



PEDAGOGIA E LAVORO
COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO UMANO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative

Dialoghi tra stakeholders e accademia



Collana diretta da
Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)
Daniela Dato (*Università di Foggia*)
Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

3

Comitato scientifico

Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Giuditta Alessandrini† (Università degli Studi di Roma Tre), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Luigino Binanti (Università del Salento), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Lorenza Da Re (Università di Padova), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Pierluigi Ellerani (Università del Salento), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Ines Giunta (Università Ca' Foscari Venezia), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Andrea Potestio (Università di Bergamo), Luca Refrigeri (Università del Molise), Raffaele Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Giuseppe Zago (Università di Padova).

Comitato editoriale

Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus), Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Enza Manila Raimondo (Università di Palermo).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

LA COLLANA

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su tre campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

TEORIE E PRATICHE DELLE RELAZIONI
E DELLE PROFESSIONI EDUCATIVE E FORMATIVE
DIALOGHI TRA STAKEHOLDERS E ACCADEMIA

Atti del Convegno internazionale del Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica
nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR)
dell'Università degli Studi di Macerata
23 ottobre 2025



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Macerata



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-465-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione. Le ragioni di un dialogo e l'architettura del volume	11
a cura di <i>Fabrizio d'Aniello</i>	

I parte Interventi dei key-note speaker

I.1	Livia Cadei	23
	<i>Terza missione e prima responsabilità: la formazione dei docenti universitari tra engagement e pedagogia sociale</i>	
I.2	Romiță Iucu, Alexandru Carțiș, Daniela Pascu	29
	<i>New arrangements for learning in the European University Alliances. New flexible learning pathways</i>	
I.3	Massimo Ruggeri	47
	<i>Il lavoro sociale come gesto politico ad elevata professionalità</i>	
I.4	Daniela Veronica Necșoi	53
	<i>Narratives of transition. How newly qualified educators experience the shift from academic training to professional practice</i>	
I.5	Renata Maria Viganò	67
	<i>Una ricerca educativa sostenibile per pratiche efficaci</i>	

II parte Sessioni parallele

Sessione 1

0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa

II.1.6	Chiara Sirignano	77
	<i>Dai documenti ministeriali al ruolo dell'Università di Macerata nella costruzione del sistema integrato 0-6</i>	
II.1.7	Marzia Fratini	84
	<i>Tra sogno e realtà: essere educatore per e nel sistema integrato 0-6</i>	

II.1.8 Monica Saja, Elisabetta Saja 91
Educatore e/o insegnante? Essere professionista dell'educazione e della formazione in un servizio 0-6

II.1.9 Anna Caponi 98
La figura dell'educatore, nel contesto del nido domiciliare, tra saperi, competenze e professionalità

II.1.10 Stefano Polenta 105
La supervisione pedagogica del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione: approcci, implicazioni, riflessioni

Sessione 2

Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente

II.2.11 Giulia Marzioni 115
Ascoltare ed orientare le vulnerabilità. Il ruolo della Caritas tra ascolto, accompagnamento e lettura del presente

II.2.12 Federica Carpineti, Alessandro Angeletti 119
Educare al cambiamento. Il ruolo dell'educatore all'interno delle comunità terapeutiche

II.2.13 Massimiliano Stramaglia 123
Lineamenti di psicopedagogia delle dipendenze

Sessione 3

Abitare le differenze, insieme. Transizioni, sguardi, prospettive.

II.3.14 Francesca Salis 131
Il pedagogista speciale nella prassi educativa. Ruoli, funzioni, sinergie

II.3.15 Ilaria Gallucci 138
Progetto Extra School. Un modello integrato di intervento educativo ed extra-scolastico basato su evidenze scientifiche

II.3.16 Elisabetta Elia, Alessandra Azzurro 146
"Io mi chiamo Happy"

Sessione 4

Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità

II.4.17 Rosita Deluigi 153
Comunità abitanti: coesioni in-visibili

II.4.18	Ilaria Capponi	160
	<i>L'età del Noi: generazioni che abitano lo stesso tempo</i>	

Sessione 5

Cittadini: non migranti

II.5.19	Manuela Falappa	171
	<i>Progetti di accoglienza ed azioni per la creazione di una comunità inclusiva</i>	

II.5.20	Silvia Sorana, Sascha Smerzini	175
	<i>Accoglienza, aree interne e impatto economico e sociale</i>	

II.5.21	Raffaele Tumino	183
	<i>Cittadini, non migranti: decolonialità e pluriversalismo come pratiche di prossimità</i>	

Sessione 6

Abitare assieme la fragilità: il valore della cura “a piccoli passi” nelle professioni educative

II.6.22	Gloria Lanciotti	195
	<i>Tessere legami di cura nella quotidianità</i>	

II.6.23	Morena Muzi	199
	<i>La cura dell'abitare</i>	

II.6.24	Giuseppe Laneve	206
	<i>La cura nella (e della) Costituzione</i>	

II.6.25	Tommaso Farina	215
	<i>L'“andare verso” quale postura professionale dell'educatore</i>	

Sessione 7

Forme d'intervento in favore di persone sottoposte

a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future

II.7.26	Deborah Ucciero	225
	<i>Interventi operativi nel territorio marchigiano: l'esperienza di COOSS Marche</i>	

II.7.27	Flavia Stara	233
	<i>La funzione rieducativa nel e oltre il carcere. Dalla riparazione alla rigenerazione</i>	

II.7.28	Arianna Taddei, Sara Giordani	239
	<i>Invisibili due volte: doppia diagnosi e detenzione penitenziaria. Testimonianze dalla Casa Circondariale di Montacuto</i>	

II.7.29	Raffaele Tumino	246
	<i>Le ali della libertà: oltre la solitudine e le istituzioni. Le comunità per persone “fuori dalla norma”: riflessioni e proposte</i>	

Sessione 8

Il lavoro e le sue potenzialità formative tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva

II.8.30	Gigliola Paviotti	255
	<i>Dalla vocazione, all'identità professionale, al cambio di professione: riflessioni sugli educatori socio-pedagogici</i>	
II.8.31	Cinzia Bonifazi	262
	<i>Transizione occupazionale: orientarsi per riconoscersi professionalmente e personalmente</i>	
II.8.32	Carmela Somelli	269
	<i>I protagonisti della formazione professionale</i>	
II.8.33	Lorena Patacchini, Alessandra Scapati	274
	<i>Professioni e competenze della formazione aziendale</i>	
II.8.34	Fabrizio d'Aniello	281
	<i>La pedagogia in azienda per una conoscenza inclusiva</i>	

Sessione 9

Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse. Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica

II.9.35	Michele Corsi	291
	<i>Dalla famiglia alle famiglie: nuove opportunità e nuovi “rischi”</i>	
II.9.36	Chiara Sirignano	298
	<i>Progettualità familiari in transizione: il ruolo dell'educatore e del pedagogista nella consulenza pedagogica</i>	
II.9.37	Raffaella Lorenzini	305
	<i>Posture educative e consapevolezza genitoriale: percorsi di accompagnamento familiare</i>	
II.9.38	Elisa Giusti	311
	<i>Il riconoscimento della violenza maschile contro le donne e la rete territoriale antiviolenza</i>	

Sessione 10

Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca

- | | | |
|----------|---|-----|
| II.10.39 | Luca Girotti | 321 |
| | <i>Il caso formazione primaria a quindici anni dall'istituzione della LM85bis</i> | |
| II.10.40 | Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini, Chiara Mignucci | 329 |
| | <i>La scuola come ecosistema integrato: verso una cultura educativa interprofessionale</i> | |
| II.10.41 | Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Francesca Gratani | 337 |
| | <i>Formazione degli insegnanti. Un modello di sviluppo professionale basato sulla ricerca collaborativa</i> | |

I.5 UNA RICERCA EDUCATIVA SOSTENIBILE PER PRATICHE EFFICACI

Renata Maria Viganò
Università Cattolica del Sacro Cuore

Un paradosso attraversa la ricerca educativa: dispone di un patrimonio sempre più ampio di conoscenze, modelli teorici, metodologie di indagine e risultati empirici, eppure la sua incidenza sulle pratiche e sulle politiche rimane limitata, spesso episodica. Questo scarto è imputabile solo parzialmente a limiti intrinseci alla ricerca medesima, che pure affonda le sue radici in un sistema disciplinare epistemologicamente complesso ed è certamente sempre perfezionabile; a ben vedere, esso va compreso in relazione alla natura complessa dei sistemi educativi e alle condizioni operative nelle quali i contesti professionali agiscono.

La sostenibilità della ricerca educativa assume allora un ruolo strategico: la ricerca è sostenibile quando genera comprensioni e strumenti assumibili e adattabili, contestualizzati e coerenti con i vincoli reali entro cui si esercita l'azione educativa. Pensare che i risultati di ricerca possano essere applicati *sic et simpliciter* alla pratica è un'espressione che rivela una visione tanto semplicistica quanto ingenua di un processo che in realtà è ben più articolato, disseminato di passaggi mai scontati, tutt'altro che lineare. In altre parole, alla ricerca si presenta la sfida di costruire conoscenze che possano dialogare con le logiche, i tempi e le responsabilità proprie delle comunità professionali e delle istituzioni. Occorre pertanto domandarsi a quali condizioni essa possa rappresentare una risorsa stabile e credibile per pratiche efficaci anziché un riferimento intermittente o percepito come estraneo.

1. L'educazione come ecosistema complesso

L'educazione è un ecosistema connotato da interdipendenze, dinamiche evolutive e processi emergenti; le sue componenti – individui, comunità, organizzazioni, politiche – agiscono infatti su più livelli e in tempi diversi (cfr. Jörg, 2011; Abbona, Del Re, Monaco, 2008; Goldspink, 2007; Goleman, Senge, 2015; Jörg, Davis, Nickmans, 2007; Koopmans, 2014). Presenta perciò due ordini di complessità compresenti: una epistemica, connessa con la natura non predittiva e non lineare dei processi di apprendimento, e una sistemica, riguardante la molteplicità

di attori e condizioni che influiscono su ogni decisione educativa (Bronfenbrenner, Morris, 2006; Van Geert, Steenbeek, 2014).

In tale contesto, i vari soggetti appartenenti ai diversi insiemi dell'ecosistema necessitano di sviluppare modelli operativi per così dire semplificati per poter approdare a decisioni che sarebbero altrimenti bloccate dalla presa in conto di tutta la complessità reale; tali modelli, definiti in letteratura sistemi *simplex*, sono un insieme di valori, credenze, atteggiamenti, prassi ecc. interiorizzati per agire efficacemente in risposta alle rispettive priorità (Berthoz, 2012; Kluger, 2008; Jörg, 2011). Nella comunità scientifica il ricercatore impiega modelli concettuali e procedure analitiche con cui ottiene riconoscimento nel suo mondo professionale; in quella docente l'insegnante si affida a pratiche radicate nell'esperienza e nella relazione con gli studenti; nella sfera politica il decisore opera entro cornici normative, vincoli di bilancio e pressioni sociali.

I sistemi *simplex* non sono incompatibili ma si differenziano perché adottano grammatiche diverse, frutto della cultura specifica della comunità di appartenenza. Affinché ciò non approdi all'incomunicabilità sostanziale, occorre costruire spazi di intersezione in cui tali sistemi possano dialogare riconoscendo le rispettive logiche senza ridurre la complessità dell'altro. In assenza di simili opportunità, il rischio è che ciascuna comunità sviluppi una propria bolla interpretativa in cui le altre appaiono incomprensibili o, peggio, irrilevanti (Biesta, 2007; Bottani, 2009; Gore, Gitlin, 2004; Weiss, 2007).

La prospettiva ecosistemica invita pertanto a spostare lo sguardo dai singoli attori alle relazioni che li connettono. Le pratiche di valutazione, le modalità di formazione in servizio, le politiche di *accountability* diventano nodi di un sistema più ampio, nel quale l'impiego della ricerca non è mai atto puramente tecnico ma sempre processo negoziato tra aspettative, vincoli e significati diversi.

2. Vincoli strutturali e responsabilità della ricerca

Nel contesto italiano, la distanza tra ricerca e pratica è purtroppo assai tangibile. La partecipazione delle scuole a progetti di ricerca è limitata; il rapporto tra università e istituzioni scolastiche è discontinuo; le opportunità di sviluppo professionale basate sulla ricerca risultano insufficienti e spesso affidate all'iniziativa dei singoli (CENSIS, 2023). A ciò si sommano vincoli strutturali: investimenti ridotti, *turnover*, instabilità normativa e farraginosità gestionali che ostacolano l'innovazione sistematica e verificata.

Produrre conoscenza senza considerare questi vincoli genera risultati che rischiano di rimanere confinati alla dimensione accademica. È responsabilità della ricerca interrogarsi non solo sulla validità dei propri modelli ma sulla loro rilevanza pratica; una ricerca sostenibile è consapevole del contesto nei suoi diversi piani e

ordini di priorità e complessità, riconosce i limiti delle soluzioni proposte e si misura con le condizioni reali di implementazione. Ciò implica, per esempio, tenere in conto anche i costi organizzativi di un intervento, il tempo necessario per la sua adozione, le competenze richieste ai soggetti coinvolti, le infrastrutture disponibili.

Questa responsabilità non comporta il sacrificio dell'autonomia scientifica; assume tuttavia la consapevolezza che ogni proposta innovativa genera aspettative e richieste nei confronti di coloro che ne diventano attori pratici. Proporre dispositivi didattici o valutativi che postulano condizioni irrealistiche (p.es. tempo richiesto agli insegnanti, strumenti onerosi di rilevazione dei dati e di verifica del processo, mancata presa in conto delle culture organizzative radicate ecc.) induce frustrazione nelle comunità professionali che non si riconoscono in ciò che è loro offerto come buona pratica o, al più, la apprezzano sotto il profilo ideale ma non hanno la possibilità di portarla a regime nel funzionamento ordinario del loro contesto.

3. Quando l'evidenza non diventa pratica

Ciò che per la ricerca è un'evidenza non necessariamente trova facile traducibilità nella pratica. Un approccio educativo innovativo che, a seguito di una corretta sperimentazione, mostra un effetto statisticamente significativo produce un impatto che spesso non è percepibile nella quotidianità della pratica. Un incremento medio degli apprendimenti, per esempio pari a 0,25 deviazioni standard, può essere considerato rilevante sul piano scientifico e tuttavia risultare poco visibile a chi ogni giorno vive l'esperienza dell'aula.

L'insegnante lavora in un ambiente denso di variabili – clima di classe, bisogni educativi specifici, relazioni, carichi burocratici, culture professionali implicite ecc. – che è arduo ricondurre a una misura di effetto. Conseguenza la disconnessione tra il piano scientifico e quello pratico: ciò che appare efficace in termini sperimentali può non risultare significativo nel vissuto dell'insegnante. In questa distanza si inseriscono spesso narrazioni semplificate (“la ricerca dice che...”), poco utili a comprendere quando, come e per chi una determinata proposta funziona davvero. Non si intende con ciò alimentare scetticismo rispetto alla ricerca; non va però ignorato che l'efficacia media non coincide *ipso facto* con l'utilità situata, così come vissuta dal professionista.

Un modo per contrastare tale difficoltà sta nello sviluppo di opportunità di mediazione e collaborazione le quali aiutino i professionisti a interpretare l'evidenza e a trasformarla in decisioni operativamente sostenibili: programmi sistematici di confronto tra insegnanti e ricercatori, strutture e infrastrutture flessibili e facilitanti il contatto non episodico e la conoscenza reciproca, documentazione

condivisa delle pratiche, analisi di casi e percorsi di accompagnamento, sono solo esempi di azioni che rendono possibile una contestualizzazione progressiva delle indicazioni emerse dagli studi.

4. Epistemologia per sistemi complessi e ricerca metodologica

La sostenibilità della ricerca educativa si gioca anche nel coraggio e nella competenza di quest'ultima a percorrere fino in fondo le sfide metodologiche poste dalla propria epistemologia. L'attenzione esclusiva alla variabilità interindividuale, pur preziosa, rischia di marginalizzare le dimensioni dinamiche e intra-individuali dell'apprendimento: gli studenti non rispondono uniformemente agli interventi; gli insegnanti non applicano le metodologie in modo identico; le scuole non sono ambienti intercambiabili. I processi educativi evolvono nel tempo, all'interno delle persone e delle organizzazioni, in virtù di cicli di regolazione, adattamento e rinegoziazione delle pratiche (Wetzels, Steenbeek, Van Geert, 2016).

Per accogliere la complessità serve elaborare modelli atti a integrare i diversi livelli del fenomeno educativo, riconoscendo che l'apprendimento emerge dall'interazione tra processi cognitivi, relazionali ed emotivi (Mehl, Conner, 2012; Molenaar, Campbell, 2009). La teoria dei sistemi complessi fornisce strumenti adeguati a comprendere tali dinamiche e permette di descrivere fenomeni non lineari senza ridurli a mere semplificazioni (Stamovlasis, 2006). La ricerca quantitativa o gli studi sperimentali sono imprescindibili ma vanno integrati con approcci longitudinali, metodi misti, analisi dei processi e dispositivi di ricerca collaborativa.

In questa prospettiva rigore non è sinonimo di controllo totale ma di coerenza nei processi con cui è modellizzata la complessità, sono esplicitate le assunzioni, riconosciuti i limiti e valutata la plausibilità applicativa delle conclusioni. Un modello teorico è tanto più rigoroso quanto più è in grado di rendere conto delle condizioni in cui funziona e di quelle in cui incontra ostacoli, offrendo criteri per orientare il giudizio professionale in luogo di sostituirlo.

5. Pragmatismo come principio di sostenibilità

La sostenibilità della ricerca richiede un orientamento pragmatico: domande di ricerca che nascono da problemi reali, metodologie adeguate alle condizioni operative, interpretazioni che tengano conto dei vincoli del contesto. Tale orientamento non riduce la ricerca a un esercizio utilitaristico ma la indirizza verso ciò che può generare miglioramento e apprendimento istituzionale.

Una ricerca pragmatica seleziona con cura i problemi da indagare e non di-

sperde energie su questioni marginali; cerca inoltre di co-progettare il percorso di indagine assieme ai professionisti dei contesti oggetto di studio, riconoscendo loro un ruolo attivo nella definizione dei quesiti e nell'interpretazione dei risultati. Altresì, privilegia soluzioni flessibili, adattabili e scalabili, atte a essere modulate in funzione dei contesti; esplicita infine il proprio “*so what?*” ossia indica con chiarezza quale cambiamento rende plausibile e a quali condizioni.

Tale approccio rende la ricerca idonea a sostenere le decisioni professionali con evidenze contestualizzate e realistiche. Una proposta metodologicamente sofisticata ma inapplicabile nelle condizioni date è meno sostenibile di un intervento più semplice ma integrabile nel lavoro ordinario dei contesti di pratica.

6. Soluzioni operative per sistemi complessi

Per rafforzare la connessione tra ricerca e pratica vanno individuate strategie operative adottabili anche in contesti con risorse ridotte; tra queste è possibile menzionare alcune linee d'azione già in parte sperimentate in diversi sistemi educativi.

Nel sistema scolastico, risultano efficaci investimenti mirati su pratiche ad alto impatto, come la valutazione formativa e i *feedback* dialogici. La ricerca internazionale mostra che tali pratiche producono effetti significativi sugli apprendimenti purché siano integrate nella progettazione didattica e sostenute da una riflessione collegiale sul loro significato.

Esiti apprezzabili si rilevano dove comunità professionali di apprendimento favoriscono la condivisione di conoscenze, la riflessione collettiva e la ricerca-azione. In questi contesti i professionisti sono non destinatari passivi di indicazioni esterne ma co-autori dei percorsi di miglioramento, partecipano alla definizione degli obiettivi, documentano le pratiche, analizzano i risultati e contribuiscono alla produzione di nuova conoscenza.

Un'ulteriore direzione riguarda l'innovazione incrementale delle politiche la quale combina sperimentazioni controllate con processi di *scaling-up* gradualità. Invece di introdurre riforme generalizzate senza adeguata valutazione è possibile promuovere interventi pilota, monitorarne attentamente gli esiti, correggerne gli elementi critici e solo successivamente estenderli. Questo approccio riduce i costi degli errori e permette di apprendere dall'esperienza.

Attenzione particolare merita l'impiego sostenibile delle tecnologie, con attenta valutazione del reale contributo all'apprendimento e alla qualità educativa, evitando sia entusiasmi acritici sia rifiuti pregiudiziali. La questione non è quanta tecnologia introdurre, ma quale e per cosa: quali processi si intende migliorare, quali pratiche rendere più inclusive, quali forme di partecipazione ampliare

Queste strategie non eliminano la complessità ma la rendono gestibile, distribuiscono il carico decisionale e favoriscono processi di apprendimento istituzio-

nale. La ricerca può accompagnarle con l'offerta di strumenti di monitoraggio, modelli interpretativi e occasioni di riflessione condivisa.

7. Il dovere dell'*accountability*

Una ricerca educativa sostenibile deve essere accompagnata da un forte senso di *accountability*, intesa come responsabilità riguardo alle comunità cui si rivolge. Ciò implica rendere trasparenti metodi, scelte analitiche e limiti, così che i risultati possano essere valutati criticamente. È altresì necessario comunicare le evidenze in modo chiaro, evitare tecnicismi inutili e privilegiare forme di restituzione che facilitino il dialogo con chi opera nella pratica. Vanno inoltre fornite interpretazioni che non prescrivano comportamenti ma sostengano il giudizio professionale di insegnanti e dirigenti. Occorre infine esplicitare implicazioni operative realistiche, indicare le condizioni di fattibilità e i possibili ostacoli.

Questa forma di *accountability* non è un onere aggiuntivo ma una condizione per generare fiducia e favorire l'uso responsabile dell'evidenza. Una ricerca opaca nei presupposti, nei metodi e nelle ricadute rischia di essere percepita come lontana o, nel peggiore dei casi, come strumento di controllo esterno.

8. Conclusioni

La ricerca educativa può sostenere pratiche efficaci solo se accetta la sfida della complessità e si orienta verso la sostenibilità epistemica, metodologica e operativa. Per essere sostenibili occorre essere responsivi: comprendere i vincoli dei contesti, avvalorare il lavoro delle comunità professionali, proporre soluzioni reali e applicabili. La ricerca non prescrive il futuro ma pone in luce le condizioni per immaginarlo e costruirlo in virtù di processi di apprendimento condiviso.

In un tempo segnato da mutamenti rapidi e pressioni sistemiche, essa può apportare un contributo fondamentale alla qualità dell'educazione se assume il compito di mediare tra piani diversi: generalizzazione e specificità, modelli e situazioni, esigenze di governo dei sistemi e bisogni delle persone. Una ricerca educativa sostenibile non promette soluzioni semplici a problemi complessi bensì aiuta a formulare domande migliori, a leggere in modo più consapevole ciò che accade nelle scuole, a intravedere possibilità di trasformazione nonostante i vincoli. In questo senso essa diventa parte integrante delle professionalità educative e delle politiche che intendono sostenerle.

Riferimenti bibliografici

- Abbona F., Del Re G., Monaco G. (eds.) (2008). *Complessità dinamica dei processi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Berthoz A. (2012). *Simplexity: Simplifying Principles for a Complex World*. New Haven: Yale University Press.
- Biesta G. (2007). Bridging the Gap between Educational Research and Educational Practice: The Need for Critical Distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.
- Bottani N. (2009). Il difficile rapporto fra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici. *FGA Working Paper*, 17.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006). The Bioecology Model of Human Development. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (6th ed., pp. 783-828). New York: Wiley.
- CENSIS (2023). *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2023*. Milano: FrancoAngeli.
- Goldspink C. (2007). Transforming Education: Evidential support for a Complex Systems Approach. *E:CO*, 9 (1-2), 77-92.
- Goleman D., Senge P.M. (2015). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Florence: More Than Sound.
- Gore J.M., Gitlin A.D. (2004) [Re]Visoning the Academic-Teacher Divide: Power and Knowledge in the Educational Community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 35-58.
- Jörg T. (2011). *New Thinking in Complexity for the Social Sciences and Humanities: A Generative, Transdisciplinary Approach*. New York: Springer.
- Jörg T., Davis B., Nickmans G. (2007). Towards a New, Complexity Science of Learning and Education. *Educational Research Review*, 2, 145-156.
- Kluger J. (2008). *Simplexity: Why Simple Things Become Complex (and How Complex Things Can Be Made Simple)*. New York: Hyperion.
- Koopmans M. (2014). Change, Self-organization and the Search for Causality in Educational Research and Practice. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(1), 20-39.
- Mehl M.R., Conner T. S. (Eds.) (2012). *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life*. New York: The Guilford Press.
- Molenaar M., Campbell C.G. (2009). The New Person-specific Paradigm in Psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 112-117.
- Stamovlasis D. (2006). The Nonlinear Dynamical Hypothesis in Science Education Problem Solving: A Catastrophe Theory Approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 10(1), 37-70.
- Van Geert P., Steenbeek H. (2014). The Good, the Bad and the Ugly? The Dynamic Interplay Between Educational Practice, Policy, and Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2, 22-39.
- Weiss C.H. (2007). The Role of Education Research: Commentary. Can We Influence Education Reform Through Research? In S. Fuhrman, D.K. Cohen, F. Mosher (Eds.), *The State of Education Policy Research* (pp. 281-287). New York: Routledge.

Wetzels A., Steenbeek H., van Geert P. (2016). A Complexity Approach to Investigating the Effectiveness of an Intervention for Lower Grade Teachers on Teaching Science. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 13(1), 81-104.