

Dai casi alle storie in movimento: un approccio sistemico-riflessivo alla formazione nei servizi per la disabilità

di *Antonella Cuppari, Laura Formenti**

Riassunto

L'approccio sistemico è riconosciuto come cornice utile nel lavoro con le famiglie di persone con disabilità. La letteratura mostra però una tendenza ad appiattire il modello sistemico sulla terapia familiare e lascia sullo sfondo la dimensione più epistemologica e pedagogica. L'articolo propone una riflessione critica su come la formazione in servizio possa sostenere gli operatori nel lavoro con le famiglie di persone con disabilità. Dopo un'approfondita revisione della letteratura, viene presentato un modello operativo di ricerca partecipata, di carattere narrativo, sistemico e riflessivo, successivamente esemplificato tramite l'analisi di un processo di ricerca-formazione che ha coinvolto 10 coordinatrici di servizi per la disabilità. Le trasformazioni delle loro storie di relazione con le famiglie illustrano come, in ottica sistemica, si possa sostenere il passaggio dalla narrativa dominante, centrata sui casi e sui problemi, a un modo di lavorare aperto alla complessità e alle possibilità delle "storie in movimento".

Parole chiave: Approccio sistemico, disabilità, servizi, storie, formazione, famiglia

From cases to stories in motion: A systemic-reflexive approach to training within disability services

Abstract

The systemic approach is recognized as a useful framework in working with families of people with disabilities. The literature however shows a

* L'intero capitolo è stato scritto insieme; le autrici assumono la responsabilità dei seguenti paragrafi: Antonella Cuppari (L'uso dell'approccio sistemico nei servizi per la disabilità – Una conoscenza epistemologico-riflessiva – Mettere in movimento le storie); Laura Formenti (Micro, meso e macro-livelli – La crisi dell'omeostasi culturale - Le tecniche della sistemica – Dai casi alle azioni deliberate: mettere in movimento le pratiche). Abstract, introduzione e conclusioni sono stati scritti a quattro mani.

tendency to reduce the systemic model to family therapy and leaves in the background the epistemological and pedagogical dimensions. This article proposes a critical reflection on how in-service training could support professionals in working with families of people with disabilities. After a thorough literature review, an operational model of participatory research with narrative, systemic and reflexive features is presented and thereafter exemplified through the analysis of a process of research-based training that involved 10 coordinators of services for disability. The transformations of their stories about the relationships with families illuminate how it is possible, in the systemic perspective, to support a shift from the dominant narrative, centered on cases and problems, to a way of working that is open to the complexity and possibilities of “moving stories”.

Keywords: Systemic approach, disability, services, stories, training, family

First submission: 06/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 26/06/2023

Introduzione

I servizi per la disabilità sono oggi chiamati a un cambio di paradigma: da quello dominante, assistenziale, lineare e segregante, a forme di intervento socioeducativo capacitante, creativo, integrato e sistemico (Cuppari, 2022a). La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata in Italia nel 2009, già spostava il focus dalla classificazione dei bisogni e delle menomazioni alla necessità di sostenere «sistemi articolati di relazioni, ruoli, identità e luoghi» (Marchisio, 2019, p. 30) perché ogni persona, con o senza disabilità, possa esercitare i propri diritti (Duggan & Linehan, 2013). Perché questo diventi cultura diffusa è importante comprendere che nella vita della persona con disabilità agiscono forze sistemiche diverse, omeostatiche e morfogenetiche. Il modello sistemico, fa leva sulle azioni e interazioni che generano benessere rispettando l'ecologia del sistema. I diritti non sono allora intesi in termini assoluti o puramente individuali, ma includono le tensioni, i conflitti e i dilemmi sempre presenti nei sistemi di relazioni.

In Italia, 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, volto a rendere le persone con disabilità protagoniste della propria vita e a realizzare un'effettiva inclusione nella società. Durante la pandemia, anche per l'urgenza di trovare nuovi adattamenti, sono emersi nuovi bisogni, pratiche, proposte di revisione di un'organizzazione rigida e standardizzata (Cuppari, 2021a, 2021b, 2021c; 2022b)

e processi trasformativi a livello micro (nelle persone), meso (nelle famiglie, nelle organizzazioni) e macro (nel terzo settore e nelle politiche del welfare).

Si direbbe uno scenario favorevole a un cambiamento culturale radicale, ma la trasformazione delle pratiche e delle teorie che informano il lavoro socioeducativo nei servizi rischia di limitarsi a una dichiarazione di intenti. La disabilità, quale evento sistemico, si accompagna infatti a una varietà di rappresentazioni, atteggiamenti e comportamenti stratificati (Lepri, 2011) che vanno a comporre un ecosistema sociale di forze e tensioni complesse. Posizionarsi come professionisti all'interno di questa *ecologia di idee* (Bateson, 1972) richiede uno sguardo critico, riflessivo e curioso verso sé e verso gli altri per riconoscere e superare l'approccio dominante (Simon, 2016). A questo proposito, anche il modello della personalizzazione rischia paradossalmente di riprodurre una lettura parziale, lineare e individualista della disabilità, oscurandone le dimensioni sistemiche. Si è "disabili", infatti, sempre e solo in relazione a qualcosa o qualcuno, un contesto, uno standard.

Considerare il contesto implica riconoscere che è impossibile definire la disabilità una volta per tutte o osservarla in modo neutro. L'osservatore è parte in gioco e porta con sé una prospettiva sempre parziale. È proprio questo *com-plexus* di punti di vista diversi che conferisce alle storie di vita in cui è presente una situazione disabilitante la possibilità di essere vive, mobili, e non un copione già scritto (Formenti, 2018).

Tutto ciò richiama all'utilità di praticare un approccio riflessivo nella formazione degli operatori, fondato sull'epistemologia *sistemica* e su una pratica narrativa, cooperativa e trasformativa. Nel sociale, la narrazione dei "casi" presenta storie chiuse, ben definite nei loro contorni e significati. Compito della sistemica è "mettere in movimento le storie" (Formenti, 2012), interrogarle, trasformarle per sostenere persone e gruppi nella ricerca di nuovi significati e possibilità d'azione. Due imperativi guidano tale approccio: quello estetico – se vuoi vedere impara ad agire – e quello etico – agisci in modo tale da aprire possibilità (Foerster & Pörksen, 2001).

Nel prossimo paragrafo rifletteremo sull'etica della cura che interroga la visione riduttiva e tecnocratica del lavoro sociale di logica neoliberista (Collazzo, 2017). Le procedure, la standardizzazione e la logica del controllo – o, al contrario, un filantropismo buonista e volontaristico – svalutano infatti la dimensione relazionale del lavoro socioeducativo.

Etica della cura e paradigma critico

I *critical disability studies* mettono in discussione il concetto di cura fon-

dato sul deficit (Shuttleworth, 2018), sottolineando la tensione tra cura e controllo, la dominanza del modello individualista e medicalizzato rispetto a quello sociale e la marginalizzazione del tema disabilità nelle teorie e nelle pratiche educative. La debolezza della dimensione critica genera difficoltà concrete nell'*advocacy* e nel fare alleanza con le persone perché possano davvero accedere alla partecipazione sociale. Lo sguardo critico evidenzia e combatte l'oppressione strutturale e socioeconomica, ma secondo Shuttleworth (2018) va temperato con l'etica della cura, ovvero una visione relazionale che riconosce l'interdipendenza e la fragilità dell'umano. Non si parla, quindi, di indipendenza, come vorrebbe un certo approccio di *customer-based care*, ma di negoziare un'autonomia possibile, diversa di volta in volta, dinamica, che richiede quindi riflessività critica agli operatori.

Il concetto di *intercorporeality* tra curante e curato (Fritsch, 2010) va nella direzione della relazionalità e dell'interdipendenza. Come è percepito l'intervento dalla persona e dai suoi familiari e *carers*? Come è nominato e inquadrato? Cura, educazione, sostegno, inclusione o autonomia: c'è un mondo di relazioni dietro ciascuna di queste parole e le pratiche discorsive contengono presupposti e (im)possibilità.

L'analisi critica delle pratiche discorsive (Fawcett, 2000) dal punto di vista dei soggetti con disabilità connette fattori micro e macro e solleva «questioni ontologiche, epistemologiche, politiche e morali» (p. 63). La dominanza del paradigma abilista condanna chi è definito “disabile” al regime di cura/controllo che governerà la sua vita. La discussione su come questa definizione si intrecci ad altre – di genere, età, classe, etnia, censo – resta ancora balbettante. I termini “disabilità”, “autonomia” e “diritti” sono usati diversamente e con significati contraddittori, paradossali, non sempre riconosciuti dalle persone come pertinenti per parlare della propria esperienza (*ibid.*). Nel complesso, dare voce alle persone e ai loro sistemi è una via per rivedere il senso dei progetti di inclusione.

L'uso dell'approccio sistemico nei servizi per le disabilità: la *literature review*

L'analisi della letteratura scientifica sull'approccio sistemico nei servizi per le disabilità, condotta con una strategia esplorativa a cascata, ha evidenziato innanzitutto un uso non univoco delle parole “sistemico” e “disabilità”, che ha richiesto molteplici tentativi e combinazioni per individuare i contributi rilevanti ai fini della nostra ricerca. Oltre alla parola “disability” abbiamo usato termini quali “autism” e “impairment”, mentre l'aggettivo “systemic” è stato affiancato ad “approach” e “practice” per restringere il focus.

Abbiamo poi selezionato i contributi aventi per oggetto l'approccio sistemico nella supervisione, consulenza e formazione ai professionisti (Baum, 2007; Dixon & Matthews, 1992; Donati, Glynn, Lynggaard & Pearce, 2000; Fennessy, Rhodes, Wilson, Uddin, Dickens, Wilson, Bless, Ellery, Errol & Ogilvy, 2015; Jenkins & Parry, 2006; Pote, 2006; Rhodes, Donnelly, Whatson, Brearley, Dikian, Hansson & Mora, 2013; Rhodes, Fennessy, Dickens, Whatson, Wilson & Donnelly, 2014; Rikberg Smyly, 2006) o contenenti una riflessione epistemologica sul lavoro con le persone e famiglie con disabilità (Pillow, 2019; Simon, 2016, 2021; Thibert, 2022; Urbistondo Cano & Simon, 2022). In ambito nazionale abbiamo trovato pochi contributi sull'uso dell'approccio sistemico in questo ambito, per lo più riconducibili a *position papers* su temi specifici (ad esempio, Mosconi & Gallo, 2005). In un caso (Marchisio, 2019) abbiamo riconosciuto l'uso di metodologie dialogiche nate in ambito sistemico (Aaltonen, Seikkula & Lehtinen, 2011; Arnkil & Seikkula, 2013; Olson, 2015).

A eccezione di quest'ultimo caso, tutti i contributi selezionati afferiscono all'area della terapia familiare; lo sguardo pedagogico-sistemico risulta assente. Ci sembra comunque interessante, per arrivare a una proposta pedagogica fondata, considerare alcune aree concettuali emerse dalla *literature review*.

Una conoscenza epistemologica riflessiva

La prima area è quella epistemica. Ogni soggetto tende a costruire spiegazioni dei comportamenti propri e altrui a partire dal proprio *determinismo strutturale* (Maturana, 1990). Il paradigma diagnostico spiega i comportamenti sulla base di caratteristiche intrinseche alla persona, incoraggiando gli utenti e i professionisti ad adattarsi alla cultura dominante (Simon, 2016). Ciò porta quasi inevitabilmente a costruire *descrizioni fisse* delle persone e dei loro sistemi di riferimento. Si parla di "storie saturate dal problema" (White, 1992) ovvero centrate unicamente sulla disabilità e scritte nella lingua della cultura professionale; storie che si autoconfermano (Urbistondo Cano & Simon, 2022). Il linguaggio è un potente strumento epistemico: quando una persona entra nel sistema dei servizi diventa "utente" e oggetto di relazioni, progettazioni e valutazioni che restringono l'immaginazione e la curiosità dei professionisti e delle famiglie. «La diagnosi non è un progetto innocente» (Urbistondo Cano & Simon, 2022, p. 136). Quando una storia domina la lettura di una situazione, dice molto di più del contesto e del narratore/osservatore, che della persona o sistema osservato.

Secondo Urbistondo Cano & Simon (2022), nelle comunità professionali *colonizzate* da un punto di vista medico o politico bisognerebbe provare a

sviluppare un'*apertura lenticolare*, ovvero la disponibilità a mettere in atto una *testimonianza epistemica* (Pillow, 2019) che sfidi la pratica professionale colonizzata e metta in discussione ciò che si crede di percepire o di sapere, invitando a tenere simultaneamente in considerazione diverse prospettive e livelli di contesto.

L'invito alla curiosità per le strutture che generano i significati valorizza l'ascolto attivo delle molte voci presenti in una certa situazione (Baum, 2007). L'incontro e il dialogo aperto (Open Dialogue) diventano opportunità relazionali in cui il professionista, anziché porsi come esperto, è parte di un contesto di ricerca-azione collaborativa. Le pratiche dialogiche (Gergen, McNamee & Barrett, 2002; Marchisio, 2019) connotano una «relazione aperta, non prescrittiva e priva dell'intento strategico di cambiare l'altro» (Arnkil & Seikkula, 2013, p. 13). L'epistemologia riflessiva trova in alcune domande chiave il proprio punto di partenza (Simon, 2016):

- cosa posso osservare e conoscere di X? (*domanda ontologica*);
- come posso osservare e conoscere X? Quali contesti probabilmente influenzano ciò che penso di sapere su X e il modo in cui lo guardo? (*domande epistemologiche*);
- quali voci sto ascoltando? In che modo la mia ipotesi apre o limita la relazione? Cosa possiamo fare per creare le condizioni dialogiche che portino a una conversazione co-creativa? (*domande etiche*).

Qualsiasi contenuto, persona, contesto, comportamento può diventare pretesto per avviare un percorso di conoscenza e dunque di apprendimento. Queste proposte evocano, seppur indirettamente, una pedagogia dinamica centrata sul dialogo, che sfida il conosciuto ed esalta il conoscente, il processo in fieri e la relazionalità. La conversazione che si genera nelle relazioni dentro i servizi è fatta di parole ma anche di pause, esitazioni, sguardi, posture, movimenti e silenzi, con un'attenzione più per gli effetti che per le intenzioni. In questa danza trova spazio anche la negoziazione delle diverse forme di potere implicate (Watson, 2019).

Micro, meso e macro-livelli

Intervistando terapeuti familiari che intervengono in situazioni di disabilità intellettiva, Pote (2006) rileva l'importanza di contestualizzare il lavoro rispetto a quattro livelli significativi:

- 1) la persona con disabilità intellettiva;
- 2) la famiglia e il sistema di assistenza più ampio;
- 3) la formazione professionale e il contesto dei servizi;
- 4) l'ambiente sociale e politico.

Queste influenze interagiscono in modo bidirezionale, esercitando forze contestuali (dall'alto verso il basso) e implicative (dal basso verso l'alto) che contribuiscono a dare forma e significato al lavoro professionale con la disabilità. Culture diverse della disabilità creano rappresentazioni, atteggiamenti e comportamenti (Lepri, 2011), mentre le pratiche professionali generano teorie locali che informano implicitamente le scelte e orientano l'attenzione su cosa e come osservare di una determinata persona, sistema o situazione.

Interrogarsi sull'interdipendenza tra livelli micro, meso e macro è utile anche per la formazione, supervisione e consulenza (Rhodes et al., 2013, 2014; v. anche Fennessy et al., 2015) mostrano come la socializzazione e l'esplorazione in gruppo di pratiche emergenti, non sancite da politiche o curricula formalizzati, possano diventare il principale motore di un processo di cambiamento che valorizza il personale direttamente coinvolto nella cura e nella creazione di un dialogo. Secondo gli autori, anche se è improbabile che queste iniziative cambino la cultura organizzativa nel suo complesso (una burocrazia che gestisce migliaia di persone con disabilità e altrettanti operatori), la trasformazione locale delle pratiche è possibile, se si offre al personale un luogo dove riflettere sul proprio lavoro e impegnarsi in modo trasparente, empatico e collaborativo con le famiglie.

Risulta utile, quindi, leggere criticamente il lavoro con la disabilità attraverso le lenti dei livelli micro, meso e macro, da proporre anche nella ricerca trasformativa con i professionisti per esercitare uno sguardo mobile, capace di dare senso alle tensioni e alle dinamiche generate dal lavoro e dalla ricerca stessa (Balzano et al., 2021).

La crisi dell'omeostasi culturale

L'approccio sistemico può aiutare a dare senso alla crisi di paradigma che i servizi per la disabilità stanno attualmente attraversando, generando consapevolezza dei vincoli, delle possibilità e delle forze antagoniste e complementari presenti nella crisi stessa. Simon (2021) definisce *crisi panmorfica* l'attuale era di estrema instabilità, foriera a suo parere di opportunità per esplorare in modi nuovi idee e pratiche fino a oggi date per scontate e per rivedere valori e culture professionali. La crisi genera nuovi ritmi interrompendo convenzioni *culturalmente codificate* (Wynter, 2006) attraverso *momenti critici* (Lefebvre, 2004) che aprono possibilità.

Il sapere sistemico è claudicante (Scardicchio, 2012): la perdita della postura verticale dell'esperto che tutto sa e tutto conosce, la caduta che può seguire all'inciampo posto da un problema o da un conflitto apparentemente insanabile, possono offrire l'occasione di "danzare la crisi" (Cuppari, 2022c) per generare nuova conoscenza, apprendimento e trasformazione.

Le tecniche della sistemica

L'ultima area concettuale identificata nella nostra analisi è quella tecnica. Nella ricerca sistemica domina, come si è detto, lo sguardo della terapia della famiglia, disciplina che per prima ha sviluppato metodi coerenti con i principi batesoniani. Da più di trent'anni esistono proposte d'intervento sistemico con le famiglie con disabilità, con obiettivi diversi: dall'accettazione della diagnosi all'accompagnamento verso l'autonomia, passando per il sostegno nei momenti di crisi conclamata. Il focus è psicologico, centrato sui bisogni della famiglia in relazione alla disabilità di uno dei suoi membri; c'è il rischio di reificare la disabilità e perpetuare una narrativa colonizzata, dove la famiglia deve dimostrare resilienza e competenza. Fidell (2000) mostra come la terapia possa mettere in discussione l'idea stessa di disabilità, portando la persona con disturbi dell'apprendimento e i suoi familiari a interpretare la situazione in modi più favorevoli alla trasformazione e al benessere di tutti.

Diversi autori presi in esame fanno riferimento a concetti e tecniche della terapia familiare sistemica, in particolare del Modello di Milano (Boscolo, Cecchin, Hoffman & Penn, 2004): ipotizzazione, circolarità, neutralità, curiosità, irriverenza, riflessività sono tecniche trasformative che possono essere utilmente trasferite in ambito pedagogico (Formenti, 2017).

Mettere in movimento le storie: verso un modello operativo

Spostando l'attenzione sullo sviluppo di uno sguardo sistemico-pedagogico e di un modello operativo per i professionisti che operano nei servizi per la disabilità, nasce la proposta di una metodologia cooperativa, narrativa e compositiva mirata a mettere in movimento le storie fisse e saturate dal problema. Nel linguaggio abituale dei servizi si parla di "casi", raccontati o scritti in un linguaggio tecnico-burocratico, falsamente oggettivo, che inquadra le situazioni in termini di problema-intervento-risultato. I casi, o meglio il modo in cui sono raccontati, non sono neutri ma portano con sé presupposti, riferimenti impliciti, narrazioni dominanti, pregiudizi e premesse epistemologiche errate (Formenti, 2022). Il modello sistemico ci invita a trasformare tali casi in storie da mettere in movimento per innescare conversazioni generative.

Questo modello va «oltre l'individuo, per investire (ai livelli meso e macro) le relazioni, comunicazioni e conversazioni dell'équipe e con gli utenti, il modello organizzativo del servizio, gli spazi informali e formali per il dialogo, la supervisione, la formazione, mettendo in luce come i presupposti, le

teorie e le metafore co-costruite plasmano le pratiche – e viceversa» (Rigamonti e Formenti, 2020, p. 123).

La formazione di professionisti di primo e secondo livello al lavoro sistemico con le persone e le loro famiglie si pone dunque l'obiettivo di offrire un metodo per mettere in movimento le storie fisse, colonizzate e patologizzanti, aprendole a letture multiple e a nuove possibilità d'azione. L'uscita dalle coreografie abituali che plasmano le relazioni tra professionisti, con gli utenti e con le loro famiglie (Cuppari, 2022c) diventa un invito ad abbracciare l'incertezza, il disorientamento, l'imprevisto, non come ostacoli da superare ma come parti integranti del metodo e della sua epistemologia (Formenti, 2016).

Per illustrare questo metodo descriveremo ora un percorso che ha coinvolto 10 coordinatrici di servizi per adulti con disabilità¹ in una ricerca-formazione durata tre mesi (quattro incontri di tre ore tra maggio e luglio 2022) che aveva come oggetto il lavoro con le famiglie. Il processo di apprendimento ha seguito il ritmo ciclico della *spirale della conoscenza* (Formenti, 2017; Heron, 1996), riattraversando a ogni incontro il sapere incorporato (esperienza autentica), l'uso di metafore e linguaggi artistici (rappresentazione estetica), la discussione teorica in gruppo (comprensione intelligente) e il sapere pratico (azione deliberata). Una sfida propria di questo modo di lavorare è come garantire la partecipazione autentica (interesse, motivazione, ingaggio) e nello stesso tempo provare a spiazzare le persone rispetto alle loro certezze e aspettative.

Un primo momento molto importante, dunque, è stato la costruzione delle domande di ricerca attraverso una lunga conversazione nella quale le partecipanti hanno esplorato insieme alle ricercatrici le loro aspettative, dilemmi, parole chiave e immagini relative al lavoro con le famiglie nei servizi che coordinano, diversi per età, livello di autonomia, tipologia dell'intervento. Questo primo passaggio ha portato a una selezione di temi e domande per loro significative:

- quale progetto hanno sulle famiglie la cooperativa e i suoi servizi?;
- come ci si posiziona verso la persona e verso il suo sistema di riferimento?;
- qual è la logica del sistema (cultura familiare)?;
- come il servizio costruisce la propria prospettiva sull'utente, la sua famiglia e le possibilità di lavoro?;
- chi sono gli altri significativi nella vita di quella persona?;

¹ La formazione, condotta da Laura Formenti era parte del Piano Formativo della cooperativa sociale coop. soc. La Vecchia Quercia di Calolziocorte (LC) nella quale Antonella Cuppari ha il ruolo di responsabile d'area. Ringraziamo le coordinatrici e i responsabili della cooperativa per la disponibilità a condividere materiali e riflessioni emerse dal percorso di ricerca-formazione.

- come promuovere una progettualità in cui ogni famiglia possa entrare con livelli di partecipazione appropriati alla situazione?;
- quali parole sono utili ad aprire possibilità nella relazione con le famiglie?.

Abbiamo poi proposto che ciascuna delle partecipanti scrivesse una storia emblematica rispetto a uno o più di questi temi, tratta dalla propria esperienza. Abbiamo condiviso con loro che lavorare per storie apre finestre: a) sull'evento raccontato; b) sulla prospettiva di chi racconta; e c) sulla prospettiva di chi legge. L'approccio sistemico suggerisce di non prendere le storie per uso ordinario né di considerarle casi da risolvere o interpretare. Si propone invece di moltiplicarne le letture possibili esercitando irriverenza, curiosità, immaginazione e creatività (Cecchin, 1987, 1992).

Nei quattro incontri, le storie iniziali sono state condivise, scambiate e rinarrate più volte utilizzando vie estetiche differenti. Una prima via è stata la realizzazione di una *mood board*: su un foglio A3 ogni partecipante era invitata a "rovesciare" – con colori, ritagli di giornale o parole – le sensazioni generate in lei dalla lettura della storia che le era stata affidata. Dopo aver completato la tavola, ognuna dava un titolo metaforico. Nel triangolo evento-narratore-lettore si genera un *mood*, un clima relazionale-affettivo fatto di atmosfere e di materialità, non solo di parole. Riconoscere il *mood* che una storia letta o ascoltata provoca in noi è un primo movimento di autoconsapevolezza emozionale (Sclavi, 2003), l'occasione per una ristrutturazione semantica che spiazza e crea il terreno per un nuovo discorso possibile. Per chi ha scritto la storia, il *mood board* creato da una collega presenta elementi riconoscibili e irriconoscibili, sparpaglia le carte agendo come "un Rorschach significativo" (Keeney, 1985, p. 184 sgg.) che introduce *rumore* nella comunicazione iniziale, ordinata, chiara e centrata sul "caso". Secondo Keeney, l'approccio estetico consente di contemplare contemporaneamente il cambiamento e la stabilità, l'ordine e il disordine, poli complementari entrambi indispensabili alla trasformazione sistemica.

Un'altra via sperimentata con il gruppo è quella della rappresentazione *embodied* attraverso la tecnica sistemica della *scultura familiare* (Satir, 1988), comunemente usata nell'ambito della terapia familiare e del counseling sistemico, ma utilmente proponibile anche nella formazione a patto che si abbandoni ogni velleità interpretativa o di intervento istruttivo. Il focus delle sculture è sulla dinamica delle relazioni e delle loro trasformazioni. Nel concreto, ogni partecipante ha realizzato una scultura vivente posizionando le colleghe nello spazio, plasmandone i corpi e le posizioni reciproche, i gesti, lo sguardo. Chi non era coinvolta nella creazione dell'opera era chiamato a osservare. Dopo qualche minuto di staticità, le diverse parti della scultura potevano cercare una posizione diversa, dando nome a una percezione o a un desiderio. Anche le osservatrici potevano proporre spostamenti; tutto il gruppo partecipava così, per qualche minuto, all'evoluzione della scultura

fino a un momento in cui la facilitatrice percepiva una saturazione e dava l'indicazione di concludere. Questa tecnica mette la storia in movimento, letteralmente. È seguita da una conversazione aperta, alla ricerca di letture riflessive nuove e inaspettate.

La terza proposta è stata infine la *riscrittura* delle storie, per la quale sono state suggerite diverse modalità alternative:

- scrivi come se la storia fosse raccontata da un'altra persona, oggetto o animale presenti al suo interno (spostamento del punto di vista);
- scrivi come se il sintomo o il problema presentato fosse un superpotere (ristrutturazione semantica);
- scrivi come se la storia fosse una tragedia, una commedia, un articolo di giornale, una fiction (ri-contestualizzazione);
- scrivi come se la storia fosse una poesia, una filastrocca o una canzone (trasposizione estetica).

La riscrittura aveva un duplice obiettivo: da un lato, raccogliere indizi di un cambiamento avvenuto; dall'altro, sostenere la trasformazione offrendo nuove chiavi per aprire possibilità.

Alla fine del percorso, al di là delle espressioni di apprezzamento delle partecipanti, delle idee nuove e della profondità delle conversazioni generate, il dato trasformativo più interessante sta proprio nel movimento delle storie. Ne abbiamo scelte due, per mostrare come i *casì* inizialmente portati dalle partecipanti siano diventati *storie in movimento*.

Il mistero si infittisce: la storia di Rashid²

Rashid è un ragazzo di [...] anni che ha avuto un incidente [...] a seguito del quale ha riportato una grave cerebrolesione. Rashid ha frequentato il Servizio di Formazione all'Autonomia per due anni: si è creato un buon canale comunicativo con la famiglia, in particolare col padre che ha sempre verbalizzato di apprezzare il lavoro svolto dal servizio e ha sempre valorizzato i miglioramenti e le nuove competenze raggiunte da Rashid, grazie alle proposte e agli stimoli offerti.

[...] il padre, senza alcun tipo di preavviso, ha comunicato (tramite messaggio telefonico) che tre giorni dopo il figlio avrebbe concluso la frequenza al servizio e ringraziava tutti per la positiva esperienza offerta e l'ottimo lavoro svolto.

[...] Nell'incontro – svolto con l'assistente sociale, la coordinatrice e l'educatrice di riferimento – il padre, dopo aver diffusamente elogiato il servizio, ha comunicato che Rashid aveva ormai raggiunto tutti gli obiettivi per lui perseguibili e che quindi il progetto tornava in mano alla famiglia perché il servizio aveva già fatto tutto quello che poteva.

² A tutela della privacy, i nomi sono di fantasia e alcune informazioni sono omesse.

Il padre ha inoltre comunicato che aveva pensato di strutturare le giornate di Rashid facendosi affiancare in ufficio [...] e che era stato organizzato il matrimonio con la fidanzata entro la fine dell'anno.

L'équipe si è interrogata molto sul ruolo del servizio, sul ruolo dell'operatore, sulla visione diversa del percorso di Rashid rispetto a quella della famiglia, sulle aspettative del padre e sul vissuto di Rashid stesso.

Durante l'attività delle *mood board* sono già rilevabili alcune aperture. Una *mood board* (fig. 1), dal titolo "Lascia che sia: se son rose fioriranno", è accompagnata da queste parole: "Ho percepito un mood buono, libertà, come un fiore che sboccia."



Fig. 1 – Lascia che sia: se son rose fioriranno (mood board)

Un'altra, dal titolo "Dispiegarsi" (fig. 2), è seguita da queste parole: "Prima era così, poi le porte si sono chiuse per il trauma, poi nel verde ho visto il naturale dispiegarsi della vita, come le stagioni, non lineare, con degli strappi e dei buchi. Un dispiegarsi di possibilità. Un cammino che lascia buchi."

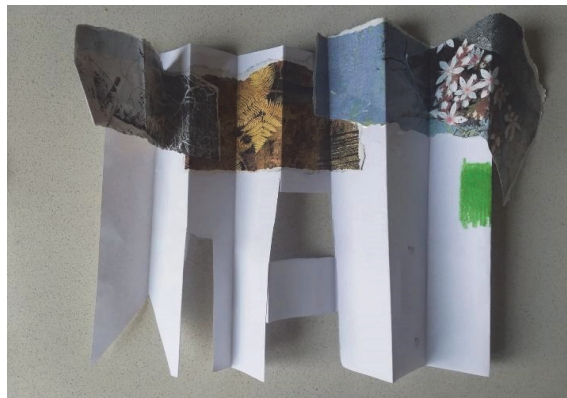


Fig. 2 – Dispiegarsi (mood board)

La preoccupazione verbalizzata dalla coordinatrice, che trova eco negli interrogativi dell'equipe riportati nelle ultime righe del testo, è mitigata da questi due *mood*, che propongono una lettura evolutiva e più positiva delle scelte (apparenti) del padre di Rashid. Alla fine del percorso, la coordinatrice scrive un articolo di cronaca:

Il mistero si infittisce: chi ha visto Rashid?

Da qualche mese non si hanno notizie di Rashid, un giovane ragazzo di origine [...]. L'8 febbraio, in seguito a un messaggio poco chiaro, si sono perse le sue tracce lungo il tragitto che percorre abitualmente tra [...].

Chi l'ha visto in quegli ultimi giorni racconta che era sereno, conduceva regolarmente la sua vita tra il servizio che frequentava da qualche anno per riprendersi da un incidente avvenuto in precedenza e la famiglia. Non si sono evidenziati particolari segni di disagio o sofferenza.

Il padre [...] ringrazia le autorità per il lavoro svolto fino ad oggi nelle ricerche. Tante le ipotesi emerse rispetto a quanto può essere successo: un incidente, un malore, la scelta di cambiare vita?

Tra le voci raccolte qualcuno dice di averlo riconosciuto all'aeroporto in partenza per la sua città natale. Qualcuno afferma di aver saputo che si è sposato con una connazionale. Chi di averlo visto in un ufficio [...] Qualcun'altro afferma di averlo riconosciuto a Milano a un concerto *reggae* tra musicisti di *djembe*. Il mistero si infittisce e, raccogliendo le ultime parole utilizzate dal padre, rinnoviamo questo sentito appello: "Ovunque tu sia, vogliamo solo ricordarti che noi siamo qui ad aspettarti... se tu lo vorrai... o come dicevi spesso tu: se Dio lo vorrà!"

La riscrittura valorizza il mistero, colorato da una vena di leggerezza; propone voci e ipotesi diverse, aperte. Rispetto alla prima stesura, dove la dimissione di Rashid era letta come un venir meno, da parte del padre, agli impegni presi rispetto al progetto condiviso, qui convivono preoccupazione e speranza, accettazione e problematizzazione. Dal biasimo verso il padre, si riconosce che il dilemma è dell'equipe: lasciar andare o trattenere? Accettare la cultura familiare o proporre un'idea (la nostra) che riteniamo migliore?

La preoccupazione può coesistere con il dubbio e con la possibilità che questa scelta porti a un'evoluzione verso l'autodeterminazione. È allora possibile abbandonare la ricerca di ipotesi causali e salvare la relazione con il padre (del quale si prendono le parole a prestito) e con Rashid (noi siamo qui ad aspettarti).

La pato-logica storia di Pippi e della sua famiglia

La Famiglia Palloncini è in carico al Centro [...] dal gennaio 1991. La loro unica figlia Pippi [...] affetta da una disabilità grave che comporta una parziale assenza di

linguaggio, ritardo cognitivo medio grave e presenza di comportamenti auto-etero aggressivi importanti. [...]. Negli anni la famiglia si è chiusa a qualsiasi relazione [...] i genitori, in particolare la mamma, hanno comportamenti piuttosto ossessivi. Negli anni si sono interrotti anche i rapporti con i servizi sociali [...] portano tutte le loro fatiche anche a volte in modo contraddittorio. [...]

I genitori [...] sono borderline: da sempre soffrono di problemi emotivi, la cui natura non è mai stata diagnosticata. Tale condizione porta ripercussioni nella gestione della figlia. In particolare, il padre soffre di depressione [...] manifesta aggressività verbale sfociando anche in minacce di fronte a scelte di servizio che non sembrano trovare il suo consenso [...].

I genitori hanno anteposto problemi organizzativi ed economici compromettendo il graduale avvicinamento di Pippi a forme di sollievo in comunità. Anche durante la pandemia la famiglia ha rifiutato qualsiasi accesso presso il domicilio [...] Il loro malessere è riconducibile anche a problemi personali/esistenziali (accettazione della disabilità della figlia, mancanza di legami, fatica fisica, problemi di salute)

Date queste premesse, la domanda aperta che l'equipe si pone è quella di capire in che modo intervenire e lavorare con questa famiglia [...] altamente patologica, evitando che le dinamiche faticose con la famiglia compromettano l'intervento stesso con la figlia. Quali strumenti è possibile adottare [...] l'equipe del CDD è sufficientemente competente? Quale linea tenere [...]



Fig. 3 – Fiori rosa, fiori di pesco (mood board)

Le mood board offrono una rappresentazione potente del “tono” della storia, disperato e cupo; una partecipante, nel mostrare la sua opera dal titolo “Fiori rosa, fiori di pesco” (fig. 3) verbalizza: “Sento un mood pesante. Ho rappresentato tre facce, mani che chiedono aiuto, occhi non belli. Chi è fuori parla. Ho visto una spaccatura. Sotto c’è del colore che però è coperto dal nero. Loro urlano e lei non può parlare”.



Fig. 4 – Scultura familiare

Durante la scultura familiare (fig. 4), un'osservatrice commenta: “Mi ha colpito l'uso dello spazio, due aree separate con un nucleo inamovibile”. Chi interpretava Pippi dice a posteriori: “Io stavo bene lì rannicchiata, guardavo le fughe sul pavimento e pensavo alle mie cose.”. Chi interpretava la mamma (la persona con le mani sulle orecchie) aggiunge: “Io avevo le mani di qualcuno dietro appoggiate sulla spalla. Mi sono chiesta: se tu servizio non hai più la mia spalla su cui appoggiarti cosa fai?”. A questa domanda ha fatto seguito un'altra osservatrice: “Nella scultura la possibilità di incontrare gli sguardi degli altri mi sembra chiusa.”

Nella riscrittura, la storia è rivista dal punto di vista di un compagno del Centro. L'autrice comunica di aver volutamente cercato uno stile ironico e leggero e confessa il desiderio, ma anche la difficoltà, di cambiare prospettiva. Il gruppo accoglie la sua comunicazione: questa storia è percepita, tra tutte, come la più difficile da trasformare, una storia bloccata, “pesante”, dove non sembra di poter percepire spazi di respiro e di speranza.

Ciao Pippi,

tutto bene? Dov'è quel bindone del tuo papà? Non viene più al CDD? L'ho visto che si fermava al supermercato: deve fare la spesa? Ma sempre? Facevamo tante cose insieme... in fattoria, ti ricordi? Non sta bene? Perché non entra più al CDD? Cacciava sempre un sacco di balle. Ora viene solo a parlare con la capa e gli operatori. Ce l'ha con me? Cosa gli ho fatto?

Domani ci sei? Perché piangi sempre? Non lo sai? Hai male? Perché ti colpisci sempre la testa? Ti fa male? Ora siamo aperti... non chiudiamo più... Tu vieni però, non stare a casa!

La mia mamma è morta, quando andiamo al cimitero? E la tua mamma? Perché è sempre basita? Sta bene? Prima la vedevo sempre alle feste!

Vieni a casa mia domani? Quando mi inviti a casa tua? Fra poco faccio gli anni, mangiamo la torta? Il tuo (compleanno) non c'è stato? La tua mamma non è venuta al CDD a mettere i palloncini?

Ciao Pippi, devo andare!

Nella riscrittura, il lessico non è quello patologizzante del racconto iniziale, ma è affettivo, ricco di domande e ipotesi diverse, che “il compagno” esprime sottolineando alcune differenze di comportamento dei genitori rispetto al passato. Celebra la relazione chiedendo a Pippi di potersi incontrare e condividere esperienze. Rispetto al caso, bloccato in un presente che si trascina da anni apparentemente senza futuro, riemerge il tempo grazie al potere del racconto che disegna un prima, in cui i genitori di Pippi partecipavano alle attività del servizio, e un dopo in cui ciò non accade. Nasce così una scintilla di curiosità: che cosa sta succedendo, che spinge la famiglia a prendere le distanze in questo modo?

Dai casi alle azioni deliberate: mettere in movimento le pratiche

Il processo descritto si è mosso lungo una spirale in cui il sapere esperienziale (la conoscenza di prima mano dei casi portati), il sapere estetico (l'immaginazione sollecitata dalle *mood board*, dalle sculture familiari e dalla riscrittura) e il sapere proposizionale (costantemente richiamato dalla riflessione critica in gruppo dopo ciascuna delle esercitazioni) hanno interagito nei quattro incontri di ricerca-formazione in un procedere ciclico e ricorsivo. L'obiettivo non era giungere a una verità, risolvere un problema o dare risposta agli interrogativi presentati, ma usarli come pretesti per avviare conversazioni generative di nuove idee, posizionamenti, desideri.

L'ultimo passaggio di ogni incontro è l'azione deliberata, momento cruciale di un modello sistemico che non dà per scontata la trasferibilità degli apprendimenti nella pratica professionale, ma prova a perturbare il sistema per comprenderlo e per calibrare l'azione. Non si tratta allora di “applicare” quello che la formazione insegna a tavolino, ma di tornare nel contesto operativo con una postura più aperta, curiosa e riflessiva, che dà la possibilità di cogliere segnali e dettagli prima invisibili.

Incarnare l'approccio sistemico nel contesto quotidiano di lavoro dei servizi con la disabilità non significa semplicemente lavorare con le famiglie: è una scelta innanzitutto epistemologica, che implica l'interrogazione costante delle premesse e promuove la riflessività critica intorno al già pensato, degli operatori così come delle famiglie. L'azione deliberata è il ponte tra il contesto arte-fatto della formazione e quello operativo della pratica professio-

nale. Gli apprendimenti emergenti dal percorso formativo incontrano il sapere pratico, con cui interagiscono, dialogano ed entrano in conflitto, in una ricorsività continua tra riflessione e azione.

L'invito a individuare azioni deliberate da portare nel quotidiano, si è tradotto alla fine del percorso in un decalogo, una lista di imperativi (uno per ogni partecipante) per ricordare a sé stesse che è possibile esercitare uno sguardo altro rispetto a quello dominante. Di seguito, i dieci punti individuati:

1. Presta attenzione ai tuoi passi (decisionali).
2. Capovolgi il tuo sguardo e riparti dall'inizio (come la clessidra).
3. Se fossi in lei/lui come la vedresti/vivresti?
4. Chi fa il tifo per te? Cosa ti piacerebbe? Chi ti vede? (Domande da rivolgere a un familiare).
5. Chiedi sempre il permesso.
6. Stupisciti.
7. Come puoi mettere l'altro/a a proprio agio?
8. Fai domande, non solo ipotesi.
9. Quando l'altro/a cambia, cosa cambia in te?
10. Non puoi cambiare l'altro/a, tutt'al più puoi cambiare il tuo modo di comunicare con lui/lei.

Conclusioni

Il modello sistemico è spesso invocato come cornice per l'intervento nei servizi per la disabilità, ma viene ridotto a una lettura terapeutica e all'accompagnamento delle famiglie verso l'adattamento ai bisogni del figlio con disabilità. Portare la sistemica nel lavoro socioeducativo con le disabilità, offrendone una lettura pedagogica e critica, significa proporre un cambio di paradigma e sfidare cornici di significato e pratiche abituali fondate su premesse lineari, patologizzanti, incapacitanti.

Il primo movimento proposto è dunque epistemologico: si tratta di interrogare a fondo le premesse e le azioni che portano a incorniciare la disabilità in un modo chiuso e cronicizzante.

Il secondo movimento è pedagogico: quale formazione consentirebbe agli operatori di agire in direzioni davvero più inclusive e giuste? Come superare il paternalismo, il protezionismo, la patologizzazione, la segregazione che ancora caratterizzano molti interventi? Come coniugare le ragioni della ragione con quelle del cuore, le ragioni della famiglia con quelle della persona con disabilità, e tutte queste con le ragioni del servizio, non sempre dettate dai bisogni o dai desideri dei suoi destinatari, ma da vincoli organizzativi, strutture e discorsi che

chiudono, controllano e predeterminano molti processi? Queste domande sfidano il potere deontico del professionista (Watson, 2019), del “si è sempre fatto così”, dell’esperto che sa cosa è bene per la persona e legge la relazione con le famiglie solo o prevalentemente in termini di alleanza o resistenza.

Il terzo movimento è quello della ricerca, che allestisce contesti per interrogare in profondità i modi di raccontare, progettare e valutare il lavoro socioeducativo con le famiglie. Nel percorso qui raccontato, abbiamo chiesto “storie” e abbiamo ricevuto, in prima istanza, “casi”, narrazioni dominate da un lessico e da una prospettiva servizio-centrica, con domande formulate in termini di problema-soluzione. Attraversando più volte i quattro tipi di saperi, e in particolare i metodi corporei ed estetici, dai casi sono nate storie vive, in movimento, emozioni condivise e conversazioni generative. Servirà approfondire la ricerca, per chiedersi a quali condizioni questo modello possa dirsi autenticamente trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Aaltonen, J., Seikkula, J., & Lehtinen, K. (2011). Comprehensive open dialogue approach I: developing a comprehensive culture of need-adapted approach in a psychiatric public health catchment area in Western Lapland Project. *Psychosis*, 3(3), pp. 179-191.
- Arnkil, T.E., & Seikkula, J. (2013) (a cura di). *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Erickson.
- Balzano, V., Cuppari, A., Michelotti, R., Marcelli, A.M. (2021). Modelling Bottom-up Territorial Development within the Framework of Sustainable Educational Research: A ‘Multi-Voice’ contribution concerning transformative, innovative, and participatory processes facing local sociocultural demands and special needs. *Formazione e Insegnamento*, 19(1), vol. II, pp. 774-785. Doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21_66.
- Bateson, G. (2000). *Verso un’ecologia della mente*. Adelphi.
- Baum, S. (2007). The use of family therapy for people with learning disabilities. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 1(2), pp. 8-13.
- Baum, S., & Lynggaard, H. (2006). *Intellectual Disabilities: A Systemic Approach*. Karnac.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. & Penn, P. (2004). *La clinica sistemica. Dialoghi a quattro sull’evoluzione del modello di Milano*. Bollati Boringhieri.
- Cecchin, G. (1987). Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità, neutralità. Un invito alla curiosità. *Ecologia della Mente*, 5, pp. 29-45.
- Cecchin, G. (1992). *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. FrancoAngeli.
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. *Sapere pedagogico e pratiche educative*, 1, pp. 19-26.

- 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 e Insegnamento*, XIX(2), pp. 40-49. Doi: 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: Interdisciplinary Studies in Education e Society*, 23, 2(90), pp. 89-104. Doi: 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), pp. 206-219. Doi: 10.19241/lll.v17i38.573.
- Cuppari, A. (2022a). Il lavoro sociale come pratica ecosistemica: risignificare l'azione educativa dei servizi per la disabilità nella complessità del post-COVID-19. *Pedagogia e Vita*, 1, pp. 18-28.
- Cuppari, A. (2022b). Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di dopo di noi alla luce della pedagogia freiriana. In Manfredi, S.M., Premoli, S. (a cura di). *Que viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza* (pp.137-144). Progedit.
- Cuppari, A. (2022c). The transformative dance of the crisis to resignify social educational work: auto-ethnographical reflections on cooperative enquiry in Northern Italy during the COVID-19 pandemic. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(2), pp. 209-221. Doi: 10.3384/rela.2000-7426.4197.
- Dixon, M., & Matthews, S. (1992). Learning difficulty in the family: making systemic approaches relevant. *Clinical Psychology Forum*, 39, pp. 17-21.
- Donati, S., Glynn, B., Lynggaard, H., & Pearce, P. (2000). Systemic interventions in a learning disability service: an invitation to join. *Clinical Psychology Forum*, 144, pp. 24-27.
- 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), pp. 199-207.
- Fawcett, B. (2000). Researching disability: meanings, interpretations and analysis. In Fawcett, B., Featherstone, B., Fook, J., Rossiter, A. (eds.) (2000). *Practice and research in social work. Postmodern feminist perspectives*. London, New York: Routledge, pp. 62-82.
- Fennessy, K., Rhodes, P., Wilson, V., Uddin, S., Dickens, K., Wilson, A., Bless, R., Ellery, A., Errol, V., & Ogilvy, L. (2015). Systemic consultation in intellectual disability case management. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 36, pp. 258-272.
- Fidell, B. (2000). Exploring the use of family therapy with adults with a learning disability. *Journal of Family Therapy*, 22, pp. 308-323.
- Foerster, H. von, & Pörksen, B. (2001). *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*. Meltemi.

- Formenti, L. (2012). “Movimenti: il lavoro educativo con la famiglia”. In L. Formenti (a cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Apogeo, pp. 209-242.
- Formenti, L. (2016). Learning to live. The pattern which connects education and dis/orientation. In Formenti, L., West, L. (a cura di). *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research* (pp. 234-241). Pensa Multimedia.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: un modello complesso*. Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2022). L'importante è che si sia tutti d'accordo. *Riflessioni Sistemiche. Decostruendo miti e pregiudizi del nostro tempo*, 27, pp. 90-103.
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Fritsch, K. (2010). Intimate assemblages: Disability, intercorporeality, and the labour of attendant care. *Critical Disability Discourses*, 2, pp. 1-14.
- Gallo, L., & Mosconi, A. (2005). Disabilità e identità: l'approccio sistemico. *Salute e Società*, 1, pp. 1-8. <http://digital.casalini.it/10.1400/67951>.
- Gergen, K.J., McNamee, S., & Barrett, F.J. (2002). Realizing transformative dialogue. In Roberts, N.C. (Eds.). *The transformative power of dialogue* (pp. 77-105). Emerald.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. Sage.
- Jenkins, R., & Parry, R. (2006). Working with the support network: applying systemic practice in learning disabilities services. *British Journal of Learning Disabilities*, 34(2), pp. 77-81.
- Keeney, B. (1985). *L'estetica del cambiamento*. Astrolabio.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis. space, time and everyday life*. Continuum.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. FrancoAngeli.
- Marchisio, C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità: strumenti di coprogettazione*. Carocci.
- Maturana, H.R., (1990). Science and daily life: the ontology of scientific explanations. In Krohn, W., Küppers, G., Nowotny, H. (Eds.), *Selforganization. Sociology of the Sciences*, 14, pp. 12-35. Doi: 10.1007/978-94-017-2975-8_2.
- Pillow, W.S. (2019). Epistemic witnessing: theoretical responsibilities, decolonial attitude and lenticular futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(2), pp. 118-135.
- Pote, H. (2006). The practitioner's position in relation to systemic work in intellectual disability contexts. In Baum, S., & Lynggaard, H. (Eds.), *Intellectual Disabilities: A Systemic Approach* (pp. 164-184). Karnac.
- Rhodes, P., Donnelly, M., Watson, L., Brearley, K., Dikian, J., Hansson, A., & Mora, L. (2013). Beyond the impasse? Systemic consultation and understanding complex cases. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), pp. 226-235.

- 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), pp. 1-16.
- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 113-132. Doi: 10.13128/rief-9450.
- Rikberg Smyly, S. (2006). Who needs to change? Using systemic ideas when working in group homes. In Baum, S., & Lynggaard, H. (Eds.), *Intellectual disabilities: a systemic approach* (pp. 142-163). Karnac.
- Satir, V. (1988). *The New Peoplemaking*. Science and Behavior Books.
- Shuttleworth, R. (2018). Critical engagements with the politics of care and disability. In Pease B., Vreugdenhil, A., & Stanford, S. (eds.) (2018). *Critical ethics of care in social work. Transforming practices of caring* (pp. 161-171). Routledge.
- Simon, G. (2014). Systemic inquiry as a form of qualitative inquiry. In Simon, G., & Chard, A. (Eds.), *Systemic inquiry. Innovations in reflexive practice research* (pp. 3-29). Everything is Connected Press.
- Simon, G. (2016). Thinking systems: 'mind' as a relational activity. In Timimi, S., Mallett, R., & Runswick-Cole, K. (Eds.). *Re-thinning autism: diagnosis, identity, equality* (pp. 269-287). Jessica Kingsley Publishers.
- Simon, G. (2021). Panmorphic crisis: cultural rupture. *Murmurations: Journal of transformative systemic practice*, 4(1), pp. 87-101.
- Thibert, D. (2022). Becoming braver through stanza format exploring intersecting identities beyond autistic. *Murmurations: Journal of Transformative Systemic Practice*, 4(2), pp. 36-63.
- Urbistondo Cano, F., & Simon, G. (2022). From Autism Spectrum to Multi-Spectra Living. *Murmuration: Journal of transformative systemic practice* 4(2), pp. 129-147.
- Watson, R. (2019). Jointly created authority: a conversation analysis of how power is managed by parents and systemic psychotherapists in children's social care. *Journal of Family Therapy*, 4(3), pp. 357-383.
- White, M. (1992). *La terapia come narrazione*. Astrolabio.
- Wynter, S. (2006). On how we mistook the map for the territory, and reimprisoned ourselves in our unbearable wrongness of being, of Desêtre: black studies toward the human project. In Gordon, L.R., Gordon, J.A. (Eds.), *A companion to African-American Studies* (pp. 107-118). Blackwell.