

RICERCHE

Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza.

Through the crisis: designing contexts for learning and transformation from professional practices of resilience.

Antonella Cuppari, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

La crisi generata dalla pandemia da COVID-19 ha aperto ad un'epoca di grandi incertezze ma può anche costituire l'occasione per riflettere criticamente sul presente e orientare scelte per il futuro. In che modo le azioni nate in risposta ad una crisi possono generare conoscenza e apprendimenti facilitanti il passaggio dalla resilienza alla trasformazione? Quali dispositivi pedagogici possono essere utili in tal senso? Il presente contributo descrive un percorso di ricerca e formazione che ha coinvolto alcuni operatori sociali di servizi per adulti con disabilità in Lombardia. Attraverso un approccio etnografico, le pratiche professionali nate durante i mesi di emergenza sanitaria sono divenute punto di partenza di un processo di interrogazione critica. La progettazione di uno spazio intermedio, in cui connettere vincoli e possibilità e livelli micro, meso, macro, ha favorito la creazione di un emergente possibile e di uno sguardo condiviso sul cambiamento futuro di questi servizi.

ENGLISH ABSTRACT

The crisis generated by the COVID-19 pandemic has opened up an era of great uncertainty, but it can also provide an opportunity to critically reflect on the present and guide choices for the future. How can actions born in response to a crisis generate knowledge and learning facilitating the transition from resilience to transformation? Which pedagogical devices can be useful in this sense? This paper describes a path of research and training that involved some social workers of services for adults with disabilities in Lombardy. Through an ethnographic approach, the professional practices born during the months of health emergency became the starting point of a process of critical questioning. The design of an intermediate space, in which to connect constraints and possibilities and micro, meso, macro levels, has favored the creation of an emergent possible and a shared look at the future change of these services.

Introduzione

La presente ricerca è parte di un percorso di dottorato executive, che vede attiva una convenzione tra l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e la cooperativa sociale *La Vecchia Quercia di Calolziocorte* (provincia di Lecco, Lombardia). Il bisogno espresso dal contesto locale in cui la cooperativa opera è quello di innovare il sistema di servizi socio-educativi e socio-sanitari per adulti con disabilità.

Tali servizi, nati a partire dagli anni '80 sulla spinta innovativa delle cooperative sociali e di altre realtà di Terzo Settore, sono divenuti nel tempo oggetto di accreditamento regionale e valutazione degli standard minimi di qualità. Ciò ha richiesto agli enti gestori notevoli sforzi di adeguamento alle richieste di tali norme, a discapito della capacità di leggere il cambiamento sociale e di riconoscere i nuovi bisogni emergenti (Berzacola & Galante, 2014). A livello locale, il Piano di Zona 2018-20 del Distretto di Lecco ha registrato una costante crescita di "domande di offerta personalizzata, di servizi diurni, di progettualità specifiche e flessibili che non sono presenti nel sistema regionale dell'offerta per la disabilità" (Conferenza dei Sindaci del Distretto di Lecco, 2018, p.43). Tutto ciò pone delle sfide educative e sociali che richiedono un ripensamento dei percorsi orientati alla costruzione di progetti di vita e una complessificazione delle prospettive di supporto, spesso limitate dal punto di vista della strutturazione del servizio (Giaconi, 2015).

Questi elementi di analisi hanno costituito lo stimolo per avviare un processo di innovazione del sistema di servizi rivolto agli adulti con disabilità di questo territorio. Il consorzio di cooperative sociali locali (Consorzio Consolida), in accordo con i referenti istituzionali dell'Ufficio dei Piani e dei Servizi Sociali d'Ambito (1), ha elaborato nel 2019 un piano articolato di ricerca e formazione che, per l'area oggetto di questo studio, porta per titolo "Ridisegnare i servizi per la disabilità ripensando i luoghi di vita, di cura e di accoglienza degli interventi per la disabilità e la domiciliarità"(2). La ricerca, è stata affidata alla cooperativa sociale La Vecchia Quercia, in virtù della collaborazione in essere con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca per il mio percorso di dottorato.

L'arrivo in Italia della prima ondata pandemica ha creato uno stravolgimento dell'organizzazione ordinaria dei servizi, che si sono trovati a sospendere la propria attività abituale e a mettere in atto modalità alternative di intervento a distanza o domiciliari. Tra marzo e maggio 2020 è stata realizzata una indagine esplorativa volta a comprendere cosa stava accadendo all'interno dei servizi, al fine di coglierne la portata informativa e potenzialmente trasformativa.

La pandemia ha generato nel sistema di questi servizi una crisi, in cui non vi era alcuna certezza riguardo alle forme che avrebbe preso l'immediato futuro. Secondo il paradigma della complessità, se da un lato la crisi soffoca l'azione che si fonda prevalentemente sulla prevedibilità e la messa in opera di determinismi, al tempo stesso essa genera nuove condizioni per agire (Morin, 2016/2017).

Le pratiche sono attività che emergono dall'azione e che modellano le relazioni tra le persone e il mondo, fino a divenire apprendimenti collettivi (Wenger, 1998/2006). Esse hanno una natura situata e locale, tacita e implicita che dà struttura e significato all'esperienza (Scaratti, 2006). Quando si verificano situazioni di crisi in cui il senso di familiarità viene meno, gli esseri umani sono sfidati ad andare oltre le proprie risposte abituali. Lavorare su questi momenti di crisi può consentire alle persone di mettere in discussione e trasformare i codici di comprensione e interpretazione acquisiti durante l'arco della vita personale e professionale.

Le pratiche professionali messe in campo dagli operatori sociali nel particolare contesto critico di vincoli e possibilità dato dalla situazione pandemica, hanno creato una rottura degli schemi di azione abituali e l'emersione di differenze (Bateson, 1972/2000) che hanno

aperto a “dilemmi disorientanti” (Mezirow, 1991/2003). Tali azioni possono essere viste come pratiche di resilienza, un mutar forma reso possibile proprio grazie alla perturbazione generata dalla pandemia (Scardicchio, 2020). Tuttavia, il rischio di tornare alla forma organizzativa originaria rimane alto.

In che modo, dunque, le azioni nate in risposta ad una crisi possono generare conoscenza e apprendimenti facilitanti il passaggio dalla resilienza alla trasformazione? Quali dispositivi pedagogici possono essere utili in tal senso?

Nel presente contributo viene descritto e analizzato un percorso di ricerca e formazione che ha coinvolto alcuni operatori sociali di questi servizi, finalizzato a riflettere criticamente sulle teorie implicite che fino a quel momento avevano guidato il loro modo di operare, a partire dalle differenze generate dalle pratiche nate durante la crisi. In particolare la riflessività critica viene qui intesa alla luce del paradigma della complessità, riconoscendo in essa la coesistenza di una forza organizzatrice, in grado di discernere e disvelare, e una forza disorganizzatrice, che decostruisce e al tempo stesso crea spazio affinché nuove prospettive di significato possano emergere (Alhadeff-Jones, 2010).

Essa si connota come una forma di riflessività critica e anche sistemica, che sfida i discorsi dominanti impliciti nel lavoro sociale ed è consapevole della relazione circolare tra strutture e discorsi istituzionali, giuridici, sociali e storici (Jude, 2018). Riflettere criticamente e sistemicamente a partire dalle pratiche nate con la crisi viene qui inteso come invito a far dialogare i livelli micro, meso e macro, in un procedere ricorsivo di autoriflessività, riflessività condivisa ed epistemica (Rigamonti & Formenti, 2020).

Nello specifico, il dispositivo pedagogico di ricerca e formazione descritto in questo contributo si è voluto configurare come struttura complessa, organizzata, emergente e agente (Massa, 1986/2003), favorente un’ecologia di relazioni che ha connesso operatori, pratiche, significati e livelli organizzativi differenti. L’intenzionalità educativa era quella di promuovere forme di *experience-based learning* (Andresen, Boud & Cohen, 2000) e di connotare lo spazio formativo come pratica di confine fondata su un’epistemologia dell’intermedio, capace di tenere viva una tensione tra l’esistente e il possibile (Cepollaro & Varchetta, 2014; Pellegrino, 2020).

Metodo

Per la ricerca ho scelto di avvalermi di un approccio di tipo etnografico (Bove, 2009), cioè di un’indagine empirica volta a osservare, interagire, comprendere pratiche e significati propri di una comunità culturale, al fine di provare a innescare processi di tipo trasformativo.

In accordo con il consorzio di cooperative sociali e l’ente istituzionale locale, abbiamo scelto di considerare l’aspetto della ricerca e quello della formazione come elementi distinti ma interconnessi, garantendo un legame saldo tra la tensione conoscitiva tipica della ricerca e la tensione trasformatrice tipica della formazione (Bove, 2009). Questo ha comportato l’individuazione di due persone diverse, il formatore (3), con una funzione di guida e facilitazione del processo, e me stessa in qualità di ricercatrice. Tale distinzione, utile per provare a esplicitare e spiegare alcune scelte metodologiche, ha il limite di non rendere conto della complessità dell’esperienza. Il mio sguardo di ricercatrice, per

esempio, è stato necessariamente compromesso (dal latino *compromissus*, obbligato insieme), cioè vincolato al fatto di essere parte della cultura indagata. La consapevolezza di essere parte integrante di ciò che andavo ad osservare, mutuata dalla teoria dei sistemi osservanti (Von Foester, 1981/1987), ha comportato per me il riconoscimento di essere in una situazione di vulnerabilità conoscitiva. Ciò ha reso necessaria una cura metodologica volta a dichiarare, esplicitare e documentare non solo le diverse fasi del processo di ricerca ma anche le ipotesi, le immagini e i passaggi di pensiero, aggiungendo al potere della conoscenza, la coscienza della conoscenza, coltivando un atteggiamento di *autopresenza* (Mortari, 2007) e *modestia epistemologica* (Brown, 2011).

Coerentemente con il riconoscimento e l'accettazione del mio posizionamento impegnato, situato e aggrovigliato (*entangled*), anche il coinvolgimento dei partecipanti non ha riguardato solo la dimensione pratica della ricerca e della formazione ma anche quella interpretativa (Bove, 2009), connotandosi come una ricerca con le persone, in cui gli operatori sociali stessi sono divenuti co-ricercatori (Heron & Reason, 2001).

Il progetto di ricerca e formazione, l'articolazione degli incontri, gli obiettivi, la domanda di ricerca e gli aspetti metodologici sono stati presentati e discussi preliminarmente insieme ai partecipanti. Prendendo le distanze da un'idea di formazione volta alla trasmissione di contenuti di carattere nozionistico, abbiamo presentato agli operatori sociali una proposta di ricerca e formazione connotata come *processo aperto* (Cepollaro & Varchetta, 2014). L'obiettivo del percorso non era quello di tendere verso un modello specifico di innovazione del sistema di servizi ma, al contrario, permettere agli operatori di selezionare e narrare alcune delle pratiche nate durante i mesi di emergenza e da queste partire per una interrogazione critica dei modelli educativi e culturali che governano tacitamente il proprio agito professionale (Bove, 2009).

Le pratiche hanno una struttura emergente; esse non sono il risultato diretto di un progetto ma una risposta ad esso. Di fronte a uno scenario incerto e imprevedibile, come quello pandemico, la relazione tra la progettazione di una nuova pratica e la pratica stessa non è stata diretta ma determinata da elementi di perturbabilità, improvvisazione e innovazione (Wenger, 1998/2006).

La domanda di ricerca individuata insieme al gruppo di ricercatori-pratici è stata: "Quali apprendimenti generati dalle pratiche possono essere interpretati come cambiamenti di cornici?"

Muoversi dentro cornici di significati o cambiare queste cornici sono due processi molto differenti (Sclavi, 2003). Mentre nel primo caso è possibile imparare cose nuove sviluppando punti di vista diversi dentro un più generale modo di inquadrare le cose, cambiare cornice implica trasformare il modo di inquadrare un problema, una situazione, un fenomeno, divenendo consapevoli delle proprie premesse implicite.

Quando un tale processo si verifica è possibile parlare di *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 1991/2003), nel quale le cornici di riferimento (prospettive di significato, abitudini e atteggiamenti mentali) date per scontate, vengono trasformate "allo scopo di renderle più inclusive, aperte al cambiamento, riflessive e capaci di discriminare, così che possano generare credenze e opinioni che si dimostreranno più vere o giustificate nell'orientare l'azione" (Mezirow, 2000/2016, p. 69). L'apprendimento trasformativo può

essere messo in relazione all'apprendimento di terzo livello di Bateson (1972/2000), un imparare cioè a disabituarsi, che diventa elemento centrale e indispensabile nel momento in cui tutti i punti di riferimento che davano solidità al mondo si sgretolano (Bauman, 2001/2010).

Partecipanti, fasi, setting

Il percorso di ricerca e formazione si è svolto tra ottobre 2020 e febbraio 2021, utilizzando una piattaforma aziendale di comunicazione digitale che ha coinvolto 41 operatori sociali afferenti a quattro cooperative sociali del Distretto di Lecco (4). I servizi coinvolti sono stati 14: 2 Servizi di Formazione all'Autonomia, 3 Centri Socio-Educativi, 4 Centri Diurni Disabili e 5 Comunità Socio-Sanitarie (5). Prima dell'inizio del percorso, gli operatori hanno preso visione e sottoscritto il modulo di consenso informato per la partecipazione alla ricerca.

Il background formativo degli operatori sociali era diversificato (educatori professionali, animatori di comunità, arteterapeuti, psicomotricisti, operatori socio-sanitari), così come i ruoli professionali (come previsto dalle normative regionali di riferimento, alcuni di essi erano assunti come educatori, altri come operatori socio-sanitari) e i livelli di anzianità di servizio (da operatori in servizio da oltre venti anni a operatori assunti durante i mesi dell'emergenza pandemica).

Il percorso ha previsto tre incontri con gruppi misti di 8-9 operatori, ripetuti su cinque edizioni temporalmente parallele. Nel primo e terzo incontro i gruppi erano i medesimi, mentre nel secondo incontro gli operatori sono stati assegnati a gruppi differenti. Ai tre incontri hanno corrisposto tre fasi formalmente differenti del processo di apprendimento: la fase di emersione, la fase di impollinazione e la fase di apprendimento.

Negli incontri della fase di emersione gli operatori, in sottogruppi di tre-quattro persone, si sono confrontati a partire da alcune domande stimolo riguardanti il clima organizzativo, la progettazione educativa e sociale, le relazioni con il contesto territoriale e il valore attribuito all'esperienza di cambiamento e riorganizzazione dei servizi. Le discussioni nei sottogruppi hanno poi costituito le basi da cui partire per i confronti nei gruppi allargati, i quali hanno portato all'individuazione partecipata di due pratiche relazionali, educative, sociali o organizzative per ogni edizione, potenzialmente innovative, da approfondire nella fase di impollinazione.

Negli incontri della fase di impollinazione, i gruppi sono stati composti in modo differente al fine di consentire il processo di *cross-pollination*, cioè la condivisione e lo scambio di conoscenze, idee, strumenti tra i partecipanti per promuovere la generazione orizzontale di idee innovative. Ogni pratica è stata narrata e descritta dettagliatamente dalla persona che l'aveva proposta nella fase di emersione. Alle narrazioni hanno potuto poi fare seguito le domande di approfondimento degli altri operatori, volte a comprenderne meglio la genesi, gli aspetti procedurali, gli effetti previsti e non previsti della pratica. L'ultima parte di questi incontri ha infine previsto una suddivisione degli operatori in due sottogruppi per ogni edizione, per la realizzazione di una scheda di sintesi delle pratiche presentate. Tutte le schede sono state raccolte e poi inviate ai partecipanti, in previsione del terzo e ultimo incontro.

Negli incontri della fase di apprendimento, agli operatori è stato dato un tempo individuale di lettura delle schede relative alle pratiche e di riflessione a partire da due domande: Quali delle pratiche incontrate possono trovare spazio, con gli opportuni adattamenti, nel tuo servizio al di là del periodo legato all'emergenza sanitaria? Credi che questa pratica possa contribuire ad innovare il tuo servizio? Perché? Alla riflessione individuale è poi seguita una fase di riflessione critica volta ad attivare l'intelligenza collettiva dei gruppi intorno al tema dell'innovazione dei servizi.

Raccolta e analisi dei dati

Previo consenso dei partecipanti, tutti gli incontri sono stati videoregistrati e trascritti. Le narrazioni degli operatori sociali hanno costituito materiale significativo di cui mi sono avvalsa nell'analisi. Oltre a ciò durante il percorso ho utilizzato altri due strumenti di ricerca etnografica: l'osservazione partecipante e la scrittura etnografica, tramite note di campo e il diario di ricerca. Il principale oggetto della mia osservazione partecipante è stata l'interazione sociale all'interno del dispositivo formativo, vista come "intreccio complesso di relazioni che costituisce la realtà sociale" indagata (Ripamonti, 2011/2014, p. 203). L'osservazione partecipante, nell'atto di entrare in relazione e osservare, al contempo ricostruisce e interpreta la cultura del contesto e i significati ritenuti rilevanti per i membri della comunità stessa (Gobo, 2001). Gli operatori sociali sono stati direttamente coinvolti nel processo di ricerca perchè le loro strategie interpretative e di costruzione di significato sono state essenziali per comprendere e provare a ricostruire in modo fedele quanto accadeva sul campo. L'idea di fondo, come sottolinea Bove (2009), è che la conoscenza sia un processo dialogico e negoziato che, in questo caso, ha coinvolto me stessa, il formatore e gli operatori sociali partecipanti al percorso. Le registrazioni, le trascrizioni e i punti salienti legati all'analisi sono stati condivisi con i partecipanti e ho tenuto in considerazione le loro osservazioni (*member-check*).

La relazione creatasi tra le parti, pur prevedendo una divisione dei ruoli, si è connotata come "relazione generativa, rischiosa, aperta, incerta, tra soggetti co-responsabili, emotivamente e cognitivamente coinvolti, autenticamente impegnati nella ricerca di un apprendimento e di saperi nuovi" (Formenti, 2017, p. 225).

Per tutta la durata del percorso mi sono avvalsa dell'uso di un diario di ricerca in cui ho raccontato le azioni di ricerca, le riflessioni che ne scaturivano, i dubbi e le domande rispetto al mio agire sul campo come ricercatrice, accogliendo anche con umiltà e senso critico i momenti in cui la situazione mi ha portato ad agire da pratica, a partire dalla situazione problematica che mi pareva di cogliere.

Nell'analisi interpretativa dei dati ho seguito un processo a forbice cercando, da un lato, connessioni con alcuni costrutti teorici e metodologici e, dall'altro lato, affidandomi all'interazione e alla co-costruzione di significato con il formatore e gli operatori sociali coinvolti nella ricerca insieme a me. Il processo interpretativo ha avuto, inoltre, un carattere ciclico e ricorsivo. Un primo momento di analisi e risignificazione avveniva durante gli incontri, un secondo momento era presente quando riascoltavo e trascrivevo alcuni passaggi salienti delle registrazioni, un terzo momento si verificava negli incontri di programmazione e monitoraggio con il formatore quando dividevamo alcune

osservazioni e riflessioni sul processo e sui contenuti, un quarto momento avveniva negli scambi di mail tra un incontro e l'altro in cui venivano condivise con gli operatori documenti di sintesi e osservazioni e, infine, un momento di riflessione e interpretazione condivisa è stato realizzato durante l'ultima parte degli incontri conclusivi.

Discussione

Le narrazioni degli operatori sociali, le note di campo realizzate durante gli incontri, e le mie riflessioni tratte dal diario di ricerca hanno costituito il materiale per il lavoro di analisi e interpretazione che, come sopra descritto, ha coinvolto me stessa, il formatore e gli operatori, in un procedere circolare e ricorsivo.

Emersione

Nei primi incontri di emersione ha fatto da sfondo un senso comune di incertezza, accompagnato in molti casi da sensazioni di smarrimento. Qui di seguito alcune narrazioni:

“C'è stata una fase di shock, di smarrimento. (...) Abbiamo dovuto riorganizzarci.”

“Siamo costretti a navigare a vista, a programmare giorno per giorno, a reinventarci giorno per giorno.”

“Ci accomuna un senso di incertezza: protocolli che si susseguono, difficoltà a coniugare le esigenze delle famiglie con le loro paure.”

“Siamo spiazzati perché prima la programmazione era molto più centrata sul tipo di attività e meno costruita sui singoli. Abbiamo patito quasi più noi operatori dell'impossibilità di fare progettazioni a lungo termine.”

Nel corso di questi stessi incontri la sensazione di incertezza, se da un lato ha generato vincoli, dall'altro ha aperto anche alla consapevolezza dell'esistenza di possibilità nuove (Ceruti, 2009). In quasi tutti i servizi la chiusura temporanea delle sedi di attività, durante la prima ondata pandemica in Italia (marzo-giugno 2020), ha vincolato gli operatori a trovare nuove “vie agibili” (Von Glasersfeld, 1982) per continuare ad esserci per le persone con disabilità e le loro famiglie. Queste modalità si sono mantenute anche quando le sedi hanno potuto riaprire, a fronte della necessità di mantenere basso il rischio di contagio. Per questo motivo, alle prime pratiche nate durante il periodo di chiusura dei servizi, si sono affiancate altre nuove pratiche, ancora attive al momento della formazione.

Gli aspetti di possibilità sono stati colti in diverse aree caratterizzanti il lavoro educativo e sociale di questi servizi, quali la progettazione degli interventi, l'organizzazione delle attività, la relazione con le persone, con le famiglie e il territorio:

“Abbiamo imparato a vivere il quotidiano. Essendo la progettazione in crisi, siamo molto più attenti alla qualità della relazione, del qui e ora, dei desideri e dei bisogni dei singoli.”

“Ci sono utenti che sono al servizio da più di trent’anni e magari hanno bisogno di altro che non un elenco di attività da fare. Chiedono tempi più lenti. I più giovani, invece, stanno patendo l’impossibilità di vivere il territorio. Stanno emergendo differenze che prima, tutti presi dalla programmazione, non riuscivamo a notare. Che poi credo che tanta ansia di fare derivi dalla necessità di dover poi rendicontare e quindi dover giustificare con un nome e un’attività quello che si fa.”

“In questi mesi abbiamo dovuto uscire dalle porte del servizio (...). Abbiamo capito che non è detto che sia solo l’utenza a dover venire da noi ma che è possibile anche il contrario. In venticinque anni di esperienza non avrei mai detto che lo avremmo fatto.”

Le pratiche messe in atto a partire dalla crisi sono state percepite dagli operatori come delle “differenze che possono fare la differenza” (Bateson, 1972/2000) nel modo di concepire la funzione educativa e sociale e l’organizzazione dei servizi.

Il confronto tra esperienze e posizionamenti diversi degli operatori, inoltre, ha facilitato una prima interrogazione critica su alcuni modi di dare significato al proprio lavoro, come si può evincere dallo stralcio narrativo che segue:

“Una famiglia ci ha detto che le mancano le telefonate del lock-down. Nella relazione a distanza la sensazione era che fossero le famiglie ad avere più bisogno di rassicurazione e di ascolto. Io mi dicevo che dovevo lavorare solo con l’utente e mi ritrovavo a parlare con la famiglia. Invece si è creata una relazione che prima non c’era. Io vi ringrazio perché ora mi ricredo anche sulle attività da remoto. Negli ultimi anni il mio lavoro è stato settoriale. La struttura si è chiusa e si è chiusa la relazione”.

Impollinazione

Negli incontri di impollinazione, le pratiche individuate nella fase di emersione sono state descritte e raccontate. Le narrazioni si sono focalizzate sulle motivazioni e le finalità esplicite di tali pratiche, nonché sul racconto di eventuali effetti imprevisti. L’apertura dell’esperienza della pratica allo sguardo interrogante dei colleghi ha favorito in alcuni casi il dialogo tra posizionamenti differenti, come si evince da questo scambio comunicativo tra due operatori, riferito ad una pratica di intervento educativo a domicilio:

Op1. Nell’attività a domicilio sono io che mi devo adattare. (...) La relazione che si crea con il familiare è l’aspetto più interessante. Mi ricordo un episodio che avevo osservato a casa di un utente in uno dei primi interventi. La mamma gli stava togliendo le scarpe e io sapevo benissimo che lui era in grado di farlo da solo. In quel momento non le dissi nulla. Però poi, con il proseguimento degli interventi a domicilio, è cresciuta anche la nostra confidenza: eravamo alleate e così ho sentito che era il momento giusto per provare a dirglielo.

Op2. Ma come si comporta la mamma? E tu come stai come educatrice? Non avevi l’ansia di non sapere cosa fare? Non erano troppe tre ore?

Op1. Non è che c'è sempre un'attività da svolgere. A volte mi sono limitata a chiedere alla mamma come stava e a fare quattro chiacchiere bevendo il caffè. Io personalmente sono a mio agio, forse perché non ho tanta esperienza di servizi più strutturati.

Op2. Ma tu terrestri questa attività quando l'emergenza sarà conclusa?

Op1. Io, sì, la terrei.

Apprendimento

Negli incontri della fase di apprendimento, l'emersione e la condivisione di alcune delle pratiche messe in atto a partire dalla crisi hanno costituito il punto di partenza per una riflessione in merito alla trasferibilità e alla portata innovativa delle stesse. Ciò che è accaduto tra un incontro e l'altro è che tale processo è iniziato spontaneamente prima di questi ultimi incontri. Tra il secondo e il terzo appuntamento, infatti, alcuni operatori di servizi diversi sono entrati in contatto direttamente, incuriositi da una pratica ascoltata o mossi dal desiderio di trovare connessioni con la propria esperienza.

Come Wenger (1998/2006) fa notare, l'apprendimento non si può progettare perché esso appartiene al mondo dell'esperienza e della pratica. Progettare un percorso formativo richiede consapevolezza circa la coesistenza di aspetti deliberati e emergenti: se da un lato essa genera energia sociale e la orienta, dall'altro lato, sfugge ogni tentativo di controllo. Il progetto, in questo senso, funge da oggetto di confine, intorno al quale le comunità di pratica possono negoziare il loro contributo, la loro posizione e il loro allineamento (*ibidem*).

Il confronto degli ultimi incontri, nello specifico, nuovamente ha fatto emergere domande circa il futuro e l'organizzazione dei servizi:

“Quando tutto sarà finito a chi farà bene andare tutti i giorni al servizio? Da noi ci sono persone dai 18 ai 65 anni. Alcune persone più anziane o con maggiori limiti fisici hanno tratto giovamento da una quotidianità con ritmi più tranquilli. Per altri il servizio è necessario tutti i giorni e altri ancora magari solo per delle attività.”

“Prima eravamo tutti insieme. Ora ho la possibilità di seguire meglio i desideri e bisogni di ognuno. In questo momento dieci utenti su trenta sono a casa. Cosa stiamo facendo per loro?”

In alcuni casi il percorso formativo ha permesso di ampliare gli orizzonti di senso del proprio lavoro, uscendo dalla contingenza della pratica, nel tentativo di cogliere anche i vincoli storici e di rappresentazione di significati:

“Questi scambi tra servizi e organizzazioni per me sono importanti. Non dobbiamo fermarci al corso di formazione. I nostri centri sono spesso costruiti su altre organizzazioni: la Regione chiede determinati standard. Il riferimento è il modello scolastico, per esempio gli utenti sono presenti o assenti, ma anche quello sanitario, per esempio i minutaggi. L'organizzazione in questi mesi in piccoli gruppi ha spostato la nostra attenzione dalle

attività ai bisogni individuali. Quando la ripetitività soffoca o invece crea le premesse per una maggiore tranquillità delle persone?”

“Guardo queste pratiche come fossero un quadro. Richiedono di rimettersi in gioco, rimescolare competenze, ridefinire tempi e spazi, come nel caso delle attività a domicilio. Ci serve una nuova organizzazione con nuovi orari. Ci serve flessibilità.”

Il processo di apprendimento non può dirsi concluso. Il dispositivo pedagogico della ricerca e formazione si è voluto tuttavia connotare come territorio intermedio tra azione pratica ed esperienza. Esso ha assunto la responsabilità di impegnarsi a ricostruire un'esperienza frammentata per saperne cogliere alcune possibilità (Cepollaro, Varchetta, 2014).

Le riflessioni scaturite durante il percorso formativo sono state raccolte all'interno di un documento collettivo che è stato presentato al consorzio di cooperative sociali e ai referenti istituzionali locali con l'obiettivo di connettere in direzione bottom-up il livello meso del sistema (organizzativo-istituzionale). La scelta operata a questo livello è stata quella di usare tale documento come punto di partenza per la progettazione di un percorso di ricerca e formazione con i coordinatori di questi servizi, attualmente in fase di progettazione.

Conclusioni

In questo contributo ho cercato di portare l'attenzione sull'interazione complessa tra crisi, pratiche di resilienza, apprendimento e trasformazione in un processo di innovazione di servizi socio-educativi e socio-sanitari per adulti con disabilità.

In “Abitare la complessità” (Ceruti & Bellusci, 2020), gli autori affermano che “viviamo in un tempo che ci obbliga a imparare nell'azione, senza più la certezza di sapere prima dell'azione” (p. 146). In questa condizione ciò che assume importanza è il “principio di ecologia dell'azione” (Morin & Bibard, 2018, p.29), cioè la consapevolezza che, nel momento in cui un'azione ha inizio in un determinato ambiente, essa sfugge alla volontà e all'intenzione di chi l'ha promossa ed entra in un gioco di interazioni e retroazioni molteplici che la porterà oltre le sue finalità, talvolta andando anche nella direzione contraria (Ceruti & Bellusci, 2020).

L'educazione degli adulti ha quindi la responsabilità di promuovere opportunità di apprendimento che permettano agli individui di posizionarsi all'interno di tale complessità, nella consapevolezza della molteplicità dei posizionamenti possibili (Formenti & West, 2018).

Il dispositivo pedagogico di ricerca e formazione descritto si è voluto connotare come territorio della *betweenness* (Cepollaro & Varchetta, 2014), uno spazio intermedio in cui ricercare inedite connessioni tra vincoli e possibilità, tra passato e futuro (Pellegrino, 2020) e in cui pensare altrimenti l'organizzazione e la progettazione dei servizi, la propria postura professionale, i luoghi di cura e le relazioni con le persone e le famiglie.

L'emergenza pandemica è stata un evento esterno che ha perturbato l'organizzazione dei servizi e li ha spinti a deformarsi, nel senso che li ha costretti a cambiare le forme delle

proprie azioni, stressando la loro organizzazione. Li ha resi resilienti, cioè capaci di assorbire l'urto senza frantumarsi. Le pratiche emerse da questo percorso formativo sono state il frutto di atti generativi messi in campo dagli operatori per far fronte all'incertezza di una situazione che aveva reso impraticabili molte delle modalità d'azione consuete. Sono pratiche inedite, nate da una impasse, da una soluzione che non si trovava (De Toni, 2020).

Queste pratiche sono state all'inizio mezzi di fortuna, messi in atto per continuare ad esserci in un modo o nell'altro per le persone con disabilità e le loro famiglie e per raggiungere il fine di garantire un minimo di continuità nonostante l'emergenza. Ciò che è accaduto invece è che, a discapito della razionalità strumentale, i mezzi trovati da questi operatori per raggiungere il fine, hanno messo in discussione lo stesso fine, favorendo l'emersione di istanze innovative.

Secondo Morin, la crisi è un microcosmo dell'evoluzione, una sorta di laboratorio per studiare in vitro i processi evolutivi, in quanto si colloca sempre tra due periodi di relativa stabilità (Morin, 2016/2017). Per questo motivo, ogni evoluzione e trasformazione implica un elemento critico da cui non si può prescindere. L'esito di una crisi non è mai certo: essa può portare al ritorno ad uno *status quo ante*, alla disintegrazione del sistema (o di parti di esso) o a possibili cambiamenti (Morin, 2016/2017). Trasformarsi richiede quindi una scelta che è quella di imboccare la via del cambiamento, un processo evolutivo che presuppone l'attraversamento dell'incertezza, un apprendere dall'esperienza e lasciarsi da essa interrogare e cambiare.

Il dispositivo di ricerca e formazione che ha coinvolto gli operatori sociali di questi servizi ha voluto dar valore alle pratiche, facendole emergere dal magma indifferenziato dell'azione, mettendole tra loro in connessione e rendendole fonti di conoscenza e trasformazione. Esse, in questa situazione di crisi, adattandosi in una continua combinazione tra resilienza e perturbabilità, hanno potuto diventare fonti e storie condivise di apprendimento. L'apprendimento che ne è scaturito si è connotato come fenomeno emergente, imprevedibile e irriducibile ai singoli elementi che lo hanno generato (Alhadeff-Jones, 2012). La riflessività critica e sistemica (Alhadeff-Jones, 2010; Jude, 2018, Rigamonti, Formenti, 2020) promossa dal dispositivo pedagogico, ha permesso di trattare l'incertezza e di concepirne il *complexus* (Morin, 2017/2020). Le interazioni e connessioni spontanee create tra gli operatori tra un incontro e l'altro, a partire dalla curiosità sviluppatasi dall'ascolto delle pratiche altrui, ha fatto nascere nuove pratiche che si sono adattate a nuovi contesti.

I risultati di questa ricerca non permettono di astrarre gli apprendimenti emersi in una teoria, in quanto essi sono avvenuti all'interno di un sistema di relazioni situate e contestualizzate. Tuttavia essi possono comunque aiutare, almeno provvisoriamente, a trovare vie per attraversare l'incertezza di questo tempo. Se da un lato, infatti, c'è una sempre più diffusa consapevolezza di essere entrati nell'epoca delle grandi incertezze (Morin, 2020), l'implementazione di processi condivisi di interrogazione critica e costruzione di significati a partire dall'esperienza della crisi, può costituire un valido tentativo per far crescere "oasi di fraternità" (Morin, 2019/2020), al contempo retroguardie

e avanguardie di umanità, dalle quali trarre le risorse necessarie a riprendere con fiducia la navigazione nell’oceano della complessità.

Note

- (1) L’area Distretto e Ufficio di Piano è un organismo tecnico istituito ai sensi della legge 328/2000 “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali” che, tra le varie funzioni, si occupa di elaborare proposte e atti necessari alla realizzazione degli obiettivi del Piano di Zona. Nel Distretto di Lecco è prevista una funzione di coordinamento dell’Ufficio dei Piani distrettuali e, per ogni ambito distrettuale (Lecco, Merate, Bellano), sono presenti i Servizi Sociali d’Ambito, per la gestione unitaria del sistema di servizi sociali dei comuni del territorio.
- (2) Questa azione specifica è parte del Piano di ricerca e formazione sostenuto dal Fondo Paritetico Interprofessionale Nazionale (Fon. Coop.) – Avviso 42 Strategico “Sviluppo e innovazione del Terzo Settore”, Piano Formativo R19A42-2019-0000810 “Connessioni: azioni per un welfare territoriale e partecipato”.
- (3) Il formatore che ha facilitato il percorso è stato Ennio Ripamonti, psicopsicologo e formatore, docente presso l’Università Cattolica di Milano e docente senior alla Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. È presidente della società di consulenza Metodi.
- (4) Le cooperative sociali coinvolte sono state: Arcobaleno, Le Grigne, Le Betulle, La Vecchia Quercia.
- (5) La nomenclatura di questi servizi si riferisce alle normative regionali che definiscono queste tipologie di unità d’offerta in Lombardia: dgr. n. 20763/2005 (per i Centri Socio-Educativi), dgr. n. 7433/2008 (per i Servizi di Formazione all’Autonomia), dgr. n. 18334/2004 (per i Centri Diurni Disabili), dgr. n. 18333/2004 (per le Comunità Socio-Sanitarie).

Bibliografia

- Alhadeff-Jones, M. (2010). Challenging the Limits of Critique in Education Through Morin’s Paradigm of Complexity. In *Studies in Philosophy and Education*, 29, 477–490. DOI 10.1007/s11217-010-9193-8.
- Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In Taylor, E. W., Cranton, P. and ass. (Cur.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (pp. 178-194). Jossey-Bass.
- Andresen, L., Boud, D., Cohen, R. (2000). Experience-based learning. In Foley, G. (Cur.), *Understanding adult education and training* (2. ed.). Allen & Unwin (pp. 225-239).
- Bateson, G. (2000). *Verso un’ecologia della mente* (Longo, G.O., trad. ita.). Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1972)
- Bauman, Z. (2010). *La società individualizzata* (Arganese, G., trad. ita.). Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 2001)
- Berzacola, L., Galante, D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In Girelli, G., *Cooperare è un’impresa – promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Brown, R.E. (2011). Epistemological modesty: critical on public relation thought. In *Public Relations Inquiry*, 1(1), 89-105. DOI: 10.1177/2046147X11422641

- Cepollaro, G., Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*. Milano: Guerini Next.
- Ceruti, M. (2009). *Il vincolo e la possibilità*. Raffaello Cortina Editore.
- Ceruti, M., Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Mimesis Edizioni.
- Conferenza dei Sindaci del Distretto di Lecco (2018). *Piano di Zona come patto di comunità – Distretto di Lecco 2018-20*. <https://www.ats-brianza.it/images/consigliosindaci/Lecco-Bellano-Merate%20PdZ.pdf>
- De Toni, A.F. (2020). *Coronavirus: spazio all'azione*. In De Simone, M. (Cur.), *La complessità di un'epidemia. Un contributo a più voci* (pp. 14-16). Complexity Institute. <https://www.complexityinstitute.it/wp-content/uploads/La-complessit%C3%A0-di-unepidemia.pdf>
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Franco Angeli.
- Gobo, G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Carocci.
- Heron, J., Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people. In Reason, P.; Bradbury, H. (Cur.), *Handbook of action research. First edition* (pp. 179-188). SAGE.
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. In *Journal of Social Work Practice*, 32:1, 45-57. DOI: 10.1080/02650533.2017.1291499
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e I corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli. (Originariamente pubblicato nel 1986)
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. ita.). Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 1991)
- Mezirow, J. (2016). Apprendere a pensare come un adulto. Principali concetti della teoria trasformativa. In Cappa, F., Del Negro, G. (Cur.), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (Galimberti, A. trad, 1. ed., pp. 65-91). Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 2000).
- Morin, E. (2017). *Per una teoria della crisi* (M. Cerami, Trad.; 1. Ed.). Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 2016)
- Morin, E., Bibard, L. (2018). *Complexité et organisations. Faire face aux défis de demain*. Editions Eyrolles.
- Morin, E. (2020). *La fraternità, perchè? Resistere alla crudeltà del mondo* (N. Manghi, Trad.; 1. ed.). Editrice AVE. (Originariamente pubblicato nel 2019)
- Morin, E. (2020). *La sfida della complessità. Le Lettere*. (Originariamente pubblicato nel 2017)
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus* (R. Prezzo, Trad.; 1. ed.). Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci editore.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Ombre Corte.

- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Ripamonti, E. (2014). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Carocci Editore. (Originariamente pubblicato nel 2011)
- Scaratti, G. (2006). Prefazione all'edizione italiana. L'(in)effabile dicibilità delle comunità di pratica. In Wenger, E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (pp. IX-XLIII, R. Merlini, Trad.). Raffaello Cortina Editore.
- Scardicchio, A.C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Franco Angeli.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori.
- Von Foester, H. (1987). *Sistemi che osservano* (trad. ita.). Astrolabio. (Originariamente pubblicato nel 1981).
- Von Glasersfeld, E. (1982). An interpretation of Piaget's constructivism. In *Revue Internationale de Philosophie*, 36(4), 612-635. <http://www.vonglasersfeld.com/077>
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (R. Merlini, Trad.; 1. ed.). Raffaello Cortina Editore.