



Doing transformative research in the social field during the age of great uncertainties: A cooperative approach

Fare ricerca trasformativa nel sociale nell'era delle grandi incertezze: una proposta cooperativa

Antonella Cuppari

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca
a.cuppari@campus.unimib.it
<https://orcid.org/0000-0002-6913-1573>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Today's 'social' is characterised by a complex scenario in which the boundaries between human and non-human and the relationships between micro, meso and macro levels can no longer be described through a simplistic and linear language. This questions those who work in the social field as professionals, questioning a technocratic tendency of neo-liberal nature that over the years has weakened the relational choreography in terms of operator-user. The crises that cross the contemporary world today invite a thinking capable of celebrating complexity. This contribution illustrates the basic principles of Heron's (1996) cooperative enquiry, which are brought to educational research in Italy by Formenti (2017). In particular, the application of this methodology in contexts characterised by elevated uncertainty is shown through the presentation of an empirical research carried out with a system of disability services in Lombardy during the months of the pandemic crisis.

Il sociale oggi è caratterizzato da uno scenario complesso in cui i confini tra umano e non umano e le relazioni tra livelli micro, meso e macro non riescono più ad essere descritti attraverso un linguaggio semplicistico e lineare. Ciò interroga chi nel sociale opera in qualità di professionista, mettendo in crisi una deriva tecnocratica di matrice neoliberista che negli anni ha impoverito le coreografie relazionali nei termini di operatore-utente. Le crisi che oggi attraversano la contemporaneità invitano ad un pensiero capace di riconoscere la complessità. In questo contributo vengono illustrati i principi base della ricerca cooperativa di Heron (1996), portati nella ricerca educativa in Italia da Formenti (2017). In particolare, viene mostrata l'applicazione di tale metodologia in contesti caratterizzati da elevata incertezza, attraverso la presentazione di una ricerca empirica realizzata con un sistema di servizi per la disabilità in Lombardia durante i mesi di crisi pandemica.

KEYWORDS

Transformative research, Social work, Cooperative Inquiry, Crisis, Systemic reflexivity
Ricerca trasformativa, Lavoro sociale, Ricerca cooperativa, Crisi, Riflessività sistemica

Citation: Cuppari, A. (2023). Doing transformative research in the social field during the age of great uncertainties: A cooperative approach. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 104-111. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_14

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_14

Received: September 15, 2022 • **Accepted:** February 2, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La cornice che oggi definisce il sociale non è scontata, soprattutto in un mondo che si fa complesso e in cui i livelli *micro*, *meso* e *macro* e le diverse aree del vivere umano e non umano mostrano i loro legami di interdipendenza, come ampiamente dimostrato da alcune delle crisi che stanno attraversando la contemporaneità, come la pandemia da SARS-CoV-2, la crisi energetica e quella climatica.

Morin (2020) afferma che siamo entrati in un'era di grandi incertezze in cui «tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile», in cui ad essere in crisi è il paradigma della modernità e in cui «l'avvenire imprevedibile è oggi in gestazione» (Morin, 2020, pp. 23 – 24). Con un focus specifico sul “sociale” Latour (2022) ritiene che esso «oggi sembra ormai diluito, e tuttavia è ovunque e in nessun luogo», suggerendo di tornare all'evoluzione etimologica della parola (la radice latina *socius*) per una definizione dello stesso come «un tipo di connessione tra cose che non sono esse stesse sociali» (Latour, 2022, pp. 23, 27). Secondo Latour, il sociale oggi va dispiegato nel suo prendere forma tra le pieghe degli eventi.

Quando il sociale si applica come qualità distintiva di una professione (operatore *sociale*, animatore *sociale*, assistente *sociale*) o a una organizzazione (cooperativa *sociale*, associazione, ...), esso ne interroga i confini dell'agire, la mission, la vision, le competenze e i metodi. Il lavoro sociale oggi si confronta con domande individuali e collettive inusuali che vanno oltre le categorie sociali note e che emergono dalle crisi che la contemporaneità si trova ad affrontare. Questo richiede un impegno ad uscire dalle cornici di significato che si danno per scontate (Mezirow, 1991) per guardare il sociale proprio là dove questo sembra sfaldarsi. In questo senso la ricerca educativa in questo ambito assume il significato di una ricerca trasformativa che mira a generare apprendimenti che vadano «oltre il già sognato e la mera ripetizione dell'identico» (Colazzo, 2017, p. 21)

Questo contributo parte da una prospettiva sistemica per riflettere sul lavoro sociale contemporaneo e sulle caratteristiche di una ricerca che si pone obiettivi trasformativi, per poi presentare la metodologia cooperativa (Formenti, 2017; Heron, 1996) e la sua applicazione nell'ambito della ricerca educativa come via utile a promuovere riflessività sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020). Nel fare questo verrà fatto uno specifico riferimento a una ricerca empirica che ha coinvolto un sistema di servizi in Lombardia durante i mesi di crisi pandemica (Cuppari, 2021a, 2021b, 2021c, 2022b).

2. Oltre le coreografie abituali nel lavoro sociale

Secondo Latour (2022) il sociale non è qualcosa di strutturato che sta da qualche parte e spiega tutto il resto ma un tipo di associazione che si crea non solo tra le persone, ma tra le persone, le cose e i loro contesti di vita. Il legame sociale non è fatto di sociale, ma è distribuito su una miriade di attori diversi e l'*agency* sociale si colloca in questa rete di relazioni.

L'operatore sociale – sia esso un educatore, un assistente sociale, un animatore di Comunità o il coor-

dinatore di un servizio – è parte attiva di questa ecologia e porta la sua tecnica a servizio di essa. La tecnica è un tema generatore della contemporaneità (Reggio, 2017) che può essere messo in relazione dialettica con la tensione verso l'umanizzazione, intesa freirianamente come «tensione dell'uomo ad “essere più” a realizzare cioè il più possibile la propria umanità come compito storico» (Reggio, 2017, p. 140).

La dialettica tecnica-umanizzazione può essere una chiave di lettura utile a leggere alcune tendenze riguardanti le professioni sociali. In Italia le cooperative sociali sono nate negli anni Ottanta, da reti di persone unite dall'obiettivo di cercare risposta a un bisogno o aspirazione comune. Esse hanno inventato servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora in grado di definire. Questi servizi si sono evoluti e specializzati ulteriormente nel corso degli anni, mantenendo il loro senso fino ad oggi, quando sono diventati oggetti di accreditamento regionale e valutazione degli standard minimi di qualità (Berzacola & Galante, 2014). La spinta innovativa delle origini ha tuttavia progressivamente lasciato il posto a un impegno notevole per adeguarsi alle richieste delle norme di riferimento e ciò ha generato una perdita nella capacità di leggere il cambiamento e nel riconoscimento di nuovi bisogni e domande (Berzacola & Galante, 2014, p. 21). La crescente burocratizzazione delle pratiche ha portato il lavoro sociale a porre eccessiva enfasi sulla responsabilità tecnico-strumentale e se ciò, da un lato, ha generato approcci che hanno cercato di convalidare la saggezza della pratica (Fook, 1999; Parton & O'Byrne, 2000), dall'altro lato ha messo in luce anche potenziali rischi di oppressione (D'Cruz et al., 2007).

La standardizzazione delle pratiche mira alla ripetizione, in forma cumulativa, dell'identico (Colazzo, 2017). Ciò limita la portata trasformativa del lavoro educativo sociale, riducendolo a erogazione di servizi che risolvono, forniscono, sostituiscono (Tramma, 2015). Tutto questo non fa che confermare e incrementare il divario tra professionisti, detentori del sapere tecnico ed erogatori di servizi, e utenti, sempre più privi di parola e di potere per affrontare le questioni importanti della propria vita (Reggio, 2017). Questo tipo di danza irrigidisce il gioco tra le parti e conferma le strutture e le relazioni di potere presenti nella società (Foucault, 2014). La burocratizzazione alimenta l'autoreferenzialità delle organizzazioni che ribadiscono e confermano le proprie premesse culturali, creando un *gap* tra ciò che l'organizzazione è e ciò che dice di essere (Colazzo, 2019).

La colonizzazione tecnocratica dell'immaginario e dello sguardo (Deriu, 2021; Latouche, 2003) sulla persona, tradotta in standard di prestazioni, minutaggi, schede osservative, diagnosi e classificazioni, porta a un impoverimento/irrigidimento delle coreografie relazionali nei termini di operatore-utente, in cui la persona diviene oggetto passivo di prestazioni e interventi.

Bateson (1977) parla di *finalità cosciente* nel riferirsi a un tipo di pensiero semplificante che mira all'individuazione del cammino più breve per raggiungere il proprio fine. La finalità cosciente può divenire *hybris*, cioè supponenza e tracotanza, rapidamente distruttiva nel suo concentrarsi e specializzarsi e nel considerare solo una piccola parte delle

informazioni, ignorandone le connessioni. Essa, inoltre, può essere causa di complicazione. Se la complessità del sociale, infatti, è fatta di legami, interazioni, integrazione, emergenza e connessioni, la complicazione è fatta di accumulazione, differenziazioni, specializzazioni e composti scomponibili e semplificabili (Ceruti & Bellusci, 2020). La complicazione si fa portatrice di una concezione meccanicistica in cui il lavoro viene frammentato e gerarchizzato a seconda del contenuto, in cui vengono costruite mansioni di contenuto omogeneo separate fra di loro (Olivetti Manoukian, 1988). Il rischio connesso con la complicazione è, ancora una volta, il disallineamento tra progetti pensati e agiti.

La standardizzazione delle pratiche in *coreografie abituali* (Cuppari, 2022b) si fonda sul presupposto che ciò che ha funzionato una volta funzionerà ancora. Secondo Bateson (1977), l'abitudine è la forma di apprendimento più potente. Quando si forma un'abitudine si smette di riesaminare o riscoprire le premesse che ne sono alla base. Le abitudini sono rigide e questa caratteristica, secondo Bateson, è legata al posto che le abitudini occupano nella gerarchia dell'adattamento. Esse rispondono a un principio di economicità proprio perché programmate in modo relativamente rigido: il risparmio sta proprio nel non dover riesaminare le premesse di un'abitudine ogni volta che questa viene agita. Tuttavia, secondo Morin, «le nostre attitudini a risolvere problemi possono finire con l'essere sterilizzate dai loro stessi successi: così una strategia riuscita si trasforma in una ricetta programmata di conoscenza e la mente perde l'attitudine ad affrontare il nuovo e a inventarlo» (Morin, 2007, p. 123).

L'azione che si colloca nella sfera del sociale è quindi una danza complessa di parti interagenti (Cuppari, 2022b) in cui «le relazioni interne tra costituenti, tra il tutto e le parti sono al tempo stesso complementari, concorrenti e antagoniste» (Morin, 2016 p. 38) e prendono forma in un procedere al contempo emergente e deliberato.

Dentro questa metafora, la ricerca educativa nel sociale può divenire parte di questa complessa danza, una via per promuovere un'azione fondata su un pensare complesso dentro un'*ecologia di idee* (Bateson, 1977), in cui tessere *spiralì di conoscenza* (Formenti, 2009) nella relazione ciclica e ricorsiva tra conoscenza e azione e capaci di trasformare le differenze in informazioni utili a delineare nuove forme di futuro emergente possibile (Pellegrino, 2019).

3. Il passo a due tra conoscenza e azione nella ricerca in educazione

Secondo Dewey (2018), qualsiasi teoria, per quanto ben pensata, deve essere messa alla prova dei fatti prima di essere considerata valida a orientare le pratiche. Il piano teoretico e quello empirico della ricerca devono essere strettamente interconnessi, nel senso che il processo di sviluppo teoretico delle questioni educative deve rimanere in relazione vitale con una ricerca rigorosa centrata sull'esperienza, che consente di conferire validità alle teorie che esso elabora (Mortari, 2007). Si tratta di una logica di tipo dialogico-ricorsivo che produce un continuo rimodularsi del-

l'uno rispetto all'altro nella forma di una reciproca evoluzione (Mortari, 2007). Secondo la prospettiva deweyana la ricerca empirica è quindi un intervento che introduce qualcosa di nuovo nel contesto e in questo sta la sua essenza trasformativa.

L'approccio sistemico ed ecologico, d'altro canto, non vede conoscenza e azione come due fasi separate della ricerca ma come dimensioni dello stesso processo. Se la scienza è per Bateson (1984) una via per dare senso al mondo e se il mondo viene percepito a partire da differenze, allora la ricerca diventa via per generare/far emergere differenze che incrementano le possibilità di conoscere quel contesto. Il risultato di questo processo è la produzione di *working theories* (Lincoln & Guba, 1985) o «teorie pratiche della situazione locale» (Elden & Levin, 1991, p. 131) che funzionano cioè in quel preciso contesto. In questo senso una ricercatrice in ambito pedagogico è anche un soggetto in apprendimento e un'educatrice, dal momento che costruisce contesti di apprendimento in cui si generano conoscenza e trasformazione (Mortari, 2007).

La ricerca educativa diventa quindi via intenzionale e transizionale (dal greco *meta*, oltre e *odos*, via) in grado di suscitare pensiero, riflessione critica e sistemica, per produrre negli individui e tra gli individui nuove domande generative di nuovi desideri, capaci a loro volta di cambiare le pratiche attraverso un processo trasformativo non cosciente. Secondo Formenti (2012) la ricerca trasformativa può essere ricondotta ad alcuni principi. Da un punto di vista etico-valoriale, c'è una reciprocità che nasce dalla conversazione con coloro che sono coinvolti nella ricerca. Essa non è riducibile a semplice consenso informato ma riguarda una negoziazione autentica sul senso del processo di ricerca e sui diritti/doveri dei partecipanti. Da un punto di vista ontologico, la ricerca si apre alla molteplicità delle versioni delle storie che si riferiscono ai sistemi di valori, alle pratiche e alle determinanti strutturali di ciascun partecipante/posizione nel sistema. Da un punto di vista epistemologico la conoscenza è situata, locale, contestuale, facilitante un approccio critico e la collaboratività dei partecipanti. Da un punto di vista metodologico, il disegno è emergente e indeterminato (Lincoln & Guba, 1985; Mortari, 2003; 2007) e si struttura evolutivamente nel corso del processo e in rapporto all'evolversi del sistema.

Che cosa si trasforma dunque nella ricerca educativa? Ingenuo sarebbe ridurre la portata del processo al solo campo d'indagine. La portata trasformativa di una ricerca educativa, da un punto di vista sistemico, coinvolge ogni parte del sistema: la ricercatrice accademica, i partecipanti, coinvolti come ricercatori "insider", le organizzazioni/comunità coinvolte, l'oggetto di ricerca, il metodo, i presupposti, il disegno e le stesse domande di ricerca. Essa richiede l'apertura a una postura interiore di apprendimento permanente, di cambiamento evolutivo, che è viva e reale solo nella misura in cui alimenta al tempo stesso la capacità di apprendere a disapprendere le logiche fisse e rigide del leggere il reale secondo il fin qui conosciuto (Bateson, 1977; Scardicchio, 2020). Mentre la ricercatrice convenzionale entra nel contesto sapendo ciò che non sa e, quindi, avendo chiaro che cosa vuole cercare, la ricercatrice sistemica non sa ciò che non sa (Mortari, 2007) e la ricerca consiste proprio nell'attra-

versare tale incertezza e nell'accettare la trasformazione che essa può generare (Scardicchio, 2020). La ricercatrice è quindi chiamata a prendersi cura dei propri smarrimenti, dei propri spaesamenti, delle tentazioni assolutistiche, delle danze interattive di cui è parte, nella consapevolezza che il tipo di apprendimento a cui è chiamata comporta un grado di precarietà e di vulnerabilità rischioso (Manghi, 2005).

L'esito della ricerca trasformativa è incerto: e se la ricerca non trasformasse? Secondo Nora Bateson (2014), tuttavia, l'incertezza è sana, nella misura in cui può cambiare il nostro modo di accostarci alle cose, renderci umili, raffreddare l'arroganza che tende alle soluzioni. Il ricercare, del resto, nasce dalla coscienza della propria insufficienza; senza non ci sarebbe nessuna ricerca, nessun attraversamento ma solo stagnazione e immobilità (Scardicchio, 2012). Il sapere è quindi irriducibilmente claudicante (Scardicchio, 2012), poiché conoscere è sempre deformare (e trasformare) l'esistente. Il claudicare diviene andatura di un sapere oscillante, in moto perpetuo, tra forma e in-forme, più simile alla danza che al passo incerto (Scardicchio, 2012); una postura in movimento tra il 'non-ancora' e il 'può essere'.

In questa andatura si colloca il metodo della ricerca trasformativa che è innanzitutto apertura, passaggio ad altro, al non conosciuto e a ciò che, quindi, non può essere anticipato prima che il cammino abbia inizio (Mortari, 2007). Mortari (2003), approfondendo la filosofia fenomenologica di Zambrano, parla di una qualità a-metodica del metodo, che si profila nella forma di una continua morfogenesi, senza che nessuna delle forme assunte venga a cristallizzarsi.

Transitare nell'incertezza della ricerca trasformativa richiede un'educazione dialogica, una presa di coscienza, che è riflessione del soggetto su di sé oltre che sul mondo (Freire, 2002). Ciò si realizza quando vi è l'accettazione del proprio essere non solo nel mondo ma *con il mondo*, il quale diventa il contesto comune tra educatore e educando, tra ricercatore e partecipanti (Reggio, 2017). L'apprendimento, nella ricerca trasformativa in educazione, diviene quindi atto collettivo in cui i discenti sono sollecitati a rivedere e mettere in discussione le modalità con cui apprendono, conoscono e costruiscono chiavi di interpretazioni intorno agli eventi (Fabbri & Romano, 2017). Esso non si caratterizza come astrazione ma come implicazione, imprescindibilità dell'essere in relazione, che rende ogni comprensione una compromissione (Scardicchio, 2012), un ricercare estetico anziché anestetico, sensibile alla *struttura che connette* (Bateson, 1984).

La coscienza autoriflessiva, come coscienza di sé-nel-mondo, è riconoscimento della complessità, coscienza che non scioglie il proprio legame con il corposo divenire vivente che la rende possibile (Manghi, 2005). In questa riflessività, al contempo critica e sistemica, è custodita la possibilità del pensare insieme della ricerca trasformativa, dentro un'ecologia di idee implicite, agite e performate, alla ricerca di una teoria soddisfacente, incarnata, agita e situata (Rigamonti & Formenti, 2020).

4. Comporre conoscenza e trasformazione: la proposta cooperativa

La ricerca cooperativa di Heron (1996), introdotta in Italia da Formenti (2009; 2017) è una metodologia che rientra nella famiglia della ricerca-azione, un processo partecipativo e democratico interessato a sviluppare un sapere pratico, nel perseguimento di soluzioni a questioni di pressante preoccupazione per le persone (Reason & Bradbury, 2008). Usata soprattutto con professionisti dell'ambito sanitario, sociale e educativo, è una metodologia che si presta particolarmente bene a indagare e trasformare le pratiche.

Pur nella vasta varietà di declinazioni che è possibile rintracciare, Reason e Bradbury riconoscono cinque ampie caratteristiche riconducibili alla ricerca-azione:

- 1) scopo primario della ricerca-azione è la produzione di un sapere pratico che sia utile alle persone nella loro vita di tutti i giorni e al miglioramento del benessere economico, politico, psicologico e spirituale delle persone e delle comunità, in una relazione più equa e sostenibile con il pianeta di cui esse sono parte;
- 2) la ricerca-azione lavora per produrre risultati pratici e per creare nuove forme di conoscenza, integrando riflessività e azione;
- 3) la ricerca-azione è una ricerca partecipativa, condotta con, per e dalle persone e comunità, coinvolgendo gli stakeholders sia negli interrogativi e nei processi di attribuzione di significato che informano la ricerca, sia nell'azione;
- 4) dal momento che la ricerca-azione ha inizio nella vita di tutti i giorni ed è interessata allo sviluppo di una conoscenza viva, il processo di indagine ha un carattere evolutivo ed è importante tanto quanto i risultati;
- 5) la ricerca-azione è emancipativa ed è orientata non solo a produrre un nuovo sapere pratico ma anche nuove competenze nella creazione di conoscenza.

Secondo questi due autori, le metodologie riconducibili alla ricerca-azione hanno diverse origini e non è possibile fornire una storia coerente del loro sviluppo (Reason & Bradbury, 2008). In esse troviamo forme diverse di indagine che hanno provato a coniugare riflessività e azione, tra cui la *participatory action research* (Fals-Borda & Rahman, 1991), l'*action science* (Argyris et al., 1985), l'*action inquiry* (Torbert, 1991), la *collaborative inquiry* (Bray et al., 2000) e, non da ultimo, la *cooperative inquiry* (Heron, 1996; Heron & Reason, 2001). Tali orientamenti metodologici si fondano sull'idea che l'apprendimento porti alla trasformazione se aiuta a riflettere criticamente sull'esperienza.

Entrando nello specifico della *cooperative inquiry* di Heron (1996), essa affonda le sue radici nella psicologia umanistica, nel pensiero batesoniano e in una visione partecipativa della realtà (Heron & Reason, 2008) e nasce come critica ai metodi di indagine ortodossi, di matrice positivista, che escludono i soggetti umani dai pensieri e decisioni che riguardano ogni fase del processo di ricerca. Tale metodologia di indagine si fonda su una *extending epistemology* che in-

clude vie di conoscenza differenti (Heron, 1992). La conoscenza esperienziale (*experiential knowing*), basata sull'immediatezza della percezione, sull'empatia e la risonanza, la conoscenza presentazionale (*presentational knowing*), che emerge dall'incontro tra il sapere esperienziale e le intuizioni e significanti che nascono da tale incontro, la conoscenza proposizionale (*propositional knowing*), data dal sapere intellettuale di idee e teorie, e la conoscenza pratica (*practical knowing*), relativa a come mettere in pratica ciò che si sa. Esse compongono un'ecologia complessa del sapere che prova a descrivere non solo la nostra relazione con la conoscenza che si genera dal rapporto con il mondo ma anche a tracciare vie di apprendimento evolutive e trasformative (Yorks & Kasl, 2006).

Un affondo particolare meritano le forme di conoscenza presentazionale, o rappresentazione estetica (Formenti, 2017), in quanto vengono sistematicamente escluse dagli ambiti formali e intenzionali della formazione, oppure usate in senso strumentale, motivazionale o diversivo. Le forme di conoscenza proposte non hanno relazioni gerarchiche e sono ortogonali, ovvero esprimono ambiti autonomi e irriducibili dell'esperienza umana, linguaggi diversi, che possono essere tradotti e/o trovare linee di convergenza, ma vanno rispettati nella loro specificità.

La ricerca cooperativa si basa sull'esplorazione della propria esperienza personale e sull'azione di persone che tra di loro cooperano a partire da domande, interessi e preoccupazioni in comune. Particolarità della ricerca cooperativa è la promozione di una *soggettività critica* (Heron & Reason, 2001) che non esclude la propria conoscenza personale e incarnata in funzione di un'oggettività ma costruisce una propria conoscenza, componendo le differenze che si generano, a livello micro (l'individuo come sistema), nel dialogo tra le diverse vie di conoscenza, a livello meso (i sistemi interattivi), nel confronto tra i diversi posizionamenti presenti nel gruppo, e a livello macro (il contesto socio-culturale e storico), nella messa in relazione di questo processo con le prospettive culturali più ampie (Rigamonti & Formenti, 2020).

La soggettività critica di Heron e Reason si avvicina molto al concetto di riflessività sistemica (Jude, 2018; Rigamonti & Formenti, 2020). Nell'ambito del lavoro sociale, il ricorso alle teorie accreditate (vedi ad esempio l'uso pervasivo della teoria del trauma, dell'attaccamento, di certe banalizzazioni della psicoanalisi...) può essere poco utile e anche controproducente di fronte alle sfide poste dalla complessità, che richiedono invece una capacità responsiva, di adattamento e calibrazione dell'azione in corso. Caratteristica distintiva della riflessività sistemica è il suo andare oltre il livello individuale, per coinvolgere, al pari della soggettività critica, le relazioni, l'organizzazione, i presupposti, le metafore e le teorie che plasmano le pratiche e viceversa. La riflessività sistemica è quindi «una meta-competenza compositiva (Formenti, 2017), relazionale, emozionale e immaginativa di secondo ordine, individuale e collettiva, epistemica, critica e incorporata» (Rigamonti & Formenti, 2020, p. 123). Essa è coerente con il modello delle vie della conoscenza di Heron (1992) e con un processo ricorsivo di riflessività e azione che permette di «allenare il pensiero, l'osservazione, la curiosità, la capacità critica, la rela-

zionalità, per poi trasferire le competenze maturate ad altri contesti, quelli dell'operatività quotidiana» (Rigamonti & Formenti, 2020, p. 127). Nella ricerca cooperativa il rigore metodologico è dato quindi dalla «relazionalità, confronto e intreccio di sguardi diversi, venendo a mancare l'oggettività come criterio di verità» (Formenti, 2017, p. 7).

4.1 Un esempio empirico di ricerca cooperativa con un sistema territoriale di servizi per la disabilità in Lombardia

La ricerca qui presentata come esempio empirico è parte di un percorso di dottorato aziendale che vede la collaborazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e la cooperativa sociale La Vecchia Quercia che opera in provincia di Lecco (Lombardia) in servizi e progetti per l'inclusione sociale di persone con disabilità. La motivazione alla base di tale collaborazione era legata al bisogno di innovare le pratiche educative e sociali dei servizi per la disabilità a partire dalla percezione di alcuni segnali di cambiamento provenienti dalle domande sociali del contesto territoriale (persone con disabilità e le loro famiglie, enti locali, associazioni) e da alcuni stimoli normativi e culturali¹.

La ricerca è iniziata a poche settimane dall'arrivo della pandemia da SARS-CoV-2 in Italia (marzo 2020). Il repentino cambiamento organizzativo dei servizi generato da un evento eccezionale di tale portata aveva fatto cogliere negli operatori sociali e coordinatori di quel territorio il valore informativo di quanto stava avvenendo e ciò è stato alla base della scelta di avviare una prima indagine esplorativa (Cuppari, 2021a) volta a comprendere cosa stesse accadendo nei servizi dal punto di vista delle coordinatrici di servizio. Tale indagine ha portato alla luce domande e dilemmi disorientanti (Mezirow, 1991), differenze nel modo di concepire i servizi che potevano fare la differenza rispetto ad un certo modo di incarnare e interpretare la relazione con le famiglie, la postura professionale e la funzione educativa e sociale dei servizi (Cuppari, 2021a).

Questa prima indagine fece inoltre emergere il bisogno di trovare metodi di attraversamento dell'incertezza data dalla situazione che consentissero ai servizi, da un lato, di trovare vie di progettazione e azione evitando ulteriori blocchi e chiusure e, dall'altro, capaci di promuovere riflessività al fine di immaginare nuove traiettorie di senso e di azione per questi servizi. Per questo motivo da ottobre 2020 a giugno 2021 sono stati progettati e realizzati tre percorsi di ricerca-formazione (*Tabella 1*) di impianto cooperativo che hanno coinvolto non solo i professionisti del sociale ma anche gli stakeholders (famigliari di persone con disabilità frequentanti i servizi) e altri attori sociali (volontari di associazioni del territorio).

1 Negli ultimi quindici anni, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, il costrutto 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.

Percorso di ricerca	Periodo	Partecipanti/Co-ricercatori	Domanda di ricerca individuate dal gruppo
Indagine esplorativa (Cuppari, 2021a)	marzo – maggio 2020	6 coordinatrici di servizi per adulti con disabilità 3 responsabili di cooperative sociali	Che cosa sta succedendo nei servizi a seguito dell'arrivo della pandemia da SARS-CoV-2?
Ricerca-formazione con operatrici/operatori sociali di servizi per adulti con disabilità (Cuppari, 2021b)	ottobre 2020 – febbraio 2021	41 operatori/trici sociali di servizi per adulti con disabilità	Quali pratiche di resilienza stanno emergendo nei servizi in questi mesi di crisi? È possibile in esse cogliere differenze che possono fare la differenza nel modo in cui concepire la funzione educativa e sociale dei servizi?
Ricerca-formazione con coordinatrici di servizi per adulti con disabilità (Cuppari, 2021c)	ottobre 2020 – marzo 2021	9 coordinatrici di servizi per adulti con disabilità	Come è possibile progettare l'azione educativa e sociale dei servizi in una situazione caratterizzata da elevata incertezza?
Ricerca-formazione con operatrici/operatori sociali, volontari/e e familiari di persone con disabilità coinvolte in un progetto di autonomia abitativa (Cuppari, 2022b)	ottobre 2020 – giugno 2021	22 operatori/trici sociali 20 volontari/e 19 familiari di persone con disabilità intellettiva coinvolte in progetti di autonomia abitativa	Quale significato vogliamo attribuire alle parole "autonomia", "abitare", "dopo di noi"? Quali azioni educative e sociali possono essere progettate a partire da tali significati? Quali posture relazionali ne conseguono?

Tabella 1. Disegno di ricerca

Coerentemente con i principi della ricerca cooperativa (Heron, 1996; Formenti, 2017), è stato seguito lungo tutto il percorso un processo ciclico e ricorsivo combinando fasi di riflessione e azione. Dopo la prima indagine esplorativa realizzata a poche settimane dall'inizio dell'emergenza pandemica (Cuppari, 2021a), è emersa tra i partecipanti la necessità di stare nel flusso delle azioni generate in reazione alla crisi, attraverso una postura che fosse curiosa e riflessiva, nel duplice significato di *reflection* e *reflexivity* (Hunt, 2013). Mentre la *reflection* è un atto cognitivo e critico che esamina intenzionalmente una situazione, la *reflexivity* riguarda la capacità di abbandonarsi all'esperienza rinunciando al controllo, operando intuitivamente e generando ciononostante riflessioni e azioni consapevoli. Se da un lato la *reflection* nella e sulla pratica (Schön, 1993) è una caratteristica universalmente accettata nel lavoro sociale (Ferguson, 2018), la *reflexivity*, pur se presente da tempo in letteratura (D'Cruz et al., 2007; Rigamonti & Formenti, 2020), sembra meno chiaramente definita. La riflessività ha assunto dentro questo processo ciclico e ricorsivo una qualità sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020), andando a interrogare e sollecitare il livello *micro* (l'individuo come sistema), il livello *meso* (i sistemi interattivi: le comunità di pratica delle operatrici e operatori sociali e delle coordinatrici e coordinatori di servizio; gli attori sociali coinvolti nella progettazione di percorsi di Dopo di Noi) e il livello *macro* (il contesto socioculturale e storico).

Nei momenti di ricerca-formazione, la ricerca ha preso spunto dal metodo della *spirale della conoscenza* di Formenti (2009; 2017). Tale metodo mette in connessione due culture d'indagine differenti (Heron, 1996), quella apollinea che è razionale, lineare, sistematica, e quella dionisiaca, immaginativa, espressiva, diffusa che vede nella metafora della spirale una buona sintesi. Pur se il metodo prevede un procedere a fasi che richiama le vie di conoscenza di Heron (1992; 1996), prende le distanze dalla descrizione lineare di un processo che nell'azione rimane impreciso, opaco e sfuggente. La spirale è un invito più che

un imperativo, una danza che prova a far dialogare i saperi che nascono dall'esperienza autentica, dalla rappresentazione estetica, dall'attivazione di una Mente collettiva e dall'individuazione di azioni deliberate.

Dall'indagine esplorativa, realizzata durante le prime settimane di emergenza pandemica, ai tre percorsi di ricerca-formazione avviati nei mesi successivi, le fasi che hanno caratterizzato ogni ciclo di ricerca e azione sono state:

- *Costituzione del gruppo di ricerca e del patto partecipativo.* Creazione di un gruppo di co-ricercatori costituito dalla ricercatrice accademica e altre persone (coordinatrici, responsabili di cooperativa, volontari, familiari) parti attive in servizi e progetti per l'inclusione sociale di persone con disabilità del territorio (Distretto di Lecco). Dopo aver presentato la metodologia di ricerca e costruito insieme un patto partecipativo, in questa fase il gruppo si è di volta in volta accordato sul focus dell'indagine, sull'individuazione collettiva di una serie di domande e problematiche da voler investigare. Al tempo stesso, il gruppo ha concordato e definito strumenti di esplorazione del tema (interviste, focus-group, percorsi di ricerca-formazione) e le procedure per la raccolta dati dall'esperienza: registrazioni video, testi scritti, interviste, focus-groups.
- *Avvio della Spirale di Conoscenza e attivazione della Mente Collettiva.* I co-ricercatori, diventati anche co-soggetti, hanno partecipato attivamente alle azioni concordate (interviste, focus-groups, incontri di ricerca-formazione). La partecipazione attenta e sensibile alle diverse vie di conoscenza si è focalizzata sull'osservazione del processo e dell'esperienza da esso generata e sulla produzione di nuova conoscenza intorno ai temi e alle domande al centro dell'indagine.
- *Attivazione del processo di riflessività sistemica.* In questa fase i co-ricercatori si sono immersi in un processo che, a partire dall'attivazione della sog-

gettività critica ha attivato un pensiero critico intorno ai discorsi dominanti che, fino a quel momento, avevano orientato, spesso in modo implicito, le pratiche educative e sociali. Tale sfida delle cornici di significato date per scontate (Mezirow, 1991), accanto all'emersione di nuova conoscenza fondata sull'esperienza e risignificata insieme, ha mirato allo sviluppo di «una teoria soddisfacente, riflessiva, complessa dell'oggetto o domanda di ricerca, a partire dalle esperienze vissute dai partecipanti, raccontate e analizzate o risignificate insieme» (Formenti, 2017, p. 55).

- *Individuazione di azioni trasformative.* In differenti momenti del percorso di ricerca, il gruppo ha preso atto del processo fino a quel momento svolto e dei nuovi *insight* da esso generati, per interrogarsi sulle possibili ricadute operative che potevano scaturirne e individuare azioni trasformative da mettere al vaglio dell'esperienza.

In questa tensione tra approccio dionisiaco e apolineo, teoria e pratica, la formazione è stata intesa come pratica di confine fondata su un'epistemologia dell'intermedio che ha provato a tenere viva la relazione tra l'esistente e il possibile (Cepollaro & Varchetta, 2014). La creazione di spazi di riflessività nell'ambiguità e incertezza della crisi ha quindi tentato di promuovere una postura esistenziale disponibile, non solo ad apprendere, ma anche ad apprendere ad apprendere e ad apprendere a disapprendere, per trasformare l'esperienza di disagio in opportunità di cambiamento e risorsa per l'azione.

4. Conclusioni

Secondo Morin (2020) viviamo in un'era di grandi incertezze e la complessità con la quale oggi il lavoro sociale si trova a interagire rappresenta una grande sfida. La trasformazione sociale ha un carattere fortemente relazionale e coinvolge il rapporto tra cose e persone, tra bisogni individuali e collettivi, tra elementi economici, sociali e ambientali (Cuppari, 2021a).

Apprendere a trasformarsi a partire dall'esperienza della crisi richiede l'attivazione di competenze di speranza (Scardicchio, 2020) capaci di generare un "possibile emergente" (Pellegrino, 2019), inteso come sguardo condiviso e legittimante sul cambiamento. Tale competenza ad aspirare non è stata un'azione individuale ma un'evoluzione collettiva che chiama in gioco *vie di conoscenza* (Heron, 1992) differenti: la conoscenza fondata sull'esperienza del corpo (*experiential knowing*), quella immaginativa e intuitiva (*presentational knowing*), quella logico-razionale (*propositional knowing*) e quella che si fonda sul sapere pratico (*practical knowing*).

Danzare oltre le coreografie abituali (Cuppari, 2022b) può costituire un'opportunità di trasformazione laddove, resistendo alla tentazione di reagire ai movimenti dell'Altro, si prova a fare i conti con l'ambiguità e l'incertezza dello stare nella danza tra opposti. Tale disponibilità non è tanto una dichiarazione di fascinazione intellettuale ma corrisponde, a livello pratico, a un movimento interiore di *scomodamento*

per uscire dal posizionamento in (auto)protezione e predisporre alla scoperta (Scardicchio, 2020).

La ricerca cooperativa di Heron (1996), introdotta in Italia da Laura Formenti (2009; 2017) è una metodologia che si basa sull'esplorazione della propria esperienza personale e sull'azione di persone che tra di loro cooperano a partire da domande, interessi e preoccupazioni in comune. In educazione essa assume la forma di una ricerca-formazione (Formenti, 2017), un processo di apprendimento e trasformazione basato sulla promozione di una riflessività sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020). Tale metodologia, in particolare, può costituire un dispositivo pedagogico utile ad affrontare le crisi della contemporaneità, così come avvenuto nella ricerca empirica qui presentata e che ha coinvolto un sistema di servizi per la disabilità in Lombardia (Cuppari, 2021a, 2021b, 2021c, 2022b).

Le crisi possono portare a esiti differenti, non necessariamente evolutivi: ci può essere un ritorno allo *statu quo ante*, che fa perdere al sistema flessibilità e complessità; ci può essere la disintegrazione del sistema o la sua 'evoluzione, a livello locale o addirittura organizzativo (Morin, 2016). Il doppio volto della crisi, come rischio e opportunità, può condurre a un esito progressivo solo quando il cambiamento risulta sostenibile per il sistema, che acquisisce qualità e proprietà nuove, ovvero una complessità più ampia.

La promozione di dispositivi pedagogici capaci di celebrare la complessità risulta quanto mai essenziale in un mondo che, secondo Morin (2017) oggi ne mostra i tratti negativi dati dall'incertezza, dalla regressione della conoscenza determinista e dall'insufficienza della logica. Il "sociale" può divenire quindi una qualità da risignificare in ambito professionale ma anche nella ricerca e divenire anche metodo (nel suo senso etimologico) per riconoscere i tratti positivi della complessità: il tessuto comune in cui si legano l'uno e il molteplice, l'universale e il singolare, l'ordine il disordine ma anche nuove evoluzioni possibili.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, M. C. (1985). *Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention*. Jossey Bass.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson, N. (2014). Dar forma alla simmetria: meccanicismo e spiritualità fiancheggiano l'arte e la complessità. *Riflessioni sistemiche*, 5 – 18. http://www.aiems.eu/archivio/files/rs_11_def.pdf
- Berzacola, L., & Galante, D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In G. Girelli (Ed.), *Cooperare è un'impresa: promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione* (pp. 13 – 24). Milano: FrancoAngeli.
- Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice: action, reflection and making meaning*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cepollaro, G., & Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità: i territori della betweenness*. Milano: Guerini Next.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità: la sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. *Sapere*

- pedagogico e Pratiche educative, 1, 19 – 26. <https://doi.org/10.1285/i9788883051333p19>
- Colazzo, S. (2019). Comunità, globalizzazione e istanze di riconoscimento. In S. Colazzo, & A. Manfreda (Eds.), *La comunità come risorsa: epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Un approccio interdisciplinare (pp. 123 – 163). Roma: Armando.
- 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), 40 – 49. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-02-21_04
- Cuppari, A. (2021b). 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*, 23(2(90)), 89 – 104. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18>
- Cuppari, A. (2021c). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 206 – 219. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.573>
- Cuppari, A. (2022a). From stories about living to living the stories: Composing a collective idea of home in an independent living project. *INSTED*, 24(1(91)), 54–74. <https://doi.org/10.34862/TCE/2002/07/25-I-K126>
- Cuppari, A. (2022b). The transformative dance of the crisis to resignify social educational work: Auto-ethnographical reflections on a cooperative enquiry in Northern Italy during the COVID-19 pandemic. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(2), 209–219. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4197>
- D’Cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2005). Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*, 37(1), 73–90. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl001>
- Deriu, M. (2021). Decolonizzare lo sguardo: ovvero tutto quello che è germinato in mio confronto con Serge Latouche. *Riflessioni Sistemiche*, 25, 31 – 42. Retrieved December 30, 2022, from http://www.aiems.eu/files/-3_deriu.pdf
- Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Elden, M., & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: bringing participation into action research. In F. W. White (Ed.), *Participatory action research* (pp. 127 – 142). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fals-Borda, O., & Rahman, M. A. (Eds.). (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with Participatory Action- Research*. Apex Press.
- Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4), 415 – 427. <https://doi.org/10.1080/02615479-2017.1413083>
- Fook, J. (1999). Critical reflectivity in education and practice. In B. Pease, & J. Fook (Eds.), *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives* (pp. 195 – 208). St Leonards, AU: Allen and Unwin.
- Formenti, L. (2009) (Ed.). *Attraversare la cura: relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Formenti, L. (2012). Prefazione. In A. Vitale (2012), *Metodologie trasformativo: lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi* (pp. 9 – 16). Milano: Guerini Scientifica.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M., (2014). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Milano: Einaudi.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of cooperative inquiry: research with rather than on people. In P. Reason, & H. Bradbury (Ed), *Handbook of action research* (pp. 179 – 188). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing*. New York, NY: Routledge.
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32(1), 45 – 57. <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1291499>
- Latouche, S. (2003). *Décoloniser l'imaginaire: la pensée créative contre l'économie de l'absurde*. Lyon: Parangon.
- Latour, B. (2022). *Riassemblare il sociale: actor network theory*. Milano: Meltemi.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Manghi, S. (2005). Apprendere attraverso l'altro. *Animazione Sociale*, 2005(12), 13 – 23. Retrieved December 30, 2020, from http://sergiomanghi.altervista.org/Apprendere_attraverso_l_altro.pdf
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2007). *Il Metodo 3: la conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2016). *Per una teoria della crisi*. Roma: Armando.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le quindici lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Un metodo a-metodico: La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Olivetti Manoukian, F. (1988). *Stato dei servizi: Un'analisi psicosociologica dei servizi sociosanitari*. Bologna: Il Mulino.
- Parton, N., & O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: Towards a new practice*. Basingstoke, UK: MacMillan.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili: Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire: Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 113 – 132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Scardicchio, A. C. (2012). *Il sapere claudicante: appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scardicchio, A. C. (2020). *Metabolè: speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Torbert, W. R. (1991). Teaching action inquiry. In Reason, P. (Ed.), *Collaborative inquiry*, 5, 2 – 12. Retrieved December 30, 2022, from <http://hdl.handle.net/2345/4253>
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità: educare al tempo della crisi*. Carocci.
- 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(1), 43 – 64. <https://doi.org/10.1177/1541344-605283151>