

## EDITORIALE - EDITORIAL

### Assumere la complessità: responsabilità della ricerca educativa

Renata Viganò

Catholic University of the Sacred Heart, Faculty of Education

Un paradosso attraversa il campo della ricerca educativa: tutti dichiarano di attribuirle importanza ma pochi concordano su quale sia la sua reale utilità. Questo disallineamento richiama il tema complesso della mobilitazione della conoscenza. Un recente rapporto dell'OCSE (2025) il cui titolo evocativo recita: *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes*, indica nella difficoltà di rendere accessibili, valutabili e trasferibili i risultati della ricerca come uno tra i principali ostacoli che questa incontra. Gli attuali meccanismi di valutazione delle iniziative di *knowledge mobilisation* risultano deboli, spesso ridotti a metriche elementari – citazioni, numero di eventi – che non riescono a restituire la reale incidenza della ricerca sulle trasformazioni osservate.

Già trent'anni fa, Luigi Calonghi (1993) additava con lungimiranza l'esigenza di una ricerca atta a sottrarsi all'intuizione vaga e all'approssimazione, senza però perdere di vista le implicazioni concrete e trasformative dell'agire educativo. Oggi, questa urgenza è ancora più pressante, perché l'educazione non solo è complicata ma è altresì complessa.

Nel suo insieme, la sfera dell'educazione è un sistema epistemicamente e sistematicamente complesso, ossia non è mai pienamente intellegibile e prevedibile ed è composto da una molteplicità di elementi interagenti che generano effetti emergenti. Si articola su molteplici livelli – dall'interazione in aula alle politiche nazionali – e su diversi tempi, dal quotidiano scolastico alla lunga durata del cambiamento sociale. Non è un mero enigma da risolvere ma un ecosistema vivente, in continua evoluzione.

Per navigare tale complessità, i soggetti agenti nelle varie articolazioni della pratica, della ricerca e del *policymaking* – insegnanti, ricercatori, decisori – sono costretti a semplificare. Van Geert e Steenbeek (2014) parlano, a questo proposito, di sistemi *simplex*: configurazioni dinamiche di credenze, pratiche, strumenti, valori ed emozioni che ogni comunità professionale costruisce per orientarsi nel proprio mondo e assumere decisioni senza restare paralizzati dalla complessità. Il punto critico è che questi sistemi *simplex* spesso non comunicano tra loro in modo efficace, generando incomprensioni e cortocircuiti decisionali.

Tali difficoltà sono presenti in molti Paesi, pur con gradi diversi di consapevolezza e di efficacia nel contrastarle. In Italia, la frammentazione tra ricerca educativa, pratica e politica ha attraversato gli avvendimenti governativi e tuttora permane; di là da programmi e progetti pur meritori, i meccanismi istituzionali che dovrebbero connettere ricerca e decisione sono rari; analisi recenti rivelano che la partecipazione delle scuole a progetti di ricerca promossi dall'università resta ancora episodica (CENSIS, 2023; ANVUR, 2021) che le opportunità di sviluppo professionale basate su evidenze di ricerca sono insufficienti e disomogenee.

Altri Paesi hanno affrontato il problema in modo più strutturato. Nei Paesi Bassi, per esempio, la *Netherlands Initiative for Educational Research* finanzia progetti co-progettati tra scuole e ricercatori. In Norvegia, il *Knowledge Centre for Education* ha rafforzato la cultura dell'uso della ricerca tra gli insegnanti. In Finlandia, la formazione iniziale dei docenti include solide componenti di ricerca, promovendol'integrazione tra sapere scientifico e prassi didattica.

In Nord America sono presenti programmi che muovono dalle medesime intenzioni ma con accentuazioni diverse. Negli Stati Uniti, il *What Works Clearinghouse* fornisce sintesi di evidenze rigorose rivolte a docenti e *policymaker*; non mancano però voci critiche che pongono in luce il privilegio attribuito a modelli e metodi standardizzati, a sfavore di esiti della ricerca situata. In Canada hanno avuto fortuna *research-*

*practice partnerships* soprattutto in Ontario e British Columbia, sostenute da enti intermedi come lo KNAER (*Knowledge Network for Applied Education Research*). Pressoché ovunque, seppur in forme diverse, la complessità educativa mette in scacco l'allineamento tra sistemi e si individuano strategie risolutive differenziate. Emerge la necessità di modelli plurali, riflessivi e sensibili al contesto, per tradurre la conoscenza in pratica.

A titolo esemplificativo, si immagini una ricerca i cui risultati mostrano che un certo metodo didattico migliora l'apprendimento; l'autorità politica lo promuove a livello nazionale ma accade che gli insegnanti avvertano ciò come imposizione estranea al loro contesto. Un effetto statistico – per esempio 0,25 deviazioni standard – può avere rilevanza scientifica ma non essere percepibile nella quotidianità scolastica. In termini di categorie analitiche generali, si verifica una collisione tra sistemi *simplex* delle diverse comunità agenti: il ricercatore persegue il controllo e la generalizzazione; il docente agisce nella contingenza, nella relazione, nella responsabilità situata. Il passaggio dall'evidenza all'impatto non è mai lineare.

Molta ricerca educativa rivolge la propria attenzione alla variabilità inter-individuale: confronta gruppi, elabora modelli, trae inferenze generalizzabili. I processi educativi reali tuttavia hanno luogo nella variabilità intra-individuale, nel tempo, nelle persone, nei contesti. Per contribuire al miglioramento della pratica e alla qualità delle decisioni, la ricerca educativa ha il dovere di accettare la sfida dell'emergenza, della non linearità, della trasformazione. Le teorie dei sistemi complessi offrono strumenti concettuali per questo: non solo per spiegare “cosa funziona mediamente” ma per capire “cosa conta” in situazioni reali e vissute. In nessun modo tale prospettiva implica rinunciare al rigore; al contrario spinge ad adottare un concetto di rigore assai più complesso e impegnativo sul piano metodologico, sensibile al processo, al contesto e alla relazione.

Per sua natura, la ricerca educativa ha funzione non solo descrittiva giacché intende contribuire a costruire gli strumenti, i linguaggi, i criteri con cui il reale diventa pensabile e trasformabile. Ciò impone una considerevole responsabilità epistemologica e metodologica poiché occorre interrogarsi non solo su cosa sia ma anche su quale tipo di verità sia utile, condivisibile e generativa. Solo costruendo spazi materiali e simbolici di incontro e dialogo tra comunità diverse (ricerca, pratica, politica) è possibile sostenere l'educazione come impresa collettiva. Come si è già avuto occasione di osservare (Viganò, 2024), quando la dimensione del problema cambia, cambia anche la natura della soluzione, la quale non può che essere sfaccettata, dialogica e plurale.

## Bibliografia

- ANVUR (2021). *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca*.
- Calonghi L. (a cura di) (1993). *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: Tecnodid.
- CENSIS (2023). *57° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD (2025). *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- Van Geert P., Steenbeek H. (2014). The Complex Dynamics of Educational Systems. *Complexity*, 20(2), 15-23.
- Viganò R. (2024). Dal dito alla luna. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 32 (2), 8-9.