

RICERCHE

Bisogni di formazione e trasformazione nel lavoro sociale: un approccio sistemico e cooperativo nell'ambito dei servizi per la disabilità.

Needs for training and transformation in social work: a systemic and cooperative approach in the context of services for people with disabilities.

Antonella Cuppari, Università degli Studi Milano Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

La complessità del lavoro sociale oggi richiede approcci capaci di riconoscere le connessioni, le tensioni, gli antagonismi e le forze che agiscono in un determinato contesto, dando forma ai bisogni sociali. Se la formazione continua dei professionisti che operano nel sociale è azione indispensabile a far fronte a questa sfida, l'analisi dei bisogni di formazione e trasformazione nei servizi necessita di un approccio che superi la logica lineare. Il presente contributo descrive un'indagine che, avvalendosi di un approccio sistemico, ha esplorato i bisogni formativi di professionisti che operano in servizi per la disabilità della Lombardia. L'uso di una metodologia cooperativa e l'attivazione di una riflessività sistemica ha permesso di far emergere domande che hanno interrogato le premesse che orientano le pratiche professionali e di dare voce ad un possibile emergente in grado di orientare nel disorientamento percorsi di apprendimento, conoscenza e azione rivolti al futuro.

ENGLISH ABSTRACT

Today the complexity of social work requires approaches capable of recognizing the connections, tensions, antagonisms, and forces working in a particular context, shaping social needs. If lifelong learning for social workers is an essential action to face this challenge, the analysis of training and transformation needs in services requires an approach that goes beyond linear logic. This paper describes an inquiry that explored the training needs of professionals working in disability services in Lombardy, using a systems approach. The application of a cooperative methodology and of a systemic reflexivity allowed questions to emerge. They interrogated the assumptions that guide professional practices and gave voice to a possible emergent capable of directing in the disorientation future-oriented paths of learning, knowledge and action.

Introduzione

Il lavoro sociale oggi è parte di uno scenario complesso in cui le relazioni tra livelli micro, meso e macro, e tra dimensioni differenti del vivere umano, difficilmente possono essere ridotte ad un linguaggio semplicistico e lineare, così come dimostrato da alcune delle crisi che stanno attraversando la contemporaneità. Ciò rappresenta una sfida per chi nel sociale opera in qualità di professionista, in quanto mette in crisi una deriva tecnocratica e specialistica che ha colonizzato la relazione di cura dentro una cornice culturale di tipo medico-assistenziale (Cuppari, 2023; Pillow, 2019).

Se la contemporaneità sembra connotarsi come un'era di grandi incertezze in cui «tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile» (Morin, 2020, 23), al tempo stesso «l'avvenire imprevedibile è oggi già in gestazione» (ibid., 24). Immaginare e progettare il futuro del lavoro sociale non richiede quindi solo «la capacità di compiere riflessioni razionali sulle azioni convenienti da mettere in atto rispetto a degli obiettivi quanto piuttosto una coltivazione più ampia del desiderio di vedere cambiare il mondo» (Pellegrino, 2019, 175).

Dentro questa idea di futuro del lavoro sociale, la formazione continua dei professionisti può costituire un contesto di apprendimento individuale e collettivo in cui dare spazio ad un "possibile emergente", inteso come sguardo condiviso sul cambiamento (Pellegrino, 2019, 177). Nella progettazione di un percorso formativo, l'analisi dei bisogni di formazione è una fase cruciale che intreccia dimensioni individuali, sociali e culturali e coinvolge livelli differenti. Insieme, questi elementi creano una trama molto articolata e complessa, dentro un ecosistema di relazioni (Sala, Zanfroni & D'Alonzo, 2017; Alessandrini, 2016). Affinché tale intreccio possa emergere nella sua intrinseca complessità, è necessario che i bisogni formativi vengano visti non solo come *gap* da superare - in termini di abilità, conoscenze, competenze, attitudini e performance di cui i professionisti devono dotarsi - ma come fenomeno sociale che si colloca dentro un contesto culturale di significati (Mezzana, Montefalcone & Quaranta, 2003).

Quando l'omeostasi culturale (Simon, 2021) di un contesto entra in crisi, l'instabilità porta con sé anche l'opportunità di esplorare in modi nuovi idee e pratiche fino a quel momento date per scontate e di rivedere valori e culture professionali (Cuppari & Formenti, 2023). L'analisi dei bisogni formativi può in questa situazione divenire un momento di ricerca educativa, metodo «in grado di suscitare pensiero, riflessione critica e sistemica, per produrre negli individui e tra gli individui nuove domande generative» (Cuppari, 2023, 106).

Tale modalità è coerente con quegli approcci decoloniali che, nella letteratura internazionale, hanno proposto alle comunità professionali colonizzate dal punto di vista medico percorsi di formazione, consulenza e supervisione fondati su una riflessività critica, relazionale e sistemica (Cuppari & Formenti, 2023; Pillow, 2019; Rhodes *et al.*, 2014; Simon, 2016).

L'approccio sistemico all'analisi dei bisogni formativi fa leva sulle azioni e interazioni che si generano nell'ecologia di un sistema, includendo le tensioni, i conflitti e i dilemmi sempre presenti nei sistemi di relazioni (Cuppari & Formenti, 2023). La particolarità di un tale approccio sta nel valorizzare il conoscente, il processo e la relazionalità, quest'ultima intesa come cuore pulsante della ricerca. La sua tensione critica si pone come dissenso creativo sui paradigmi del presente e non mira a eliminare il tecnicismo ma lo include dentro una visione più ampia e complessa. L'esplorazione dei bisogni formativi si propone quindi come dispositivo di ricerca collettivo in cui mettere in campo un'epistemologia riflessiva (Simon, 2016), capace di porsi domande di natura ontologica, epistemologica ed etica.

Nei paragrafi seguenti verrà descritta un'indagine che, avvalendosi di un approccio sistemico, ha esplorato i bisogni formativi di professionisti che operano in alcuni servizi

per la disabilità della Lombardia. Dopo aver brevemente descritto il campo di riferimento dell'indagine, verrà illustrato il disegno di ricerca, gli scopi, la metodologia, l'analisi e interpretazione dei dati e i principali risultati emersi.

Disegno di ricerca

Campo di indagine

I servizi per la disabilità sono oggi attraversati da un cambiamento culturale significativo. Mentre l'approccio dominante è di tipo socio-assistenziale, basato sulla classificazione standardizzata dei bisogni delle persone con conseguente orientamento in servizi a essi dedicati, negli ultimi anni le linee di indirizzo politiche e normative vanno verso forme di intervento socioeducativo capacitante, creativo, integrato e sistemico.

Già la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006) sottolineava la necessità di sostenere «sistemi articolati di relazioni, ruoli, identità e luoghi» (Marchisio, 2019, 30) affinché ogni persona, con o senza disabilità, possa esercitare i propri diritti (Duggan & Linehan, 2013). In Italia, recentemente, la legge delega sulla disabilità (L. 227/2021), che attua la Missione 5 Inclusione e Coesione del PNRR, pone come fulcro dell'intervento il *progetto di vita personalizzato e partecipato*, che mira a rendere le persone con disabilità protagoniste delle proprie scelte di vita e a realizzare un'effettiva inclusione nella società. In Lombardia, che è la regione di riferimento di questa ricerca, la legge regionale 25 del 2022 - Politiche di welfare sociale regionale per il riconoscimento del diritto alla vita indipendente e all'inclusione sociale di tutte le persone con disabilità – sposta in modo esplicito l'asse dai bisogni ai diritti esigibili, forzando ulteriormente questo cambio di paradigma verso una progettazione orientata alla capacitazione della persona e all'empowerment dei contesti.

I territori lombardi di Lecco e Sondrio, interessati dalla ricerca, hanno investito negli ultimi anni molte risorse nello sviluppo di un sistema di offerta che consenta di vedere le persone come cittadini che possono definire il proprio percorso di vita, con i necessari supporti, in modo autonomo e autodeterminato. Se ciò sembra uno scenario favorevole a un cambiamento culturale radicale, la trasformazione delle pratiche e delle teorie che informano il lavoro socioeducativo dei servizi rischia di limitarsi a una dichiarazione di intenti (Cuppari & Formenti, 2023).

A questo proposito, anche il modello della personalizzazione rischia paradossalmente di riprodurre una lettura parziale, lineare e individualista della disabilità, oscurandone le dimensioni sistemiche, se non accompagnato da una messa in discussione delle premesse che orientano le teorie e pratiche professionali, attraverso domande di natura ontologica, epistemologica ed etica (Simon, 2016).

Metodo

La ricerca, parte di un progetto di formazione finanziato dal Fondo Paritetico Interprofessionale Nazionale per la Formazione Continua nelle imprese cooperative (Fon.Coop.), nasceva dal bisogno delle imprese beneficiarie di allineare i propri servizi al cambiamento culturale e normativo in atto e si è svolta tra gennaio e luglio 2023 (1).

L'obiettivo dell'indagine era quello di fornire elementi utili a orientare la seconda parte del progetto che prevede l'avvio di azioni formative rivolte alle imprese beneficiarie, con formatori e temi da identificare in relazione ai bisogni emergenti dai risultati di ricerca.

L'indagine si è avvalsa di una metodologia cooperativa. La ricerca cooperativa di Heron (1996), introdotta in Italia da Laura Formenti (2017) è una metodologia partecipativa che rientra nella famiglia delle ricerca-azione. Usata soprattutto con professionisti dell'ambito sanitario, sociale e educativo, è una metodologia che si presta particolarmente bene a indagare e trasformare le pratiche (Cuppari, 2023). La ricerca cooperativa è fondata su una *extending epistemology* che coinvolge quattro vie di conoscenza differenti (Heron, 1996). La conoscenza esperienziale (*experiential knowing*), si fonda sull'immediatezza della percezione, sull'empatia e la risonanza. La conoscenza presentazionale (*presentational knowing*), si genera nella relazione tra il sapere esperienziale e le intuizioni e significanti che nascono da tale incontro. La conoscenza proposizionale (*propositional knowing*), corrisponde al sapere razionale prodotto da idee e teorie. La conoscenza pratica (*practical knowing*), infine, ha a che vedere con la possibilità di mettere in azione ciò che si sa. Nella relazione tra queste diverse vie di conoscenza si compone, secondo Heron (1996), un'ecologia complessa del sapere che prova da un lato a descrivere la nostra relazione con il mondo e dall'altro a tracciare vie di apprendimento evolutive e trasformative (Yorks & Kasl, 2006). La ricerca cooperativa promuove una soggettività critica (Heron & Reason, 2001) che costruisce 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 (Cuppari, 2023).

Partecipanti e fasi della ricerca

Un primo incontro collettivo di presentazione del progetto con i 4 referenti delle imprese beneficiarie, la responsabile del Piano Formativo e la ricercatrice incaricata ha permesso di dare forma alla domanda di ricerca. In particolare, l'interesse espresso in quella sede è stato quello di comprendere se e come i professionisti che operavano all'interno servizi percepivano, interpretavano e agivano il cambiamento culturale e normativo in atto, al fine di rendere la progettazione delle azioni formative più coerente con i bisogni emergenti. A seguito di questo incontro sono stati coinvolti 14 partecipanti, (tra i futuri beneficiari delle azioni formative previste dal Piano), afferenti a 2 enti del Terzo Settore di secondo livello (1 del Distretto di Lecco, 1 del Distretto di Sondrio) e 8 cooperative sociali (2 del Distretto di Lecco, 6 del Distretto di Sondrio), attraverso un campionamento a palla di neve (2).

Di questi partecipanti 2 erano responsabili di sistema, 2 erano operatori afferenti ad un servizio di secondo livello, 8 erano coordinatori e 2 operatori sociali di servizio accreditato.

Quasi tutti gli intervistati avevano una esperienza pluriennale nell'ambito dei servizi per la disabilità e appartenevano ad organizzazioni che gestivano servizi diversificati sia nell'area disabilità che in altre aree di intervento. In un caso la persona intervistata era responsabile di un progetto innovativo per giovani con disabilità intellettiva, inserito

nell'area dei Centri di Aggregazione Giovanile del piano di zona territoriale e la sua organizzazione gestiva prevalentemente servizi per minori e giovani.

Tutti i partecipanti sono stati informati circa gli obiettivi e le modalità di svolgimento della ricerca e hanno sottoscritto un consenso informato. L'indagine esplorativa si è composta di 14 interviste semistrutturate e 1 focus group. La traccia delle interviste ha esplorato il posizionamento dei partecipanti in relazione al cambiamento culturale percepito ed esperito in ambito professionale, la qualità delle relazioni professionali abituali, le prospettive di significato associate a due termini al centro delle più recenti normative di riferimento - «inclusione sociale» e «progetto di vita» e alcuni esempi di buone prassi o incidenti critici esperiti nella pratica e riconducibili a queste due parole. Le interviste hanno previsto anche la ricerca e l'uso di metafore al fine di sollecitare una conoscenza olistica fondata sulla connessione tra sapere esperienziale, sapere presentazionale, sapere proposizionale e sapere pratico (Formenti, 2017; Heron, 1996). Le interviste sono state registrate e trascritte.

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato un approccio umanistico-soggettivista (Merrill & West, 2012). Tale approccio, ispirato al femminismo e alla psicoanalisi relazionale, mette i soggetti al centro del processo anche in fase di analisi, attraverso l'invio dei testi, la raccolta di feedback e la creazione di momenti di riflessività collettiva. Terminata la fase delle interviste, infatti, è stato organizzato un focus-group che, da un lato, ha presentato alcuni risultati parziali tratti dalle interviste, dall'altro ha favorito l'attivazione di una Mente Collettiva (Formenti, 2017). In particolare, è stato chiesto ai partecipanti di partire dalle metafore connesse alle due parole chiave - «inclusione sociale» e «progetto di vita» - per provare a trovare delle indicazioni di metodo. Al termine della riflessione collettiva è stata data voce alle domande che il processo di indagine aveva generato per orientare la fase di progettazione del percorso formativo.

Discussione

Percezione del proprio posizionamento

Un primo tema delle interviste ha riguardato la percezione di sé/del servizio/della cooperativa in relazione al cambiamento culturale e normativo in atto. È stato proposto di scegliere una immagine evocativa selezionata tra le carte della serie *Athmos* dell'artista Pierluigi Pintori. Le 48 carte descrivono atmosfere immaginarie, luoghi fuori dal tempo che consentono all'osservatore di attingere dalle caratteristiche dell'immagine per dare forma ad una narrazione non fondata unicamente sul linguaggio abituale. Tra le dodici carte scelte (due carte sono state scelte da quattro diversi intervistati), sei vedono il mare mosso come elemento prevalente:

R.2. Mi sento una barca in balia delle onde. Una barca che non si fa sopraffare, in un mare difficile da navigare. (...). È una barca con una struttura e da saper navigare, anche lasciandoci guidare dal cielo, cercando di governare questo mare ingovernabile.

S.1. Ci sono due barche in mare aperto, non hanno il motore, sono barche a vela. Le vele sono ammainate. Il mare da un lato è più mosso, da un lato è più tranquillo. C'è stata una tempesta?

C.3. È un momento in cui sono un po' in balia delle onde. Annaspo. (...). Il mare è agitato sia dall'interno che dall'esterno.

In altri tre casi la metafora che più si avvicina alla percezione degli intervistati è quella di una turbolenza che mina l'equilibrio delle strutture esistenti:

C.4. Gli alberi e quella specie di torre sono sbalottati. Dal vento, dalla tempesta? (...). Un movimento che può essere pericoloso, gli alberi possono sradicarsi, la torre cadere. (...). Io mi vedo in quella specie di torre, mi sento in bilico.

O.1. C'è un albero abbarbicato ad un precipizio con una sorta di cascata e c'è una barca. Io sono questo albero che cerca di essere abbarbicato ma che sta scivolando e la barca può essere una via di fuga. C'è inesorabile la gravità che mi tira giù.

R.1. È come se vedo questa montagna anche un po' difficile da scalare, con due anime: da un lato la famiglia e la persona (l'albero che si ancora con le radici) e dall'altra questa infrastruttura sbagliata che non può stare su e che sono i servizi, sconnessa con l'albero/persona. L'albero si affida di più alle radici. Lì prima forse c'era una montagna che ora è crollata.

Infine, un gruppo di cinque carte scelte ha per oggetto ambienti che rimandano a connessioni:

C.7. Sono tante casette illuminate e collegate da ponti. (...) Io mi vedo sui ponti, li percorro un po' tutti. Sono ponti sospesi perché è un gioco di equilibrio.

S.2. Ci sono sentieri laterali, zone chiuse, un ponticello che unisce le due montagne. (...) Penso che ci possa essere una strada che mi può dare una visione più panoramica. (...) Mi ha colpito la mongolfiera, risorsa inaspettata.

C.1. Tante case, reti, connessioni. La scala, la salita, alcune difficoltà. Le punte, la fatica di mettere insieme il bisogno degli altri, i punti di vista, le aspettative.

C.5. La sottigliezza delle guglie rappresenta l'essere sola a gestire il carico di lavoro, nonostante sotto ci sia una base solida. Non siamo disuniti, siamo una catena.

C.2. Lavoro di relazioni, reti, rami, incroci. La carta può sembrare confusiva, non a un inizio e una fine ma il mio lavoro è questo, tiene sempre elementi diversi che mi aiutano a non perdere lo sguardo. (...) Da alcune ramificazioni ne partono altre in autonomia, senza il nostro aiuto.

Il tema della connessione viene visto non solo nei suoi aspetti di possibilità ma anche di vincolo ("la fatica di mettere insieme il bisogno degli altri, i punti di vista, le aspettative" - C.1.; "l'essere sola nonostante sotto ci sia una base solida" C.5.). Il lavoro di rete, inoltre,

anche se esplicitamente riconducibile a cinque delle carte scelte dai partecipanti, trova anche spazio in altre storie che fanno riferimento a categorie di immagini diverse:

R.2. Mi sento la responsabilità del governo di questa barca. Con me c'è un equipaggio: i miei colleghi, i miei superiori, le persone che con me stanno provando a costruire risposte, gli operatori, le persone, le famiglie, i destinatari/protagonisti del nostro lavoro.

S.1. Mi immagino una terza barca, quella del servizio sociale di base. La sua barca è più in disparte, monitora. C'è poi la barca del servizio e la barca della famiglia insieme alla persona. (...) Il servizio sta dietro anche se le posizioni delle due barche sono intercambiabili: a volte segna la rotta quella davanti, a volte quella dietro.

R.1. Io sono collocata come ponte in questa specie di cascata scivolosa.

C.6. Ci sono tanti pesci che vanno tutti verso la luce, nella stessa direzione. Gli occhi dei pesci guardano all'esterno ma anche l'un l'altro. Io sono uno dei pesci. Il primo pesce che ci guida è il nostro presidente di cooperativa.

L'ecosistema e la qualità attribuita alle relazioni

Il tema delle connessioni e della rete è stato poi approfondito nella seconda domanda delle interviste che ha chiesto ai partecipanti di identificare e descrivere la qualità delle relazioni abituali che compongono la loro quotidianità. Le relazioni nominate e descritte sono state: le relazioni con le persone seguite dal servizio e relativi familiari, quelle con i colleghi del servizio e l'organizzazione cooperativa, quelle con gli enti pubblici locali (amministrazioni, assistenti sociali, organi di vigilanza, uffici di piano) e, infine, la relazione con i servizi della rete territoriale (altri servizi per le disabilità, CPS, ...) e con la comunità più ampia.

Un primo segnale di crisi esplicitato in 9 interviste sembra interessare in primo luogo la relazione con le persone utenti del servizio e i loro familiari, in particolare per ciò che riguarda l'esercizio del potere (da parte della persona, del genitore, del servizio) lungo un continuum che dalla delega-passività arriva all'assunzione di un ruolo proattivo:

S.2. Le persone con disabilità danno fiducia e questa cosa a volte mi mette in difficoltà. Noi non abbiamo risposte a tutto e mi sento il carico di questa aspettativa.

C.5. La relazione con i beneficiari è fondamentale. Ad esempio, una famiglia, dopo delle evoluzioni del servizio, ha deciso in modo brusco di interrompere la frequenza non tenendo conto del nostro pezzo di cooperativa. Loro ci danno la dimensione del nostro lavoro.

C.7. Il mio è un ruolo di potere. Le persone mi portano domande, questioni e si aspettano che io le risolva. Per me si tratta di capire come riposizionare l'equipe rispetto a queste domande. Le persone con disabilità sono costrette dentro un sistema di potere che le costringe a delle abitudini, ad essere passivi.

O.2. Gli utenti chiedono di potersi affermare, come persone.

C.2. Per noi le persone con disabilità sono collaboratori. Attorno ai servizi creano delle micro-reti e sono parte attiva.

In questa dinamica di potere, la relazione con i familiari viene percepita come elemento di ulteriore complessità:

C.2. La relazione con i familiari è complessa, ci sono fatiche e ambivalenze. (...) Se quando è nato il servizio avevamo un gruppo Whatsapp con i genitori, ad un certo punto i giovani che seguivamo ci hanno chiesto di poter gestire loro la comunicazione con noi. Il tema della distanza è forte, chiama in causa la dimensione protettiva degli adulti.

C.7. Io mi chiedo: "Ma se qualcuno lo facesse a me? Parlarmi dei miei figli e fare domande su di me e la mia famiglia solo perché sono dentro un sistema? Essere genitori per sempre, venire per tutta la vita, firmare un progetto, venire ai colloqui. (...) C'è sempre un limite che le famiglie portano. (...) Noi guardando alla persona muoviamo equilibri interni alla famiglia e ci vuole a volte la capacità di sapersi fermare.

S.1. La relazione con le famiglie è sfidante, nel bene e nel male. Le famiglie, soprattutto giovani, hanno dei pregiudizi sui servizi. Sono spaventate all'idea di uscire dal ciclo formativo scolastico. Nella scuola loro riconoscono un ambiente naturale inclusivo cosa che non vedono nei servizi per l'età adulta.

Anche nelle relazioni con i colleghi di servizio e, più in generale, con i livelli superiori dell'organizzazione cooperativa, 8 intervistati riportano elementi di instabilità. Se, da un lato, la relazione con i colleghi del servizio viene descritta nella maggior parte dei casi come supportiva e arricchente, d'altro canto, la coesistenza di modi differenti di interpretare il proprio lavoro sembra diventare anche motivo di conflitto o turn-over degli operatori:

C.3. La relazione con gli altri coordinatori di cooperativa è caratterizzata da incontro-scontro, dove ci sono visioni che a volte si incontrano e a volte vanno per strade differenti. La relazione con gli operatori del mio servizio è un problema, c'è molto turn over. I nuovi operatori vivono il lavoro come... lavoro. Non che dobbiamo essere missionari. Però il lavoro non è solo fare il proprio pezzo. Trovare un senso comune e univoco del lavoro non è possibile. Prima invece ci si guardava e ci si intendeva subito.

C.7. È un lavoro continuo, bisogna far crescere gli operatori, dar loro un tempo. (...) Da un lato c'è un presidio organizzativo da avere, dall'altro una spinta, una spudoratezza a tessere ponti. Entrambi gli aspetti sono importanti e io cerco di non farmi sbilanciare.

S.2. Per me è un valore essere parte di un'equipe multidisciplinare. Sento la collaborazione e il supporto dei colleghi. È una relazione che mi apre la mente.

La relazione con l'organizzazione cooperativa rende inoltre visibile la connessione non sempre lineare con il livello di visione strategica:

C.2. C'è conflittualità, fatica a riorientarci su un obiettivo che ci siamo dati ma che interpretiamo in modo diverso.

C.5. Siamo un gruppo abbastanza forte nelle linee di indirizzo ma alle volte ci sono scossoni che fanno titubare come, ad esempio, le uscite di personale significative che mettono in discussione. L'instabilità è data anche dal fatto che non tutti la pensiamo allo stesso modo.

Per ciò che concerne la relazione con i servizi afferenti all'ente pubblico locale (servizio sociale di base, amministrazioni comunali, Uffici di Piano, ATS), essa da un lato è considerata da tutti i partecipanti fondamentale ma al tempo stesso faticosa. In particolare, la scarsa partecipazione del servizio sociale di base (s.s.b.) e dell'assistente sociale (a.s.) ai momenti di progettazione e monitoraggio, accanto ai vincoli burocratici vengono descritti dai partecipanti come elementi di fatica:

S.1. La relazione con il s.s.b. è ambivalente. Tanti s.s.b. sono senza stabilità. La tenuta dovrebbe essere del s.s.b. e invece spesso veniamo delegati. Noi per mandato siamo un servizio di secondo livello. Eppure, succede che siamo noi a presentare all'a.s. una situazione.

R.2. Se penso agli amministratori comunali (...) penso a personalità diverse, una varietà che è fondamentale perché mi ricorda che bisogna rendere conto e tenere dentro il loro sguardo. Per quanto riguarda le assistenti sociali, (...) prima interfaccia con le famiglie, non sempre creano un rapporto buono e relazioni funzionali (...). L'a.s. a volte è una barchetta in mezzo al mare, non ha tempo, non riesce ad approfondire.

Infine, la relazione con gli altri servizi presenti nel territorio e con la comunità più ampia è considerata da tutti gli intervistati una risorsa da valorizzare, far crescere, conoscere e riconoscere. Tale relazione si gioca, secondo gli intervistati, su livelli di coinvolgimento differenti, a volte fondati su un bisogno, altre ancora su un rapporto di reciproca mutualità:

S.1. Ci sono le persone che prima di me hanno conosciuto la persona (insegnanti, altri operatori). Loro portano un punto di vista prezioso perché, quando incontro la persona, lei non parte da zero.

C.2. Le scuole, le associazioni, i gruppi musicali, i baristi permettono di creare innovazione, spazi di coinvolgimento di figure nuove. Alcune realtà già gestiscono dei percorsi. C'è bisogno di rassicurare i genitori, di fare vedere il senso, oltre il tema della responsabilità e della tutela.

C.7. Lavorare con il territorio vuol dire dare indietro qualcosa che può essere del più svariato. Per alcuni può voler dire fare qualcosa di buono per altri, per altri c'è anche la capacità di vedere risorse e competenze nelle persone con disabilità o il sostegno che il servizio può dare. (...) Ci vuole tanto tempo: bisogna creare le condizioni, accompagnare.

Prospettive di significato e pratiche professionali

La terza parte delle interviste ha esplorato le prospettive di significato attribuite dagli intervistati al concetto di *inclusione sociale* e di *Progetto di Vita* (PdV), a partire

dall'individuazione di metafore. Si è scelto di portare il focus della ricerca sul significato attribuito a queste parole in quanto presenti nelle recenti norme in materia di disabilità.

Le metafore e le definizioni fornite dagli intervistati, sono state riprese nel focus-group. I partecipanti si sono divisi in due sottogruppi (uno per la parola "inclusione sociale" e l'altro per la parola "progetto di vita") e hanno lavorato intorno a due domande stimolo:

- Quali caratteristiche a vostro avviso connettono le metafore al concetto di «inclusione sociale» o «progetto di vita»?
- Quali indicazioni di metodo queste caratteristiche vi sollecitano?

La tabella 1 e la tabella 2 riportano i risultati di questo lavoro di gruppo:

TAB. 1 – L'INCLUSIONE SOCIALE: METAFORE, CARATTERISTICHE, INDICAZIONI DI METODO EMERSE DAL FOCUS-GROUP.

L'inclusione sociale è...	Caratteristiche	Indicazione di metodo
"Un gruppo di bambini piccoli che giocano insieme, spontanei, tutti diversi."	Assenza di pregiudizio Andare oltre l'apparenza	Creare contesti non specifici per le persone con disabilità, contesti misti e naturali. Lavorare con gli operatori affinché siano pronti anche a dare voce ai pregiudizi che incontrano, senza negarli. Il pregiudizio sta ovunque, anche nelle persone con disabilità.
"Un obiettivo grandangolare della macchina fotografica. (...) Non focalizzato come il cannocchiale, il binocolo, o il faro. (...) Ha una prospettiva che si apre, capace di vedere tutto, non solo la persona."	Visione d'insieme Guardare al contesto Alzare lo sguardo	Spostare lo sguardo dal puro bisogno, non solo ciò che è necessario ma anche il desiderio, ciò che concorre a una buona qualità della vita. Attenzione anche alla dimensione del piacere, della leggerezza che crea benessere, alla manutenzione dei contesti informali.
"Una barca in mezzo al mare. Sulla barca ci sono persone che collaborano per fare andare la barca e che hanno ruoli diversi e sono tutti risorsa."	Per un obiettivo comune ognuno dà il proprio contributo in base alle proprie competenze. Soprattutto la persona.	Avere cura di tutte le parti che contribuiscono alla progettazione per avere anche un tempo di recupero delle forze di tutti (es. tempo di sollievo delle famiglie, tempo di riflessività per l'operatore sociale, ...)
"Un insieme di cassette in cui ognuno ha il suo spazio ma le vite sono intrecciate."	Equilibrio tra dimensione individuale e inclusione sociale	Considerare nella progettazione sia i momenti di socialità che quelli in cui poter stare soli.
"Da un treno con dei binari standard a un paese che ha la ferrovia ma anche strade, bivi, incroci. Tutti abitano quel posto e ognuno sceglie la strada che ha deciso di percorrere."	Scelta Autodeterminazione	Attivare la creatività, pensare che ci può essere qualcosa di diverso. Un pensare creativo che non riguarda solo gli operatori sociali ma anche la comunità.
"Un dondolo in cui spostare il peso dell'azione educativa dalla persona al contesto, in un gioco di equilibri."	Lavoro sulla persona Lavoro sul contesto	Empowerment e capacitazione della persona e dei contesti.

TAB. 2 – IL PROGETTO DI VITA: METAFORE, CARATTERISTICHE, INDICAZIONI DI METODO EMERSE DAL FOCUS-GROUP.

Il Progetto di Vita è...	Elementi di connessione	Indicazione di metodo
“Un <i>albero</i> che ha delle basi, che cresce anche in relazione a degli ostacoli, che si ramifica, che è in continua evoluzione, che ha una spinta, che è dinamico. La sua identità è legata a come è fatto ma anche all’ambiente in cui si trova.”	Dinamicità Continua evoluzione, Relazioni e radicamento nel contesto di vita	Ascolto e conoscenza della persona, del suo contesto di vita e delle relazioni nelle quali è immersa - Conoscenza dei desideri, aspettative e obiettivi condivisi (moto verso) -In merito alla dinamicità: mantenere sempre attento lo sguardo al moto evolutivo, dinamico. Prevedere momenti di valutazione, verifica per non essere schiacciati dal fare e mantenere lo sguardo prospettico, volto all’obiettivo evolutivo.
“Una <i>partita a Macchiavelli</i> , dove si hanno tante carte in mano, continui a giocare, non scarti mai. Sta ad ogni giocatore creare il tris, accettare di cambiare strategia perché magari la carta non funziona. Non è un solitario. Più persone ci sono più il gioco è divertente. Le carte sono tenute in mano dalla persona e non possono essere viste se non quando la persona sceglie di scoprirle.”	La persona sceglie di scoprire le carte: al centro c’è la persona e le sue scelte.	Tempo e competenze nel conoscere le risorse presenti ed attivarle, non scartarle a priori ma considerarle e valorizzarle.
“Una <i>bussola</i> che può/dovrebbe riuscire a orientare un percorso.”	Sul progetto di vita molto di dichiarato e poco di messo a terra. Il rischio è quello di perdersi nella complessità. La bussola aiuta a mantenere il percorso e a governare la complessità	Il progetto di vita è un metodo.
“Un <i>piatto gourmet</i> che è scelto dal cliente ed è il risultato di una ricerca di gusti particolari.”	Originalità Unicità	Ricerca, scoperta dell’unicità anche a livello di costruzione del progetto.
“Un <i>arcobaleno</i> , un insieme di colori molto diverso tra loro ma che insieme fanno una cosa molto bella, che ha un’armonia, una continuità, una sua unità anche se può essere visto in modi diversi.”	Originalità Diversità	Sguardi diversi, anche dei servizi coinvolti che si integrano.
“Una <i>spirale</i> che ha un inizio e va avanti ma è anche circolare perché ingloba, coinvolge più attori, è in evoluzione e ha un centro.”	Dinamicità	Sguardo attento, programmazione di momenti di verifica e monitoraggio, revisione, integrazione di sguardi e competenze
“Un treno locale con una meta, con le stazioni dove salgono e scendono persone, dove si possono incontrare intoppi e dove c’è una meta finale. Forse i binari danno troppo la direzione. Forse è un <i>autobus</i> .”	Avere un obiettivo, una meta	Definizione di un percorso, che può anche essere non sempre lineare. Possibilità di sbagliare, errore come occasione di conoscenza e riprogettazione.
“Uno <i>yo-yo</i> , un gioco di avanti e indietro, uno slancio, un gioco anche di rimbalzo.”	Slancio (avere una meta) ma anche rimbalzo	Tema del rimbalzo come elemento da avere in attenzione, come rischio di deresponsabilizzazione e di delega. Importanza della corresponsabilità.
“Un <i>bastone da passeggio</i> , di quelli belli. C’è chi riesce a camminare da solo e chi per motivi diversi ha bisogno di supporto.”	Sostegni e supporti scelti dalla persona	Sapersi dare dei criteri per scegliere i supporti in relazione alle caratteristiche della persona.
“La <i>ricetta della nonna</i> che non segue i grammi, che va ad occhio e rende la ricetta più buona perché ci mette il sapore.”	Creatività Originalità Innovazione Voler bene, affettività, passione, empatia	Darsi metodo ma andare al di là delle buone prassi, andare oltre. Se una “ricetta creativa” è stata efficace, condividerla con gli altri e metterla a disposizione. Far emergere, nel lavoro degli operatori, competenze non solo professionali, ma anche personali, umane.

A partire dall'emersione di alcune caratteristiche definitorie e indicazioni di metodo che i partecipanti hanno attribuito ai termini *inclusione sociale* e *Progetto di Vita*, è stato anche chiesto ai partecipanti di raccontare un'esperienza tratta dalla pratica professionale e che loro consideravano una buona prassi o, al contrario, un incidente critico:

C.4. Sto pensando al percorso di un ragazzo che frequentava il servizio e che si è dimesso a seguito di un cambiamento dirompente e non previsto. La persona aveva scelto di frequentare una formazione fuori provincia per lavorare in un albergo etico, su suggerimento dell'associazione che lo conosceva e che stava creando un'esperienza analoga su questo territorio. Il desiderio del ragazzo aveva generato tante perplessità nell'equipe e nei familiari. Finita la formazione fuori provincia, tuttavia, il ragazzo è tornato sul suo territorio ed è stato assunto dalla realtà che gli aveva proposto la formazione. Se ci penso questo stimolo ha cambiato in meglio il progetto della persona. Questo mi dice che, come servizi, dobbiamo lasciarci stimolare dal fuori.

R.2. Sto pensando ad un progetto con studenti con disabilità frequentanti alcune scuole secondarie di secondo grado della provincia. Il progetto viene attivato prima che termini il percorso scolastico per investire sulle possibilità di sviluppo della persona e dei contesti. Questo per me è lavorare avendo in mente il Progetto di Vita. Come prima cosa è stata costruita una squadra di lavoro, riconoscendo tutti i potenziali attori che potevano portare un contributo. Ho coinvolto un tutor esterno, il coordinatore psicopedagogico, il servizio di orientamento del collocamento mirato, l'assistente sociale e i partner, vale a dire le aziende che avrebbero accolto i ragazzi con i loro progetti. Non è stato facile far parlare tutti questi interlocutori e ho dovuto insistere molto. Alcuni colleghi mi dicevano: "Sei sicura che ne valga la pena?". A me, tuttavia, sembrava un tema scoperto e lavorare insieme anche con persone con cui si fa fatica, nonostante la goffaggine e i limiti reciproci, mi sembrava imprescindibile. Nei tre anni di progetto abbiamo visto crescere esponenzialmente il numero di contesti disponibili ad accogliere questi percorsi, ben al di sopra delle nostre aspettative.

S.1. Penso ad un progetto individuale di una signora che non è partita per il problema del trasporto. A volte sono anche problemi come questo che non permettono l'inclusione.

S.2. Mi viene in mente una giovane donna che vive con il padre e che sto seguendo come servizio. Aveva frequentato in passato un Servizio di Formazione all'autonomia e fatto esperienze di tirocinio, tutte fallite. Lei esprime il desiderio di rendersi autonoma dal padre con il quale ha un rapporto conflittuale e che la rimprovera per i fallimenti lavorativi. Dopo un lungo periodo a casa a causa della pandemia, viene chiesta l'attivazione del servizio. Il comune di residenza propone alla donna di fare la volontaria in una casa di riposo. Lei accetta anche se sa già che non vi è sbocco lavorativo. Come servizio ripercorriamo con lei le possibili ipotesi alla base del fallimento nei tirocini e, allo stesso tempo, accogliamo il suo desiderio di emancipazione dal padre. Costruiamo così insieme un progetto individuale in appoggio ad un servizio del territorio dove lei attualmente sta lavorando sull'acquisizione di alcune competenze. Il progetto ha delle prospettive di sviluppo perché il servizio è gestito da una cooperativa che ha anche una parte di inserimento lavorativo. Al momento il percorso sta andando bene. Ho scelto questo esempio perché per me lavorare sul Progetto di Vita vuol dire anche prevedere passi indietro e cambiare direzione quando occorre, tenendo lo sguardo teso sempre verso il futuro.

Risultati

L'indagine ha permesso ai partecipanti di riflettere sul proprio posizionamento, sulla qualità attribuita alle relazioni nell'ecosistema territoriale, sulle teorie implicite legate ad alcuni concetti in uso nei servizi e sulle loro traduzioni pratiche. Inoltre, gli esempi tratti dalle pratiche e riconnessi alle riflessioni sembrano narrare percorsi progettuali complessi che intrecciano:

- domanda individuale e domanda sociale;
- linearità accanto a circolarità, ritmi diversi, interruzioni, devianze;
- elementi di sostenibilità, economica e sociale;
- organizzazione e flessibilità;
- approcci alla progettazione che partono dalle persone e aperti agli stimoli provenienti dal contesto;
- linguaggi diversi e conflittualità latenti o agite.

Al termine di questa indagine, i partecipanti sono stati poi invitati a esplicitare le domande che, da tale percorso esplorativo, erano scaturite. Di seguito vengono riportati alcuni interrogativi che il gruppo di partecipanti al focus-group ha riconosciuto come comuni:

- Come progettare tenendo in considerazione la domanda della persona e al tempo stesso le aspettative/bisogni portati dai familiari, soprattutto là dove queste due cose non coincidono?
- Come lavorare con i contesti e attivare le risorse dei territori, tenendo in considerazione le differenze che tali territori hanno?
- Se e come cambia la funzione dell'educatore nel lavoro di capacitazione della persona e di empowerment dei contesti? Quali competenze (tecniche e trasversali) è necessario mettere in campo?
- Come progettare fuori (ma nel rispetto degli) dagli standard definiti dalle norme di accreditamento regionale dei servizi?
- Come aggregare risorse (umane, economiche, materiali, ...) in funzione del Progetto di Vita?
- Come aprirsi a progettazioni altre, anche non rientranti nell'ambito della disabilità?
- Come far emergere e considerare nella progettazione le preferenze e i bisogni portati da persone con gravi deficit nella comunicazione?

Gli interrogativi sopra riportati sembrano essere espressione di bisogni di formazione che ci dicono di uno sguardo interrogante e condiviso sul cambiamento, un «possibile emergente» (Pellegrino, 2019, 175) che, nel disorientamento, individua nuove possibilità di apprendimento e azione.

Le domande e gli elementi emersi dall'indagine esplorativa sono stati raccolti in un report che è stato inviato e discusso con i responsabili del piano formativo. Essi hanno fornito elementi utili a delineare alcuni possibili percorsi formativi che, attualmente, sono in fase di progettazione.

Conclusioni

L'uso di un approccio sistemico all'analisi dei bisogni di formazione e trasformazione dei servizi nell'ambito del lavoro sociale, può costituire un contesto di riflessività e apprendimento che, nel dar voce alle domande e disorientamenti dei professionisti, può contribuire a rendere esplicite le premesse culturali che orientano le pratiche professionali abituali e a individuare traiettorie evolutive.

Il coinvolgimento nell'analisi degli stakeholder di un piano formativo, la promozione di una conoscenza olistica capace di aprire nuove letture interpretative sulle pratiche esistenti e la riflessione sui propri bisogni di formazione attraverso l'attivazione di una Mente Collettiva, possono rivelarsi strategie utili a superare una visione riduttiva e logico-lineare dei bisogni formativi, verso un riconoscimento degli stessi come entità dinamiche e sociali parti della complessità a cui il lavoro sociale oggi è chiamato a rispondere. La presa in carico di questi bisogni può quindi orientare la progettazione di percorsi formativi, in quanto gli stessi sono generati da un processo di svelamento dell'ovvio e di interrogazione critica delle teorie tacite che orientano la pratica professionale e che è necessario esplicitare affinché possano divenire leve di trasformazione e innovazione consapevole delle prassi e delle culture dei servizi.

Note

- (1) La mission di Fon.Coop. è promuovere pratiche di formazione continua valorizzando i fabbisogni formativi espressi dalle imprese cooperative, dai soci e dai dipendenti. Il principale riferimento legislativo è l'articolo 118 della legge 388/2000 e successive modifiche che ha istituito i fondi interprofessionali in Italia. Fon.Coop. La presente indagine è parte del Piano Avviso 51 – “Alzare lo sguardo e abitare la comunità: sviluppo di modelli e organizzazioni sostenibili “(Protocollo: R22A51-2022-0002519), presentato da Consorzio Consolida con la cooperativa sociale La Vecchia Quercia, partner per la realizzazione dell'attività di ricerca. Le imprese beneficiarie del piano sono l'impresa sociale Girasole di Lecco, il Consorzio Solco di Sondrio, la cooperativa sociale Le Grigne di Primaluna (Lecco) e la cooperativa sociale Arcobaleno di Valmadrera (Lecco).
- (2) Si ringrazia per la disponibilità ad essere coinvolte nella ricerca: il consorzio Sol.Co. di Sondrio (SO); l'impresa sociale Girasole di Lecco (LC); la coop. soc. Le Grigne di Primaluna (LC); la coop. soc. Stella Alpina di Bormio (SO); la coop. soc. San Michele di Tirano (SO); la coop. soc. Grandangolo di Sondrio (SO); la coop. soc. Forme di Sondrio (SO); la coop. soc. Nisida di Chiavenna (SO); la coop. soc. L'Impronta di Livigno (SO) e la coop. soc. Arcobaleno di Valmadrera (LC).

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto nei processi formativi*. Roma: Carocci Editore.
- 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

- Cuppari, A., & Formenti, L. (2023). Dai casi alle storie in movimento: un approccio sistemico-riflessivo alla formazione nei servizi per la disabilità. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (1). <https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa15882>
- Duggan, C., & Linehan, C. (2013). The role of natural supports in promoting independent living for people with disabilities: a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41 (3), 199–207.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. New York: Sage.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of cooperative inquiry: research with rather than on people. In P., Reason, & H., Bradbury (a cura di), *Handbook of action research*, 179–188. New York: Sage.
- Marchisio, C. M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità: strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale* (Galimberti, A., trad. ita.). Milano: Apogeo.
- Mezzana, D., Montefalcone, M., & Quaranta, G. (2003). *Modello formativo di analisi dei fabbisogni formativi (MOAFF)*. (ultima consultazione 16.08.2023). <http://www.scienzecittadinanza.org/Public/ManualeMoaff.pdf>
- Morin, E. (2020). *Changeons de voie: les leçons du coronavirus*. Parigi: Denoël.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili: il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte.
- Pillow, W. S. (2019). Epistemic witnessing: theoretical responsibilities, decolonial attitude and lenticular futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(2), 118–135.
- Rhodes, P., Fennessey, K., Dickens, K., Watson, L., Wilson, A., & Donnelly, M. (2014). Transforming practice in developmental disability services through systemic and dialogical practice. *Journal of Systemic Therapies*, 33(3), 1–1.
- Sala, R., Zanfroni, E., & D'Alonzo, L. (2017). Lavorare con alunni con autismo: i bisogni formativi degli insegnanti. *Form@are*, 17 (3), 291–302. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-21266>
- Simon, G. (2016). Thinking systems: 'mind' as a relational activity. In S. Timimi, R., Mallett, & K., Runswick-Cole (Eds.). *Re-thinning autism: diagnosis, identity, equality* (pp. 269–287). UK: Jessica Kingsley.
- Simon, G. (2021). Panmorphic crisis: cultural rupture. *Murmurations: Journal of transformative systemic practice*, 4(1), 87–101.
- 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. DOI: 10.1177/1541344605283151