

Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni

Alessandra Rigamonti¹, Laura Formenti²

Abstract

L'articolo propone una cornice per la formazione alla riflessività nelle comunità per minorenni, luoghi di lavoro caratterizzati dalla crescente e ancora recente professionalizzazione, dalla quotidianità delle relazioni e da un'interazione costante con reti di servizi e professionisti coinvolti nella protezione dei minori. L'intervento educativo si sviluppa quindi in un contesto istituzionale, organizzativo e relazionale carico di premesse esplicite e implicite, dilemmi e dinamiche di potere. Identifichiamo dunque la *riflessività sistemica* come competenza indispensabile per sostenere tale complessità e agire in modo trasformativo: un modo di pensare integrato, collettivo e operativo, che possa sostenere il cambiamento e rafforzare l'identità professionale degli educatori. L'analisi della letteratura internazionale sottolinea le caratteristiche della *riflessività sistemica* come processo stratificato che riguarda il singolo professionista, l'équipe, l'epistemologia dominante e il potere delle buone storie. Questi sono gli ingredienti di una pratica formativa, qui proposta, volta a promuovere tali competenze nella formazione universitaria e in servizio.

Parole chiave: riflessività, comunità minori, competenze, approccio sistemico, narrazioni.

Abstract

This paper offers a frame to teaching reflexivity in Residential Child Care (RCC), a workplace featuring increasing yet recent professionalization, daily relationships and constant interaction with different agencies and professionals involved in the child protection system. Education in RCC takes place within an institutional, organizational and relational context with explicit and implicit presuppositions, dilemmas, and power dynamics. Thus, we identify *systemic reflexivity* as a required competence to cope with this complexity and act in a transformative way: an integrated, collective, and operational way of thinking, apt to support change and empower educators' professional identity.

¹ Assegnista di Ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

² Professoressa ordinaria di Pedagogia della famiglia e di Consulenza familiare: teorie e pratiche, presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

The international literature review highlights the features of *systemic reflexivity* as a multi-layered process involving the individual professional, the working team, the dominant epistemology, and the power of good narratives. These are the ingredients of a training practice, here presented, designed to promote these competences in settings of both higher and workplace education.

Keywords: reflexivity, Residential Child Care (RCC), competences, systemic approach, narratives.

1. Formare competenze riflessive nel contesto della professionalizzazione: una cornice critica

In un momento storico che sollecita gli educatori a costruire il proprio profilo professionale in una logica di competenze, ha senso riflettere criticamente sulla professionalizzazione, come processo che, se da un lato appare accrescere lo status dell'educatore, dall'altro rischia di rinforzare l'epistemologia dominante «basata sulla razionalità tecnico strumentale» e coerente con «un modello socio-politico di tipo conformativo» (Chello, 2015, p. 103). Il rischio di un passaggio acritico da “semplice operatore” a “professionista” è che il lavoro educativo venga appiattito sulle tecniche e ridotto al ruolo di normalizzare, conformare e riprodurre le condizioni di vita sia degli utenti sia degli stessi professionisti. Inoltre, se la Legge 205/2017 rappresenta un avanzamento nel riconoscimento della figura professionale dell'educatore, le incertezze che accompagnano la definizione del suo profilo non sono fugate: esse appaiono infatti intrinseche al campo di lavoro e oggi acute dalle incertezze strutturali della tarda modernità, riproponendosi costantemente nella quotidianità sotto forma di nuove sfide, dilemmi, paradossi. Come posizionarsi nell'incertezza, trovando strategie adattative e calibrazioni imprevedute alle proprie azioni, diventa allora la questione centrale della formazione di base e in servizio.

Il ricorso ai saperi forti, in quest'ottica, può essere poco utile e perfino controproducente, mentre la capacità di riconoscere i processi soggettivi, collettivi e sociali di costruzione delle conoscenze e di decostruire schemi d'azione prestabiliti, fondati su verità assodate e su pratiche consolidate, consente di ricercare un sapere situazionale capace di interpretare il divenire, il caso singolo, l'accidente.

In ragione di queste riflessioni, il «professionista riflessivo» (Schön, 1983, trad. it. 1993, *passim*) rappresenta l'antidoto ai rischi della professionalizzazione, in quanto capace di scelta, di posizionamento creativo e personale in un contesto dinamico da interpretare. Alla competenza

riflessiva si aggiunge la meta-competenza della *riflessività*: riconoscersi come professionisti significa infatti intravedere le interazioni, talvolta sinergiche talaltra conflittuali, tra ruolo e identità professionale, tra quadro giuridico e contesto effettivo nel quale si opera, tra principi e valori dell'educazione e vincoli/possibilità offerti dal sistema nel qui e ora. La riflessività è una competenza sociale e educativa trasversale a diversi contesti d'intervento, come hanno argomentato molti autori italiani (Colombo, 2005; Contini, 2014; Demozzi, 2014; Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017; Mostarda, 2005; Striano, Malacarne, Oliverio, 2018) e internazionali (Jude, 2018; Papp, Rácz, 2016; Taylor, White, 2000, trad. it. 2005; Watts, 2019). Ma come svilupparla nell'ambito dell'intervento residenziale con bambini e adolescenti, in assenza di profili di competenze condivisi e di pratiche formative specifiche e consolidate?³ In Italia, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza residenziale per i minorenni* (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Istituto degli Innocenti, 2018) si limitano a citare l'importanza delle capacità relazionali, di una personalità equilibrata e di una generica disponibilità all'ascolto e all'accoglienza, raccomandando poi la formazione continua e la supervisione, ma senza dire altro sulle competenze da formare, nonostante la letteratura identifiichi gli operatori come fattore chiave nel determinare la qualità e gli esiti del lavoro di comunità (Knorth *et al.*, 2010). Il cosiddetto *modello relazionale d'intervento* (Gharabaghi, 2020; Mattingly, Stuart, Vander-Ven, 2012), ispirato alla *Social Pedagogy* (Timonen-Kallio, Hämäläinen, 2019), è ritenuto il più adatto a garantire una qualità di vita quotidiana e il coordinamento tra professionisti diversi, nel comune orientamento al benessere e alla partecipazione dei bambini/adolescenti e delle loro famiglie. Un numero consistente di autori internazionali (Akin *et al.*, 2016; del Valle, Sainero, Bravo, 2015; James, 2017) insiste sulla necessità di fare ricorso alle evidenze, privilegiando modelli validati da ricerche

³ Il Progetto Erasmus Plus 2018-2021 *Empowering Residential Child Care through Interprofessional Training* (P.I. Eeva Timonen-Kallio), rilevata una grande frammentazione delle pratiche a livello europeo e il bisogno ineso di formazione specifica, si è volto a progettare un MOOC (*Massive Online Open Course*) fondato sulle competenze e ispirato alla ricerca internazionale, rivolto agli operatori di comunità. Il nostro contributo al progetto è un modulo di 27 ore dedicato alle competenze riflessive, confluito nei *syllabus* di due Corsi universitari e di un Master di Primo Livello sulle buone pratiche educative nella comunità per minori, presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (laddove non diversamente indicato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.).

sperimentali. Il dibattito italiano è molto attento alle dimensioni qualitative di una pedagogia riflessiva, narrativa e critica (Contini, 2014; Demozzi, 2014; Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017; Striano, Malacarne, Oliverio, 2018). Si pone dunque la questione di come comporre istanze diverse, coniugando – nella formazione di base e continua – la ricerca empirica e la riflessione pedagogica sulla relazione educativa.

Il bisogno di de-costruire teorie implicite e cornici di significato è molto forte. Nella vulgata, l'educatore è ancora rappresentato (e a volte si rappresenta) come persona "di buon cuore", istintiva e intuitiva; d'altra parte, la spinta alla specializzazione e alle *evidence-based practices* rischia di condurre la professionalizzazione verso una deriva tecnicista di stampo sanitario. Questa polarizzazione si riflette in uno strabismo della formazione: mentre un occhio guarda allo sviluppo di competenze attinenti alla sfera della vita - comunicazione, ascolto, comprensione, empatia, responsabilità, autoconsapevolezza – l'altro occhio mira ad applicare conoscenze tecniche specifiche, riconosciute e replicabili. Una polarizzazione non utile, che separa *hard* e *soft skills* dividendo professionisti portatori di curricula, esperienze e linguaggi diversi. Un modello epistemico integrato, capace di coniugare prospettive ed epistemologie diverse, può favorire il dialogo interprofessionale e sostenere interventi più ecologici e rispettosi della complessità delle vite umane.

La teoria sistemica della complessità ispira il nostro lavoro (Formenti, 2012): riconoscere nella comunità residenziale per minorenni le caratteristiche di un sistema complesso vuol dire cercare una composizione attiva tra l'agire razionale e relazionale, tra diversi modelli di ricerca e di professionalità, tra il linguaggio degli esperti e quello delle famiglie. La competenza riflessiva diventa quindi la chiave centrale dello sviluppo professionale, consentendo di collegare diverse forme di conoscenza all'interno di un quadro più ampio. Diventa anche, come vedremo, una via per la *com*-posizione delle diverse soggettività coinvolte nei processi di tutela: educatori, assistenti sociali, psicologi, medici, insegnanti, ma anche bambini, genitori, cittadini.

L'operazione è *empowering*, ovvero rafforza l'*identità* e il *senso di efficacia* dell'educatore, figura debole (Villa, 2008) sul piano dello statuto professionale. Si tratta di trovare nel quotidiano dei modi concreti per navigare l'incertezza e comporre i piani contraddittori e dilemmatici della professione, senza cercare soluzioni facili e lineari ai problemi incontrati. In che modo, dunque, gli educatori possono imparare a collegare le loro conoscenze, motivazioni e valori con la capacità di agire in modo utile ed efficace, nel qui e ora, in un contesto specifico, coerentemente

con i bisogni e le richieste emergenti dal campo, per aprire possibilità? La competenza professionale viene messa in atto sempre e solo *in situazione*, ovvero in un contesto interattivo nel quale gli effetti di un'azione sono riconosciuti come soddisfacenti (oppure no) ed è quindi il *feedback* a dire se c'è (o non c'è) competenza. Come può un oggetto così evanescente e situazionale essere costruito, sviluppato e valutato in un percorso formativo, che si situa per definizione fuori contesto? La riflessività è una meta-competenza e uno strumento di crescita professionale permanente, nell'ottica del *lifelong* e *lifewide learning*, perché indipendente dall'oggetto e dall'azione specifica, quindi trasferibile a tutti i contesti dell'esistenza. Si tratta anche di una competenza *lifedeep*, perché interroga in profondità la costruzione del sé.

L'analisi della letteratura internazionale, nel prossimo paragrafo, chiarisce le differenze tra riflessione e riflessività (*reflection* e *reflexivity* in inglese) nel lavoro di tutela minorile, studiato dal punto di vista sistemico. Ci chiederemo poi come promuovere riflessività nell'intervento socioeducativo attraverso il potenziale apprenditivo della narrazione e il ruolo dei dilemmi nell'innescare apprendimenti trasformativi (Formenti, West, 2018; Mezirow, 1991, trad. it. 2003). Infine, suggeriremo un modello operativo e una pratica volta a sviluppare nei singoli e nelle équipe la *riflessività sistemica* attraverso l'esercizio e il dialogo delle differenze, a partire dall'utilizzo di storie e domande riflessive (Tomm, 1987).

2. *Riflessività e riflessione nel lavoro educativo e sociale di tutela minorile: lo stato dell'arte*

Il concetto di riflessività nel lavoro sociale è citato fin dagli anni Novanta in un ampio ventaglio di articoli teorici, pratici, di ricerca, laddove si parla di formazione degli operatori, gestione organizzativa, intervento (soprattutto psicologico e terapeutico) e supervisione. La nostra tesi è che la riflessività vada oltre la riflessione, ovvero la capacità umana di pensare l'azione e le sue condizioni per adattare ai risultati desiderati, usando consapevolmente l'informazione in ingresso come *feedback* per correggere gli errori. La riflessione (*reflection*) nella e sulla pratica (Schön, 1983, trad. it. 1993) è una caratteristica universalmente accettata del lavoro professionale (Ferguson, 2018), mentre la riflessività (*reflexivity*), pur presente da tempo nella letteratura (v. la *literature review* di D'Cruz, Gillingham, Melendez, 2007), sembra meno chiaramente definita.

Nel mettere ordine in un ampio numero di articoli che usano questo concetto nell'ambito del lavoro psico-socio-educativo, abbiamo indossato le lenti sistemiche e costruttiviste, provando a distinguere tre ambiti di riflessività, che corrispondono a diversi livelli di funzionamento sistemico: *micro* (l'individuo come sistema), *meso* (i sistemi interattivi: équipe, famiglia, gruppo) e *macro* (il contesto socio-culturale e storico) (Formenti, 2017). Oltre a questi tre livelli, abbiamo individuato un quarto ambito, trasversale a molti articoli, nel rapporto tra riflessività e narratività.

2.1. *L'auto-riflessività come competenza che si manifesta a livello micro*

Diversi autori usano le competenze auto-riflessive per svelare la circolarità costitutiva tra presupposti e azioni: quello che facciamo, infatti, conferma e rafforza le nostre teorie implicite. L'auto-riflessività consente agli operatori di ricostruire ed esplicitare, quindi di mobilitare, le premesse in base alle quali agiscono (Bingle, Middleton, 2019), i giudizi, con le loro implicazioni morali ed emotive (Taylor, White, 2000, trad. it. 2005) e l'impatto sensoriale, emotivo ed esperienziale che ha su di loro il lavoro che fanno (Ferguson, 2018). Secondo Roets e Colleghi (2017), nel definire un bambino, un bisogno, una famiglia, mettiamo in atto una circolarità auto-confermante tra la percezione (ciò che siamo in grado di rilevare con i sensi), l'interpretazione (i significati che attribuiamo) e la comunicazione (come costruiamo l'oggetto della nostra conoscenza attraverso il linguaggio).

Questa consapevolezza ha effetti importanti sulle pratiche, oltre a costituire un fattore di protezione e resilienza dell'operatore (Kearns, McArdle, 2012; Papp, Rácz, 2016). C'è una differenza, ad esempio, nella scrittura professionale, se la incorniciamo come una *storia* oppure come un *report*, resoconto oggettivo di fatti accaduti: nel primo caso, entrerà in gioco la riflessività dell'operatore, in quanto capace di riconoscersi come narratore e di interrogarsi sul punto di vista parziale utilizzato per osservare e descrivere ciò che è accaduto (nel farlo, può anche tenere conto di altri punti di vista); nel secondo caso, i fatti sono trattati come verità autoevidenti e l'operatore non dubita di poter esercitare l'oggettività necessaria. Nell'ottica sistemica, il modo di definire un problema contiene già le sue possibili (e impossibili) soluzioni, in una circolarità dinamica: se tutti gli attori coinvolti partecipano alla definizione del "problema" (che comprende anche la possibilità di non considerarlo tale), portando

nel processo la loro auto-riflessività, ovvero riconoscendo di avere un punto di vista parziale, si può correggere l'effetto lineare, e potenzialmente violento o dannoso, di una storia unica, oggettiva, chiusa.

2.2. *La riflessività condivisa come modello operativo del meso-livello*

La maggior parte degli autori parlano di riflessività in riferimento a teorie e pratiche sistemiche, in particolare nel lavoro d'équipe e con le famiglie d'origine (Bingle, Middleton, 2019; Dugmore *et al.*, 2018; Partridge *et al.*, 2019; Watson, 2019), dove sono in primo piano la comunicazione, le relazioni e i contesti. A livello *meso*, la riflessività è una caratteristica implementata nel modello pedagogico, nell'organizzazione del lavoro educativo e sociale (Monson, 2020) e nelle comunicazioni tra gli operatori e con gli utenti, quando si utilizzano nell'intervento delle tecniche specifiche, che fanno leva sui processi di *feedback* e sulla circolarità per sostenere il movimento e la trasformazione.

Tra gli altri, Partridge e Colleghi (2019) e Dugmore e Colleghi (2018), ricercando nell'ambito della terapia familiare sistemica, propongono un modello di supervisione che promuove riflessività a partire dalle posture di curiosità (Cecchin, 1987, trad. it. 1988) e irriverenza (Cecchin, Lane, Ray, 1992, trad. it. 2003), dal concetto batesoniano di informazione come «differenza che fa la differenza» (Bateson, 1972, trad. it. 2006, *passim*) e dalla pratica del *Reflecting Team* (Andersen, 1987). Quest'ultimo è un modello operativo riflessivo che materializza (in un certo senso *prescrive*) le differenze di prospettiva tra livelli diversi del sistema, chiedendo a un gruppo di osservatori esterni di discutere, in presenza del terapeuta e della famiglia, ciò che hanno osservato dell'interazione tra loro. I loro commenti – esterni, estranei, a volte inattesi – alimentano un processo di esplorazione di possibilità alternative.

La riflessività è qui considerata come una caratteristica del sistema interattivo, un modello operativo implementato nel contesto d'intervento, dove i due livelli *micro* e *meso* si co-determinano: gli individui portano la loro auto-riflessività dentro pratiche organizzate in modo riflessivo, e, viceversa, le interazioni riflessive all'interno di queste pratiche condivise nutrono la capacità auto-riflessiva dei partecipanti. Si crea quindi un circolo virtuoso tra lavoro su di sé e lavoro con gli altri, che costruisce piani di realtà e descrizioni multiple, provvisorie e aperte alla revisione. Vedremo più avanti come il dare voce ad attori diversi coinvolti nel processo di tutela possa dare luogo a una polifonia, nella quale si crea

il *multiverso*, ovvero una realtà caratterizzata da molteplici versioni interpretative. Bingle e Middleton (2019) hanno elaborato, a partire da questo, un modello di *supervisione riflessiva* di gruppo che usa la postura di curiosità (Cecchin, 1987, trad. it. 1988) per valorizzare le differenze incorporate nell'équipe in quanto *Mente Collettiva* (Bateson, 1979, trad. it. 1984). Ciò introduce nel modo di lavorare dell'équipe una prospettiva di secondo ordine che favorisce la co-creazione di nuove idee e la riflessione sulle proprie premesse come sistema.

La riflessività condivisa permette anche di mettere a fuoco le dinamiche di potere tra utenti e operatori, ma anche tra operatori e servizi diversi e, più in generale, nel contesto complessivo dell'intervento. Pensiamo ad esempio all'uso del linguaggio: un'espressione come «bambino a rischio» (Roets *et al.*, 2017, *passim*)⁴ o «genitore incompetente» (Formenti, 2008, *passim*) non è neutra, ma produce effetti nel posizionare l'altro come inferiore, bisognoso, impotente. La riflessività aiuta anche a evitare la mistificazione, ad esempio quando l'intervento viene definito a priori come partecipativo, ma la famiglia d'origine segnala di sentirsi costretta a collaborare, sotto la minaccia di un eventuale allontanamento (Watson, 2019). Una pratica riflessiva che coinvolga i bambini e le famiglie potrebbe aiutare a mettere in evidenza, e quindi superare, non detti, mistificazioni e doppi legami, per sostenere la riscrittura delle loro biografie in una direzione evolutiva e costruttiva, che possa aiutarli a essere «cittadini riflessivi creativi» (Ferguson, 2003, p. 7)⁵.

2.3. La cultura della riflessività come modello epistemico e caratteristica del livello macro

La riflessività investe il sistema più ampio quando arriva a sfidare i discorsi dominanti impliciti nel lavoro sociale, mostrando la relazione circolare tra strutture e discorsi istituzionali, giuridici, sociali e storici.

La *riflessività epistemica*, concetto cardine del lavoro di Pierre Bourdieu (Maton, 2003), mette in evidenza il ruolo delle conoscenze condivise (dominanti) nella costruzione professionale della pratica (White, 1997) e aiuta a superare alcuni limiti della mera riflessione dovuti agli eccessi di autoreferenzialità contenuti in molte pratiche riflessive con-

⁴La traduzione del passaggio citato è a cura delle Autrici, N.d.R.

⁵La traduzione del passaggio citato è a cura delle Autrici, N.d.R.

temporanee. Ogni conoscenza nasce da relazioni concrete e dipende dalle condizioni culturali, sociali e storiche che l'hanno resa possibile. La cultura dei servizi e i modelli dominanti nel *welfare* interagiscono con il *micro* e il *meso*-livello pur non determinandoli in senso stretto. Taylor e White (2000, trad. it. 2005) considerano la riflessività come consapevolezza delle teorie, conoscenze e pratiche professionali sottostanti alle rappresentazioni di cui sono portatori gli operatori e i servizi.

Come si arriva a descrivere, e quindi interpretare, un evento? Sulla base di quali teorie e riferimenti autorevoli viene rivendicata una conoscenza o comprensione delle situazioni incontrate, dei "casi"? Il lavoro sociale dipende dal contesto socio-storico: secondo queste autrici, oggi ci si aspetta che un operatore o un'équipe prenda decisioni in base a modelli consolidati di lettura delle vite dei bambini e delle famiglie (ad es. la teoria dell'attaccamento, le teorie dello sviluppo infantile, del trauma, i modelli diagnostici della psichiatria biologica ecc.).

Quindi, conoscenze e teorie che si sono venute a costituire storicamente in luoghi specifici (ad es. nei Paesi anglofoni) e che confermano il modello neoliberista dominante (oltre che l'epistemologia occidentale), vengono generalizzate per diventare i pilastri della pratica e invocate di volta in volta per comprendere, interpretare e valutare le azioni e le reazioni degli utenti, nonché per giustificare le scelte operative dei professionisti. Anche qui è in gioco una dimensione di potere legata al sapere. La riflessività epistemica avrebbe quindi una funzione liberatrice, poiché ri-contestualizza le teorie e ne de-costruisce i presupposti, aprendo altre possibilità di lettura. Uscire dal gergo specialistico e rinunciare al potere che questo dà ai professionisti significa aprirsi all'esperienza e all'inclusione di modelli culturali diversi.

2.4. *Riflessività come narritività: il potere delle storie*

La revisione della letteratura ha messo in evidenza profonde connessioni tra narrazione e riflessività: molti autori usano pratiche discorsive e narrative come strumento d'intervento, come approccio metodologico e/o come posizione epistemica – il «pensare per storie» di Bateson (1979, trad. it. 1984, p. 28).

White (1997) usa una *strategia abduttiva* (uso di metafore, linguaggi letterari e artistici, comunicazione non verbale), basata sulla tradizione ermeneutica e interpretativa, per mettere a fuoco le costruzioni narrative dell'esperienza da parte dei professionisti. L'approccio narrativo suggerì-

sce che una certa situazione possa essere raccontata/interpretata in molti modi: è compito dei professionisti cercare storie “utili”, cioè aperte a revisione, caratterizzate dalla speranza e dalla curiosità, quale principio sistemico per sostituire giudizi e spiegazioni (Pocock, 1995). Il focus sulle storie non ostacola la possibilità di utilizzare teorie e modelli scientifici consolidati (teoria dell’attaccamento, del trauma ecc.), ma li considera come altrettante narrazioni, più o meno utili alla comprensione della situazione; in tal modo, riduce i danni derivanti dal colpevolizzare i genitori per le loro difficoltà con i figli, una prassi che aumenta, invece di ridurre, il senso di impotenza e disperazione nelle famiglie vulnerabili.

La narrazione apre la via alla trasformazione: partendo dalla creazione di racconti, lettere, interviste, casi di studio (Taylor, White, 2000, trad. it. 2005), usando il genogramma o le mappe di relazioni (Bingle, Middleton, 2019; Dugmore *et al.*, 2018; Partridge *et al.*, 2019), si possono riconoscere le teorie implicite nell’agire professionale e generare, attraverso una polifonia di voci e racconti, il *multiverso*. L’analisi conversazionale (Kearns, McArdle, 2012; Watson, 2019) mostra che un colloquio può essere un *medium* riflessivo quando apre possibilità (ad es. con l’uso di domande spiazzanti, circolari) e porta operatori e utenti a negoziare i significati delle rispettive storie, riconoscendo il loro contributo attivo nel processo d’intervento (ad es. nel verbalizzare la propria reazione emotiva in situazioni specifiche).

2.5. *Discussione*

La revisione della letteratura ha messo in luce le caratteristiche che distinguono la riflessività dalla riflessione: mentre quest’ultima è una funzione cognitiva individuale e principalmente volta a sviluppare le pratiche, la prima è integrata – collettiva, sociale e individuale – e volta a creare possibilità attraverso nuovi significati, posture e perfino identità. Se la riflessione cerca – a livello *micro* – una coerenza (adattamento) tra l’azione e il suo risultato (che può comprendere una valutazione critica del processo), la riflessività lavora sulla «calibrazione» (Bateson, 1979, trad. it. 1984, *passim*) dell’azione, in un contesto o relazione che cambia e sposta costantemente i punti di riferimento. In questo senso, la riflessività non separa l’osservatore dal sistema, ma sottolinea l’*embricazione* tra ciò che l’osservatore fa/pensa e ciò che accade nella relazione.

L’autoconsapevolezza e il pensiero critico (livello *micro*), insieme alla capacità di integrare cognizioni, emozioni e azioni, sono plasmate dalla

biografia dell'operatore attraverso la partecipazione a precedenti contesti di apprendimento. Particolarmente importante è interrogarsi sul *curriculum* nascosto, ovvero ciò che è stato appreso implicitamente nel percorso e che resta a livello inconscio.

La riflessività sistemica 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 plasmino le pratiche – e viceversa. Sia la famiglia, sia l'équipe tendono a stabilizzarsi nel tempo, sviluppando copioni, miti, regole, identità, ovvero una cultura e un senso di appartenenza. Le loro relazioni formano circoli riflessivi, rispecchiamenti che possono evolvere grazie alla comunicazione reciproca di prospettive diverse e alla creazione del *multiverso*. La riflessività smonta e decostruisce le dinamiche di potere tra professionisti, famiglie e bambini. Inoltre, interroga i discorsi egemoni, l'influenza delle determinanti di genere, religione, età, provenienza geografica (Burnham, 2012), aprendo a nuove possibilità attraverso il racconto di storie utili in una postura di ricerca e di consapevolezza etica e politica.

Dunque, la riflessività può essere qualificata come una meta-competenza: compositiva (Formenti, 2017), relazionale, emozionale e immaginativa, *di secondo ordine*, individuale e collettiva, epistemica, critica e incorporata. Se non rappresenta una novità assoluta nel lavoro sociale (Jude, 2018), è ancora poco trattata nel lavoro educativo di tutela minorile. Si tratta dunque di individuare modi concreti per renderla operativa in tali contesti, partendo dalla formazione come ambito di apertura di possibilità.

Nel concludere l'analisi della letteratura, ci preme sottolineare che le dimensioni estetiche, intuitive e corporee della riflessività, i linguaggi abduktivivi e creativi, pur menzionati da diversi Autori (*Ibidem*; cfr. anche White, 1997), appaiono ancora troppo poco valorizzati. Ritenendoli costitutivi di un dispositivo formativo e trasformativo in grado di promuovere riflessività (Formenti, 2017; Formenti, West, 2018), li integreremo nella nostra proposta di formazione.

3. Polifonie incorporate: verso un modello operativo per sviluppare competenze riflessive

Nel progettare spazi di promozione della riflessività nei gruppi di lavoro in comunità minori, così come nella formazione di base, ci siamo

ispirate ai principi dell'approccio sistemico e dell'apprendimento trasformativo (Formenti, West, 2018; Mezirow, 1991, trad. it. 2003), per aprire possibilità attraverso pratiche che svelano presupposti e valori impliciti degli operatori e consentono di creare nuove possibilità di azione deliberata (Formenti, 2017). Cogliendo i suggerimenti del *Reflecting Team* (Andersen, 1987; Tomm, 1987) e della supervisione riflessiva (Dugmore *et al.*, 2018; Partridge *et al.*, 2019), le posture di curiosità e irriverenza (Cecchin, 1987, trad. it. 1988; Cecchin, Lane, Ray, 1992, trad. it. 2003), le pratiche narrative in un'accezione collettiva, immaginativa ed estetica, si tratta di mettere a punto un modello operativo che implementi le caratteristiche della riflessività sistemica in una pratica.

Nasce così la "polifonia incorporata", una pratica formativa il cui *setting* è già in sé un potenziale attivatore di riflessività e che può essere proposta in situazioni e contesti diversi: l'aula universitaria, l'équipe educativa della comunità residenziale per minorenni, il gruppo interprofessionale della tutela minorile o la rete territoriale. Il dispositivo prevede diversi ruoli: un narratore, ovvero l'operatore/studente/utente che porta una storia, un consulente (o gruppo di consulenti), un gruppo di osservatori e un facilitatore. Dal punto di vista strutturale, questa pratica può richiamare una situazione di supervisione, ma è più propriamente un esercizio di *inter*-formazione nel quale tutti i membri del gruppo possono rivestire i diversi ruoli. Il docente di un corso universitario, il supervisore o il formatore che vogliono utilizzare questa pratica potranno assumere il ruolo del facilitatore.

La pratica prevede dunque un minimo di sei-sette partecipanti; il massimo è fissato solo da questioni di spazio e opportunità. Tutto il gruppo dei partecipanti è chiamato a incrociare gli sguardi su una storia (evitiamo di chiamarla "caso", anche se questa è, spesso, la parola usata dagli operatori per incorniciare il proprio racconto). L'obiettivo dichiarato dell'attività è dunque l'attivazione di una riflessività trasformativa, a livello *micro*, *meso* e *macro*. La connessione tra riflessività e narritività evidenziata in letteratura costituisce lo sfondo dell'attività: le storie aprono la strada alla riflessività proprio perché contengono e compongono in modi unici e non scontati fatti, emozioni, motivazioni, intenzioni, corpi, aspettative, contesti e linguaggi. Le storie sono veicolo di possibilità e creatività, più che resoconto di verità (Demozzi, 2014): attivano un'esplorazione di significati, premesse implicite, cornici, teorie, per immaginare scenari inediti. Per celebrare questa complessità delle storie, i partecipanti sono invitati a esplorare saperi diversi: esperienziale, presentazionale, proposizionale e pratico (Formenti, 2017), come vedremo nella descrizione delle fasi che compongono la pratica formativa.

3.1. *Prima fase: la consulenza come contrappunto*

La prima fase prevede una conversazione tra narratore e consulente/i, centrata su una storia professionale. Il *narratore* presenta/racconta una situazione vissuta che lo interpella; gli è data facoltà di presentare come meglio crede la situazione professionale, ad esempio può arricchire il suo racconto con genogrammi, mappe relazionali, documenti, immagini, o altro. Suo compito è presentare in modo chiaro e dettagliato la storia a partire da ciò che sa. Il *consulente* ha il compito di aprire nuove possibilità interpretative attraverso l'uso di domande riflessive che introducono differenti punteggiature. Le domande riflessive descritte da Karl Tomm (1987), una tecnica sistemica molto nota nel campo della terapia familiare, si basano sull'immaginare scenari alternativi sfidando l'interpretazione insita nella storia raccontata. Ad esempio, mettono in evidenza il punto di vista del narratore: "Come hai reagito? Che significato hai dato? Come ti sei sentito?". Oppure, il punto di vista dell'altro: "Cosa immagini che lei/lui pensi/provi? Come la racconterebbe?". Altre domande possono essere orientate al futuro ed esplorare possibilità ipotetiche: "Se dovesse accadere che... che cosa pensi che farà Tizio? Quando Caio potrebbe stancarsi di... o decidere di...? Se l'obiettivo fosse raggiunto, chi se ne accorgerà e come?". Le domande centrate su ipotesi alternative possono essere rivolte anche al passato: "Se aveste chiesto al bambino che cosa voleva lui, come si sarebbe sviluppata la storia? Se la mamma avesse rifiutato (o accettato) di fare quello che le è stato chiesto, come pensate che avrebbe reagito il papà? Se invece di proporre... aveste proposto di..., come sarebbe andata?". Altre domande sfidano le premesse del narratore con un cambio inaspettato di contesto oppure con suggerimenti impliciti: "Se tutto ciò fosse avvenuto in (luogo/tempo/circostanze diverse) che cosa sarebbe potuto succedere? Che cosa farebbe/direbbe Caio se tu...?".

3.2. *Seconda fase: "variazioni polifoniche"*

La fase successiva può iniziare a un segnale del facilitatore (ad es. dopo un tempo prefissato) oppure nascere quando la conversazione langue, quando i consulenti hanno esaurito la loro creatività e/o il narratore si ripete. Come avviene nel *Reflecting Team*, narratore e consulente/i a questo punto tacciono e si dispongono ad ascoltare (senza interagire attivamente) una nuova conversazione portata avanti dal gruppo degli osservatori.

Diversamente dalla tecnica di Andersen (1987), questi osservatori procedono però in modo abducente e incorporato, per risonanze, evocando (e talvolta incorporando) racconti, metafore, immagini. I linguaggi utilizzati dipenderanno dal contesto, dalla consuetudine del gruppo con questo tipo di pratiche, dai vincoli di spazio e tempo. In questa fase, il sapere utilizzato è presentazionale: non c'è contraddittorio o dibattito, poiché ognuno parte da sé e “una storia tira l'altra”, come in una *Mente Collettiva* che proceda per libere associazioni. Il linguaggio presentazionale non offre spiegazioni, ma risponde a una storia con un'altra storia. Ad esempio: “Mi è venuta in mente una mia zia che...”; “Ho visto un film, letto un romanzo, nel quale...”. Le storie presentate illuminano un secondo livello: non più la storia di caso, il “contenuto” co-costruito dal narratore e dai consulenti, ma il *pattern* che connette in modo circolare le conoscenze cosce e inconscie, i presupposti del narratore e dei consulenti e le interazioni passate, presenti e future convocate dalla storia raccontata.

Il facilitatore può offrire domande-stimolo con focus diversi, ad esempio:

- la relazione tra narratore e consulente: “Se fosse una danza, che danza sarebbe? Cosa vi ha colpito del loro linguaggio corporeo?”;
- la relazione tra il processo in atto e la vicenda raccontata: “Se fosse presente X (uno dei protagonisti della storia ascoltata), quale postura potrebbe assumere (far prendere la postura)? Quale metafora usereste per rappresentare l'interpretazione emergente dalla consulenza?”;
- la relazione tra la propria esperienza (professionale) e la storia ascoltata: “La mia postura durante l'ascolto di questa storia (far assumere); un ricordo professionale evocato dalla scena osservata o dalla storia raccontata (far scrivere); momenti in cui mi sono sentito *scomodo* o *confuso* durante l'ascolto (far scrivere)”.

3.3. Terza fase: dalle voci multiple all'ipotesi sistemica

In questa parte della pratica si passa a un sapere proposizionale per costruire una *teoria soddisfacente* (Formenti, 2017) rispetto alla storia raccontata, interconnettendo i diversi momenti, intuizioni, ipotesi che hanno preso forma. L'ispirazione è la tecnica sistemica dell'ipotizzazione, reinterpretata da Gianfranco Cecchin (1987, trad. it. 1988) con la postura della *curiosità*.

Il facilitatore può proporre ulteriori domande:

- “Che tipo di storie sono state proposte?”;

- “Sono emersi conflitti o dilemmi?”;
- “Sono emerse differenti versioni della stessa storia?”;
- “Avete colto aspetti specifici a livello *micro, meso* e *macro*?”;
- “Quali teorie e conoscenze professionali sono emerse?”;
- “Che cosa abbiamo compreso o imparato da questo processo?”.

Il *focus* è sempre sulla storia/le storie per domandarsi dove siano gli indizi di riflessività, se siano storie di speranza (*riflessività in potenza*), di successo (*intenzione riflessiva*), di svolta (*apertura alle possibilità e riflessività presente*) o di pratiche ritualizzate (*manca di riflessività*) (Birkeland, 2005).

3.4. *La quarta fase: verso l'azione deliberata*

Alle fine della pratica, i partecipanti sono invitati a riflettere, individualmente e collettivamente, su come potrebbero far evolvere la propria ricerca di storie utili nel contesto di lavoro. L'intento della formazione alla riflessività non è offrire ricette, ma costruire contesti operativi dove allenare il pensiero, l'osservazione, la curiosità, la capacità critica, la relazionalità, per poi trasferire le competenze maturate ad altri contesti, quelli dell'operatività quotidiana.

Un esempio di azione deliberata, in un'équipe, potrebbe essere impegnarsi nella raccolta, per un certo lasso di tempo, di osservazioni sul campo e annotazioni, individualmente o collettivamente, ogni volta che si osserva una moltiplicazione di sguardi, un attraversamento di dilemmi, una composizione tra razionale e relazionale. Un altro esempio potrebbe essere la programmazione di incontri che ripropongano la pratica, per “metterla a sistema” all'interno di un gruppo di operatori o studenti e su un progetto od oggetto specifico.

Attraverso il racconto e la moltiplicazione delle storie, la pratica proposta svela le prospettive di significato dei partecipanti, facendo vivere l'esperienza del *multiverso*, ma la formazione esige un ritorno sull'azione. Come non basta leggere o raccontare una storia per generare riflessività, così non basta partecipare a una pratica estemporanea, magari divertente o illuminante, per sviluppare la meta-competenza riflessiva: è importante che la riflessività diventi stile di lavoro e a tal fine la pratica deve essere ripetuta, fino a diventare una modalità incorporata nel lavoro dell'équipe, quindi un esercizio che, nel tempo (Colombo, 2005), possa trasformare il lavoro di professionisti e i servizi.

Conclusioni

Quali sono gli ingredienti della pratica proposta e perché la riteniamo utile nel potenziare il lavoro degli educatori nella comunità residenziale per minorenni? Il lavoro educativo in comunità è caratterizzato dall'immersione quotidiana, costante, nel flusso dell'azione. La narrazione dell'azione professionale viene qui proposta non solo come base di una riflessione a posteriori sull'agire individuale, ma per mostrare le interconnessioni a livello di *meso* e *macro*-sistema. I ruoli e compiti implementati nella pratica polifonica favoriscono infatti le «descrizioni doppie» (Bateson, 1979, trad. it. 1984, *passim*), o multiple, aiutando a riconoscere le premesse e i posizionamenti dei partecipanti.

La curiosità e l'irriverenza sono implementate e attivamente ricercate nel dispositivo, per evitare di privilegiare una prospettiva rispetto a un'altra. Esplorare scenari non ancora immaginati partendo da elementi concreti, razionali, emotivi è la base di qualsiasi pratica educativa (Contini, 2014).

Inoltre, nella comunità ci sono storie e voci silenziate; il rischio di costruire storie disperanti è molto alto (per esempio, quando si dà per scontato che i genitori non sappiano prendersi cura dei figli). La pratica qui illustrata sostiene lo sviluppo di ipotesi sistemiche, nelle quali nessuna storia, nemmeno la più assurda, viene esclusa. Il processo abducente (Bateson, 1979, trad. it. 1984; White, 1997) va a controbilanciare la logica lineare e razionale propria del contesto di tutela, riequilibrandola con la partecipazione, le emozioni, la corporeità e l'immaginazione. In una parola: incertezza, che può nascere dalla stessa riflessività (Taylor, White, 2000, trad. it. 2005) ed è il primo passo verso la speranza (Mason, 2015), poiché contrasta la stagnazione e il reiterarsi di stereotipi e programmi decisi a tavolino. La riflessività come atto creativo e complesso ammorbidisce la rigidità del sistema di tutela minorile, riconoscendone i paradossi e i dilemmi, superando gli atteggiamenti difensivi e accettando la sfida della messa in gioco personale. Le difficoltà, se condivise, possono essere trasformate in risorse.

La *riflessività sistemica* è un invito a ingaggiarsi, a un lavoro di cura di sé e della propria storia, che non coincide necessariamente con un percorso psicologico o psicoterapeutico, ma definisce, pedagogicamente, un percorso epistemico e di apprendimento che trasforma e arricchisce le premesse individuali e collettive, moltiplicando i processi interpretativi e aprendo nuovi corsi d'azione. Come abbiamo detto, gli educatori di comunità si trovano ad affrontare situazioni complesse, spesso travol-

genti e disorientanti, nelle quali sono chiamati ad agire in modo etico, con intelligenza, cuore, immaginazione e con un atteggiamento pragmatico, per prendere decisioni tempestive, risolvere problemi inaspettati, trasformare i conflitti e le crisi in opportunità. Incertezza e complessità sono caratteristiche costitutive del loro lavoro e quindi la *riflessività sistemica* diventa una competenza chiave da formare, allenare, apprendere.

Formare educatori *riflessivi, responsabili e sensibili*, come qualità imprescindibili nel loro lavoro (Formenti, Luraschi, Rigamonti, 2017), è un bisogno urgente, che investe la formazione di base così come la formazione continua in servizio. Abbiamo argomentato le ragioni di un modello pedagogico che propone innanzitutto di andare oltre l'immagine dell'educatore isolato, fragile, concentrato sulla relazione a due, ispirato da un afflato oblativo che lo ingabbia in una posizione vulnerabile.

La composizione di relazionalità e razionalità e il coordinamento di livelli *micro, meso* e *macro*, portano a riconoscere che l'apprendimento non è solo un fatto individuale. La centratura sulle pratiche è *empowering* perché sottolinea la professionalità educativa. L'uso peculiare delle storie, con la moltiplicazione dei loro livelli di lettura, favorisce la capacità di comporre prospettive diverse superando i dilemmi dovuti a polarizzazioni poco utili. Esplorare in modo collettivo e incorporato le storie mostra che la cura educativa è un lavoro d'équipe e di rete nel quale si possono recuperare, esplicitare e valorizzare le teorie e le cornici che danno senso alla pratica.

Infine, quando un gruppo di operatori diventa competente nelle pratiche riflessive incorporate, narrative ed estetiche, risulta naturale proporre gli stessi metodi ai bambini e alle famiglie, offrendo spazi trasformativi polifonici. L'esperienza di apprendere insieme, esplorando le storie e le loro possibilità, relativizza le posizioni di potere, che può essere riconosciuto e nominato.

Grazie all'implementazione di processi condivisi di costruzione del significato, anche gli obiettivi di partecipazione, oggi così fondamentali in un'ottica di *giustizia sociale*, personalizzazione e rispetto delle differenze culturali, possono finalmente trovare spazi di azione deliberata.

Riferimenti bibliografici

- Akin B.A., Brook J., Byers K.D., Lloyd M.H. (2016): Worker Perspectives from the Front Line: Implementation of Evidence-Based Interventions in Child Welfare Settings. *Journal of Child and Family Studies*, 25, pp. 870-882.

- Andersen T. (1987): The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process*, 26, pp. 415-428.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 2006.
- Bateson G. (1979): *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1984.
- Bingle L., Middleton A. (2019): From Doing to Being: the Tensions of Systemic Practice in Social Work – Group Reflective Supervision in Child Protection. *Journal of Family Therapy*, 41(3), pp. 384-406.
- Birkeland L. (2005): *Staff Development through Storytelling in Norway*. In M. Colombo (a cura di): *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 193-205.
- Burnham J. (2012): *Developments in the Social GRRRAAACCEEESSS: Visible-Invisible and Voiced-Unvoiced*. In B. Krause (a cura di): *Culture and Reflexivity in Systemic Psychotherapy: Mutual Perspectives*. London: Karnac Books, pp. 139-160.
- Cecchin G. (1987): Revisione dei concetti di ipotizzazione, circolarità, neutralità. Un invito alla curiosità. Trad. it. *Ecologia della Mente*, 5, pp. 30-41, 1988.
- Cecchin G., Lane G., Ray W.A. (1992): *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2003.
- Chello F. (2015): Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti. *Civitas Educationis. Education, politics and culture*, a. IV, 1, pp. 85-114.
- Colombo M. (2005): *Dalla riflessività alle pratiche riflessive. La 'svolta creativa' in educazione*. In M. Colombo (a cura di): *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 7-31.
- Contini M. (2014): *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli (a cura di): *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 13-45.
- D'Cruz H., Gillingham P., Melendez S. (2007): Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*, 37, pp. 73-90.
- Del Valle J.F., Sainero A.M., Bravo A. (2015): *Needs and Characteristics of High-Resource Using Children and Youth*. In J.K. Whittaker, J.F. Del Valle, L. Holmes (eds.): *Therapeutic Residential Care for Children and Youth. Developing Evidence-Based International Practice*. London: Jessica Kingsley Publ., pp. 49-61.
- Demozzi S. (2014): *Scrivere il pensiero. Narrare di sé tra etica e riflessività*. In M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli (a cura di): *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 83-115.
- Dugmore P., Partridge K., Sethi I., Krupa-Flasinska M. (2018): Systemic Supervision in Statutory Social Work in the UK: Systemic Rucksacks and Bells that Ring. *European Journal of Social Work*, 21(3), pp. 400-414.

- Ferguson H. (2003): Welfare, Social Exclusion and Reflexivity: The Case of Child and Woman Protection. *Journal of Social Policy*, 32(2), pp. 199-216.
- Ferguson H. (2018): How Social Workers Reflect in Action and When and Why they Don't: The Possibilities and Limits to Reflective Practice in Social Work. *Social Work Education*, 37(4), pp. 415-427.
- Formenti L. (2008): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 78-91.
- Formenti L. (2012): *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Formenti L. (2017): *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L., Luraschi S., Rigamonti A. (2017): L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia*, 21(48), pp. 5-27.
- Formenti L., West L. (2018): *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education: A Dialogue*. London: Palgrave Macmillan.
- Gharabaghi K. (2020): Being a Good Child and Youth Care Practitioner. *E-journal of the International Child and Youth Care Network (CYC-Net)*, 252, pp. 10-13.
- James S. (2017): Implementing Evidence-Based Practice in Residential Care: How far Have We Come? *Residential Treatment for children and youth*, 34(2), pp. 155-175.
- Jude J. (2018): The Practice of Systemic Reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32(1), pp. 45-57.
- Kearns S., McArdle K. (2012): Doing it Right? Accessing the Narratives of Identity of Newly Qualified Social Workers through the Lens of Resilience: 'I Am, I Have, I Can'. *Child & Family Social Work*, 17(4), pp. 385-394.
- Knorth E.J., Harder A.T., Huyghen A.M.N., Kalverboer M.E., Zandberg T. (2010): Residential Youth Care and Treatment Research: Care Workers as Key Factor in Outcomes? *International Journal of Child and Family Welfare*, 13(1-2), pp. 49-67.
- Mason B. (2015): Towards Positions of Safe Uncertainty. *InterAction*, 7(1), pp. 28-43.
- Maton K. (2003): Reflexivity, Relationism, and Research: Pierre Bourdieu and the Epistemic Conditions of Social Scientific Knowledge. *Space and Culture*, 6(1), pp. 52-65.
- Mattingly M., Stuart C., VanderVen K. (2012): Competencies for Professional Child and Youth Work Practitioners. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, pp. 16-24.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Ministero del Lavoro, Istituto degli Innocenti (2018): *Linee di indirizzo per l'accoglienza residenziale per i minorenni* (disponibile al link: www.lavoro.gov.it/)

- temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf; data di ultima consultazione: 11.10.20).
- Monson T.A. (2020): Risk Attitudes within 'Complex Youth' Assessment and Decision Making: Professional Perspectives. *Child Care in Practice*, 26(2), pp. 210-222.
- Mostarda M.P. (2005): *Il contributo della riflessività alla funzione di coordinamento di servizi*. In M. Colombo (a cura di): *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 147-169.
- Papp E., Rácz A. (2016): How Professionals in the Social System and Child Protection Perceive Their Profession. *Acta Universitatis Sapientiae - Social Analysis*, 6(1), pp. 71-91.
- Partridge K., Dugmore P., Mahaffey H., Chidgey M., Owen J. (2019): 'Step by Step, Side by Side': the Quest to Create Relational Artistry through Systemic Practice within Children's Social Care. *Journal of Family Therapy*, 41(3), pp. 321-342.
- Pocock D. (1995): Searching for a Better Story: Harnessing Modern and Post-modern Positions in Family Therapy. *Journal of Family Therapy*, 17, pp. 149-73.
- Roets G., Roose R., De Wilde L., Vanobbergen B. (2017): Framing the 'Child at Risk' in Social Work Reports: Truth-telling or Storytelling? *Journal of Social Work*, 17(4), pp. 453-469.
- Schön D. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Striano M., Malacarne C., Oliverio S. (2018): *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Taylor C., White S. (2000): *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Trad. it. Trento: Erickson, 2005.
- Timonen-Kallio E., Hämäläinen J. (2019): Social Pedagogy-Informed Residential Child Care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), pp. 1-14.
- Tomm K. (1987): Interventive Interviewing: Part II. Reflexive Questioning as a Means to Enable Self-healing. *Family Process*, 26, pp. 167-183.
- Villa L. (2008): *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi: tra promozione, controllo e protezione*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Watts L. (2019): Reflective Practice, Reflexivity, and Critical Reflection in Social Work Education in Australia. *Australian Social Work*, 72(1), pp. 8-20.
- White S. (1997): Beyond Retrodution? Hermeneutics, Reflexivity and Social Work Practice. *The British Journal of Social Work*, 27(5), pp. 739-753.