



Comporre paesaggi dell'abitare nel lavoro educativo sociale con le persone con disabilità

Composing landscapes of living in social educational work with people with disabilities

Antonella Cuppari

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

ABSTRACT

In Italy, Law 112/2016 regulates independent living projects for people with disabilities. It is part of a cultural and social policy scenario in transformation. The reductive and technocratic perspective of social educational work is in crisis while a paradigm based on housing and its ecosystem of relations is emerging. This paper draws inspiration from the generative grammar offered by the landscape metaphor (Morelli, 2020) and from the main results of a cooperative enquiry carried out in a system of services for people with disabilities in the District of Lecco, during the months of the pandemic emergency. The evolutionary potential of the crisis and the creation of spaces of thinking in the midst of uncertainty favoured the start of a process of systemic reflexivity (Rigamonti & Formenti, 2020) in which to imagine and design new landscapes of living for people with disabilities.

La legge 112/2016 sul "Dopo di Noi" si inserisce dentro uno scenario culturale e di politica sociale in trasformazione. Ciò che sembra essere entrata in crisi è una prospettiva riduttiva e tecnocratica del lavoro educativo sociale mentre si fa strada un paradigma fondato sull'abitare e il suo ecosistema di relazioni. Il presente contributo trae ispirazione dalla grammatica generativa offerta dalla metafora del paesaggio (Morelli, 2020) e dai principali risultati di una ricerca cooperativa realizzata in un sistema di servizi per la disabilità nel Distretto di Lecco durante i mesi di emergenza pandemica. Le potenzialità evolutive della crisi e la creazione di spazi di pensabilità nell'incertezza hanno favorito l'avvio di un processo di riflessività sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020) in cui immaginare e progettare nuovi paesaggi dell'abitare per le persone con disabilità.

KEYWORDS

Social Work, Systemic Reflexivity, Landscape, Independent Living, Crisis. Lavoro Sociale, Riflessività Sistemica, Paesaggio, Dopo di noi, Crisi.

Introduzione

Per quanto dura e penosa, per quanto grave e pericolosa sia la scarsità di abitazioni, l'autentica crisi dell'abitare non consiste nella mancanza di abitazioni. [...] La vera crisi dell'abitare consiste nel fatto che i mortali sono sempre ancora in cerca dell'autentica essenza dell'abitare, che essi devono anzitutto imparare ad abitare. (Heidegger, 1976, p. 108)

Con il presente contributo intendo riflettere sul tema dell'abitare in relazione alle politiche e all'organizzazione dei servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità. La legge 112/2016, comunemente conosciuta come "legge del Dopo di Noi", è portatrice di cambi di prospettiva che si inseriscono all'interno di uno scenario culturale e di politica sociale in trasformazione. Riprendendo la citazione di Heidegger (1976) sopra riportata, "l'autentica essenza dell'abitare" (p. 108) è una postura da apprendere, incarnare, agire e significare. Nell'ambito del lavoro educativo sociale essa interroga criticamente la visione che ha orientato l'evoluzione del sistema dei servizi in Italia negli ultimi trent'anni ed è portatrice di dilemmi disorientanti (Mezirow, 1991/2003) che possono essere attraversati nel loro potenziale evolutivo e trasformativo.

Dopo una prima riflessione sui paradigmi che hanno dominato il lavoro educativo sociale nell'area dei servizi per la disabilità in Italia, entrerà nel merito di alcuni elementi innovativi di cui è portatrice la legge 112/2016. Avvalendomi della "grammatica generativa" offerta dalla metafora del paesaggio (Morelli, 2020, p. 31), analizzerò i principali risultati della ricerca che ho realizzato durante i mesi di crisi pandemica e che ha coinvolto cooperative sociali, reti associative, operatori sociali ed enti pubblici locali nel Distretto di Lecco, in Lombardia. In particolare, porterò l'attenzione sulla metodologia di ricerca che ho proposto e sul processo di riflessività sistemica (Jude, 2018; Rigamonti & Formenti, 2020) che ha permesso di attivare. Le potenzialità trasformative di una educazione sociale sensibile e incarnata hanno aperto spazi di vivibilità e abitabilità nella crisi e favorito un'estetica del paesaggio, consapevole cioè della struttura che connette (Bateson, 1979/1984).

1. La riduzione degli spazi di vivibilità nell'organizzazione dei servizi per la disabilità in Italia

Riflettere sull'abitare in riferimento alla disabilità chiama in causa fin dal principio le relazioni sistemiche tra le persone e i contesti, nei processi dinamici di accomodamento, assimilazione, retroazione, calibrazione e regolazione in cui sono impegnati.

L'uso di termini quali "integrazione sociale", "inclusione sociale" e la loro problematizzazione rendono evidente la complessità di questi processi e i rischi connessi ad un'ottica riduttiva e riducente delle disabilità. Se l'inclusione non può essere intesa come l'irruzione delle persone con disabilità nella società abile (Oliver, 1996), al tempo stesso il riconoscimento della disabilità come condizione evolutiva espressione del proprio essere-nel-mondo di ciascuno, così come sostenuto dai *disability studies*, porta con sé il rischio di una segregazione accademica che si sottrae alle vicissitudini di un mondo reale (Bourdieu, 2005).

Come sottolineato da Medeghini e Valtellina (2006) "la storia della disabilità, come altre storie dei marginali e degli esclusi, è una storia di silenzi e di assenze,

una storia scritta da altri e questa scrittura ha in sé i segni del tempo, della società, della cultura [...]” (*ibidem*, p. 16). Ciò che ha reso e rende la disabilità una condizione da temere è il suo essere sempre qualcosa di inaspettato, “un’esperienza personale inattesa che rende chi la sperimenta inatteso socialmente” (Lepri, 2011, p. 14).

Il tema della disabilità intreccia quindi elementi personali, sociali, culturali e politico-istituzionali. L’approccio relazionale permette di esplorare le diverse prospettive di significato (Mezirow, 1991/2003) che coesistono, si sovrappongono e interagiscono in un determinato contesto per “interrogare il gesto sociale che definisce la zona di confine tra la norma e ciò che le è esterno” (Medeghini & Valtellina, 2006, p. 41).

Senza ripercorrere l’evoluzione delle rappresentazioni sociali della disabilità dall’antichità ad oggi, molto ben delineata nei due testi già citati (Medeghini & Valtellina, 2006; Lepri, 2011), vorrei portare ora brevemente l’attenzione sulla nascita e l’evoluzione dei servizi per la disabilità in Italia e sulla cultura che, progressivamente, si è fatta maggiormente spazio nelle pratiche.

Ciò che oggi costituisce l’organizzazione nazionale e regionale dei servizi vede la sua genesi negli anni ’80, quando ha cominciato ad essere praticata l’attività di quello che diventerà poi il privato sociale (Berzacola & Galante, 2014). In quel periodo vennero inventati servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora in grado di definire. Essi nascevano in contrapposizione alle modalità spesso segregative dell’assistenza alle persone con disabilità nelle istituzioni totali ed erano inoltre guidati dalla volontà di ridurre le barriere presenti nell’ambiente sociale che impedivano alle persone con disabilità la piena partecipazione alle attività della società. La forte innovazione che ha avuto il welfare in quegli anni ha tuttavia negli anni subito una battuta d’arresto, nel momento in cui i servizi sono divenuti oggetto di accreditamento regionale, valutazione degli standard minimi di qualità e certificazioni ISO (*ibidem*).

Nelle norme di accreditamento regionali emanate all’inizio degli anni 2000 e ad oggi ancora valide (con riferimento a Regione Lombardia, si cita a titolo esemplificativo la D.G.R. 18334/2004 sui Centri Diurni Disabili o la D.G.R. 20763/2005 sui Centri Socio-Educativi) i servizi vengono definiti sulla base di una classificazione standardizzata dei bisogni di natura sociale, socio-assistenziale o socio-sanitaria. Progressivamente tale organizzazione ha portato ad un’egemonia del linguaggio medico-specialistico di tipo classificatorio e ad una burocratizzazione delle pratiche discorsive e operative che ha finito con oggettivizzare la persona, distanziando lo sguardo dell’osservatore. Tali norme, inoltre, fanno riferimento a servizi per persone con disabilità con un’età compresa tra i 18 i 65 anni. Questo periodo di tempo corrisponde all’ingresso nell’età adulta e, potenzialmente, nel mondo produttivo. Esso attraversa quasi cinquant’anni della vita di una persona, in cui possono succedersi passaggi cruciali, primo fra tutti, potenzialmente, l’emancipazione dal nucleo familiare d’origine. Nel caso delle persone con disabilità, le norme citate sembrano tuttavia coerenti “con un’organizzazione sociale che, non prevedendo ruoli sociali attivi, non può programmare neppure la crescita” (Lepri, 2011, p. 67). Ciò è espressione di un pensiero funzionale all’inserimento delle persone nei processi di valorizzazione economica e a una riproduzione dell’identico che cerca di adattarsi alle richieste del presente (Colazzo, 2017). La prevalenza di un pensiero e organizzazione sociale di questo tipo porta a enfatizzare dualismi e polarizzazioni (abile-disabile, osservatore-osservato, ...), creando distanze che, nel tempo, diventano dominio e ripropongono la relazione oppressori-oppressi (Freire, 1970/2002).

La colonizzazione dell'immaginario (Latouche, 2003) sulla disabilità, tradotta in standard di prestazioni, minutaggi, schede osservative, diagnosi e classificazioni porta ad un impoverimento delle relazioni nei termini di operatore-utente, in cui la persona con disabilità diviene "oggetto passivo" di prestazioni e interventi. Tale relazione riduce gli spazi di vivibilità e agentività delle persone con disabilità, trasformando i servizi in centri, "riserve" riservate, appunto, ad una determinata categoria di persone. I luoghi della disabilità, connotati in base alla patologia e alla gravità, producono una loro continua proliferazione che isola le persone all'interno della loro patologia (Medeghini & Valtellina, 2006; Goffman, 1961/1968) e generano un modello organizzativo dei servizi non sostenibile socialmente ed economicamente nel tempo.

2. La legge 112/2016 e la creazione di paesaggi dell'abitare per le persone con disabilità

La legge 112/2016, comunemente denominata "legge del Dopo di Noi", introduce la possibilità di "garantire alle persone con disabilità interventi innovativi di residenzialità che siano in grado di riprodurre, oltre l'orizzonte di vita dei propri familiari, le condizioni abitative e relazionali della casa di origine" (Giacconi et al., 2020, p. 275). I cambiamenti di prospettiva di cui è portatrice (come l'emancipazione dal proprio nucleo familiare d'origine e la co-abitazione) sono parte di uno scenario culturale in forte trasformazione. Negli ultimi quindici anni, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, il costruito di qualità della vita e la prospettiva della capacitazione e dell'autodeterminazione si sono fatti promotori di uno sguardo che riconosce la persona e il suo essere parte di un ecosistema di relazioni e di norme che ne definiscono diritti e doveri reciproci.

In questo senso l'abitare diventa il tema del progetto di vita della persona con disabilità, in una prospettiva capace di contestualizzare quest'ultimo a partire dai vincoli e dalle possibilità presenti nell'ecosistema di relazioni di cui la persona è parte. L'abitare qui concepito va oltre l'abitazione e la ricerca di un alloggio ma si traduce in una danza che crea, simbolicamente e operativamente, un paesaggio.

Il passaggio dai servizi, intesi come luoghi specialistici per la disabilità, all'abitare, inteso come un esserci-nel-mondo che genera un paesaggio, è un cambio di paradigma che restituisce cittadinanza alla condizione di disabilità. Il paesaggio si distingue dall'ambiente e dal territorio in quanto emergente dalle narrazioni e simbolizzazioni che nascono dalla continua e incessante ricerca di significati (Morelli, 2020). Esso non è riducibile a un qualcosa dato a priori che fa da sfondo alle vicende umane. Trasformare i luoghi per la disabilità in paesaggi coinvolge in primo luogo colei o colui che osserva, sente e trasforma quel luogo in paesaggio (*ibidem*).

Da questa prospettiva, la legge 112/2016 è un invito a generare paesaggi dell'abitare a partire da ciò che è mancante e dal conflitto, inteso come incontro con lo spazio e l'ambiente in cui si vive. Progettare l'abitare diviene, primariamente, un'azione di cura della condizione di sradicatezza generata dall'egemonia della tecnica, creando relazioni di prossimità (Heidegger, 1976). Il paesaggio si propone quindi come un intercampo complesso, mobile e in continuo divenire, in cui "le differenze e i conflitti permangono e si moltiplicano così come restano e si accentuano gli intrecci e le dialogiche" (Chiocchi, 2003, p. 3).

3. La ricerca-formazione come dispositivo pedagogico per immaginare e progettare paesaggi dell'abitare: riflessioni a partire da una ricerca sul campo

In questo paragrafo proverò a riflettere sulle modalità attraverso le quali la ricerca educativa può contribuire a dar forma ad una pragmatica operativa che immagina e progetta paesaggi dell'abitare. In particolar modo intendo approfondire la metodologia di ricerca cooperativa (Heron, 1996) declinata nel dispositivo pedagogico della ricerca-formazione (Formenti, 2017). A tal proposito mi riferirò alla ricerca che ho realizzato durante i mesi di crisi pandemica e che ha coinvolto cooperative sociali, reti associative, operatori sociali ed enti pubblici locali nel Distretto di Lecco, in Lombardia. Tale ricerca è parte del mio percorso di dottorato aziendale che ha previsto una collaborazione tra la cooperativa sociale per la quale lavoro¹ e l'Università a partire dal bisogno di innovare le pratiche educative dei servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità.

Il processo di ricerca ha seguito un disegno emergente. L'arrivo in Italia della pandemia ha generato nel campo indagato una interruzione delle attività ordinarie dei servizi, un senso di spaesamento negli operatori sociali, nei volontari, nelle persone con disabilità e nei loro familiari, delle azioni di improvvisazione nei vincoli e possibilità offerti dalla situazione e una riorganizzazione delle azioni educative sociale secondo modalità nuove e inusuali (Cuppari, 2021a).

Il prolungarsi dell'emergenza pandemica nei mesi ha reso consapevoli i servizi della necessità di trovare non solo vie per abitare l'incertezza ma anche per avviare un processo di riflessività critica e sistemica (Jude, 2018; Formenti & Rigamonti, 2020). L'impossibilità di affidarsi alla razionalità tecnico-strumentale ha permesso ai partecipanti di riflettere sui processi soggettivi, collettivi e sociali alla base del funzionamento dei servizi, per decostruire gli schemi di azione prestabiliti e oggettivanti e per ricercare invece un sapere situazionale capace di interpretare il divenire. La riduzione del numero di persone accoglibili presso i "centri", e la dislocazione e riorganizzazione delle attività dei servizi nei contesti di vita delle persone, favorita anche dall'avvio delle prime progettazioni legate al "Dopo di Noi", ha dato la possibilità di aprirsi a nuovi paesaggi possibili.

Per cogliere la portata informativa e potenzialmente trasformativa della crisi in atto, tra ottobre 2020 e luglio 2021 sono stati realizzati quattro differenti percorsi di ricerca-formazione. Il primo percorso (Cuppari, 2021b) ha coinvolto 41 operatori sociali di servizi socio-educativi e socio-sanitari diurni e residenziali per adulti con disabilità e, attraverso un processo a tre fasi di emersione, *cross-pollination* e apprendimento, ha riflettuto criticamente sulle teorie implicite che fino a quel momento avevano guidato il modo di operare dei servizi, a partire dalle differenze generate dalle pratiche nata durante la crisi, intese come differenze capaci di fare la differenza (Bateson, 1979). Il secondo percorso di ricerca-formazione, parallelo al primo (Cuppari, 2021c) ha coinvolto 9 coordinatrici afferenti allo stesso sistema di servizi e ha attinto all'esperienza incarnata e alle memorie biografiche delle partecipanti con l'obiettivo di trovare modalità alternative alla progettazione lineare, dentro uno scenario in continua evoluzione. Il terzo percorso di ricerca-formazione (Cuppari, 2022) ha coinvolto 20 volontari di associazioni e 22 operatori sociali attivi in percorsi di accompagnamento all'autonomia abitativa. In questo caso il focus è stato posto sull'abitare, risignificato a partire dall'esperienza per-

1 La cooperativa sociale per la quale lavoro è "La Vecchia Quercia" di Calolziocorte (LC). Nello specifico mi occupo del coordinamento di secondo livello, della progettazione e della supervisione di servizi e progetti innovativi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità.

sonale di operatori e volontari. Attraverso l'uso di immagini fotografiche e narrazioni legate alla propria casa, sono emerse geografie affettive e relazionali interne e intorno al paesaggio casa che si sono poi tradotte in proposte operative. Infine, un ultimo percorso di ricerca-formazione (Cuppari, 2021d) ha coinvolto 14 coordinatori e coordinatrici in dialogo con i referenti pubblici locali. Obiettivo di questo percorso era quello di immaginare e comporre forme organizzative dei servizi e vie di progettazione a partire dall'abitare delle persone con disabilità e dagli apprendimenti generati dalla crisi. Il processo ha seguito i seguenti passaggi: 1) condivisione di visioni e orientamenti con referenti pubblici territoriali in merito a nuove traiettorie di senso per i servizi per la disabilità; 2) riflessione sistemica intorno alla funzione educativa e sociale dei servizi per la disabilità e individuazione di azioni trasformative; 3) individuazione di proposte per la loro integrazione all'interno dei nuovi Piani di Zona locali.

In tutti questi percorsi, l'uso della metodologia di ricerca cooperativa ha permesso ai partecipanti di divenire comunità di ricerca (Heron & Reason 2001) e di pratica (Wenger, 1998/2006). La condivisione e la co-costruzione di un patto partecipativo ha costituito un momento importante di negoziazione di significati intorno alle aspettative, domande e obiettivi di ricerca. 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.

La ricerca sopra descritta ha poi interagito con il piano regionale delle politiche sociali e dell'organizzazione dei servizi. Gli apprendimenti emersi nei servizi durante la crisi pandemica hanno trovato forma e spazio di riconoscimento in nuove norme, come per esempio la D.G.R. 3183/2020 e la D.G.R. 5320/2021 in cui viene suggerita un'organizzazione dei servizi non più centralizzata ma declinata in contesti diversificati e personalizzati. D'altro canto, i programmi operativi regionali della legge del Dopo di Noi, definiti dalla D.G.R. 3404/2020 e D.G.R. 4249/2021, pongono al centro della progettazione l'abitare delle persone con disabilità, riconoscendo l'attivazione dal basso di progetti di vita.

3.1 La riflessività sistemica in ricerca-formazione come via di composizione di paesaggi dell'abitare

La riflessività, a differenza della riflessione che è una funzione cognitiva individuale, è un'azione pratica e sistemica che tiene insieme la dimensione individuale, sociale e collettiva, l'epistemologia dominante e il potere delle buone storie (Rigamonti & Formenti, 2020; Luraschi, 2021). Essa può divenire pratica incorporata e organica (Hunt, 2013), un'azione in-attiva (Weil, 1992) che connette colui/colei che osserva con ciò che è osservato (Von Foester, 1981/1987).

Nella ricerca cooperativa sopra descritta la riflessività sistemica si è incarnata nel dispositivo pedagogico della ricerca-formazione, intesa 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, che tenesse viva una tensione tra l'esistente e il possibile (Cepollaro & Varchetta, 2014). L'apprendimento è stato qui concepito come una danza che crea, capace di sostenere le relazioni di conoscenza tra menti relazionali incarnate e situate (Von Foester, 1981/1987; Ceruti, 1989)

In particolare, il metodo seguito nei percorsi di ricerca-formazione è stato quello fondato sulla spirale della conoscenza (Formenti, 2017). Esso si basa su una conoscenza complessa, stratificata, condivisa e su un procedere ricorsivo di fasi: l'esperienza autentica, la rappresentazione estetica, la comprensione intelligente e l'azione deliberata (*ibidem*). L'esperienza autentica si basa su una sensorialità *embodied*. La rappresentazione estetica contestualizza l'apprendimento sullo sfondo cangiante del pensiero metaforico e abducente (Formenti, 2018). La comprensione intelligente compone una teoria soddisfacente e condivisa a partire dall'emergere di una Mente Collettiva che concettualizza e compone informazioni e definizioni. Infine, l'azione deliberata è un'azione educativa, sociale e politica e che crea nuovi contesti ed è guidata dal principio di enazione (*ibidem*).

La consapevolezza dei limiti di una visione tecnocratica del lavoro educativo e sociale dei servizi e della crisi di abitare, resa ancor più evidente dalla pandemia, ha permesso alle persone coinvolte, per mezzo del processo riflessivo, di accogliere il "sentimento del paesaggio" (Morelli, 2020). La sensibilità estetica promossa dal dispositivo pedagogico della ricerca-formazione (Formenti, 2017) ha attivato un senso di responsabilità, non più basato sull'idea di individuo auto-centrato ma sull'idea di relazione e sulla capacità di rispondere all'imprevedibilità attraverso una risonanza partecipe (Manghi, 2007).

Conclusioni

In uno scenario professionale caratterizzato dalla burocratizzazione delle pratiche e da un'eccessiva enfasi posta sulla responsabilità tecnico-strumentale, la riflessività costituisce una via per introdurre incertezza (D'Cruz, Gillingham & Melendez, 2007; Taylor & White, 2000/2005). L'incertezza non è necessariamente una condizione da evitare. Essa può essere vista come tratto negativo della complessità che però apre anche al tratto positivo complementare, "il tessuto comune in cui si legano l'uno e il molteplice, l'universale e il singolare, l'ordine, il disordine e l'organizzazione" (Morin, 2017, p. 71).

Come afferma Luraschi (2021), siamo poco abituati a lasciarci guidare dall'incertezza e dalla complessità anche se è proprio nel muoversi e nel perdersi che è possibile assumere un posizionamento nel quale "razionalità ed emozioni, intenzionalità e istinto convivono nella danza rotonda di cuore, mente e corpo" (*ibidem*, p. 67). La complessità diviene quindi un paesaggio, un *pattern* che connette (Bateson, 1979/1984) e può costituire una via di risignificazione dell'azione educativa sociale.

Creare paesaggi dell'abitare a partire dagli stimoli dati dalla legge 112/2016 è un invito a guardare con occhi nuovi quello che tante volte si è già visto, "(...) una svolta principalmente culturale che deriva dalla disposizione e dall'impegno ad apprendere ad apprendere" (Morelli, 2020, p. 74).

La promozione nei contesti del lavoro sociale di un'educazione sensibile, incarnata e di una riflessività sistemica che celebra la complessità, riconosce nel linguaggio specialistico non tanto delle caratteristiche assolute ma un particolare punto di vista. L'educazione ad un'estetica del paesaggio (*ibidem*), consapevole del *pattern* che connette, non pone l'enfasi né sulle sole categorie definitorie (sindrome di down, autismo, tetraparesi spastica, ...), né sulle sole testimonianze dei punti di vista marginali ed emarginati. Al contrario essa è interessata a promuovere pratiche discorsive e dialogiche intorno ai significati che emergono dai contesti relazionali in cui le persone abitano. Dentro la cornice simbolica sempre mutevole del paesaggio, nuove relazioni e significati vengono composti, nella consapevo-

lezza dei nodi critici, delle contraddizioni, dei vincoli legislativi, dei rischi di dominazione dello spazio discorsivo ma anche delle vie trasformative che invece possono generare nuove possibilità per l'abitare delle persone con disabilità.

Riferimenti bibliografici

- 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).
- Berzocola, 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). Franco Angeli.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura* (Longo, G.O., trad. ita.). Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1979)
- Bourdieu, P. (2005). *Questa non è un'autobiografia*. Feltrinelli Editore.
- Cepollaro, G., Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*. Guerini Next.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli Editore.
- Chiocchi, A. (2003). Il concetto di intercampo. Non solo questioni epistemologiche (estratto). In *Società e Conflitto*, 27/28, 3-16.
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. In *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 19-26. DOI: 10.1285/i9788883051333p19
- Cuppari, A. (2021a). 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. *Formazione & Insegnamento*, 19 (2), pp. 40-49. DOI: 10.7346/-fei-XIX-02-21_04
- Cuppari, A. (2021b). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resistenza. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), pp. 206-219. <http://dx.doi.org/10.19241%2Flll.v17i38.573>
- Cuppari, A. (2021c). Autobiographical memories as islands of certainty in an ocean of complexity: a cooperative enquiry on the effects of the COVID-19 emergency on some disability services in Northern Italy. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, Vol. 23, 2(90), pp. 89-104. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18>
- Cuppari, A. (2021d). Oltre la resilienza nel lavoro sociale: pratiche, apprendimenti e trasformazioni a partire dall'esperienza della crisi. *Epale Journal*, Vol. 10, pp. 83-90.
- Cuppari, A. (2022). Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di Dopo di Noi alla luce della pedagogia freiriana. *Speciale MeTis "Que Viva Freire" (in stampa)*.
- D.Cruz, H., Gillingham, P., Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature. In *British Journal of Social Work*, 37, 73-90. DOI: 10.1093/bjsw/bc1001
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L. (2018). L'arte di contestualizzare nella consulenza ai sistemi umani. In *Riflessioni Sistemiche*, 18, 29-41.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA Editore. (Originariamente pubblicato nel 1970)
- Giaconi, C., Socci, C., Fianza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Aparecida Capellini, S. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita. In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291. DOI: 10.30557/MT00147
- Goffman, E. (1968). *Asylum. Le istituzioni totali e i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1961)
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Mursia Editore.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. SAGE Publications.

- 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.
- Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing*. Routledge.
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. In *Journal of Social Work Practice*, 32:1, 45-57. DOI: 10.1080/02650533.2017.1291499
- Latouche, S. (2003). *Décoloniser l'imaginaire. La Pensée créative contre l'économie de l'absurde*. Parangon Ed.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Franco Angeli.
- Luraschi, S. (2021). *Le vie della riflessività: per una pedagogia del corpomente*. Armando Editore.
- Manghi, S. (2007). Risonanza partecipe. La responsabilità come responsiveness e modernità liquida. In *Rivista Italiana di GruppoAnalisi*, 1, pp. 61-84.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e I corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli. (Originariamente pubblicato nel 1986)
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Franco Angeli.
- 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)
- Morelli, U. (2020). *I paesaggi della nostra vita*. Silvana Editoriale.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità - Le défi de la complexité*. Le Lettere.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice*. Houndmills, Palgrave.
- 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>
- Taylor, C., White, S. (2005). *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Erikson. (Originariamente pubblicato nel 2000)
- Weil, S. (1992). *Gravity and grace*. Routledge.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (R. Merlini, Trad.; 1. ed.). Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 1998)
- Von Foester, H. (1987). *Sistemi che osservano* (trad. ita.). Astrolabio. (Originariamente pubblicato nel 1981).