



Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio:  
una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19  
in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia  
*Interacting with the development discourses of a territory:  
a research on the effects of the crisis by COVID-19  
in system of socio-educational services in Lombardy*

---

Antonella Cuppari

Università degli Studi Milano-Bicocca - a.cuppari@campus.unimib.it

---

**ABSTRACT**

What happens when an unexpected global event disrupts the organisation of a territorial system of socio-educational services? How can the emergence of learning from below interact with the development discourses of that territory? This paper describes the complex interaction of bottom-up and top-down processes in a research involving some disability services in the District of Lecco (Lombardy), starting from the situation created by the national lockdown following the SARS-CoV-2 pandemic. The research used a co-operative inquiry methodology (Heron, 1996) involving service coordinators, managers of social cooperatives and institutional referents. The analysis of the data revealed indications of transformative learning (Mezirow, 1991) which provided the elements to design a training course for innovation in local educational and social practices for the social inclusion of people with disabilities.

Cosa accade quando un evento globale inatteso perturba l'organizzazione di un sistema territoriale di servizi socio-educativi? In che modo l'emersione di apprendimenti dal basso può interagire con i discorsi di sviluppo di quel territorio? Il presente contributo descrive la complessa interazione di processi bottom-up e top-down in una ricerca che ha coinvolto alcuni servizi per la disabilità nel Distretto di Lecco (Lombardia), a partire dalla situazione creatasi a seguito del lockdown nazionale conseguente la pandemia da SARS-CoV-2. L'indagine si è avvalsa di una metodologia di ricerca cooperativa (Heron, 1996) che ha coinvolto coordinatrici di servizi, responsabili di enti di Terzo Settore e referenti istituzionali. L'analisi dei dati ha messo in luce indizi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) che hanno fornito gli elementi per progettare un percorso formativo di innovazione delle pratiche educative e sociali locali per l'inclusione sociale delle persone con disabilità.

## KEYWORDS

Transformative Learning – Territorial Development – Cooperative Inquiry – Social Work – COVID-19.

Apprendimento Trasformativo – Sviluppo Territoriale – Ricerca Cooperativa – Lavoro Sociale – COVID-19.

## 1. Introduzione

Questa ricerca si inserisce all'interno di un percorso di dottorato-executive, una particolare forma di dottorato che prevede una convenzione tra azienda e Università a partire da un bisogno/problema che nasce dal campo. In questo caso l'azienda è una cooperativa sociale che opera in provincia di Lecco (Lombardia) e il bisogno riguarda l'innovazione delle pratiche educative e sociali legate all'inclusione sociale delle persone con disabilità.

La Riforma del Terzo Settore (legge delega 106/2016) ha ridisciplinato il non-profit e l'impresa sociale, riconoscendo alle cooperative sociali un ruolo nuovo, non più ridotto alla mera produzione di beni e servizi che lo Stato e il mercato non hanno interesse o capacità di produrre, ma di valorizzazione della peculiare governance basata sulla cooperazione e reciprocità. L'impresa cooperativa, infatti, è «l'espressione specifica di un luogo fisico, dei bisogni e delle aspirazioni dei territori che le hanno generate» (Berzacola, Galante, 2014, p. 17). Essa ha in sé quindi la forza generatrice del contesto che ha portato alla sua costituzione e che contribuisce a determinarne l'identità. Peculiarità delle cooperative sociali nate negli anni '80 è quella di:

«avere inventato servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora in grado di definirli. Il successo e l'efficacia di questi servizi è stata tale da mantenerne il senso fino ad oggi, quando ormai sono diventati oggetti di accreditamento regionale, valutazione degli standard minimi di qualità e certificazioni ISO. L'eccellenza di questo successo ha portato molte cooperative ad impegnare notevoli risorse nell'adeguarsi alle richieste delle norme di riferimento, facendo loro perdere, però, la forza originaria capace di individuare bisogni alternativi e a questi rispondere, generando servizi così nuovi che, necessariamente, non potrebbero essere ancora normati e regolamentati.» (ibidem, p. 21).

Per questo oggi diventa cruciale per una cooperativa sociale di territorio porsi l'obiettivo della rigenerazione dei legami comunitari, assumendosi la propria responsabilità – nell'accezione definita da Zamagni (2019) di *"respondus"* e cioè di prendersi cura, di prendersi sulle spalle il peso delle cose – nel contribuire ad un modello di sviluppo nuovo che introduca una logica circolare di rigenerazione e trasformazione di risorse e legami comunitari.

Tale logica diventa altrettanto necessaria quando si parla di servizi per le persone con disabilità. Come si evince dal Rapporto dell'Istituto Nazionale della Ricerca, "Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni istituzioni" (ISTAT, 2019) la disabilità è «un rischio di cui la società si fa ancora troppo poco carico» (p. 7). In Italia le famiglie continuano ad essere il perno intorno al quale costruire una rete di interventi complementari di natura sociale e assistenziale per lo più affidati a soggetti privati non profit, che ricoprono un ruolo sempre più rilevante nell'offerta di servizi alle persone con disabilità. Tuttavia, in futuro, «la rarefazione delle reti familiari e il progressivo invecchiamento della popolazione rischiano di mettere in crisi la sostenibilità di questo sistema di welfare» (p.22).

La sostenibilità è una questione di natura fortemente relazionale e coinvolge il rapporto tra cose e persone, tra bisogni individuali e collettivi, tra elementi economici e ambientali. Per l'Agenda 2030 lo sviluppo sostenibile dovrebbe fondarsi su tre pilastri: la sostenibilità ambientale, quella economica e quella sociale. Come si evince però dal report realizzato per il Parlamento Europeo "Social Sustainability" (2020), quest'ultimo pilastro non è ancora stato posto sullo stesso piano dei primi due, nonostante intersechi diverse dimensioni legate agli Obiettivi di Sviluppo. A fronte di tutto ciò, occorre un paradigma nuovo che rimetta la questione dell'inclusione al centro del dialogo con le comunità locali per condividere e cercare nuovi significati che rendano sostenibile l'inclusione sociale sotto ogni punto di vista.

La pandemia da SARS-CoV-2 è stata un evento inatteso, un'emergenza globale con ricadute locali ed effetti multidimensionali, come messo in evidenza anche dal Rapporto dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) "L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile" (2020). In particolare, la crisi ha messo in luce la vulnerabilità umana quale condizione universale. Scrive Giordano (2020):

«l'epidemia ci incoraggia a pensarci come appartenenti a una collettività. Ci obbliga ad uno sforzo di fantasia che in un regime normale non siamo abituati a compiere: vederci inestricabilmente connessi agli altri e tenere in conto la loro presenza nelle nostre scelte individuali. Nel contagio siamo un organismo unico. Nel contagio torniamo ad essere comunità.» (p. 27).

Questa ritrovata consapevolezza della natura interconnessa delle diverse aree del vivere umano può diventare il punto di partenza per la messa in moto di un processo di "resilienza trasformativa", una «resilienza cioè che si basi sul superamento della tentazione di un ritorno al prima e su di una ripartenza basata solo sulla crescita quantitativa.» (Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili, 2020). Una resilienza che, quindi, non si limita ad assorbire l'urto determinato dalla crisi ma ad utilizzarlo come occasione per trasformarsi.

Trasformare un sistema di servizi per l'inclusione sociale della disabilità, a partire da una crisi generata da un evento di ampia portata, presuppone la motivazione e la capacità di attraversare l'incertezza, apprendere dall'esperienza e lasciarsi da essa interrogare e cambiare. Si tratta cioè di attivare un processo di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), attraverso il quale trasformare le cornici di riferimento (prospettive di significato, abitudini e atteggiamenti mentali) date per scontate, 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).

L'apprendimento trasformativo (*transformative learning*, TL) di Mezirow nasce da una rilettura del costruttivismo, della teoria critica e del decostruttivismo. Alla base egli sentiva mancare nel dibattito sull'educazione degli adulti, una teoria dell'apprendimento focalizzata sulla costruzione di significato che può generare, da un lato, spazi di riflessione critica e, dall'altro lato, vie per agire nella realtà (Cappa, Del Negro, 2016).

La teoria di Mezirow ha visto crescere a livello internazionale un interesse e un dibattito tale che oggi è possibile parlare di teorie dell'apprendimento trasformativo (*transformative learning theories*), pensate come parte di una più ampia metateoria sul TL (Hoggan, 2016). In particolare, rispetto al tema oggetto di questo studio, sono due gli orientamenti a cui intendo fare riferimento: 1) il primo che considera il TL dal punto di vista delle sfide della complessità (Alhadeff-Jones, 2012), includendo i contesti micro e macro storici del processo formativo, gli aspetti di linearità e di circolarità e l'approfondimento delle esperienze ambiva-

lenti, contraddittorie e paradossali del soggetto che conosce (ricercatore e *practitioner*); 2) il secondo che considera forme di apprendimento e conoscenza di tipo olistico che mettono in connessione il sapere concettuale-proposizionale con quello esperienziale-pratico, valorizzando il sapere estetico-presentazionale (Yorks, Kasl, 2006; Heron, 1992).

Altrettanto interessante, ai fini di questo discorso, inoltre, risultano essere quegli studi che illustrano il modo in cui il cambiamento di prospettive di un individuo o un gruppo può agire da catalizzatore per una più ampia trasformazione di un'organizzazione o una comunità locale. Ad esempio, nello studio di Yee, Raijmakers, Ichikawa (2019), l'apprendimento trasformativo dei partecipanti è considerato il più impattante risultato in progetti di innovazione sociale, non solo sugli individui ma anche sulle loro organizzazioni e le reti sociali.

La ricerca che descriverò nei prossimi paragrafi ha voluto costituire un'occasione di riflessione che ha coinvolto il sistema territoriale di servizi in una interazione tra processi di tipo bottom-up e top-down. La ricerca si è posta l'obiettivo di interferire e interagire con i discorsi dello sviluppo del territorio (De Rubertis, 2013) relativamente all'inclusione sociale delle persone con disabilità. L'approccio ha mirato ad attivare processi di apprendimento dal basso finalizzati all'individuazione e costruzione di nuovi significati e all'emersione di bisogni formativi che potessero orientare azioni di sviluppo future.

## 2. Disegno di ricerca

### 2.1 Il contesto locale

Nel Piano di Zona del Distretto di Lecco (2018-20), in Lombardia, si registra un costante incremento delle domande di accesso alle misure legate alle DGR del Fondo Nazionale per la Non-Autosufficienza, a fronte di risorse complessive assegnate agli Ambiti territoriali non sufficienti a coprire tale fabbisogno. Oltre a questo, «è in costante crescita l'esigenza di offerte personalizzate, di servizi diurni, di progettualità specifiche e flessibili che non sono presenti nel sistema regionale dell'offerta per la disabilità.» (p.43). Nel Piano di Zona dell'Ambito Distrettuale di Lecco le due parole chiave individuate per guidare gli obiettivi del triennio 2018-2020 sono: prossimità e innovazione, in conformità con le Linee di Indirizzo regionali per la programmazione sociale (dgr. 7631/2017).

A fronte di questi obiettivi, che nello specifico dei servizi per la disabilità sono orientati all'evoluzione del sistema di offerta, il consorzio di cooperative sociali del territorio (Consorzio Consolida), in accordo con i referenti istituzionali dell'Ufficio dei Piani e dei Servizi Sociali d'Ambito<sup>1</sup>, 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".

La ricerca, affidata alla mia cooperativa (coop. soc. La Vecchia Quercia) in virtù

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.

della collaborazione in essere con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca per il mio percorso di dottorato, inizialmente prevedeva uno studio di caso su un progetto di comunità del territorio nato da pochi mesi che coinvolgeva anche alcune persone con disabilità frequentanti i servizi. L'arrivo in Italia della pandemia ha interrotto le attività di questa realtà e anche questo disegno di ricerca. Contestualmente il lock-down nazionale (marzo-maggio 2020) ha creato uno stravolgimento dell'organizzazione ordinaria dei servizi, che si sono trovati a sospendere la propria attività abituale e ad attivare modalità alternative nuove di intervento a distanza o, in alcuni casi, domiciliari. Questa situazione ha reso le cooperative gestori di tali servizi consapevoli della portata informativa della situazione e, insieme al consorzio di riferimento, hanno proposto ai referenti istituzionali l'avvio di una ricerca esplorativa volta a comprendere cosa stava accadendo nei servizi, al fine di poter cogliere possibili spunti di innovazione.

## 2.2 Domande e metodologia di ricerca

Le domande che hanno dato avvio a questa ricerca sono state: 1) Se e come si stanno trasformando i ruoli, le relazioni e le modalità di intervento degli operatori sociali in questa situazione di emergenza? 2) Possono essere individuati indizi di apprendimento trasformativo utili a orientare scelte e azioni future?

Facendomi guidare da un'epistemologia sistemica e della complessità (Formenti, West, 2018), ho fatto mia una concezione situata e contestualizzata dall'apprendimento (Formenti, 2018), la quale prevede un «costante adattamento e coevoluzione ne/del/con il contesto» (ibidem, p. 67). Esso, infatti, è frutto di una costruzione coordinata di conoscenza per mezzo dell'interazione: il focus non è più solo sulla mente individuale ma sulla intera situazione di apprendimento – nell'insieme di interazioni, vincoli e possibilità che la caratterizzano - che si crea a partire dalla partecipazione ad una comunità/cultura (Lave, Wenger, 1991).

A partire da queste premesse ho utilizzato una metodologia di ricerca cooperativa (Heron, 1996; Heron, Reason, 2001), caratterizzata da una conduzione con le persone piuttosto che sulle persone e da un obiettivo al contempo conoscitivo e trasformativo. La ricerca cooperativa è una metodologia di ricerca azione che va oltre la raccolta e l'analisi dei dati in quanto viene usata per favorire il cambiamento sociale e lo sviluppo di comunità. Tratto distintivo della ricerca cooperativa è quello di considerare l'ampia gamma delle sensibilità e capacità umane come strumento di indagine.

Nella ricerca, il sapere esperienziale (dato dalla situazione vissuta dai partecipanti co-ricercatori) ha interagito con quello presentazionale (l'uso di forme estetiche come le metafore), proposizionale (il confronto tra i partecipanti sui significati) e pratico (l'individuazione di azioni deliberate). La validità della ricerca è stata garantita dal procedere ricorsivo di riflessione e azione e il processo è proseguito fino a saturazione, così come stabilito dai partecipanti/co-ricercatori.

## 2.3 Partecipanti, raccolta e analisi dei dati

In accordo con il consorzio di cooperative, i referenti istituzionali locali e la mia cooperativa, ci siamo avvalsi di un campionamento a scelta ragionata (*purposive sampling*) e abbiamo coinvolto sei coordinatrici di servizi per la disabilità del territorio in interviste dialogiche e focus group, per poter raccogliere dal loro punto di vista alcuni elementi relativi al lavoro del servizio: la relazione con famiglie e utenti, con l'equipe, con le altre realtà del territorio e con la propria organizzazione di riferimento.

Ho anche preso parte in qualità di osservatrice partecipante a due tavoli di lavoro che hanno coinvolto referenti istituzionali, responsabili di cooperative e coordinatori di servizi. Infine ho intervistato tre responsabili di cooperative per poter cogliere dati utili a leggere la situazione anche dal punto di vista delle organizzazioni di terzo settore. La raccolta e analisi dei dati è iniziata il 24 marzo e si è conclusa il 5 maggio 2020. Le interviste, il focus group e i tavoli di lavoro si sono svolti a distanza, attraverso l'uso di piattaforme digitali di comunicazione e sono stati videoregistrati, in accordo con i partecipanti.

Nella prospettiva dialogica le interviste generano una sospensione, una discontinuità con i riti quotidiani: esse sono viste come atti conoscitivi, nel senso di *con-naître*, nascere insieme: un processo che genera consapevolezza, attraverso le dinamiche dell'accorgersi che prendono corpo nella relazione dialogica tra intervistatore e narratore (La Mendola, 2009). Le interviste, realizzate tra il 24 marzo e il 10 aprile, sono partite da un'unica domanda-stimolo ("Cosa sta succedendo? Mi racconti la tua esperienza concreta?") e dalla richiesta di provare a trovare una metafora relativamente alla situazione che i narratori stavano vivendo.

Il focus group con le coordinatrici, realizzato all'inizio di maggio, ha messo al centro due temi trasversali alle interviste, quello della relazione educativa e della funzione del servizio nei confronti delle famiglie e del contesto. Per la realizzazione del focus group mi sono avvalsa del metodo compositivo e della spirale della conoscenza (Formenti, 2017). Il metodo utilizza un'epistemologia sistemica che mira ad aprire possibilità, attraverso forme di narrazione generativa a partire dalle pratiche; esso celebra le interconnessioni tra i livelli micro (intrasoggettivo), meso (intersoggettivo) e macro (tra soggetti e contesti) e promuove una forma di conoscenza di tipo olistico.

Nella partecipazione ai tavoli di lavoro con i referenti istituzionali ho steso note di campo anche relativamente al mio essere ricercatrice con un ruolo anche pratico nel contesto indagato.

Per l'analisi e l'interpretazione dei dati che sono succedute alla trascrizione del materiale narrativo, ho seguito un processo "a forbice": da un lato mi sono nutrita delle connessioni con alcuni costrutti teorici e metodologici e, dall'altro, dalla stretta interazione e co-costruzione di senso con i soggetti che, insieme a me, erano coinvolti nella ricerca.

## 2.4 Rigore e aspetti etici

Il processo di ricerca si è definito progressivamente lungo il percorso esplorativo fino a saturazione, proprio perché l'oggetto ha riguardato un evento talmente nuovo da non poterne definire con chiarezza i contorni e la durata. È stata per me utile l'adozione di una concezione emergenziale e indiziaria del metodo e un atteggiamento continuamente pensoso (Mortari, 2003). Anche il mio posizionamento all'interno della ricerca, come ricercatrice-insider, ha reso necessario un continuo lavoro di riflessione, di negoziazione di aspettative e significati, in un processo ricorsivo e dialogico, che ha coinvolto me stessa e gli altri partecipanti-co-ricercatori, in ogni fase della ricerca.

Mi sono avvalsa dell'uso di un diario di ricerca in cui ho raccontato le azioni di ricerca e 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.

La ricerca ha visto un lavoro iniziale di costruzione della committenza e di de-

finizione degli obiettivi e delle domande di ricerca. I partecipanti, sono stati coinvolti, informati degli obiettivi della ricerca, accettando di prendervi parte attraverso la sottoscrizione di un consenso informato. Le registrazioni, le trascrizioni e i punti salienti legati all'analisi sono stati condivisi con i partecipanti ed ho tenuto in considerazione le loro osservazioni (*member-check*). In diversi momenti della ricerca mi sono avvalsa dell'aiuto di un'amica critica, nello specifico la mia tutor di dottorato. Questi momenti di confronto mi hanno offerto un punto di vista esterno attraverso cui rileggere il percorso di ricerca, alcuni momenti critici e definire i passaggi successivi. Queste strategie, accanto ad un'analisi ricorsiva del materiale narrativo, hanno costituito elementi di triangolazione che hanno reso più accurato il lavoro interpretativo.

### 3. Discussione

L'arrivo della pandemia e le scelte che ne sono conseguite hanno generato nelle persone intervistate un senso di confusione che ha interrotto l'ordinarietà. L'emergenza è arrivata come una perturbazione che, nelle loro metafore, ha assunto la forma di un "mare in tempesta", di un "temporale", di un "banco di nebbia", di uno "tsunami", di un "uragano". La perturbazione crea una sorta di discontinuità (Greene, 1975), «un momento in cui le ricette ereditate per risolvere i problemi non sembrano funzionare più» (ibidem, p. 7). Mezirow (1991) fa corrispondere questa discontinuità ai dilemmi disorientanti della teoria trasformativa, dove l'insuccesso dell'apprendimento basato sulle ricette precostituite porta frequentemente alla riflessione sulle premesse e alla trasformazione delle prospettive. Nella narrazione di un responsabile di cooperativa questi dilemmi diventano espliciti e tornano a più riprese:

*"Come si fa? Qual è l'orizzonte della cooperativa adesso che lo tsunami ci ha investito? Come fare a creare un nuovo pensiero attorno al welfare e attorno al lavoro educativo? Come fare se certi paradigmi sono crollati ma non c'è già pronta una nuova cultura?"*

La perturbazione portata dalla situazione di emergenza sembra aver fatto emergere nelle narrazioni distinzioni in apparente contrapposizione che, lungo il processo di indagine, è stato interessante osservare nei loro aspetti di interdipendenza.

La prima coppia complementare individuata riguarda gli aspetti di vincoli e possibilità dati dalla situazione. In quasi tutte le narrazioni, il lock-down ha scatenato un iniziale "blocco", "immobilismo", "chiusura" che ha suscitato nelle intervistate sensazioni diverse: "abbandono", "confusione", "rabbia", "fragilità". Tuttavia, seguendo il flusso narrativo delle storie, questa percezione ha lasciato progressivamente il posto ad intuizioni, scoperte e organizzazioni inedite del lavoro educativo, trasformando la situazione da vincolo a possibilità di ripensare il servizio, il proprio ruolo, la relazione con le famiglie e con il territorio. Questo passaggio non è stato definitivo ma si è ripetuto sia nel corso delle stesse interviste che nel focus group.

La seconda coppia complementare individuata riguarda gli aspetti di stabilità e cambiamento del processo in atto. L'emergenza ha creato una linea di demarcazione tra un prima, conosciuto, e un dopo, incerto, e ha reso le persone coinvolte consapevoli di un cambiamento che sarà inevitabile. La situazione è vissuta dalle coordinatrici come qualcosa che va oltre gli strumenti che hanno a disposi-

zione e che richiede un ritrovamento di «vie agibili» (Von Glasersfeld, 1982) che consentano di sopravvivere all'interno dei vincoli posti dall'esperienza. Il cambiamento del servizio viene visto come strettamente interconnesso a quello del contesto. Racconta una coordinatrice:

*«Il contesto si è bloccato anche lui, tutte le associazioni sono in crisi, si sono sempre occupate di aggregazione e adesso si trovano di fronte a cose molto più grandi di loro. Il nostro cambiamento è legato anche al loro.».*

Infine, il venir meno dei setting abituali del lavoro educativo ha favorito una postura educativa più incline ad accogliere i vincoli, bisogni e disponibilità degli utenti e delle loro famiglie; una inclinazione, direbbe Cavarero (2014) altruistica, più aperta e pronta ad uscire dal proprio asse per sporgersi verso l'altro e piegarsi alla sua vulnerabilità. Racconta una coordinatrice:

*«È come se il COVID-19 avesse dato una spinta a quel processo di de-istituzionalizzazione dal servizio su cui da un po' lavoriamo. Il servizio funziona come una forza centripeta, come se deve essere il contenitore di tutto. Ora il servizio come struttura fisica è chiuso. E allora tutto sta ripartendo dal principio, dalla casa e dalla famiglia. Quello che sto vivendo con operatori, utenti e famiglie è il ritorno a osservare cosa si può conoscere, scoprire, rivalutare della persona con disabilità in casa propria.».*

#### 4. Conclusioni

Dal punto di vista della teoria, noi possiamo valutare solo il processo di TL e non il prodotto: ciò non riguarda cosa i partecipanti fanno o dicono ma è il come viene fatto e detto che fornisce indicatori di TL (Cranton, Hoggan, 2012). La presenza nelle narrazioni di «dilemmi disorientanti» (Mezirow, 1991), la coerenza tra le metafore scelte e il resto delle narrazioni (Kasl, Yorks, 2012), la capacità di discernere nel caos dell'emergenza attraverso l'individuazione di polarità dinamiche e interdipendenti (le «differenze che fanno la differenza» di Bateson, 1972), la sperimentazione di posture educative più inclini ad accogliere le singolarità di ogni utente/famiglia e, infine, la riflessione collettiva favorita da momenti di divergenza e convergenza all'interno dei gruppi di lavoro, possono essere visti come indizi di apprendimento trasformativo.

Dal punto di vista pratico gli elementi raccolti attraverso le interviste e il focus group sono diventati oggetto di due tavoli di lavoro con i referenti istituzionali. Le esperienze narrate sono diventate parte di un documento pubblico "Riflessioni e proposte per i servizi per la disabilità e fragilità", sottoscritto dalla Conferenza dei Sindaci del Distretto di Lecco e inviato il 6 maggio a Regione Lombardia e all'ATS della Brianza per ripensare e ridisegnare i servizi per la disabilità. Il 26 maggio 2020 è uscita la dgr. 3183/2020 di Regione Lombardia per il riavvio in fase due dei servizi diurni per la disabilità, nel cui testo sono recepite alcune delle riflessioni e proposte territoriali.

La ricerca ha costituito l'occasione per attivare un processo di apprendimento trasformativo dal basso e che ha potuto dialogare con gli altri livelli del sistema. Essa ha fatto emergere bisogni formativi nuovi, in primo luogo la necessità di apprendere dalle pratiche generate dalla riorganizzazione dei servizi durante i mesi dell'emergenza. Potrà essere interessante osservare come il percorso formativo sulle pratiche, che sta attualmente coinvolgendo gli operatori dei servizi, sarà ca-



pace di interagire e interferire con i discorsi di sviluppo di questo territorio relativamente all'inclusione sociale delle persone con disabilità, contribuendo al ridisegno del sistema di offerta.

## Riferimenti bibliografici

- Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In Taylor, E. W., Cranton, P., *The handbook of transformative learning – Theory, research, and practice* (pp. 178-194). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press (trad. ita. Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi, 1977).
- 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.
- Cappa, Del Negro (2016). Introduzione. In Mezirow, J. *La teoria dell'apprendimento trasformativo – imparare a pensare come un adulto* (pp.XVI-XLIV). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cavarero, A. (2014). *Inclinazioni: critica della rettitudine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili (2020). Pandemia e Resilienza – persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la COVID-19. In Caporale, C., Pirni, A. (a cura di). *Pandemia e Resilienza – persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la COVID-19* (pp. 18-19). CNR edizioni.
- Cranton, P., Hoggan, C. (2012). Evaluating transformative learning. In Taylor, E. W., Cranton, P. (eds), *The handbook of transformative learning – theory, research, and practice* (pp. 520-535). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- De Rubertis, S. (2013). Identità territoriale e progetti di sviluppo. Un punto di vista cibernetic. In Barini, T. (a cura di). *Identità territoriali – Questioni, metodi, esperienze a confronto* (pp. 29-44). Milano: Franco Angeli.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione – Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L. (2018). Modelli contestuali e sistemi complessi nella ricerca in educazione. In Federighi, P. (a cura di), *Educazione in età adulta – ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 61-68). Firenze: University Press.
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Giordano, P. *Nel contagio*. Torino: Einaudi.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In PINAR, W., a cura di, *Curriculum theorizing*. McCutchan, Berkeley, CA.
- Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. London, UK: SAGE Publications.
- Heron, J., Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people. In Reason, P.; Bradbury, H. (eds), *Handbook of action research – first edition* (pp. 179-188). London: SAGE.
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 1, 57-75.
- Kasl, E., Yorks, L. (2012). Learning to be what we know: the pivotal role of presentational knowing in transformative learning. In Taylor, E. W., Cranton, P. (eds), *The handbook of transformative learning – theory, research, and practice* (pp. 503-519). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- La Mendola, S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Milano: UTET Università.

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In Mezirow, J., & Associates (Eds.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2003). *Un metodo a-metodico – La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori Editore.
- Von Glasersfeld, E. (1982). An interpretation of Piaget's constructivism. In *Revue Internationale de Philosophie*, 142-143, 612-635.
- Yee, J., Raijmakers, B., Ichikawa, F. (2019). Transformative learning as impact of social innovation. *Design and culture*, 1, 1-23.
- Yorks, L., Kasl, E. (2006). I know more than I can say – A taxonomy for using expressing ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4, 43-64.
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili: come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.

### Riferimenti sitografici

- Conoscere il mondo della disabilità – persone, relazioni, istituzioni*. (2019, December 3). Retrieved December 9, 2020, from <https://www.istat.it/files//2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>.
- L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile – Rapporto ASviS 2020*. (2020, October 8). Retrieved December 9, 2020, from [https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto\\_ASviS/Rapporto\\_ASviS\\_2020/Report\\_ASviS\\_2020\\_FINAL8ott.pdf](https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2020/Report_ASviS_2020_FINAL8ott.pdf).
- Piano di Zona come patto di comunità – Distretto di Lecco 2018-20*. Retrieved December 9, 2020, from <https://www.ats-brianza.it/images/consigliosindaci/Lecco-Bellano-Merate%20PdZ.pdf>.
- Social Sustainability – Concepts and benchmarks*. (2020, April). Retrieved December 9, 2020, from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648782/IPOL\\_STU\(2020\)648782\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648782/IPOL_STU(2020)648782_EN.pdf).