

MINKLER, M.; WALLERSTEIN, N. (eds.) **Community-based participatory research for health: From process to outcomes**. John Wiley & Sons, 2011.

PARKER, E.A. et al. **Methods in community-based participatory research for health**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

ZIKOS D., THIEL A., **Action Research's Potential to Foster Institutional Change for Urban Water Management**. *Water* 2013, 5(2), 356-378; doi:10.3390/w5020356

CERCHI IN RETE: la costruzione metodologica della ricerca in salute come ricerca-formazione

Ricardo Burg Ceccim

Introduzione: la ricerca come dispositivo di apprendimento

Lo sviluppo scientifico e tecnologico della ricerca in salute fa riferimento, *in generale*, ad attività di ricerca clinica, bio-medica e di salute pubblica interpretate attraverso una "ragione medica", o razionalità scientifica moderna (LUZ, 2012), secondo la quale esiste una storia naturale delle malattie e della cura, una gamma di riferimenti sperimentali e un quadro interpretativo relativo alle determinazioni dei processi di salute-malattia. In questo senso, la terminologia generica Ricerca in Salute, svolta con metodi qualitativi, quantitativi o misti, presuppone la presenza di rischi per l'integrità fisica o morale dei partecipanti, e non invece una più profonda interazione con gli utilizzatori dei servizi di salute, ossia la popolazione. *In generale*, la Ricerca in Salute esplora quesiti che originano nel ricercatore o all'interno del gruppo di ricerca e non grazie ad incontri estensivi e intensivi

con i professionisti o gli utilizzatori delle azioni e/o servizi di salute (gruppi sociali, movimenti, popolazione). *In generale*, le decisioni rispetto alle cosiddette necessità sociali vengono prese da coloro che formulano i quesiti scientifici e lavorano con le agenzie di sviluppo, anche quando non utilizzano metodologie innovative e non mostrano la capacità di collaborare con i pazienti e i professionisti sanitari. Queste ricerche approfondiscono discipline del sapere nelle quali gli utilizzatori delle azioni e/o servizi di salute possono essere partecipanti (pazienti e persone con caratteristiche che sono sotto monitoraggio), ma non partner delle proposte di produzione di conoscenza (qualcosa che invece in questi progetti appartiene al ricercatore). E anche i professionisti sanitari sono partecipanti (informativi) e non partner delle proposte di produzione di conoscenza.

Distanziandoci da questo *in generale*, che abbiamo finora distaccato in corsivo, ora analizzeremo i quadri teorici della ricerca partecipativa e della ricerca-intervento che adottano prospettive socio-politiche e di trasformazione sociale volte alla produzione di un sapere innovativo. Nell'area della salute, questi quadri di riferimento concettuale sono utilizzati principalmente nel campo dell'educazione popolare e della salute comunitaria. Essi ricercano infatti l' "interferenza collettiva" nella produzione del sapere e costruiscono processi di cambiamento come atti di conoscenza: si tratta quindi di "effetti di sapere" attesi da un lettore/studioso/ricercatore che si verificano tra i partecipanti che, siano essi lettori/studiosi/ricercatori o meno, si appropriano del sapere in maniera costruttiva.

Al fine di distanziarci da certi in generale, si rende necessaria una problematizzazione permanente o *in actu* (BERGSON, 1999), posto che i saperi esistono soltanto in riverberazione tra tutti gli attori che sono in scena, in disputa nei piani del sapere-potere e della soggettivazione,

passibili di trasformazioni e di processi di "agentizzazione"¹ collettivi.

In questo modo, l'atto del ricercare potrebbe rappresentare un esercizio di accoppiamento delle teorie (saperi formali) e delle memorie (saperi esperienziali) locali e ancora, un esercizio di accoppiamento dei quesiti di ricerca con questioni relative al sé, agli incontri e al mondo (un processo quindi di formazione: educativo, di soggettivazione e di composizione di saperi). È necessario, quindi, inserire nella razionalità scientifica in salute una visione più ampia rispetto ai campi del sapere scientifico e tecnologico applicati e rispettare una pluralità metodologica, utilizzando differenti approcci di ricerca, includendo, ad esempio, quelli di natura qualitativa e di pertinenza delle scienze umane, oltre a componenti di partecipazione in cui ricercatore/i e ricercato/i possano elaborare strategie formative individuali, collettive e istituzionali. A nostro avviso, rispetto all'educazione in salute, abbiamo così introdotto un criterio etico: che mondo creiamo con la ricerca che realizziamo?

Nella nostra traiettoria di ricerca – e anche all'interno di questo testo - utilizziamo una costruzione educo-sanitaria del quesito di ricerca in salute, che viene prodotto attraverso discussioni collaborative, attivando processi di riflessione e mediante interconnessioni tra i saperi. Abbiamo assunto che il problema educo-sanitario non sia biologico, psicologico, sociologico o antropologico; esso è un problema di pensiero, di costruzione cognitiva e affettiva, intellettuale e sensibile, processuale; è un problema di apprendimento e sviluppo, di questionamento dei saperi, delle pratiche e delle prospettive. Tale problema non precede il percorso; esso emerge nel contesto stesso di un percorso, dall'alienazione dalla realtà, dall'urgenza di indagare analisi, esperienze,

¹ Traduzione italiana dal portoghese "agenciamento", termine che deriva dall'inglese agency, inteso come posizionamento attivo, soggettivo, incorporato. (SI VEDA PIZZA, 2003; 2007)

correlazioni e dall'audacia intellettuale. Il problema emerge dall'ambito dell'apprendimento e dell'alienazione dal/i mondo/i. L'emergere della conoscenza non si riferisce ad una maggiore informazione che deriva dalla realtà, ma ad un sapere impregnato di realtà, sensibile ai suoi attori sociali inseriti all'interno di "reti di quotidiani".

In questa direzione, nell'ambito del Gruppo di Ricerca Educazione e Insegnamento in Salute², abbiamo proposto che l'educazione e l'insegnamento in salute siano parte integrante del lavoro in salute, in un ciclo di formazione-lavoro-formazione che include la formazione professionale di base, l'esercizio della professione e l'educazione continua per il perfezionamento delle competenze. Questo ciclo opera come un circolo vizioso in ragione delle proprie caratteristiche clinico-centriche, biomedico-centriche o igienistico-centriche che vengono innescate nella formazione, affermate nel lavoro e rafforzate nelle strategie di educazione continua. Tali caratteristiche informano l'aggiornamento della formazione di base, che incide a sua volta sul lavoro, lavoro nel quale emergono poi necessità di educazione continua. La scarsa capacità della ricerca di inserire aspetti diversi in questo ciclo sta nel fatto che, in fin dei conti, la stessa ricerca, classica o critica, è volta al proprio mantenimento e non alla propria problematizzazione.

Pertanto abbiamo iniziato a lavorare utilizzando un altro ciclo, inteso questa volta come cerchi in rete, accoppiando ricerca e formazione e designandolo, durante la nostra esperienza nel gruppo di ricerca sopraccitato, come mandala educo-sanitari. L'immagine della forma meta-stabile del mandala (cerchio magico, in sanscrito)

² Educazione e Insegnamento in Salute è un gruppo di ricerca, registrato tra i Gruppi di Ricerca in Brasile presso il Consiglio Nazionale di Sviluppo Scientifico e Tecnologico - CNPq, che viene chiamato EducaSaúde, con registro di proprietà intellettuale presso l'Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e logo in diagrammi di mandala. Disponibile su <http://187.45.244.33/educasaude>

e l'immagine del paradosso della quadratura del cerchio (immaginario matematico di accoppiamento del volume di un cerchio nel volume di un quadrato) ci permettono di vedere, quando vengono associate, la produzione del sapere come risultante di dati complessi, multipli e plurali che si enunciano come conoscenza (inquadrabile in alcune forme del sapere), ma anche come formazione (non misurabile e immateriale) e "permeabilizzazione" all'estraneità. Questa è la ricerca della realtà in salute come investigazione-azione e come apprendimento in atto del pensiero stimolato dalla partecipazione; questa è la ricerca della realtà in salute come ricerca-formazione.

La proposta di una costruzione educo-sanitaria del quesito di ricerca attraverso la produzione scientifica, tecnologica o artistica, ha accentuato il nostro dibattito accademico nella prospettiva di un altro concetto, quello del Quadrilatero della Formazione in Salute. (CECCIM et al., 2004) La formazione influenza "per intercessione" (non per addestramento o capacitazione) gli ambiti della presa in carico, della partecipazione e della gestione in salute questionando le azioni e i saperi dei diversi attori sociali. Tutte le azioni e i saperi, tutti gli attori sociali e tutti i partner delle attività di ricerca sono in costante produzione e in multipli movimenti, quando integrati in cerchi di pensiero e reti di conversazione, nelle quali possono iniziare connessioni attive sulle forme date e le scoperte emergenti. In questo modo, la partecipazione in conversazioni investigative innesca attività di lavoro, sviluppa strategie di comunicazione in rete e contribuisce alla diffusione di saperi che interferiscono nei e per i cerchi di pensiero, funzionando come forme di "ripiegamenti" che riaffermano la necessità di reti di conversazione.

I cerchi in rete si presentano come una metodologia capace di provocare il dialogo tra pari, in rete, l'uno con

l'altro, oltre a ripiegare, sfidare, destabilizzare i saperi istituiti. La produzione scientifica viene rappresentata come attività di ricerca-azione in cerchi di pensiero e di cerchi di pensiero in reti scientifiche. Come parte del rigore metodologico e scientifico, dal punto di vista della costruzione educo-sanitaria del problema, questo metodo si caratterizza per un approccio qualitativo, come negli studi trasversali di tipo descrittivo ed esplorativi. Pertanto, è necessario esplicitare che si esplorano circostanze i cui limiti non sono dati, tranne nella misura in cui gli incontri iniziano a verificarsi lungo i percorsi emersi nelle distinte situazioni. Non vi sono limiti chiaramente definiti, né tracciati pianificati anticipatamente, né canovacci strutturati; si lavora con l'“organizzando”, qualcosa di piuttosto distinto da un piano organizzato. In questo senso, il processo implica la produzione di sapere scientifico tramite associazioni libere, negoziazioni tra gli attori, avvicinamento tra i ricercatori, strategie di interconnessione del maggior numero di elementi che possano rendere possibile la costruzione del sapere e, simultaneamente, l'educazione permanente in salute: ricerca-formazione e pensiero-azione.

Cerchi, reti e ripiegamenti nella metodologia della ricerca-azione in salute

La nozione di cerchi e di reti nella ricerca scientifica è presente nelle elaborazioni relative all'insegnamento/apprendimento, specialmente nell' Educazione come Pratica di Libertà; ad esempio, nelle formulazioni di Freire (2008) con i cerchi di cultura, o di Rocha (2000) con la pedagogia della ruota³, e nell'Ecologia Cognitiva di Lévy

³ Approccio pedagogico secondo il quale la discussione deve svolgersi con una distribuzione delle sedie in circolo, in maniera tale che chiunque possa vedere il volto di chiunque altro e non vi sia la focalizzazione

(1998) sull'intelligenza collettiva. Si afferma che nessuno pensa da solo e che tutto il pensiero è nodo e circuito di reti di conoscenza. Il sapere si produce collettivamente e mediante il contatto con la diversità.

Il contatto con la diversità può essere il risultato di interventi di ripiegamento, concetto che abbiamo trasformato da Freire (temi di ripiegamento), così come il concetto di cerchi di pensiero (cerchi di cultura). I cerchi di cultura sono riunioni di gruppi di interesse con l'obiettivo di discutere aspetti che trattino della tematica scelta dal gruppo. Essi sono caratterizzati dalla presenza di un mediatore (mediatore come ricercatore che dovrà indagare i dilemmi e i dubbi del pensiero, non per una presa di coscienza, ma per provocare un disconfort intellettuale). I temi del ripiegamento sono come discussioni arricchite dall'agente della problematizzazione, che funzionano come disequilibrio/disconfort intellettuale. I relativi riferimenti concettuali si trovano in Schwartz (2000), Freire (2008) e Freire-Dowbor (2000). Il ripiegamento ricerca anche il “luogo dell'immagine” di Lygia Clark (1960), che ha introdotto i ripiegamenti nella scultura per rovesciare la permanenza della forma e introdurre un questionamento per l'osservatore dell'opera d'arte. Che forma vuole o considera l'osservatore? Se l'artista (il ricercatore) ha un quesito problematico che lo porta a creare un'opera d'arte, questo stesso artista (questo stesso ricercatore) sfiderà l'osservatore con il suo problema e manipolerà la sua opera a partire dal proprio quesito (quante e quali forme può assumere l'opera, ad esempio). L'osservatore non può rispondere ai propri quesiti e comprendere i quesiti e le risposte dell'artista senza sperimentare: è necessario che anche il suo pensiero sia azione di interazione⁴. I

unidirezionale dell'attenzione sul docente. Questo favorisce la discussione e la partecipazione.

⁴ Sulla relazione tra osservatore e opera d'arte in Lygia Clark, accedere

temi di ripiegamento di Freire costituiscono il contributo dell'educatore, che introduce altri temi per arricchire la comprensione del gruppo. Un effetto del ripiegamento in cerchi di pensiero sarebbe il trauma della cultura, la rottura della cultura previa o il collasso del regime discorsivo che dava forma (rappresentazione) al vuoto-pieno. Questo collasso appare nell'opera di Varela (1990) come perturbazione, crepa nella continuità cognitiva, che è dell'ordine dell'imprevedibile ed è potenza per la nascita del nuovo, per il re-incontro pre-verbale, pre-personale, apertura e lotta per la sopravvivenza di fronte a un problema appena scoperto/vissuto.

Come indicato, nuovi aggregati concettuali ad un dibattito su dati o interpretazioni influenzano alcune posizioni già organizzate, questionano eticamente dati e interpretazioni, introducono sfumature o questioni inedite e configurano ciò che quindi designeremo come situazione-ripiegamento (costruzione della problematizzazione di fatti, utopie, nodi critici e potenze), concetto che abbiamo sviluppato durante la sperimentazione di ricerche in cerchi in rete. Siamo passati poi a discutere della situazione-figura (cerchio di pensiero iniziale o cerchio di cultura) e della situazione-ripiegamento (cerchio di pensiero ripreso in rete o tra diversi locali: cerchio in rete). Depraz, Varela e Vermersch (2003) denominarono questa esperienza cognitiva come base del de-condizionamento poiché richiede la sospensione del giudizio abituale, il re-direzionamento dell'attenzione e il lasciar-venire.

Rispetto alle reti, Latour (2000) afferma che queste permettono interazioni capaci di formare tele di alleati per sapere di più, sapere il non saputo, rendere possibile l'accesso agli strumenti richiesti, aiutare nei processi di perfezionamento necessari e dare luogo a disposizioni psichiche che ci permettano di sapere ciò che non esisteva

<http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=15>.

nei nostri piani previ del sapere. Latour parla di reti di traslazione poiché l'azione che si verifica in o attraverso le reti non presuppone omogeneità; l'azione collettiva, frutto della cooperazione, rinnova le differenze singolarizzandole. Anche se stessero agendo in co-produzione, tutte le istanze partecipanti differiscono tra loro e si differenziano anche come risposta alla co-produzione.

A sua volta Lévy (1994) afferma che la conoscenza si realizza attraverso l'incastro frattale degli apprendimenti; non vi è quindi un concatenamento sequenziale (complessità crescente o importanza ascendente) e tutti i tipi di produzione collettiva devono essere utilizzati e incentivati. Non è una metafora, una figura retorica e men che meno una contraddizione, affermare che un determinato gruppo o collettivo pensa e conosce insieme. Lévy afferma: il pensiero è sempre la realizzazione di un collettivo. (LEVY, 1994, p.169)

Per Maturana (2001), il dominio cognitivo è conoscenza e passione; il sapere convertito in linguaggio è risultato dell'emozione e, come tale, è una rete di conversazioni. L'autore riunisce nella conoscenza affermazioni e spiegazioni validate dalla passione di apprendere. L'emozione fondamentale – che specifica il dominio di azioni in cui la scienza si verifica come attività umana – è la curiosità. Varela, Thompson e Rosch (1992) collocano il dominio cognitivo nell'attuazione del sapere; la conoscenza si costruisce come “un operare” di se stessi e delle realtà. Secondo questi autori si apprende con il corpo e la ragione non si sviluppa fuori dalla sperimentazione dei modi di sapere. Varela (1990) ha sviluppato il concetto di inazione (un neologismo in inglese: enaction⁵) allo scopo di chiarire le nuove comprensioni rispetto alla cognizione. Il sistema cognitivo assolve ai suoi compiti non attraverso

⁵ Rispetto a inazione vedere Varela (1990, p.87-110).

l'incorporazione delle rappresentazioni, ma attraverso l'attuazione del sapere.

L'apprendimento attraverso la risoluzione di problemi, che implica un mondo ben definito, abbandona la scena contemporanea perché le questioni che continuano a sorgere in ogni momento della vita non sono predefinite, ma poste in atto. La concezione tradizionale dell'apprendimento si struttura sul concetto di mancanza, secondo la logica pedagogica dell'apprendere risolvendo problemi, ossia entrare in contatto con la mancanza, l'assenza, e investire il desiderio nella risoluzione del problema, al fine di sopperire alla mancanza e raggiungere la completezza. Nell'approccio inattivo non vi è separazione tra l'attuazione di sé e l'attuazione del mondo. Far emergere a se stessi significa far emergere il mondo. Quindi, ciò che fa agire non è la carenza, ma la pienezza, il campo del possibile, l'illimitato.

Ricerca-formazione: un dispositivo di ricerca vincolato alla formazione e alle pratiche per nuove analisi e nuove azioni

Sachs (2003), discutendo il lavoro del docente, ha suggerito la ricerca-azione come professionista attivista e il sostegno alla militanza attraverso l'insegnamento, le scuole e un'educazione di miglior qualità. La ricerca-azione come professionista attivista sarebbe una modalità di articolare vari gruppi interessati per farli lavorare collettivamente e in maniera collaborativa. Attraverso l'intermediazione delle strutture, dei processi e delle relazioni in una professione attivista, gli attivisti del cambiamento sociale potrebbero ispirare e muovere sentimenti pubblici in una direzione progressista, coinvolgendo mezzi di comunicazione e diversi gruppi comunitari, nell'interesse politico di una pratica intelligente e socialmente responsabile.

La ricerca volta all'azione o partecipazione, inaugurata

in America Latina da Fals-Borda (1977; 1980), presupponeva lo studio-azione, un atteggiamento di "devoluzione" del sapere a favore dei gruppi che hanno dato origine al sapere stesso e che ne sono stati espropriati a causa delle relazioni sociali di esclusione. Secondo l'autore, il ricercatore apprende non soltanto attraverso quello che osserva, ma attraverso il lavoro con le persone con cui si identifica. Il termine "ricerca-azione partecipante" vuole quindi indicare una metodologia di ricerca in cui è necessario un processo esperienziale di vita assieme ai gruppi ai quali la ricerca è destinata, includendo simultaneamente la formazione degli adulti, la ricerca scientifica e l'azione politica.

La proposizione di Oddone (1986), rispetto alle Comunità Ampliate di Ricerca, è sorta dalla sua esperienza nel movimento operaio italiano, nel quale il sapere doveva consolidarsi a partire dall'alternanza tra il sapere dei lavoratori (esperienza pratica) e il sapere dei ricercatori (sapere scientifico linguistico). Gli incontri ampliati di ricerca servirebbero alla discussione/comprendimento accentuata degli studi di realtà, funzionando come una pedagogia dell'alternanza, del dialogo e del confronto tra attori di poli diversi, consolidando un'esperienza di formazione in ricerca (produzione di sapere) e portando alla costruzione di una comunità scientifica ampliata. Schwartz (2000) analizza precisamente questo concetto di Comunità Scientifica Ampliata, affermando che la costruzione della conoscenza e la produzione dei saperi ha come background l'identificazione di un discomfort intellettuale. Quindi si apprende nella formazione (conoscenza) e nella ricerca e intervento (sapere).

Pimenta (2005) denomina Ricerca-Azione Critico-Collaborativa una forma di ricerca qualitativa di intervento, associata alla formazione degli attori sociali che partecipano alle osservazioni del ricercatore e che contribuiscono

alla formulazione delle conclusioni, condividendo e contribuendo alla produzione di conoscenza, costituendosi come ricercatori e autori dei cambiamenti generati dalla conoscenza prodotta. Azione e investigazione sono concepite come parte di un processo che si costruisce in cerchi di riflessione e spirali di azione, conformando la produzione del sapere in strategie di pensiero e di pratica sociale. La proposta metodologica che abbiamo appreso da questa autrice è quella della formazione nel costrutto dell'educazione permanente (integrazione tra educazione e azione sociale), della produzione del sapere creativo-collaborativo nel quale gli attori sociali implicati apprendono a ricercare nella loro stessa realtà e a costruire conoscenza a partire dai loro vissuti. L'educazione permanente è il motto di accesso al gruppo sociale, un modo per collaborare e non solo per estrarre informazione, permettendo anche un simultaneo ritorno alla società dei dati della ricerca nel momento stesso in cui vengono ottenuti e analizzati. La ricerca raggiungerebbe così lo status di rete di reti, alimentando sistemi informativi e di comunicazione tra nuclei di studio-azione. Considerando la peculiarità di questa proposta pedagogica, che coinvolge formazione e produzione di sapere attraverso la problematizzazione di pratiche, saperi, esperienze e vissuti, lo studio crea, nell'atto della ricerca, attori preparati per l'insegnamento e la ricerca scientifica.

Warschauer (2001), nel domandare chi educa l'educatore?, ha proposto l'immagine delle Ruote in Rete, un modo di ricercare volto a ripensare noi stessi. La ruota è utilizzata come luogo di scoperta dei dati. L'autrice interpreta questo concetto come condivisione, portando l'idea di ritorno alla persona, per la quale ciò che importa sono i significati e gli apprendimenti, una condivisione in cui emergono scambi di reciprocità etica e non basata su logiche di mercato. Dal sapere in ruote in rete è sorta la

discussione sulla formazione "in servizio" o formazione implicata con la realtà. Si tratta di una strategia pedagogica che permetterebbe di ascoltare coloro che abitano effettivamente lo scenario del lavoro in salute, così come dell'educazione.

Rocha e Aguiar (2003, p.65) affermano che: "...la ricerca-azione critica è focalizzata sull'agire, attraverso una metodologia esplorativa che ha obiettivi definiti nel campo di attuazione da parte del ricercatore e dei partecipanti", motivando questa scelta nella presa di coscienza dei fattori coinvolti nelle situazioni di vita immediata; i risultati auspicati sarebbero la partecipazione collettiva e il cambiamento dell'ordine sociale. Per le autrici, tuttavia, le multiple determinazioni delle posizioni del soggetto de-caratterizzano uno stato privilegiato di coscienza che possa portare l'Altro a essere "coscientizzato". Se il potere viene pensato come produzione di soggettività, è nelle condizioni politiche che si producono soggetti, domini di sapere e relazioni con la verità; pertanto, non si tratterà più di "coscientizzare", ma di decentrare il potere di un soggetto reale per analizzare i processi della sua costituzione.

Un approfondimento importante delle componenti di azione, partecipazione e produzione attiva di conoscenza si ha nella cosiddetta ricerca-intervento, molto utilizzata dagli autori che lavorano nel campo dell'analisi istituzionale. Un aspetto rilevante di questo tipo di ricerca è la sua capacità di disarticolare le pratiche e i discorsi istituiti, invertendo l'idea di conoscere per trasformare in trasformare per conoscere. (COIMBRA, 1995) Nella ricerca-intervento, i concetti di analizzatore e di implicazione sono strategici. La realtà non è statica e non deve essere rappresentata come se si volessero incontrare punti fissi; nemmeno il ricercatore è neutrale e il suo coinvolgimento compone i passi della ricerca, ampliando le basi teorico-metodologiche di ricerche che pretendono

di avere un'azione trasformatrice della realtà socio-politica. Ciò che si vuole discutere è la costruzione di un'attitudine di ricerca che radicalizzi l'idea di interferenza tra i soggetti e sugli oggetti, presupposto per la conoscenza. Rodrigues e Souza (1987) affermano che la Ricerca-Intervento si caratterizza per un'importante differenziazione dai principi base della ricerca-azione, prefigurandosi come ricerca-azione critica, necessariamente partecipativa e in grado di contemplare anche l'educazione dei suoi attori sociali. Nella ricerca-azione, secondo gli autori "si accentua il legame tra la genesi teorica e la genesi sociale dei concetti, che viene invece negato implicitamente o esplicitamente nelle versioni positiviste tecnologiche della ricerca." (RODRIGUES; SOUZA, 1987, p.31)

Questo insieme di nuovi significati e di sfide alla ricerca e una rete di interlocuzioni sufficientemente sostanziate, ci hanno portato a definire un particolare metodo di ricerca scientifico: i Cerchi in Rete. Cerchi di pensiero e interventi di ripiegamento volti a far emergere "enunciati" e "visibilità" collocati in Reti di conversazione e intelligenza cooperativa. Cerchi in rete come ruote di discussioni e reti collaborative trasversali che non portano a una presa di coscienza, ma a dilemmi in riverberazione. Il metodo presuppone la coordinazione delle attività di conoscenza e la realizzazione della necessità di utilizzare risorse interattive volte a sviluppare un'intelligenza cooperativa tra gli attori, oltre all'utilizzo di meccanismi che supportino lo scambio di esperienze e lo sviluppo di metodologie collaborative. Per questo parliamo di mandali educo-sanitari (attori dell'implicazione scientifica, trama di tele di inserzione, produzione di senso collettivo, saperi eterogenei e pratiche singolari), educazione e salute in processo di intercessione.

Con cerchi e reti e con reti di cerchi si è stabilita

la nozione di Cerchi in Rete. Questo non rappresenta semplicemente l'affermazione di nuovi discorsi, ma anche l'emergere di nuovi attori. In questo senso, gli enunciati non sono discorsi, ma pratiche etiche; le visibilità non sono immagini, ma pratiche estetiche. Una volta rese collettive, pratiche etico-estetiche permettono l'emergere di una politica della conoscenza, non di un sapere puro, semplice e sganciato dall'azione. La conoscenza si dissemina attraverso tele in un movimento per cerchi di pensiero o per cerchi sociali di cultura, spontanei o meno. La ricerca-intervento o la produzione di sapere scientifico dipenderà dalla capacità della ricerca di "agire eterogeneticamente" saperi e apprendimenti, occupandosi delle dimensioni collettive del pensiero e della cognizione.

Con i cerchi in rete si intende un approccio scientifico che stimoli il dialogo, che crei un ambiente di cultura per l'attività del pensiero, un processo educativo e una trama per intessere saperi. Assumere criticamente la condizione di cerchi di pensiero in reti di conversazione finalizzati alla produzione di sapere, in particolar modo di sapere militante che influenzi le pratiche sociali e la cui "funzione" sociale sia la produzione di reti di connessione, ci permette di pensare alla ricerca-formazione.

La sfida della conoscenza, al contrario di ricercare la rivelazione delle verità e la trasformazione attraverso la chiarificazione, ci approssima allo "sfasamento del sé", alla problematizzazione delle verità e alla denaturalizzazione delle spiegazioni. Aguiar e Rocha (2007, p.653) affermano, in sintesi, che: "pensare non è una questione di volontà, ma un esercizio che si scatena per "provocazione". Le autrici, assieme a Cláudio Ulpiano (AGUIAR; ROCHA, 2007, p.653) affermano che "il pensare si verifica negli incontri con l'inconsueto, negli affetti dislocati, nella tensione tra ciò che già ha guadagnato una forma propria come uomo

e mondo, soggetto e oggetto e ciò che si sta producendo evocando forme nuove”. Le analisi di pensiero sono vettori che evidenziano forze in lotta, non soltanto la non-conformità con gli istituiti, ma la costituzione degli istituiti, la denaturalizzazione delle forme e la destabilizzazione degli ordinamenti che li giustificavano.

Nella sfida della conoscenza, la non neutralità del ricercatore/pensatore non si riferisce alla non politicizzazione dei loro impegni; al contrario, permette la problematizzazione in reti di conversazione della loro ricerca-azione, trasformandola in ricerca-formazione in quanto aperta alle interazioni per ri-singularizzazioni. Partendo dall’asse della ricerca-intervento che agisce nella realtà per trasformarla attraverso i suoi contributi restitutivi focalizzati sulla presa di coscienza, possiamo facilitare, attraverso l’attuazione del pensiero, lo sviluppo intellettuale. Un pensiero vivo o in atto sperimenta (non osserva) la realtà. Quando la realtà diventa campo di problematizzazione, questo spazio diventa anche sperimentazione del pensiero, rendendo possibili “nuove forme di appropriazione-produzione del reale.” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p.653) Senza inscrivere (dare forma) durante l’intervento, ma intensificando i modi di pensiero, il ricercatore si appropria, apprende e insegna sulle perdite e sulle produzioni di contorni.

Intelligenza come “diagrammazione” del mandala

educo-sanitario

La metodologia dei cerchi in rete contempla segmenti (nozione simile a quella di tappe, eccetto per il fatto che in questo caso non sono sequenziali e invariati, qui le tappe scivolano, insorgono, si perseguitano), “assorbe” un movimento cognitivo costruttivista e un’estetica del mandala. Nel ciclo della ricerca “corrono” dati, informazioni, problematizzazioni e conoscenza, ma nella condizione di flussi, non di fissi. Lungo il processo di ricerca si configura un ciclo dell’intelligenza che cessa di essere un processo collettivo di trasformazione partecipativa; diventa piuttosto un’analisi delle figure di realtà (riconoscimento delle configurazioni in atto di una realtà) e generazione di forze o linee di riconfigurazione di questa stessa realtà in direzioni produttrici di significato (un per dove e non un per chi). Nel ciclo dell’intelligenza della ricerca-formazione vi è un momento basale nell’attenzione e un momento operativo nella costruzione della conoscenza, che passa per la raccolta/produzione di dati, selezione/espressione di informazioni, scoperta/costruzione di conoscenza e emergenza/produzione di intelligenza, sviluppando capacità di pensare, non soltanto quindi di razionare (riordinare, riarrangiare), operando così realtà per attualità (conoscenza in causa), sempre in ricomposizione/riconfigurazione.

La ricerca viene rappresentata nelle sue componenti di lavoro: osservare la realtà, produrre informazioni rispetto ad essa, generare strategie atte a captare le virtualità (le sorgenti, i divenire), stabilire circuiti (reti esplicative e reti di intervento) e, in questo modo, assistere al ripiegamento di figurazioni: l’entrata in scena, i punti nei quali si è entrati in produzione, i punti nei quali si è entrati in processo (crisi) e i punti nei quali si è entrati in ricomposizione (creazione).

I differenti attori sociali (gestori, politici, lavoratori,

pazienti, docenti, studenti, movimenti sociali, finanziatori, forum, commissioni) sono nella rete di spiegazioni e interventi; documenti istituzionali storici; materiali didattici; report; rendicontazioni; comunicazioni e conversazioni collaborative; letture e revisioni bibliografiche del campo semantico e scambio di teorie; discussione collettiva degli strumenti ed elaborazione di strumenti qualitativi differenti per i diversi attori; riunioni di integrazione di informazioni quantitative e qualitative; valorizzazione e rivitalizzazione delle scoperte da parte di sguardi terzi (consultazioni, dibattiti), ecc.. ecc... Ricordiamoci dell'immagine del mandala nell'educazione dei professionisti sanitari: un quadrilatero costituito da Gestione-Assistenza-Partecipazione-Formazione, un cerchio che raggiunge, per implicazione, il quadrilatero, ma lo eccede da tutti i lati, caratterizzando il suo fuori, forzando, contro la sua volontà o in corpo a corpo, il pensiero. (CECCIM et al., 2004)

Lo schema descritto come cerchi in rete corrisponde a un'attivazione dell'intelligenza collettiva (l'intelligenza, una competenza; non il sapere, un'accumulazione):

- Analisi di Situazione: annotazioni del contesto, identificazione della struttura e della cultura locale. Concetti come appartenenza, pertinenza, responsabilità, legame e obiettivi possono servire a orientare gli strumenti di raccolta dei dati.
- Situazione-figura: stabilire un'analisi esaustiva. Raccolta di dati, trasformazione dei dati in informazione attraverso il confronto con obiettivi, concetti, assetti gestionali e composizione dei collettivi. La figura oltrepassa la rappresentazione (le forme) esprimendo le forze che emergono da una figura quando questa si "des-figura" (tutte le forme della realtà sono una

configurazione della realtà, non "la" realtà)⁶.

- Attori del quadrilatero: interrogazione, per l'analisi, di coloro che rappresentano gli attori implicati nel quadrilatero (persone, istituzioni, e collettivi coinvolti nella situazione-figura).
- Questioni-problemi: in che modo raccogliere le reti esplicative del problema (cosa gli fornisce la configurazione attuale?).
- Analisi dei movimenti posti in rete: qual è il modo di raccogliere e utilizzare le reti di intervento (che cosa può cambiare una configurazione?).
- Situazione-ripiegamento: trasformazione delle informazioni in concetti attraverso discussioni o dibattiti (problematizzazione dell'informazione); formazione di attori.
- Esplorazione di situazioni: analisi di ciò che dovrà diventare intervento-azione (figurazione-riconfigurazione); ricerca-intervento in contesti di formazione.
- Situazione-riconfigurazione: reti di comunicazione collaborativa per costruire interpretazioni, confrontare saperi preesistenti con la realtà analizzata, analisi di registro e costruzione di sapere, comprensione del contesto e produzione di testi per il contesto. Localizzazione dei movimenti del quadrilatero nel cerchio magico (pieghe e ripiegamenti); intelligenza collettiva.

⁶ Sul concetto di figura vedere Deleuze, 2007.

In questo modo, la ricerca entra in un processo di registrazione del paesaggio e la formazione trasformerà quel paesaggio; il ricercatore fa parte della trasformazione del paesaggio, dovrà registrarne i contorni e la loro trasformazione. Nel percorso verrà utilizzata una varietà di risorse e di tecniche più ampia rispetto a ciò che accade nella ricerca tradizionale, così come approcci che possano generare alienazione nella ricerca. (CECCIM; FERLA, 2005) É la ricerca del sapere nell'esteriorità della ragione e della coscienza, nell'impegno etico e politico con la vita e con la produzione del mondo, che suggerisce la ricerca della conoscenza nelle sfide del pensiero. Siamo riusciti ad "essere ripiegamento"? Abbiamo ascoltato i sussurri disgregatori (i mondi minoritari)? Siamo riusciti a essere educatori in contesti di ricerca? Questa è una sintesi della nostra elaborazione rispetto alla costruzione metodologica della ricerca in salute come ricerca-formazione. Riunendo ricerca e formazione in circoli e reti, abbiamo portato in scena il substrato cognitivo e affettivo del lavoro in salute, la sua processualità propriamente collettiva e le sue operazioni di incontro. Il dispositivo dell'intelligenza con le "diagrammazioni" dei cerchi in reti (o mandala educo-sanitario) si costituisce in un processo di conoscenza per ricercatore e ricercato e si introduce nelle loro reti di conversazione. E' quindi un modo di ricercare che non è volto semplicemente alla produzione di conoscenza, ma alla produzione di intelligenza. Teoricamente questo è ciò che, come minimo, ci si dovrebbe aspettare dall'educazione – in questo caso, l'educazione in salute.

Bibliografia

AGUIAR K., ROCHA M., Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CECCIM, R. et al. **O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social**. Physis, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

CECCIM, R., FERLA A.A., Notas cartográficas sobre a escuta e a escrita: contribuição à educação das práticas de saúde. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. (Org.). **Construção social da demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. p. 253-267.

CLARK, L. Bichos. In: CLARK, L. **O mundo de Lygia Clark: em 1960**, Lygia escreve o texto sobre a fase que está desenvolvendo - Bichos. Três Rios, RJ: Associação Cultural O Mundo de Lygia Clark, 1960. 3p.

COIMBRA, C. Os caminhos de Lapassade e da análise institucional: uma empresa possível. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, v. 7, n. 1, p. 52-80, 1995.

DELEUZE, G. **A lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DEPRAZ, N.; VARELA; VERMERSCH. (Orgs). **On Becoming aware: a pragmatics of experiencing – advances in consciousness research**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003.

FALS-BORDA, O. **La ciencia y el pueblo**. Bogotá: Punta de Lanza, 1980.

_____. Por la praxis: cómo intervenir en la realidad para transformarla. In: SIMPOSIO MUNDIAL DE CARTAGENA. **Crítica y política en ciencias sociales**. Bogotá: Punta de Lanza, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE-DOWBOR, F. Paulo Freire, um precursor. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Textos do Brasil, n. 7, mat. 3**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2000. p. 16-17.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2000

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: 34, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LUZ, M. **Natural, racional, social: razão médica e a racionalidade científica moderna**. São Paulo: Hucitec, 2012.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

ODDONE, I. et al. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec. 1986.

PIMENTA, S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PIZZA, G. Antonio Gramsci e l'antropologia medica ora. Egemonia, agentività e trasformazioni della persona, **AM Rivista della società italiana di antropologia medica**, Argo, Lecce, n.15/16, 2003, p. 33-52.

ROCHA, M., AGUIAR K., Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROCHA, S. A pedagogia da roda. **Boletim Espacio para la infância**, Haia, v. 13, p. 24-29, 2000.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L.B. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo, in SAIDON, O. e KAMKHAGI, V. (Orgs) **Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 17-35.

SACHS, J. **The activist teaching profession**. Buckingham: Open University Press, 2003

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes: trabalho e educação. **Trabalho & educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. (2, p. 34-46, 2000.

VARELA, J. THOMPSON E., ROSCH E. **Conocer: las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas - cartografía de las ideas actuales.** Barcelona: Gedisa, 1990. **De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana.** Barcelona: Gedisa, 1992

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

CARTOGRAFIA DEL PROCESSO DI LAVORO NELL'ASSISTENZA PRIMARIA IN SALUTE IN REGIONE EMILIA-ROMAGNA

*Túlio Batista Franco
Ardigò Martino
Brigida Marta
Augusta Nicoli
Fabrizia Paltrinieri*

Sulla cartografia

La cartografia è un metodo attraverso cui è possibile comprendere la produzione di conoscenza. E' un modo di condurre ricerca ed è utile anche per comprendere la valutazione dei servizi sanitari e la produzione di assistenza in salute, quindi una ricerca che, allo stesso tempo, funziona come valutazione del servizio. Ciò di cui principalmente si interessa è comprendere come si producano i fenomeni nel campo sociale. Tali fenomeni, di natura tecnica, politica o soggettiva, assumono le sembianze di atti di produzione di contesti collettivi: nell'ambito della salute collettivi di pazienti, lavoratori, e delle relazioni tra loro. Ci interessano le interazioni e i processi che vengono messi in atto, piuttosto che la descrizione delle strutture.