



Approcci pedagogici di *co-evoluzione* nella crisi:
le potenzialità della ricerca educativa
e formativa in intercampi ad elevata complessità
**Pedagogical approaches to *co-evolution* in crisis:
the potential of educational
and training research in highly complex ecosystems**

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze – chiara.carletti@unifi.it

Antonella Cuppari

Università degli Studi “Milano-Bicocca” – a.cuppari@campus.unimib.it

Silvia Fioretti

Università degli Studi di Urbino – silvia.fioretti@uniurb.it

Milena Pomponi

Università degli Studi Roma Tre – milena.pomponi@uniroma3.it

ABSTRACT

The Era of Great Uncertainties (Morin, 2020) with which humanity has to deal with today requires competences to stay in the changing flow of the crisis that allows us to generate knowledge useful to orient thoughts and actions. In this contribution, the authors propose four pedagogical approaches that refer, respectively, to the pedagogical category of irony, to the theoretical construct of systemic reflexivity and to the themes of sustainability and agency. These approaches are analysed with reference to specific educational and training contexts of high complexity, the school and the social educational work. Common to these approaches is the pursuit of a difficult and mobile balance between individual and contextual aspects, between conservative and innovative instances, between times and rhythms of change and between micro, meso and macro levels of the systems involved.

L'epoca di grandi incertezze (Morin, 2020) con la quale oggi l'umanità si deve misurare, richiede una competenza a stare nel flusso mutevole della crisi che permetta di generare al tempo stesso conoscenza utile a orientare pensieri e azioni. In questo contributo le autrici propongono quattro approcci pedagogici che si riferiscono, rispettivamente, alla categoria pedagogica dell'ironia, al costrutto teorico della riflessività sistemica e ai temi della sostenibilità e dell'agentività. Tali approcci vengono analizzati in riferimento a contesti educativi e formativi specifici ad elevata complessità, quello scola-

* **Attribuzione:** l'abstract, l'introduzione e le conclusioni sono la rielaborazione ad opera di Antonella Cuppari del lavoro collaborativo di riflessione di tutte le autrici. Il paragrafo 1 è stato scritto da Chiara Carletti. Il paragrafo 2 appartiene ad Antonella Cuppari. Il paragrafo 3 è stato scritto da Silvia Fioretti. Il paragrafo 4 appartiene a Milena Pomponi.

stico e quello relativo al lavoro educativo sociale. Elemento comune a tali approcci è la ricerca di un difficile e mobile equilibrio tra aspetti individuali e contestuali, tra istanze conservative e istanze innovative, tra tempi e ritmi del cambiamento e tra livelli micro, meso e macro dei sistemi coinvolti.

KEYWORDS

complexity, crisis, training, reflexivity, sustainability.
complessità, crisi, formazione, riflessività, sostenibilità.

Introduzione

L'educazione, in ogni ambito in cui è chiamata ad agire, deve oggi confrontarsi con intercambi complessi, mobili e in continuo divenire, in cui "le differenze e i conflitti permangono e si moltiplicano così come restano e si accentuano gli intrecci e le dialogiche" (Chiocchi, 2003, p. 3). La crisi pandemica, la crisi ambientale e climatica e i disordini geo-politici che oggi interessano anche la stessa Europa, sono segnali di un'epoca di grandi incertezze (Morin, 2020) che interroga l'agire educativo e formativo e i differenti contesti in cui esso ha luogo. La crisi, tuttavia, può costituire anche un processo evolutivo e riorganizzativo dell'intero intercampo, laddove il sistema è capace di integrare le forze antagoniste, complementari e concorrenti in modo organizzativo, rinnovando energia e attingendola dall'ambiente (Morin, 2017a).

Il seguente contributo esplora le potenzialità evolutive di alcune categorie pedagogiche e costrutti teorici che vengono applicati all'interno di specifici intercambi educativi, quali quello formativo scolastico e quello del lavoro educativo sociale, caratterizzati da un elevato livello di complessità¹. Elemento trasversale alle differenti argomentazioni è una rinnovata fiducia nella possibilità di pensare la complessità e agire coerentemente con essa. Infatti, se la complessità può essere definita dai tratti negativi di incertezza e insufficienza della logica, al tempo stesso essa ha in sé anche i tratti positivi che legano l'uno e il molteplice, il singolare e l'universale e l'ordine e il disordine (Morin, 2017b).

Il primo paragrafo, scritto da Carletti, propone la categoria pedagogica dell'ironia quale atteggiamento cognitivo del docente e, più in generale, dell'uomo *postmoderno*, da portare nel proprio ecosistema, in questo caso la classe scolastica all'interno della quale realizza il proprio *operari* educativo. Si tratta di mettere in campo uno *stile cognitivo e personale* orientato alla comprensione dell'altro, alla flessibilità, alla valorizzazione dei punti di vista, all'accoglienza del cambiamento, al rispetto dei tempi altrui e all'inclusione (Cambi, 2006). Il secondo paragrafo, di Cuppari, presenta, per mezzo di una ricerca empirica, una declinazione in chiave sistemica della riflessività (Rigamonti, Formenti, 2020), orientata a far emergere e sfidare i discorsi dominanti nell'ambito del lavoro educativo sociale e ad aprire il processo di apprendimento alla moltiplicazione di storie e possibilità. Il terzo paragrafo, scritto da Fioretti, analizza lo spazio che l'educazione alla sostenibilità trova all'interno dei curricula scolastici. In particolare, vengono problematizzate

1 Ringraziamenti: le autrici ringraziano per il supporto essenziale la professoressa Giuditta Alessandrini e il professor Andrea Marcelli.

le teorie e pratiche formative orientate al risultato, mentre viene presentato lo *Human Development Approach* e la sua capacità di generare processi educativi centrati sulla crescita integrale dei cittadini, sul giudizio critico, sulla dignità e sul rispetto dei diritti democratici (Nussbaum, 1999). Infine, l'ultimo paragrafo di Pomponi indaga la complessità del contesto scolastico, nei livelli di confronto e di condivisione intra-inter-istituzionali richiesti in relazione ai cambiamenti repentini e continui in esso presenti, e si focalizza sull'agentività dei docenti, riconoscendo il ruolo giocato dal contesto scolastico.

1. Formazione, cura e ironia: tre categorie chiave per orientarsi nella complessità

Quando un certo modello di società entra in crisi, come sta accadendo oggi – dopo oltre due anni di pandemia e oltre due mesi di guerra nel cuore dell'Europa – anche i suoi modelli educativi vanno ripensati criticamente, attraverso un processo decostruttivo e un'azione ricostruttiva e rinnovatrice. È qui che il contributo della pedagogia, intesa come sapere riflessivo e razionale, ma anche critico e regolativo, si rivela di fondamentale importanza. Questa ci consente, infatti, di dare vita a nuovi modelli e approcci pedagogici capaci di formare un soggetto – individuo, persona e cittadino/a – in grado di abitare la complessità della nostra società, caratterizzata dal pluralismo, dall'incertezza, dalla precarietà, dal *disincanto* (Weber, 1991) e da una democrazia oggi sempre più *sub judice* (Mariani, Cambi et al, 2017).

Alla pedagogia spetta, dunque, il compito di seguire il proprio canone, ovvero quello della *Bildung*, necessario per coltivare il soggetto nella sua umanità, ma anche nella sua unicità. Tale nozione è stata centrale nella riflessione pedagogica già a partire da Socrate, il quale sosteneva l'importanza per ogni uomo di conoscere sé stesso e di prendersi cura della propria interiorità, attraverso un incessante esercizio del dubbio. Ciascun individuo costruisce, infatti, il proprio sé in maniera libera e responsabile nel corso di un processo formativo, di crescita e sviluppo, ma anche di orientamento valoriale, che prosegue per tutto il corso della sua esistenza. In questo *iter* aperto, critico e tensionale, che pone al centro il soggetto, intervengono altre due categorie chiave: *cura* e *ironia*. La *cura* è la categoria mediante la quale il soggetto *prende forma* (Fadda, 2002). Si tratta di una costruzione della persona umana che avviene attraverso pratiche ed *esercizi spirituali* (Foucault, 1984; Cambi, 2010; Hadot, 1987), mediante i quali l'individuo impara a prendersi cura di sé (*cura sui*) e degli altri e a orientare la propria esistenza secondo determinati valori e criteri e in contesti comunitari (Ferrante, 2017).

Tra queste pratiche vi sono la conversazione, il dialogo, ma anche la stessa *ironia*, intesa come categoria pedagogica in grado di coltivare il soggetto nella sua dimensione più umana, per aiutarlo a sviluppare un sé armonico e consapevole, ma anche critico e flessibile, adatto ad abitare la complessità del mondo (Cambi, 2010). Il termine *ironia*, viene qui intesa come *forma mentis*, atteggiamento cognitivo che agisce in *interiore homine*, rispondendo all'esigenza di una società che richiede un soggetto capace di mettersi in discussione e relativizzare il proprio punto di vista, ovvero dotato di un'identità riflessiva, sociale e dialogica che lo mette in comunicazione con il mondo esterno (Cambi, 2006).

Utilizzare l'ironia all'interno dell'*intercampo* classe, come pratica formativa è una scelta pedagogicamente situata, consapevole, orientata alla comprensione dell'altro, alla flessibilità, all'accoglienza del cambiamento, al rispetto dei tempi altrui e all'inclusione, senza per questo mettere da parte l'autorevolezza necessaria a ottenere dallo studente il giusto riconoscimento. Portare questa categoria

pedagogica in classe significa dare centralità alla comunicazione, allo scambio di idee e al confronto.

La comunicazione, in particolare, ricopre un ruolo primario all'interno della relazione educativa tra docente e studente. Siamo di fronte a un rapporto intrinsecamente problematico sia perché asimmetrico, date le numerose antinomie che lo attraversano (libertà-autorità, divario generazionale, intenti differenti, etc...), sia perché come in tutte le relazioni, anche questa è veicolata da stati d'animo, aspettative e pregiudizi che vanno inevitabilmente a incidere sullo sviluppo delle personalità degli studenti e sulle loro costruzioni identitarie, influenzando in parte anche il loro rendimento scolastico.

L'intervento educativo che si avvale dell'ironia è, dunque, differente rispetto ai canoni ordinari e stereotipati in cui viene pensato il ruolo dell'insegnante. Questo si sviluppa, infatti, attorno alla figura del *professionista riflessivo* e del *ricercatore* (Schön, 1993) che, in quanto tale, è chiamato a ripensarsi continuamente sia come uomo/donna sia come docente, consapevole dei diversi stili di apprendimento. Penserà pertanto alla propria classe come a una *comunità di ricerca* all'interno della quale è possibile sviluppare modalità didattiche divergenti, capaci di dare valore al benessere dei soggetti implicati nella relazione educativa, rispetto alla mera trasmissione frontale dei contenuti.

Compito di ogni educatore è, infatti, quello di aggiornare la propria professionalità, integrando le riflessioni emerse dalla ricerca accademica, con le esperienze quotidiane che caratterizzano il proprio *operari* educativo. Tutto questo implica saper adottare nuove prospettive educative e didattiche capaci di progettare percorsi di apprendimento individualizzati, attenti ai bisogni degli studenti, dunque in grado di valorizzarne le differenze negli stili cognitivi, nelle espressioni linguistiche e culturali, insegnando a lavorare in gruppo, a sviluppare il pensiero divergente e riflessivo. Serve dunque una scuola che non produca una *testa piena*, ma una *testa ben fatta* (Morin, 2000), capace di abitare una società in continua trasformazione, che richiede un soggetto critico, libero, emancipato e consapevole. Per fare questo servono modelli formativi adatti a sviluppare *menti a più dimensioni* (Bruner, 1987), in grado di riconoscere la presenza dell'altro, decentrando sé stessi e valorizzando le differenze. In questo senso l'ironia può farsi coscienza, *forma mentis*, pratica del sé per la formazione di quell'*uomo planetario* che, come afferma Edgar Morin (2012), è già in cammino.

2. La promozione di spazi di riflessività sistemica nella complessità del lavoro educativo sociale

Il lavoro educativo sociale dei servizi per adulti con disabilità si colloca all'interno del sistema integrato di interventi e servizi sociali definito, a livello nazionale, dalla L. 328/2000 e, a livello locale, da norme di accreditamento regionali basate su una classificazione di bisogni di natura sociale, socio-assistenziale e socio-sanitaria che comprendono un arco di vita molto ampio, dai 18 ai 65 anni d'età. Tale sistema, se da un lato ha avuto il merito di organizzare una rete integrata di interventi a carattere territoriale, dall'altro lato ha smesso di interrogare i presupposti da cui ha avuto origine, a fronte di uno scenario storico, culturale e sociale in continua evoluzione.

Negli ultimi quindici anni, la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006), il costrutto di qualità della vita (Schallock, Verdugo Alonso, 2002) e la prospettiva della capacitazione (Sen, 2014; Nussbaum, 2013) si sono fatti promotori di uno sguardo che riconosce la persona e il suo essere parte di un ecosi-

stema di relazioni e di norme che ne definiscono diritti e doveri reciproci. In Italia, inoltre, la legge 112/2016 comunemente denominata “legge del Dopo di Noi”, introduce la possibilità di “garantire alle persone con disabilità interventi innovativi di residenzialità che siano in grado di riprodurre, oltre l’orizzonte di vita dei propri familiari, le condizioni abitative e relazionali della casa di origine” (Giaconi et al., 2020, p. 275).

Il passaggio culturale da un sistema standardizzato di offerta a progettazioni personalizzate che partano dalle persone e dal loro sistema di relazioni costituisce un’opportunità interessante di trasformazione dei servizi che, tuttavia, richiede la creazione di spazi di apprendimento collettivo che consentano di far evolvere la loro funzione, da erogazione e tamponamento di rischi sociali eclatanti, a promozione di qualità della vita delle persone e del sistema sociale e ambientale più ampio (Colazzo, 2019).

Dentro questo scenario in continua evoluzione, la formazione continua degli educatori sociali può aprire a un processo che, anziché tendere verso lo sviluppo di apprendimenti di carattere tecnico-strumentale, generi una tensione in cui abitare l’intermedietà tra l’esistente e il possibile e in cui tessere legami tra elementi e livelli spesso in apparente contrapposizione (Cepollaro, Varchetta, 2014). Elemento chiave di una formazione così intesa è la riflessività che non ambisce a riflettere la realtà, riconducendola all’interno di categorie già note, ma che si pone in ascolto di un territorio intermedio tra azione pratica ed esperienza e che può far spazio a una narrazione significativa orientata alla trasformazione (Formenti, 2017).

In una ricerca cooperativa realizzata in un sistema di servizi per adulti con disabilità in provincia di Lecco (Lombardia) durante i mesi di crisi pandemica, la formazione è divenuta metodo di ricerca, riflessività e trasformazione delle pratiche educative e sociali dei servizi coinvolti (Cuppari, 2021a; Cuppari, 2021b; Cuppari, 2022). Il prolungarsi dello stato di emergenza, la riduzione del numero di persone accoglibili presso i “centri” e la dislocazione e riorganizzazione delle attività dei servizi nei contesti di vita delle persone, favorita anche dall’avvio delle prime progettazioni legate al “Dopo di Noi”, ha reso limitante l’affidamento delle pratiche educative sociali alla sola razionalità tecnico-strumentale e ha richiesto la ricerca di un sapere situazionale capace di interpretare il divenire.

Il dispositivo della ricerca-formazione proposto, di matrice sistemica e cooperativa (Formenti, 2017), si è posto l’obiettivo di comporre una teoria complessa del lavoro educativo sociale dei servizi, che potesse connettere il sapere esperienziale, presentazionale, proposizionale e pratico (Heron, 1996). Le interconnessioni non hanno riguardato solo le diverse vie di conoscenza, ma anche i livelli micro (intrasoggettivo), meso (intersoggettivo) e macro (storico, culturale) del lavoro educativo sociale. Le prospettive individuali sui problemi e sulle situazioni indagate (livello micro) sono divenute differenze da poter mettere in relazione e dialogo a livello di gruppo (livello meso), attraverso l’attivazione di una Mente Collettiva (Formenti, 2017). Tale riflessività sistemica (Rigamonti, Formenti, 2020) non si è limitata a individuare e mettere in atto azioni deliberate con ricaduta locale ma, a livello macro, ha provato a sfidare i discorsi dominanti impliciti nel lavoro educativo sociale. Le riflessioni generate nel processo di ricerca-formazione sono divenute parte di un documento territoriale condiviso con gli enti pubblici locali e che è stato presentato ai tavoli della programmazione regionale dei servizi per la disabilità, contribuendo all’introduzione di elementi innovativi. A titolo esemplificativo, si citano le D.G.R. 3183/2020 e 5320/2021 che hanno rispettivamente regolamentato il riavvio dei servizi dopo la prima fase emergenziale e la loro riorganizzazione a partire dagli apprendimenti generati dalla crisi.

Tale esperienza empirica suggerisce la possibilità per la ricerca pedagogica di contribuire a creare spazi di pensabilità nella crisi, in cui decostruire, ma al tempo stesso ricomporre, nuovi e molteplici significati utili a orientare l'azione educativa sociale verso prospettive trasformative, capaci di riconoscere, interagire e celebrare la complessità.

3. Curricolo e sostenibilità

I concetti di 'curricolo' e di 'sostenibilità' si presentano, di fronte al manifestarsi di mutamenti culturali e sociali, come dimensioni nuove e diverse sino a sembrare, a volte, persino contrapposti, indefiniti, ambigui. In prima approssimazione, il curricolo è composto da elementi pratici, volti all'organizzazione del percorso formativo intenzionale delle istituzioni scolastiche, e di elementi teorici, finalizzati a ideare e progettare la formazione. Il curricolo si configura come spazio di incontro e mediazione dei saperi e delle pratiche educative configurandosi come elemento unitario e intenzionale (Baldacci, 2006).

Quale spazio riscontriamo per i temi connessi alla sostenibilità all'interno del curricolo? I contenuti e i temi connessi alla sostenibilità sembrano essere estremamente complessi in quanto composti da modalità, atteggiamenti, valori che chiedono un approccio critico per evidenziarne le importanti potenzialità da sviluppare. Ad esempio, una ricerca analitica di temi e questioni assolutamente attuali, quali: sostenibilità, salute, solidarietà e pace all'interno del documento relativo alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola di base del 2012 ci riporta esiti scoraggianti. I termini sostenibilità e pace sono assenti. Il termine solidarietà compare due volte e il termine salute rinvia ad otto occorrenze. Il documento nazionale relativo alle Indicazioni per il curricolo rappresenta un riferimento essenziale per le progettazioni curriculari e queste lacune impongono una riflessione. Un lungo percorso di studi, pratiche, ricerche, sviluppatesi da alcuni decenni, ha originato quell'articolazione di temi e problemi che conosciamo oggi come educazione sostenibile. L'educazione ambientale rinvia, in modo particolare, a un'attenzione circoscritta alla cura e al mantenimento dell'ambiente naturale.

L'educazione alla sostenibilità si configura come prospettiva più recente e più ampia, ha lo scopo di istruire e formare i cittadini promuovendo un articolato insieme di conoscenze connesse all'ambiente e alla cura ecologica aprendo alla complessità dei temi contenuti nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite². In questo senso, gli obiettivi racchiusi nell'Agenda rappresentano temi, questioni e problemi da indagare, promuovere, affrontare e risolvere con diversi approcci e sistemi (Folke et alii, 2016). I mezzi e gli strumenti indispensabili a questa trasformazione sostenibile dell'ambiente, dell'economia e della società nella sua globalità sono l'istruzione e la formazione dei cittadini.

L'educazione sostenibile si configura, infatti, come area di apprendimento estremamente articolata e questo percorso interessa gli studenti fin dai primi anni di vita e prosegue, in un processo di apprendimento continuo, nel corso di tutta la vita (Alessandrini, 2019). I teorici dell'approccio allo *Human Development Ap-*

2 Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile, a loro volta suddivisi in diversi target, sono: 1- Sconfiggere la povertà; 2 - Sconfiggere la fame; 3 - Salute e benessere; 4 - Istruzione di qualità; 5 - Parità di genere; 6 - Acqua pulita e servizi igienico-sanitari; 7 - Energia pulita e accessibile; 8 - Lavoro dignitoso e crescita economica; 9 - Imprese, innovazione e infrastrutture; 10 - Ridurre le disuguaglianze; 11- Città e comunità sostenibili; 12 - Consumo e produzione responsabili; 13 - Lotta contro il cambiamento climatico; 14 - Vita sott'acqua; 15 - Vita sulla Terra; 16 - Pace, giustizia e istituzioni solide; 17 - Partnership per gli obiettivi. Cfr. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

proach presentano un quadro di riferimento articolato di riflessioni correlate alle condizioni generali e alle indicazioni sociali e politiche che generano processi educativi centrati sulla crescita integrale dei cittadini, sul giudizio critico, sulla dignità e sul rispetto dei diritti democratici (Nussbaum, 1999 e 2001). Qualcosa, però, sembra non funzionare ed è necessario superare una vera e propria crisi nascosta: la crisi dell'istruzione. Il senso di questa crisi può essere individuato nel prevalere, a livello mondiale, di teorie e pratiche formative e educative centrate sul rendimento scolastico e non sulla formazione di una coscienza critica in grado di fondare la capacità di pensare e di agire (Nussbaum, 2011).

L'obiettivo 4 – Istruzione di qualità – dell'Agenda 2030, stabilendo l'aumento di giovani e adulti in possesso di rilevanti abilità e competenze, sembra essere al centro del nucleo indagato dallo *Human Development Approach*. Entro il 2030 le Nazioni Unite si propongono di assicurare a tutti i cittadini la possibilità di raggiungere una piena *literacy* e *numeracy*. Il tema dello sviluppo umano si colloca in una posizione centrale nel ripensare le pratiche educative, privilegia un'ottica generativa volta a sviluppare aspetti emancipativi centrati sul contrasto delle disuguaglianze. Le finalità, i contenuti e gli approcci curriculari dovrebbero essere ripensati in nome della sostenibilità. In questo senso, il tema della sostenibilità rappresenta una componente importante e fondamentale nella prospettiva curricolare, sempre più integrata e multidisciplinare. Per far fronte alle grandi sfide ambientali e sociali odierne è prioritario intraprendere politiche istruttive e formative in grado di concretizzare le competenze sostenibili e prevedere, quindi, un modello curricolare in grado di educare alla sostenibilità.

4. La complessità nei contesti scolastici: analisi mediante la *teacher agency* dei dirigenti scolastici e degli insegnanti

La società della conoscenza o dell'apprendimento può essere interpretata come una società in cui vivono, lavorano, si organizzano donne e uomini, che si "incontrano" o si "scontrano" in/con contesti lavorativi all'interno di "mondi" professionali, familiari e socio-culturali. Essa può essere considerata una società che stimola, sottopone e richiede repertori di saperi, conoscenze di tecnologie dell'informazione e della comunicazione - TIC - necessarie per riformulare il fondamento della comunicazione in ogni ruolo che si svolge (Davis & Gardner, 2014).

Lo sfondo prospettico all'interno del quale si animano la realtà scolastica, analizzata e interpretata secondo le tre dimensioni - culture inclusive, politiche inclusive, pratiche inclusive - mediante le quali si articola il Modello Sociale di Booth e Ainscow (2014), e il vissuto personale e professionale di tutti gli attori che operano nella comunità educante, vale a dire degli studenti, dei dirigenti scolastici, dei docenti, degli operatori scolastici, delle famiglie e di tutti gli stakeholder che interagiscono con le istituzioni scolastiche, è dominato dalla complessità.

L'elemento della complessità, durante questi anni caratterizzati dalla pandemia di SARS CoV-2, ha assunto connotati diversi rispetto al periodo pre-pandemico mettendo in discussione le modalità di analisi ed interpretazione delle situazioni/dinamiche esperienziali, relative all'organizzazione dei contesti scolastici e del vissuto personale e professionale di tutti gli attori che operano nella comunità educante.

La connotazione che sta delineando la complessità invita a riflettere, attraverso diversi livelli di confronto e di condivisione intra-inter-istituzionali, sulla necessità di sviluppare una nuova consapevolezza rispetto ai cambiamenti repentini e continui e a nuovi elementi che dovrebbero/potrebbero caratterizzare l'innovazione

intesa nell'ottica di un cambiamento orientato verso il miglioramento.

Alla luce di quanto affermato è importante assumere e/o consolidare un *midset* (Dweck, 2013) critico e riflessivo per ri-formulare significati all'interno delle realtà delle istituzioni scolastiche e la relazione con il proprio processo di apprendimento (Fregola, 2003) mentre si abitano processi di trasformazione continua nella complessità.

In questa prospettiva è chiamata in causa la formazione dell'apprendimento dello sviluppo professionale (Calvert, 2016) dei dirigenti scolastici e degli insegnanti come "lente" per ri-leggere e interpretare le situazioni/ dinamiche dei contesti scolastici.

La teoria della *teacher agency*³, "la capacità di agire, in maniera intenzionale e costruttiva, degli insegnanti per lo sviluppo del processo di apprendimento professionale proprio e quello dei colleghi" (Ibidem), focalizza l'attenzione sulle condizioni strutturali necessarie per la crescita professionale dei docenti come mezzo per rafforzare la stessa *agentività*, attribuendo molta importanza al contesto scolastico all'interno del quale operano i dirigenti scolastici e gli insegnanti.

Questa considerazione è in linea con quanto illustrato da numerose evidenze (Boyd *et al.*, 2011; Johnson, Kraft, Papay, 2012) rispetto le quali emerge una interdipendenza tra il contesto e l'apprendimento dello sviluppo professionale: il contesto influisce sulle decisioni di carriera degli insegnanti, sulla loro efficacia didattica e sugli esiti di apprendimento degli studenti.

Un approccio metodologico coerente con le prospettive di studio del Modello Sociale di Booth e Aisncow (2011; 2014) e della *teacher agency* (Calvert 2016) è quello della Ricerca-Formazione - RF - (Asquini, 2018) che si è rivelato funzionale nell'ambito della conduzione di un progetto di scuola dottorale, intitolato *Le figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola*.

In questa prospettiva la sostenibilità (Pomponi, 2021) della R-F è significativa perché: considera i bisogni formativi ed educativi delle scuole coinvolte nella ricerca e le condizioni della specifica scuola; crea spazi dediti alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscono partecipi, co-decisoro e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore sia concepito come facilitatore; promuove le condizioni del contesto che possano favorire lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti professionali, nonché come detto sopra di un *mindset* orientati alla ricerca e all'approccio scientifico.

Conclusioni

Come afferma Morin (2017b), "nella crisi dei fondamenti e nella sfida della complessità del reale, ogni conoscenza ha ormai bisogno di riconoscersi, di riflettersi, di situarsi, di problematizzarsi" (p. 70). I paragrafi di cui sopra hanno provato brevemente a portare l'attenzione su quattro differenti approcci pedagogici che, in situazioni di crisi o ad alta complessità, possono contribuire a generare apprendimenti e riorganizzazioni degli intercampi in cui si contestualizza l'azione educativa e formativa.

Elemento trasversale ai diversi approcci è il considerare l'apprendimento non

3 La *teacher agency* considera tutti i docenti "agenti" della propria crescita professionale e definisce l'*agentività* come «la capacità di agire degli insegnanti in maniera intenzionale e costruttiva per orientare e dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi» (Calvert, 2016, p.4, Trad. propria).

solo da un punto di vista individuale, ma anche ecosistemico, negli aspetti di sostenibilità dati dalla necessità di trovare un difficile e mobile equilibrio tra elementi individuali e contestuali, tra istanze conservative e istanze innovative, tra tempi e ritmi del cambiamento e tra livelli micro, meso e macro dei sistemi coinvolti.

Tale complessità, a cui oggi la contemporaneità è chiamata a confrontarsi, rappresenta una vera e propria sfida (Morin, 2017b) che, per certi versi, pone di fronte al riconoscimento del limite di ogni conoscenza. Ciò nonostante, se da un lato questa consapevolezza rende incompiuto e mai definitivo ogni progresso nella conoscenza, al tempo stesso essa dà senso alla continua ricerca di nuovi significati che possano orientare l'agire educativo e formativo, oltrepassando incertezze e contraddizioni e costituendo meta-punti di vista che possano permettere di de-costruire e ricostruire i saperi, in un processo dialogico in continuo divenire.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, A. (2019) (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). "The influence of school administrators on teacher retention decisions". *American Educational Research Journal*, 48(2), pp. 303-333.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvert, L. (2016). "The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Support Educator Learning". *Journal of Staff Development*, 37(2), pp. 51-56.
- Cepollaro, G., Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*. Milano: Guerini Next.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: Utet Università.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiocchi, A. (2003). "Il concetto di intercampo. Non solo questioni epistemologiche (estratto)". In *Società e Conflitto*, 27/28, 3-16.
- Colazzo, S. (2019). Comunità, globalizzazione e istanze di riconoscimento. In Colazzo, S., Manfreda, A. (2019). (a cura di), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare* (pp. 123-163). Roma: Armando Editore.
- Cuppari, A. (2021a). "Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza". *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 38, pp. 206-219. <http://dx.doi.org/10.19241%2FILL.v17i38.573>
- Cuppari, A. (2021b). "Autobiographical memories as islands of certainty in an ocean of complexity: a cooperative enquiry on the effects of the COVID-19 emergency on some disability services in Northern Italy". *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, Vol. 23, 2(90), pp. 89-104. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18>
- Cuppari, A. (2022). "Learning from the crisis for a new paradigm of social work: a cooperative inquiry with social workers of services for adults with disabilities in Northern Italy". In *'Looking back for the future. Reconsidering adult learning and communities'*. *Proceedings of the 12th conference of the ESREA network 'Between global and local – Adult learning and communities'* – ISBN 978-84-09-37082-5.
- Davis, K., & Gardner, H. (2014). *Generazione App: La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.

- Dweck, C.S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando Editore.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Folke C., Biggs R., Norström A. V., Reyers B., e Rockström J. (2016). "Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science". In *Ecology and Society* 21(3):41. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08748-210341>
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1988).
- Foucault, M. (2014). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1984).
- Fregola, C. (2003). *Riunioni efficaci a scuola: ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Giacconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Aparecida Capellini, S. (2020). "Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita". In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291. DOI: 10.30557/MT00147
- Hadot, P., (1988). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. New York: SAGE Publications.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). "How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement". *Teachers College Record*, 114(10), pp. 1-39.
- Mariani, A., Cambi, F., Gioisi, M., Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2012). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017a). *Per una teoria della crisi* (Cerami, M., trad. ita.). Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 2016)
- Morin, E. (2017b). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: le 15 lezioni del Coronavirus* (Prezzo, R., trad. ita.). Milano: Raffaello Cortina Editore (Originariamente pubblicato nel 2020)
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma-Bari: Carocci.
- Nussbaum M. (2001). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2013). *Giustizia Sociale e Dignità Umana* (Greblo, E., trad. ita). Bologna: Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 2002)
- Pomponi, M. (2021). "La Ricerca-FormAzione, quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale". *Formazione & Insegnamento*, 1-2021, Vol.2, pp.757-763.
- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). "Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni". In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132.- <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Schalock, R.L., Verdugo Alonso, M.A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (2014). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia* (Rigamonti, G., trad. ita.). Milano: Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 2000)
- Weber, M. (1991). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: Rizzoli.