppo di un sistema. Esse non vanno considerate sotto il profilo dei rapporti interpersonali, ma dipendono dall'esistenza stessa di ruoli, norme, strumenti e attori diversi. L'indagine ha permesso di principali linee di tali contraddizioni con il fine di avviare in futuro dei processi formativi, quindi delle azioni intenzionali, che aiutino a superare le contraddizioni stesse. Lo studio etnografico, a partire da esse vuole individuare delle possibili direzioni per l'apprendimento espansivo e restituire tali analisi a tutti gli attori coinvolti nel progetto: i partecipanti, l'Istituto Zooprofilattico e la Regione. Nel prossimo capitolo, conclusivo, si cercherà di comprendere in che maniera come si è inserita la formazione nel sistema

d'attività SAIA e, soprattutto dal punto di vista dell'introduzione di nuove tecnologie per i partecipanti, come si potrebbe ridefinire in ruolo della formazione alle tecnologie nel futuro.

Capitolo 9: Tecnologia, comunità e attività

“Considerare quali effetti, che possono concepibilmente avere portate pratiche, noi pensiamo che l'oggetto della nostra conoscenza abbia. Allora la concezione di questi effetti è l'intera nostra concezione dell'oggetto”.

C. S. Pierce - *Scritti scelti*

9.1 Il progetto SAIA *learning community* e il sistema d'attività

In questo capitolo descriviamo il ruolo che il progetto e, in particolare, le tecnologie formative, hanno avuto nei confronti del sistema d'attività SAIA. La formazione, come già descritto nel capitolo 4, ha fornito una serie di strumenti tecnologici.

Il progetto, che ricordiamo è stato un intervento a lungo termine, ha sollecitato l'inizio di una serie di cambiamenti che possiamo riassumere in:

- disponibilità di nuovi strumenti di collaborazione a distanza;
- possibilità di utilizzare uno spazio online di comunità, come ausilio alla soluzione del problema della difformità delle pratiche e per il confronto sull'interpretazione delle norme;
- modifica e potenziamento di strumenti e strategie per gestire un processo di ricerca, gestione, valutazione e condivisione di informazioni attraverso tecnologie *web based*;
- introduzione nelle pratiche di lavoro del digital storytelling per realizzare artefatti digitali.

Possiamo quindi considerare, in base al modello della Teoria dell'Attività, come si sia potuto *integrare* l'intervento formativo con il sistema SAIA (Figura 9.1)

Il progetto formativo e il sistema d'attività SAIA

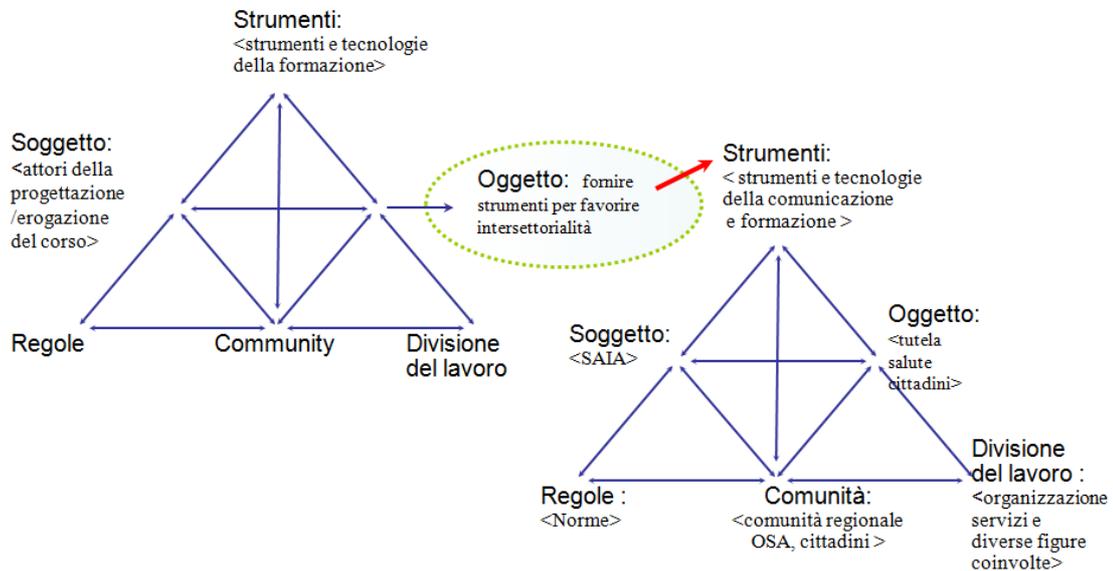


Figura 9.1 – Il progetto formativo e il sistema d'attività SAIA

La formazione ha proposto tecnologie che hanno modificato e, in parte, si sono integrate con quelle già in uso nel sistema d'attività SAIA. Il successo di tali strumenti nelle pratiche di lavoro quotidiano non è immediato, richiede di modificare *routine*, abitudini e atteggiamenti. I partecipanti svolgono buona parte della loro professione sul territorio; non necessitano di utilizzare in maniera considerevole le tecnologie informatiche. In aggiunta l'età media del gruppo (intorno ai 50 anni) indica una generazione di lavoratori che ha visto l'introduzione dei mezzi informatici durante la propria vita professionale, da *immigrati* digitali. Inoltre i tempi per una *naturalizzazione* delle tecnologie proposte dipendono da fattori extra-formativi; la necessità che i nuovi strumenti di lavoro vengano riconosciuti istituzionalmente, non li rende immediatamente disponibili. In altri termini introdurre nelle loro pratiche lavorative il *digital storytelling*, molto apprezzato dai partecipanti, richiede che ci siano istruzioni sugli usi consentiti, o addirittura auspicati, dall'istituzione a cui appartengono. Questo non vale per tutti i partecipanti coinvolti, poiché chi svolge funzioni di educazione o di comunicazione al cittadino, ha potuto subito utilizzare il *digital storytelling*.

9.2 Le tecnologie per il dialogo a distanza: il forum nel sistema d'attività

Descritto ampiamente il valore che i partecipanti hanno dato al forum di discussione e presentato numerosi messaggi estratti dai *thread* o dalle interviste, passiamo a considerare la valutazione dell'impatto delle tecnologie sulla loro attività.

Per quanto riguarda i benefici della partecipazione al forum Agorà, un questionario⁷¹ di autovalutazione *in itinere* (a metà percorso), che prevedeva più di una risposta, ha rilevato che il forum facilita:

- l'interscambio tra colleghi di diverse Aziende sanitarie (83 %);
- le discussioni sulle diverse modalità operative adottate dai Servizi per il (76 %);
- il confronto tra diverse professionalità (65 %);
- il superamento di eventuali barriere dovute alla distanza geografica (43 %);
- la formazione tra pari e la condivisione di informazioni e fonti (41 %);
- il supporto alla presa di decisioni (28 %).

Delle domande proposte in un questionario finale, somministrato nell'ultimo incontro residenziale, riportiamo quegli aspetti riferiti al rapporto con le tecnologie.

Nella sezione dedicata alla comunità si è chiesto *in primis* di valutare i cambiamenti relativi alla comunicazione con i colleghi. (Tabella 9.1).

Il dato più rilevante riguarda la percentuale di persone (24%) che privilegia la piattaforma come mezzo per sottoporre liberamente problemi e proporre soluzioni utili alla comunità. I professionisti coinvolti erano soliti comunicare tra loro in modalità diverse; la maggior parte di essi ha dichiarato che l'uso di una piattaforma di interazione a distanza ha costituito un sistema mai sperimentato.

⁷¹ Si fa presente che la domanda "Quali sono i benefici più evidenti della partecipazione ad Agorà?" prevedeva più risposte per cui la somma delle percentuali non dà 100. Si precisa inoltre che il questionario somministrato online ha avuto un tasso di rispondenti pari al 75%

CAMBIAMENTI INERENTI LA COMUNICAZIONE CON I COLLEGHI	
Possiamo usare una piattaforma per porre liberamente problemi e proporre soluzioni utili alla comunità.	24%
Possiamo fare una formazione tra pari attraverso un confronto competente, la condivisione di informazioni e fonti, anche tra professionalità diverse	20%
E' aumentata l'ampiezza della mia rete sociale/professionale nella quale poter scambiare conoscenze, pratiche e decisioni da prendere.	19%
Sta nascendo una comunità di professionisti della Sanità Animale e Igiene degli Alimenti in Veneto	17%
Abbiamo una maggiore consapevolezza delle possibilità di contatto tra di noi	11%
Abbiamo la possibilità di discutere dell' applicazione dei regolamenti e delle normative.	9%

Tabella 9.1 – Cambiamenti introdotti dal progetto relativi alla comunicazione con i colleghi

Un altro cambiamento è dato dall'opportunità di attivare modalità di formazione tra pari (20%), attraverso un confronto competente anche tra professionalità diverse. I partecipanti sono professionisti diversi che hanno una formazione teorica e sul campo molto radicata; ognuno è portatore di “conoscenze” parzialmente sovrapponibili e lo scambio alla pari permette forme di apprendimento informale attraverso gli strumenti comunicativi online.

Altro aspetto rilevante (19%) è dato dall'ampliamento della loro rete sociale/professionale nella quale avviene lo scambio di conoscenze e pratiche. L'organizzazione sanitaria presenta *contenitori* separati che hanno spesso limitato gli scambi sociali. Lavorare in un servizio (SIAN o SVET) di un Dipartimento di Prevenzione di una specifica ASL, ha favorito rapporti di scambio professionale solo tra coloro che hanno maggiore prossimità fisica. Invece i partecipanti hanno sperimentato due forme di vicinanza, gli incontri in presenza e il forum Agorà, incrementando così il

numero di persone con cui mantenere un contatto.

Ai partecipanti è stato chiesto di valutare anche eventuali cambiamenti relativi ai rapporti organizzativi e istituzionali. Il dato più evidente riguarda l'aumento di interscambio funzionale tra colleghi di diverse ASL (49%) e la possibilità di discutere sulle diverse modalità operative adottate dai diversi Servizi (28%).

In sintesi, in relazione al sistema d'attività SAIA, il forum Agorà ha permesso ai partecipanti di:

- favorire la comunicazione orizzontale tra membri sulle questioni principali riguardanti la loro attività: problemi e soluzioni, norme, rapporti con altri attori che incidono sulla sanità animale e l'igiene alimentare (forze dell'ordine, OSA, Regione);
- iniziare ad abbattere le barriere organizzative;
- intraprendere *dal basso* processi di delocalizzazione delle pratiche;
- avviare formazione e aggiornamento professionale tra pari.

Ci sono inoltre fattori che incidono sulle limitazioni all'uso del forum e ne depotenziano gli effetti sulla loro attività. Le principali ragioni addotte dai partecipanti sono state la mancanza di tempo (48%) e di disponibilità degli strumenti utili alla comunicazione (connessione internet, computer) (13%). Riguardo la criticità dovuta ai problemi di tempo che incide quindi sulla crescita della comunità, qualche partecipante ha proposto di trovare una forma di organizzazione e riconoscimento del tempo dedicato al forum.

L'etnografia ha consentito di individuare i punti di riferimento relativi all'impatto che la formazione ha avuto rispetto la complessa rete di azioni e relazioni coinvolte nell'attività. Ciò si può analizzare considerando due livelli: uno legato all'apprendimento delle tecnologie proposte, l'altro strettamente connesso al ruolo delle tecnologie in relazione al sistema d'attività della comunità SAIA.

Nel forum si concentrano inoltre altri due aspetti positivi: la tracciabilità e la persistenza dei contributi. Le discussioni che i membri sviluppano nel forum sono un patrimonio conoscitivo, un *capitale conoscitivo* per tutta la comunità. Il forum è uno

spazio pubblico, di comunicazione molti a molti, dove le discussioni rimangono archiviate ma a disposizione anche quando si concludono o giungono a saturazione, dando la possibilità di tornare, rappresentando una modalità storica e dinamica di gestione della conoscenza.

9.3 I *digital tales* in relazione all'attività dei partecipanti.

Un altro piano d'analisi interessante è rappresentato da alcuni artefatti realizzati nei laboratori sul *Digital storytelling* nelle organizzazioni.

In base all'impostazione di indagine analisi che abbiamo scelto, fortemente connessa con il modello della teoria dell'attività di Engeström, vorremmo cogliere quale uso e interpretazione hanno dedicato alle tecnologie di narrazione digitale nel contesto di lavoro.

Ci possono essere due atteggiamenti diversi nei confronti della narrazione digitale: da un lato attendere che venga dichiarato il ruolo istituzionale per l'uso di tale tecnologia, dall'altro la libertà di utilizzarlo comunque, favorendo un'introduzione istituzionale che parte dal basso e dalle pratiche dei singoli professionisti, Un esempio può essere quello dato dal partecipante che utilizza il video per documentare casi affrontati quotidianamente e condividerli nel forum, oppure ha già inserito la narrazione digitale per modificare la comunicazione con operatori e cittadini.

Le tecnologie proposte si possono considerare sotto due profili: da un lato attraverso il modo in cui i concreti destinatari dell'intervento hanno *piegato* le tecnologie e gli strumenti ai loro obiettivi formativi e professionali, dall'altro dal modo in cui l'introduzione di nuove tecnologie possano modificare alcune pratiche.

Per quanto riguarda l'acquisizione delle tecnologie per la narrazione digitale, nonostante le premesse non fossero incoraggianti, per una scarsa alfabetizzazione all'uso di tali tecnologie, il laboratorio ha avuto successo, sia per la qualità generale degli artefatti realizzati, sia per il riscontro ottenuto dai partecipanti a seguito del questionario conclusivo di fine progetto.

Si deve comunque precisare che la maggior parte dei digital storytelling concepiti

non riguardano dei fatti accaduti, ma delle pratiche lavorative che vengono svolte abitualmente o delle comunicazioni ai cittadini di approfondimento su particolari argomenti.

Relativamente alla percezione di applicabilità dello strumento comunicativo del *digital storytelling* all'interno dei contesti lavorativi, la maggioranza delle persone coinvolte ha ritenuto applicabile efficacemente questa strategia narrativa (49% ha risposto molto e il 41% abbastanza). Tale metodologia/tecnologia può migliorare alcuni aspetti lavorativi; in particolare il *digital storytelling* è ritenuto uno strumento utile per: effettuare corsi di formazione e di aggiornamento professionale con utenti esterni (il 29%), comunicare e informare i cittadini sulle tematiche relative alla sanità pubblica (25%) descrivere in modo efficace una determinata situazione lavorativa, più di quanto si riuscirebbe con altre forme descrittive che privilegiano la parola rispetto l'immagine (20%).

La realizzazione degli artefatti digitali ha coinvolto i partecipanti su temi che essi stessi ritengono maggiormente adatti ad aver una forma videofilmica. Abbiamo sintetizzato nella tabella 9.2 gli argomenti trattati e i destinatari.

In sintesi, gli artefatti sono rivolti ai colleghi con l'intenzione di utilizzarli per la formazione interna, al cittadino, ai comuni e agli OSA per la formazione e la comunicazione esterna.

TITOLO	TEMATICA E CASO SPECIFICO	DESTINATARI
Zanzara tigre vettore della Dengue	Intervento di disinfestazione da zanzara tigre su caso di Dengue accertata	Comuni
Il paradosso del trasporto	Difficoltà burocratiche e di gestione software regionale	Colleghi, dirigenti regionali
Il benessere nella macellazione del bovino	Benessere animale	Colleghi
La pizza senza glutine	Allergie e intolleranze alimentari nella ristorazione. Procedura di autocontrollo per la preparazione di pizza per celiaci	Colleghi, OSA
Un aiuto alla dieta mediterranea	Verdure di quarta gamma	Consumatori, cittadini, scuole
Il latte crudo	sicurezza alimentare produzione e distribuzione latte crudo	Consumatori, cittadini
Il controllo dei funghi tra scienza e tecnica	Sicurezza Alimentare Controllo commestibilità funghi raccolti da privati per autoconsumo	cittadini
A caccia di cozze	Procedura di campionamento dei mitili eseguita dal personale del Servizio Veterinario.	colleghi
Il campionamento di pesce fresco	Campionamento per ricerca di istamina nel pesce	colleghi
A Stoccolma con Berta	Viaggiare all'estero con gli animali (Una settimana a Stoccolma)	cittadini
Prodotti fitosanitari: la deriva	Utilizzo dei prodotti fitosanitari. Il problema della deriva	colleghi. Aziende, utilizzatori
Chiare fresche dolci acque	Procedure di campionamento delle acque - SIAN	colleghi, aziende, cittadini
La filiera del pollo e il controllo veterinario	Il controllo sanitario nella filiera del pollo	scuole
Sequestro amministrativo negozio	Sequestro amministrativo e sanitario Sequestro negozio generi alimentari	colleghi

Tabella 9.2 – Analisi artefatti digitali: temi e destinatari

Questa prima sperimentazione dell'uso del digital storytelling permette di intravedere la possibilità di creare degli archivi o repository per i due tipi di formazione sopra descritti. Gli artefatti sono stati classificati anche in base alla tipologia di problema che presentano; la maggior parte di essi (79%) propongono un problema risolto in maniera adeguata, mentre il 14% esplicitano un problema risolto, ma non in maniera completamente soddisfacente e solo un artefatto (7%) presenta un problema che non ha ancora trovato risposta. L'intento di utilizzare il *digital storytelling* per favorire la comunicazione di problemi nel forum, non è stato recepito dai partecipanti che tendenzialmente preferiscono usarlo per proporre soluzioni a colleghi e *stakeholder* esterni.

9.4 Dall'apprendimento espansivo alla formazione sistemica: quale modello per il futuro?

Le contraddizioni esposte nel capitolo precedente suggeriscono di affrontare il problema di creare dei canali comunicativi in cui i temi che si sono discorsivamente svolti sul forum giungano in Regione, in modo da costituirsi una raccolta di casi dubbi o non risolti.

I partecipanti stessi hanno suggerito di modificare alcuni aspetti per rendere più efficaci le pratiche discorsive nel forum, verso un miglioramento futuro dei sistemi di comunicazione. Le loro indicazioni si possono riassumere come segue:

- svolgere un ruolo culturale di diffusione dell'utilità delle tecnologie della comunicazione e della formazione per la loro professione; l'uso delle tecnologie è proficuo nel caso in cui venga riconosciuto come fattore di espansione nell'apprendimento organizzativo;
- inserire nuove membri: colleghi SAIA che attualmente sono esclusi dalla piattaforma;
- inserire nuove figure: direttori dei servizi e dirigenti regionali;
- individuare uno o più moderatori, che gestiscano le discussioni e ne dichiarino la chiusura quando si raggiunge una soluzione o il consenso;

- definire o fornire delle linee guida o un regolamento relativi alla partecipazione o alla struttura del forum;
- allargare i temi affrontati nel forum e organizzare delle sezioni tematiche;
- aumentare l'usabilità e l'accessibilità alla piattaforma.

Ci sembra di cogliere l'esigenza di una maggiore strutturazione: l'informalità tipica delle comunità di pratica e la volontarietà dell'adesione non sembrano essere sufficienti.

Quale può essere il ruolo delle tecnologie della comunicazione e della formazione in una prospettiva di emersione delle contraddizioni o tensioni di sistema?

Prendiamo in esame quelle che richiedono di avviare i più rilevanti processi di cambiamento:

- la contraddizione secondaria tra soggetto e divisione del lavoro
- la contraddizione secondaria tra soggetto e norme
- la contraddizione terziaria saia/regione

Da tali considerazioni si possono pensare i seguenti sviluppi:

- creare uno *spazio* online di comunità, autonomo rispetto il progetto, in cui vengano inseriti tutti i professionisti SAIA;
- Definire al suo interno delle aree dedicate ai professionisti SAIA, una dedicata ai direttori e una all'Unità di Progetto regionale;
- Favorire i processi di discussione tra pari per risolvere in parte i problemi di difformità e localizzazione delle pratiche e per mantenere una discussione sulle norme;
- Creare un *database* di *digital tales* per i professionisti SAIA;
- Aprire uno spazio di discussione solo per i direttori dei servizi;
- Distinguere l'area di discussione da quella dedicata alle soluzioni dei casi (utilizzando un Wiki sotto la supervisione dell'Unità di progetto regionale).

Il modello appena descritto, emerge dall'analisi delle contraddizioni di sistema più rilevanti, è quindi dal punto di vista storico-culturale radicato nella comunità SAIA.

E' la proposta di una possibile fase di sviluppo futuro del progetto formativo e fornisce

solo dei suggerimenti che vanno discussi dagli altri attori direttamente interessati e coinvolti: l'Istituto delle Venezie, L'UPSAIA, i Direttori di SIAN e SVET, i professionisti SAIA.

Il modello applicativo che considera le contraddizioni di sistema rilevate ci conduce a ripensare le fasi di progettazione per una formazione che possiamo definire sistemica. Si tratta di un modello sufficientemente ampio da poter essere trasferito in contesti diversi e allo stesso tempo consente di ottenere dei risultati storicamente e culturalmente fondati; adottato in altri ambiti e proposto su casi specifici molto diversi da SAIA può proporre soluzioni *ad hoc*, non standardizzate che rispettino le caratteristiche di contesto.

Il modello tiene conto dell'esito della nostra indagine e si esplica attraverso la ricostruzione del sistema d'attività, la delineazione delle principali direzioni di tensione all'interno del sistema e tra sistemi; il coinvolgimento degli attori chiave, la progettazione di sistemi di comunicazione mediati dalle tecnologie che favoriscano lo scioglimento delle tensioni.

Si tratta di una formazione che prevede uno sviluppo a lungo termine, non di un intervento puntuale, ma di una formazione che abbia un impatto di sistema. Essa avrà un ciclo di vita ampio che, a partire da una iniziale analisi dei fabbisogni, prevede l'intervento, la ricerca sul campo, la progettazione di nuovi interventi e la valutazione.

Abbiamo rappresentato l'intero ciclo formativo evidenziando le successive fasi del processo di formazione sistemica (Figura 9. 2).

Fasi di progettazione - Modello sistemico										
AFF										
	PROGETTAZIONE									
		EROGAZIONE								
	INDAGINE ETNOGRAFICA									
			MODELLO CONTRADDIZIONI							
				AFF LIVELLO SISTEMICO						
				ATTORI CONTRADDIZIONI						
				CO-PROGETTAZIONE NUOVI INTERVENTI						
									EROGAZIONE	
				INDAGINE E FOLLOW UP						

Tabella 9.2 Principali fasi di progettazione del modello sistemico

Il modello emerge da tutta l'esperienza di ricerca e si può riassumere in:

- analisi dei fabbisogni formativi (nel caso SAIA compiuta da esperti della scheda tematica);
- progettazione dell'intervento che incida sui gap formativi rilevati;
- indagine etnografica che ricostruisca la rete complessa di attori e le principali contraddizioni nel e del sistema d'attività centrale dei destinatari;
- individuazione degli attori da coinvolgere per trasformare le contraddizioni in apprendimento espansivo;
- co-progettazione dei sistemi di comunicazione e della scelta delle tecnologie adatte a risolvere le contraddizioni;
- nuovi interventi di formazione specifici correlati al punto precedente
- indagine e valutazione dell'esito dell'intero processo di formazione sistemica.

Alcune contraddizioni interne al sistema possono trovare una via di soluzione con il coinvolgimento dei soggetti della ricerca, ma risulta coerente con le nostre analisi auspicare una dialettica reale tra soggetti e divisione del lavoro o soggetti e altri attori che hanno in comune un *boundary object*.

Nel caso SAIA un livello di comunicazione orizzontale, comunitario e interprofessionale ha sicuramente portato ad attenuare alcune problematiche come le difformità nell'interpretare le norme e la localizzazione delle pratiche. I flussi comunicativi orizzontali hanno in buona sostanza iniziato ad abbattere le barriere organizzative. Ci sono invece contraddizioni che possono condurre all'apprendimento espansivo solo uscendo dai limiti della comunità e raggiungendo altri attori.

Al livello interno, più aderente al contesto centrale dell'intervento, i destinatari attraverso l'acquisizione di nuovi strumenti e di spazi di discussione, hanno avviato dei processi di scambio e di confronto che, in alcuni casi, portano a modificare le pratiche professionali. I cambiamenti organizzativi auspicati possono venire facilitati da tali flussi comunicativi, ma crediamo che avvengano solo se l'organizzazione stessa ripensa ai suoi canali comunicativi, i codici, le tecnologie e i metodi da adottare. Le contraddizioni di sistema, come già dichiarato, non sono difficoltà nei processi

relazionali tra partecipanti o tra colleghi, ma sono contraddizioni logiche (Bateson, 1972) una sorta di doppio vincolo organizzativo, ed è sia sul piano logico, che su quello della comunicazione che vanno ripensate.

La formazione sistemica consente, a partire dall'emersione e dal riconoscimento delle principali direttrici di tensione sistemica, di proporre interventi intenzionalmente progettati per favorire lo scioglimento di tali tensioni, incidendo sulle cause delle contraddizioni e originando innovazione nel sistema d'attività.

Conclusioni e prospettive future

L'indagine ha riguardato una comunità professionale *blended* nella quale i partecipanti hanno avviato processi di formazione tra pari, confrontandosi sui problemi relativi alle loro specifiche pratiche professionali, agli assetti organizzativi e alle tensioni di sistema.

La prospettiva dell'*Activity Theory* ha guidato la riorganizzazione dei dati etnografici consentendo di comprendere la cultura professionale e organizzativa della comunità, con il fine di analizzare il ruolo delle tecnologie della formazione nei processi di sviluppo della comunità stessa e nel loro reale contesto lavorativo.

L'indagine ha riguardato elementi emersi su due piani distinti: quello interno alla comunità e quello legato al sistema d'attività SAIA.

Nel primo caso abbiamo colto le caratteristiche peculiari della comunità dalla stessa prospettiva dei partecipanti, dando loro voce e analizzando le discussioni scaturite liberamente nel forum. Per tale motivo abbiamo approfondito attraverso interviste etnografiche gli aspetti che ci hanno consentito di cogliere quei significati "non osservabili" immediatamente dalle discussioni online. I principali temi emersi inerenti la visione della comunità da una prospettiva interna sono:

- la partecipazione online e il senso di comunità
- il ruolo dei processi di scrittura e lettura nel forum di comunità,
- il ruolo di uno spazio di discussione collettiva,
- il legame delle tecnologie del dialogo a distanza con l'attività.

Nel secondo caso, lo studio della comunità è avvenuto all'interno di una prospettiva più ampia data dalla *Activity Theory* di Engeström, con la quale sono emerse le principali direzioni delle contraddizioni di sistema. Ciò ha consentito di considerare la formazione alle tecnologie tenendo conto degli esiti dello studio etnografico, per una progettazione *future-oriented*. Da una prospettiva più ampia abbiamo quindi rilevato i seguenti aspetti, legati alla complessa rete di attori e di azioni coinvolta nel sistema d'attività SAIA:

- il duplice ruolo professionale dei membri SAIA;
- il loro modo di interpretare la professionalità sul campo;
- le relazioni tra i vari servizi SIAN e SVET;
- le relazioni con gli altri soggetti coinvolti nei processi (forze dell'ordine, OSA, dirigenti regionali, decisori e legislatori);
- il fenomeno della localizzazione delle pratiche (difformità di comportamento sul territorio e difficoltà di allineamento tra partecipanti, servizi e ASL);
- il concetto di pratica in relazione alle norme giuridiche da rispettare;
- le contraddizioni di sistema.

Solo in seguito alle analisi effettuate abbiamo delineato un modello formativo sistemico che propone una traccia applicativa per lo sviluppo ulteriore della comunità SAIA e uno schema di progettazione sistemica.

La ricerca presenta alcuni limiti epistemologici, evidenziati nel capitolo 5, legati alla validità di un approccio qualitativo e al valore della generalizzazione nelle etnografie e negli studi di caso. Lo studio etnografico, essendo radicato su una determinata comunità, propone osservazioni e considerazioni che riguardano appunto la specifica comunità. Se da un lato tale stato di cose assicura un buon livello di *credibilità*, in quanto criterio di validità, risulta però più difficile immaginare *a priori* i contesti di trasferibilità delle analisi effettuate. Probabilmente il modello di intervento sistemico proposto nell'ultimo capitolo mantiene il grado maggiore di trasferibilità, mentre il concetto di pratica dipendente dalle norme e il fenomeno di localizzazione delle pratiche che gravitano attorno ai servizi, sono effettivamente legati allo specifico contesto analizzato.

La prospettiva della *Activity Theory* oltre a guidare l'analisi ha anche delimitato il tipo di interpretazioni e l'organizzazione dei dati effettuate. L'approccio adottato ha inciso in maniera evidente anche sulle considerazioni inerenti le tecnologie intese come strumenti introdotti in un sistema d'attività. Abbiamo preferito escludere l'analisi dei processi di formazione all'uso delle tecnologie, l'analisi delle dinamiche di gruppo nella realizzazione degli artefatti digitali e tutte le possibili considerazioni che riguardano la didattica delle tecnologie, coerentemente con un approccio sistemico.

La ricerca ha richiesto riflessioni sulle metodologie e sugli esiti che, a nostro giudizio, hanno portato alcuni elementi di innovatività nel panorama degli studi sulle comunità in contesti formativi e organizzativi.

Innanzitutto, l'uso di una metodologia etnografica *blended*, non frequentemente utilizzata, con la quale si sono compiute diverse azioni di integrazione tra contesti e strumenti online e offline. Le peculiarità stesse della comunità hanno richiesto tale approccio: la condivisione di un oggetto, un territorio e una struttura organizzativa comuni si è sommata all'introduzione di tecnologie e spazi online dove è avvenuto un confronto trasversale e collettivo tra i partecipanti.

In secondo luogo, la proposta di un'analisi della comunità in termini di emersione delle contraddizioni di sistema che, pur essendo una caratteristica della Activity Theory di Engeström, non è frequentemente utilizzata negli studi sulle comunità di pratica o professionali.

In terzo luogo, l'esposizione di un concetto di pratica strettamente legato alle norme: infatti, nel contesto specifico in cui operano i soggetti della ricerca, la norma ha un ruolo fondamentale e decisivo poiché stabilisce ruoli, competenze, strategie, definizioni e procedure.

Infine, la proposta di un modello sistemico di intervento, storicamente e culturalmente fondato sugli esiti dello studio etnografico. Tale modello considera la progettazione formativa come un'attività che facilita l'apprendimento espansivo. Se da un lato il modello nei suoi aspetti applicativi è strettamente legato al singolo caso da noi analizzato, ha comunque in sé alcuni elementi di trasferibilità in quei contesti in cui l'apprendimento auspicato è di tipo organizzativo o, nei nostri termini, sistemico.

Bibliografia

- Akkerman S. F. (2011), Boundary Crossing and Boundary Objects, *Review of Educational Research*, 81, pp. 132-169.
- Appleton J. V. (1995), Analysing qualitative interview data: addressing issues of validity and reliability, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 22, Issue 5, pp. 993-997.
- Arias E. G., Fischer G. (2000), Boundary Objects: Their Role in Articulating the Task at Hand and Making Information Relevant to It, *International ICSC Symposium on Interactive and Collaborative Computing (ICC'2000)*. Online all'indirizzo web <http://www.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/icsc2000.pdf>
- Aronson E., Patnoe S. (1997), *The jigsaw classroom* (2nd ed.), Longman, New York.
- Aronson E., Patnoe S. (2011), *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3rd ed.), Pinter & Martin, London.
- Baccellieri P. (2009), *Professional Learning Communities: Using Data in Decision Making to Improve Student Learning*, Shell Education, Huntington Beach, CA.
- Barley W. C., Leonardi P. M., Bailey D.E. (2012), Engineering Objects for Collaboration: Strategies of Ambiguity and Clarity at Knowledge Boundaries, *Human Communication Research*, 38, pp. 280-308, 012 International Communication Association. Online all'indirizzo <http://comm.soc.northwestern.edu/leonardi/files/2012/09/ambiguity.pdf>
- Bassey M. (1981), Pedagogic research: On the relative merits of search for generalisation and study of single events, *Oxford Review of Education*, 7(1), pp. 73-94.
- Bateson G. (1972), *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, New York, Ballantine Books [Trad. it. Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano].
- Bernardi L. (2005), *Percorsi di ricerca sociale*, Carocci, Roma.
- Bertazzi L. (2003), *La classe: comunità di persone che apprendono*, ISRE, Venezia.
- Bernard R. (2005), *The Educational Uses of Digital Storytelling*, Houston, Tex: University of Houston.
- Bettiol M., De Pietro L. (2002), Comunità professionali online: nuovi baricentri per l'innovazione e la formazione, in *Economia E Società Regionale*, 3/2002, Franco Angeli, Milano.
- Bielaczyc K., Collins A. (1999), Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice, in C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*, Vol. II, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

- Boje D. M. (1991), The Storytelling Organization: A Study of Story Performance in an Office Supply Firm, *Administrative Science Quarterly*, 36, pp. 106-26.
- Boje D. M. (1995), Stories of the storytelling organization: a postmodern analysis of Disney as 'Tamara-land', *Academy of Management Journal*, 38, 4, pp. 997-1035.
- Boje D. M. (2001), *Narrative methods for organizational & communication research* (1st ed.), Sage Publications Ltd, London.
- Bowker G., Star S.L. (1999), *Sorting Things Out. Classification and its Consequences*, The MIT Press, Cambridge MA.
- Boxill J., Chambers C. M., Wint E. (1997), *Introduction to Social Research: With Applications to the Caribbean*, Canoe Press, University of the West Indies, Kingston, Jamaica.
- Bødker S. (1991), *Through the interface: A human activity approach to user interface design*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Brown A. L., Campione J. C. (1990), Communities of learning and thinking: Or a context by any other name, *Human Development*, n. 21, pp. 108-125.
- Brown A. L., Ash D., Rutherford M., Nagagawa K., Gordon A., Campione J. C. (1993), Distributed expertise in the classroom, in Salomon G. (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, New York, pp. 188-228.
- Brown A.L., Campione J.C. (1994), Guided discovery in a community of learners. In McGilly K. (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, MIT Press/Bradford Books, Cambridge, MA.
- Brown J.S., Duguid P. (2000), *The social life of information*, Harvard Business School Press, Boston, Mass.
- Bruni A., Gherardi S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna.
- Bruni A. (2000), *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Bull G., Kajder S. (2004), Digital storytelling, *Learning & Leading with Technology*, Vol. 32, n. 4. Online all'indirizzo web <http://digitalstoryteller.org/docs/DigitalStorytelling.pdf>
- Burnard P. (1991), A method of analysing interview transcripts, *Qualitative research Nurse Education Today*, Vol. 11, Issue 6, December 1991, pp. 461-466.
- Parsons T. (1951), *The social system*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Campione J.C., Brown A.L., Jay L. (1992), Computers in a Community of Learners, in De Corte E., Linn M., Mandl H., Verschaffel L. (Eds.), *Computer-Based Learning environments and problem solving*, NATO ASI Series F: "Computer and System Sciences", Vol. 84, pp. 41-66, Springer Verlag, Berlin.

- Carlile P. R. (2002), A Pragmatic View of Knowledge and Boundaries: Boundary Objects in New Product Development, *Organization Science*, 13, 4, pp. 442-455.
- Capper P., Williams B. (2004), Enhancing Evaluation Using Systems Concepts, American Evaluation Association. Online all'indirizzo <http://users.actrix.co.nz/bobwill/activity.doc>
- Carman J. M. (2005), Blended learning design: Five key ingredients. Online all'indirizzo <http://www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20Design.pdf>
- Cardano M. (2001), Etnografia e riflessività. Le pratiche riflessive costrette nei binari del discorso scientifico, *Rassegna Italiana Di Sociologia*, a. XLII, n. 2, aprile-giugno 2001.
- Carr W. (2006), Education without theory, *British Journal of Educational Studies*, 54(2), pp. 136-159.
- Carroll J. M. (Eds) (2009), Learning in Communities: Interdisciplinary Perspectives on Information Technology and Human Development, Springer, Dordrecht.
- Clot Y. (2006), *La fonction psychologique du travail*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Chrisman N. (1999), *Trading Zones or Boundary Objects: Understanding Incomplete Translations of Technical Expertise*, 4S San Diego. Online all'indirizzo web <http://faculty.washington.edu/chrisman/Present/4S99.pdf>
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research Methods in Education*, 6th edition, Routledge, London.
- Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodi e tecniche*, Il Mulino, Bologna.
- Cutcliffe J. R., McKenna H. P. (1999), Establishing the credibility of qualitative research findings: the plot thickens, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 30, Issue 2, pp. 374-380.
- Curtis J. Bonk, Charles R. Graham (2012), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, John Wiley & Sons.
- Czarniawska-Joerges B. (1997), *Narrating the Organization*, The University of Chicago Press, Chicago [Trad. it. *Narrare l'organizzazione*, Edizioni di Comunità, Torino, 2000].
- Czarniawska-Joerges, B. (1997), *A Narrative Approach to Organization Studies*, Sage, Thousand Oaks, California.
- Denzin N. K. (1970), *The Research Act in Sociology*, Aldine, Chicago.
- Denzin N. K. (1978), *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, McGraw-Hill, New York.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (1994, 2005) (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*,

Sage Production, USA.

- Denzin N.K., Lincoln Y.S., Guba E.G. (2000), The only generalization is: there is no generalization, in Gomm R., Hammersley M., Foster P. (eds.), *Case Study Method*, Londra,
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2003) (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage, Thousand Oaks, California.
- DuFour R., Eaker R., Many T. (2006), *Learning by doing: A handbook for professional learning communities that work*, Solution Tree, Bloomington, Indiana.
- DuFour R. (2004), What is a professional learning community?, *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6-11.
- Engeström Y. (1987), *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki. Online all'indirizzo <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> .
- Engeström Y. (1993), Developmental studies of work as a testbench of activity theory, in Chaiklin S. , Lave J. (Ed.), *Understanding practice: perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 64-103.
- Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. (1995), Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities, *Learning and Instruction*, 5, pp. 319-336.
- Engeström Y. (1995), Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: An activity-theoretical perspective, *Artificial Intelligence in Medicine*, 7, pp. 395-412.
- Engeström Y. (1996), Developmental work research as educational research, *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, 16, pp. 131-143.
- Engeström Y., Virkkunen J., Helle M., Pihlaja J., Poikela R. (1996), Change laboratory as a tool for transforming work, *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), pp. 10-17.
- Engeström Y. (1999b), Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.L. (Eds.), *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Engeström Y., Engeström R., Vähäaho T. (1999), When the center does not hold: The importance of knotworking. In Chaiklin S., Hedegaard M., Jensen U. J. (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*, Aarhus University Press, Aarhus.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.L. (Eds.) (1999), *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Engeström Y. (1999), Expansive visibilization of work: an activity-theoretical perspective, *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1-2), pp.63-93.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R. (1999), *Perspectives on Activity Theory*,

Cambridge University Press, Cambridge.

- Engeström Y. (2001a), Expansive learning at work: towards an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 133-156.
- Engeström Y. (2001b), Making expansive decisions: An activity-theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children. In Allwood C. M., Selart M. (Eds.), *Decision making: Social and creative dimensions*, Kluwer, Dordrecht.
- Engeström Y. (2005), *Developmental work research: Expanding Activity Theory In Practice*, Lehmanns Media, Berlin.
- Engeström Y. (2008), *From Design Experiments To Formative Interventions*, ICLS'08 Proceedings of the 8th international conference on International conference for the learning sciences – Vol. 1, pp. 3- 24.
- Engeström Y. (2011), From design experiments to formative interventions, *Theory & Psychology*, 21, pp.598-628.
- Esposito R. (1998), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino.
- Ferranti C. (2010), *Internet information literacy: un'esperienza online*, in Petrucco C., *Didattica dei social software e del web 2.0*, Cleup, Padova.
- Ferranti C. (2011), Exploring OER: Internet Information Literacy, Problem Solving and Analogical Thinking, *Special Themed Issue on Creativity and Open Educational Resources (OER)*, EURODL – European Journal of Open, Distance and E-Learning.
- Ferranti C., Nadin A., Ravarotto L. (2012), SAIA learning community: a blended project experience, *EDULEARN12 Proceedings of the 4th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Spain.
- Fischer G., Reeves B.N. (1995), Creating Success Models of Cooperative Problem Solving, in Baecker R.M. et. al. (eds), *Readings in Human-Computer Interaction: Toward the Year 2000*. Morgan Kaufmann Publisher, San Francisco, pp. 822-831.
- Foord K., Haar J. M. (2008), *Professional learning communities: An implementation guide and toolkit*, Eye on Education, Larchmont, NY
- Foucault M. (1969), *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris [Trad. it. L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura. Rizzoli Milano].
- Gal U., Youngjin Yoo Y., Boland R. J. (2005), *The Dynamics of Boundary Objects, Social Infrastructures and Social Identities*, *Sprouts* 4(4), pp. 193-206. Online all'indirizzo <http://sprouts.aisnet.org/123/1/040411.pdf>

- Gambarotto F., Cammozzo A. (2010), A dream out of Silence, *Innovation: Management, Policy and Practice*, Vol. 12, Issue 2, pp. 166-179.
- Gomm R., Hammersley M., Foster P. (2000), Case study and generalization, in Gomm R., Hammersley M., Foster P. (eds.), *Case study method*, pp. 98-115, Sage, London.
- Graham C. R. (2006), Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions, in Bonk C. J., Graham C. R. (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publishing, San Francisco, CA.
- Guba E.G. (1981), Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 29, num.2, pp. 75-91.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1982), Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry, *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 30, num.4, pp. 233-252.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1994), Competing paradigms in qualitative research, in Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1994) (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 105-117.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1985), *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills, CA.
- Harris M. (1976), History and Significance of the Emic/Etic Distinction, *Annual Review of Anthropology*, Vol. 5, pp. 329-350. Online all'indirizzo <http://www.jstor.org/stable/2949316>
- Hine C. M. (2000), *Virtual ethnography*, Sage, London.
- Jenkins H. (2010), Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI sec., Guerini, Milano.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Edizioni Erickson, Trento.
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998), *Formazione, e narrazione : costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kaptelinin V., Kuutti K., Bannon L. (1995), Activity Theory: Basic Concepts and Applications, in Blumenthal B. et al. (Eds.), *Human-Computer Interaction, EWHCI 95, Selected Papers, Lecture Notes in Computer Science*, pp.189-201, Springer, Berlin.
- Kaptelinin V., Nardi B.A., Macaulay C. (1999), The activity checklist: a tool for representing the space of context, *Interaction*, pp. 27-39.
- Kaptelinin V., Nardi B. (2006), *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*, MIT Press, Cambridge.
- Keeble L., Loader B. D. (eds.) (2001), *Community Informatics: Shaping Computer-*

- Mediated Relations*, Routledge, London-New York.
- Knowles M., Holton E. F. III; Swanson R. A. (2008), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano [9a edizione].
- Kozinets R. V. (2002), The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities, *Journal of Marketing Research*, 39, pp. 61-72.
- Kozinets R. V. (2009), *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*, Sage, Thousand Oaks.
- Kruse S., Louis K. S., Bryk A. (1994), *Building professional community in schools*, Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI.
- Lambert J. (Ed.) (2007), *Digital storytelling cookbook*, Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press, Berkeley, CA.
- Lambert J. (2009), *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Digital Diner Press, Berkeley, CA.
- Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida Editori, Napoli.
- LeCompte M. D., J. Preissle (1993), *Ethnography and Qualitative Design*, *Educational Research*, Academic Press, New York.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leontev A. N. (1978), *Activity, consciousness and personality*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Leontiev A.N. (1981), The problem of activity in psychology, in Wertsch J. (ed), *The concept of activity in Soviet psychology*, Sharpe, Armonk, NY.
- Leontiev A. N. (1981), *Problems of the Development of the Mind*, Progress, Moscow.
- Lewis-Beck M., Bryman A. E., Liao T. F., Bell E. (2003), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Volume 1 SAGE
- Lincoln Y. S., Guba E G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park, CA.
- Ligorio M. B. (1994), Community of learners, in *TD Tecnologie Didattiche*, 4/94, pp. 22-39.
- Ligorio M. B. (1996), Le comunità di Apprendimento: tutti apprendisti, tutti insegnanti, tutti scienziati, in Trentin G., *Didattica in rete, Internet, telematica e cooperazione educativa*, Garamond, Roma, pp. 71-72. Online all'indirizzo <http://www.dante.bdp.it/iride/polaris/albero/comlearn.html>
- Ligorio M. B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006), *Blended learning: dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Carocci, Roma.
- Ligorio M.B., Pentecorvo C. (2010), *La scuola come contesto*, Carocci, Roma.

- Lipari D. (2009), La «comunità di pratica» come contesto di apprendimento, *Personale e Lavoro* n. 509, pp. 24-31. Online all'indirizzo http://www.ecfconsulenza.it/files/u1/PEL509-5_0.pdf
- Louis K. S., Kruse S. D., and Associates (1995), *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Louis K. S., Marks H., Kruse S. (1999), Teachers' professional community in restructuring schools, *American Educational Research Journal*, 33(4), pp. 747-798.
- Lyn R., Morse J. M. (2009), *Fare ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano.
- Mantovani S. (2000), *La ricerca sul campo in educazione*, Volume 1, Mondadori, Milano.
- Marcus G. E. (1995), Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography, *Annual Review of Anthropology* 24, pp. 95-117. Online all'indirizzo <http://www.dourish.com/classes/readings/Marcus-MultiSitedEthnography-ARA.pdf>
- Marshall C., Rossman G. B. (2006), *Designing Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks.
- McLelland M. J. (2002), Virtual ethnography: Using the Internet to study gay culture in Japan, *Sexualities*, 5(4), pp. 387-406.
- McLaughlin M., Talbert J. E. (2007), Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices, in Seashore K., Stoll L. (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Detail, and Difficulties*, Open University Press/McGraw-Hill, Maidenhead, UK.
- McLaughlin M. W., Talbert J. E. (2010), Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning, *Voices in Urban Education (VUE)*, Spring.
- Marzano M. (2006), *Etnografia e ricerca sociale*, Laterza, Roma.
- McDermott R., Varenne H. (2006), [Reconstructing culture in educational research](#), in Spindler G., Hammond L. (Eds.), *Horizons in educational anthropology*, LEA, Mahwah.
- Mecacci L. (2009), Psicologia - Teorie e scuole di pensiero, *Il Sole 24 ore*, Milano, pp. 317-372.
- Mehan H. (1998), The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishment and Unresolved Issues, *Human Development*, S. Karger, AG, Basel, pp. 245-269.
- Mehan H. (1992), Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies, in *Sociology of Education*, 65, pp. 1-20 .
- Mehan H. (2001), *L'etnografia costitutiva*, Pensa Multimedia, Lecce.

- Mejìa A., (2010), The general in the particular, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 44, Issue 1, pp. 93-107.
- Martyn M. (2003), The Hybrid Online Model: Good practice, *Educause Quarterly*, 1, pp. 18-23.
- Micelli S., De Pietro L. (1999), Comunità professionali, in Costa G., Rullani E. (eds), *Il Maestro e la Rete*, Etas, Milano.
- Miller P.H. (2002), *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna.
- Miller D., Slater D. (2000), *The Internet: An ethnographic approach*, Berg, Oxford.
- Minik N. (2005), The development of Vygostian's thought, in Daniels H., *An Introduction to Vygotsky*, Psychology Press.
- Morrison D. (2003), Using Activity Theory to Design Constructivist Online Learning Environments for Higher Order Thinking: A Retrospective Analysis, *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 29(3).
- Murthy D. (2008), *Digital Ethnography: An Examination of the Use of New Technologies for Social Research*, Bowdoin College, Maine, USA.
- Murphy E., Rodriguez-Manzanares M. A. (2008 a), Using activity theory and its principle of contradictions to guide research in educational technology, *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), pp. 442-457. Online all'indirizzo <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=llrg>
- Murphy E., Rodriguez-Manzanares M. A. (2008b), Contradictions between the virtual and physical high school classroom: A third-generation Activity Theory perspective, *British Journal of Educational Technology*, Vol 39(6), pp. 1061-1072.
- Nardi B. (1996), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Neff M. D. (2002), Online Knowledge Communities and their Role in Organizational Learning, in Rudestam K. E., Schoenholtz-Read J. (eds.), *Handbook of Online Learning*, Sage, London.
- Orgad S. (2009), How can researchers make sense of the issues involved in collecting and interpreting online and offline data?, in Markham A., Baym N. (eds.), *Internet inquiry: conversations about method*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 33-53. Online all'indirizzo <http://eprints.lse.ac.uk/23979/>
- Orr J. E. (1986), *Narratives at work: story telling as cooperative diagnostic activity*, Proceeding CSCW '86 , ACM conference on Computer-supported cooperative work, New York, pp. 62-72.
- Orr J. E. (1996), *Talking about machine: An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University Press, Ithaca, NY. Online all'indirizzo http://books.google.it/books/about/Talking_About_Machines.html?id=8ZBFI_i1nqUC&redir_esc=y

- Orr J. (1990), *Sharing Knowledge, Celebrating Identity: Community Memory in a Service Culture*, in Middleton D., Edwards D. (eds.), *Collective Remembering*, Sage Publication, London.
- Parlett M., Hamilton D. (1972), *Evaluation as Illumination*, in Tawney D. (ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends And Implications*, pp. 84-101, Macmillan.
- Peal D., Wilson B. (2001), *Activity theory and web-based training*, in Khan B. (Ed.), *Web-based training*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, pp. 147- 153.
- Petrucchio C., De Rossi M. (2009), *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Peirce C. S. (1984), *Le leggi dell'ipotesi*, Bompiani, Milano.
- Piasere L. (2002), *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Roma-Bari.
- Piccardo C., Benozzo A. (1996), *Etnografia organizzativa*, Cortina, Milano.
- Pike K. L. (1967), *Etic and emic standpoints for the description of behavior*, in Hildum D. C (ed.), *Language and thought: an enduring problem in psychology*, D. Van Norstrand Company, Princeton, NJ, pp. 32-39.
- Powazek D., (2001), *Design for Community: the Art of Connecting real People in Virtual Places*, New Riders Publishing, NY.
- Pring R. (2000), *Philosophy of educational research*, Continuum, London.
- Rheingold H. (1994), *Comunità Virtuali*, Sperling e Kupfer, Milano.
- Rena M. Palloff, Keith Pratt (2007), *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*, *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series - Wiley Desktop Editions Series*, John Wiley & Sons.
- Ritchie J., Lewis J. (eds.) (2003), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, Sage, London.
- Robson C. (2002), *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Blackwell, Oxford.
- Roberts S. M., Pruitt E. Z. (2003), *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Rocci Luppigini (2007), *Online Learning Communities, Perspectives in instructional technology and distance learning*, IAP
- Rovai A. P. , Hope M. J. (2004), *Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses*, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 5, n. 2.

- Rubin A., Babbie E.R. (2010), *Essential research methods for social work*, Brooks-Cole, Belmont, CA.
- Sade-Beck L. (2004), Internet Ethnography: Online and Offline, *International Journal of qualitative methods*, Vol 3, No 2, Alberta. Online all'indirizzo http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_2/html/sadebeck.html
- Spindler G., Hammond L. (Eds.) (2006), *Innovations in Educational Ethnography: Theory, Methods, and Results*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Salmon C. (2008), *Storytelling: la fabbrica delle storie*, Fazi Editore, Roma.
- Samaras A., Freese A. R., Kosnik C., Beck C. (Eds.) (2008), *Learning Communities In Practice*, Springer, Dordrecht.
- Scardamalia M., Bereiter C. (1991), Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media, *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), pp. 37-68.
- Scardamalia M., Bereiter, C. (1994), Computer support for knowledge-building communities, *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), pp. 265-283. Online all'indirizzo http://hrast.pef.uni-lj.si/~joze/podiplomci/prs/clanki03/CSILE_Scardamaila.htm
- Scardamalia M., Bereiter C. (2006), Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology, in Sawyer K. (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, NY, pp. 97-118. Online all'indirizzo http://ikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf
- Scribner J.P., Cockrell K., Cockrell D., Valentine J. (1999), Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process, *Educational Administration Quarterly*, 35(1), pp. 130-160.
- Shaffer D.W. (2009), Computers and the End of Progressive Education, in Gibson D. (Ed.), *Digital Simulations for Improving Education: Learning Through Artificial Teaching Environments*, IGI Global, Hershey, PA, pp. 68-85).
- Shenton A. (2004), Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects, *Education for Information*, 22, pp. 63-75, IOS Press. Online all'indirizzo http://www.angelfire.com/theforce/shu_cohort_viii/images/Trustworthypaper.pdf
- Silverman D. (2000), *Doing qualitative research: A practical handbook*, Sage, Thousand Oaks, CA. Online all'indirizzo <http://brms.media.mit.edu/Week2/Silverman.pdf>
- Silverman D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*. Carocci, Roma.
- Silverman D. (2006), *Interpreting Qualitative Data*, Sage, London [3rd Edition].
- Slater D. (2002), Social relationships and identity online and offline, in Lievrouw L., Livingstone S. (Eds), *The Handbook of New Media*, Sage, London, pp. 534-547. Online all'indirizzo <http://www.dourish.com/classes/readings/Slater->

[SocialRelationshipsIdentity.pdf](#)

- Smith K., Biley F. (1997), Understanding grounded theory: Principles and evaluation, *Nurse Researcher*, 4(3), pp. 17-30.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma.
- Star S.L., Griesemer J.R. (1989), Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39, *Social Studies of Science*, vol. 19, pp. 387-420.
- Star S.L. (2010), This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept, *Science, Technology and Human Values*, 35(5), pp. 601-617.
- Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S. (2006), Professional Learning Communities: A Review Of The Literature, *Journal of Educational Change*, Springer, 7, pp. 221-258. Online all'indirizzo <http://schoolcontributions.cmswiki.wikispaces.net/file/view/PROFESSIONAL+LEARNING+COMMUNITIES+A+REVIEW+OF.pdf>
- Stoll L., Louis K.S. (2007), Professional learning communities: Elaborating new approaches, in Stoll L., Louis K. S. (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*, Open University Press, Maidenhead.
- Suchman L. A. (1987), *Plans and situated actions: The problem of human-machine communications*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Talbert J. E. (2010), Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change, in Fullan M., Hargreaves A., Lieberman A. (Eds), *International Handbook of Educational Change*, Vol. 2, Springer, Dordrecht. Online all'indirizzo <http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/sites/default/files/PLC-chapter-Talbert-2010.pdf>
- Trentin G., Romano G. (2008), Valutare gli effetti dell'apprendimento informale prodotto nelle comunità professionali online. Come misurare le performance di una comunità professionale online e valutare il relativo ambiente virtuale comunitario, *TD*, 44 n. 2/2008, pp. 57-61. Online all'indirizzo [http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF44/5-Romano Trentin.pdf](http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF44/5-Romano_Trentin.pdf)
- Trentin G. (2012), Comunità professionali on-line. Aspetti valutativi delle performance e dell'ambiente comunitario virtuale, *Osservatorio Isfol*, n. 1/2012. Online all'indirizzo <http://www.isfol.it/pubblicazioni/osservatorio-isfol/numeri-pubblicati/allegati-anno-ii-n.1/trentin>
- Tönnies F. (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft* [Tr. It. *Comunità e società*, Laterza, Roma-Bari, 2011]
- van Maanen J. (1995), La realtà dell'invenzione nell'etnografia delle organizzazioni, in Gagliardi P. (a cura di), *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, Utet, Torino pp. 33-50 (ed. orig. 1979).

- Weick K. E. (1995), *Sensemaking in organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Weyers M.L., Strydom H., Huisamen A. (2011), Triangulation in social work research: the theory and examples of its practical application, *Social Work/Maatskaplike Werk*, 44: 2, pp. 207-222 .
- Wenger E. (1998), Communities of Practice. Learning as a social system, *Systems Thinker*, Vol. 9, N. 5. Online all'indirizzo <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wenger E.** (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge [Trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006].
- Wenger E.**, McDermott R., Snyder W. M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, **Harvard Business Press**, Harvard, USA.
- Wenger E. (2007), Communities of practice. A brief introduction, *Communities of practice* Online all'indirizzo <http://www.ewenger.com/theory/>
- Werry C., Mowbray M. (Eds.) (2001), *Online Communities*, Prentice Hall, New York.
- Wertsch J. V. (Eds.) (1981), *The concept of activity in Soviet psychology*, Sharpe, Armonk, NY.
- Wertsch J. V. (1991), *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wertsch J. V. (1996), A sociocultural approach to agency, in Forman E.A., Minick N., Addison Stone C. (Eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, Oxford University Press, New York.
- Westberry N. (2009), *An activity theory analysis of social epistemologies in tertiary-level eLearning environments*, University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Online all'indirizzo: <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/4184/thesis.pdf;jsessionid=395E8E047604CFF25E5397B748FB2D23?sequence=3>
- Wodak R., Meyer M. (2009), *Methods of critical discourse analysis*, Sage, London.
- Woods P. (2003), I metodi etnografici nella ricerca sull'insegnamento creativo, in Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa*, Edizioni Unicopoli, Milano, p. 25.
- Woods P. (1986), *Inside Schools: Ethnography in Schools*, Routledge, London.
- Van Lier L. (1988), *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*, Longman, Harlow.
- Maintz J. (2009), *Blending Spaces: Actor-Network Interactions of an Internet-Based E-Learning Course*, LIT Verlag, Münster.

Vygotskij L. S. (1960, 1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti Editore, Firenze, 2010

Vygotskij L. S. (1978), *Mind in society. The development of higher Psychological processes*, edito da M. Cole et al, Cambridge, Mass., Harvard University Press [Trad. it., *Il processo cognitivo*, , Boringhieri, Torino, 1980].

Vygotskij L.S. (1962), *Thought and Language*, Massachussets Institut of Technology, [Trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari]

Wittgenstein L. (1974), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.

Yakura. E. K (2002), Charting time: timelines as temporal boundary objects, *Academy of Management Journal*, 45, 5, pp. 956-970.

Yiannis G. (2000), *Storytelling in Organizations*, Oxford University Press, Oxford.

I siti web sono stati consultati il 15 gennaio 2013.