

Sistemi e agenzie educative.  
Riflessioni pedagogiche su confini e connessioni tra servizi territoriali  
Systems and educational agencies.  
Pedagogical reflections on connections and boundaries  
between territorial services

Andrea Galimberti

Università degli Studi di Milano-Bicocca, andrea.galimberti1@unimib.it

**ABSTRACT**

The article presents some reflections on the nexus between educational work and the territorial network using the theoretical lenses offered by systemic epistemology. In particular, while maintaining a focus on educational agencies, some dilemmas and critical nodes inherent in the relationships within an interprofessional network characterized by heterogeneous mandates and multiple organizational affiliations will be highlighted. These theoretical and practical reflections will be developed by focusing on experiences elaborated during supervisions and training-research activities.

Il contributo presenta alcune riflessioni sul nesso tra lavoro educativo e rete territoriale utilizzando le lenti teoriche offerte dall'epistemologia sistemica. In particolare, mantenendo una centratura sulle agenzie educative, verranno messi a tema alcuni dilemmi e nodi critici inerenti i rapporti all'interno di una rete interprofessionale caratterizzata da mandati eterogenei e appartenenze organizzative plurime, in vista della realizzazione di interventi coordinati e congiunti. Tali riflessioni, di natura teorico-prassica, si svilupperanno focalizzando esperienze elaborate in momenti di supervisione e ricerca-formazione.

**KEYWORDS**

Territories | educational agencies | interprofessional network | educational work | systemic epistemology  
Territori | agenzie educative | rete interprofessionale | lavoro educativo | epistemologia sistemica

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

**Citation:** Galimberti, A. (2024). Sistemi e agenzie educative. Riflessioni pedagogiche su confini e connessioni tra servizi territoriali. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 51-58 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-07>.

**Corresponding Author:** Andrea Galimberti | [andrea.galimberti1@unimib.it](mailto:andrea.galimberti1@unimib.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-07

**Received:** 26/09/2024 | **Accepted:** 26/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

## 1. Le agenzie educative come sistemi

L'epistemologia sistemica ha sin dalle sue origini intrecciato il proprio sviluppo con una molteplicità di discipline, offrendo anche all'area delle scienze sociali numerosi costrutti teorici per descrivere, interpretare e analizzare fenomeni come le forme comunicative, i *pattern* relazionali, i processi di apprendimento e le dinamiche organizzative (Heims, 1994). Attualmente è molto difficile effettuare “una corretta ricognizione di ciò che la cibernetica ha provato a pensare” (Ferrari, 2023, p. 53) poiché nel tempo si sono avvicinate e combinate diverse prospettive – come gli studi sull'autopoiesi di Maturana e Varela (1992) o l'introduzione dei costruttivismi nella seconda cibernetica (von Foerster, 1987) – e si è configurato un sapere diffuso e disperso: “un'entità fantasma infestante una moltitudine di discorsi, le cui tracce possono essere scorte un po' ovunque, spesso e volentieri non riconosciute come tali” (Fabbris & Giustiniano, 2023, p. 9). Nel momento in cui si fa riferimento all'epistemologia sistemica occorre, dunque, muoversi in tale complessità, chiarendo – per quanto possibile – gli assunti di fondo che ci guidano nell'interpretare un fenomeno in termini di “sistema”.

Anche la pedagogia ha da tempo messo in dialogo il proprio divenire teorico-prattico con questi presupposti, delineando una molteplicità di linee di sviluppo orientate a interpretare, progettare e valutare gli eventi educativi (Galimberti, 2024). Tale fertile contaminazione ha avuto certamente effetti anche sul lavoro sul campo, contribuendo all'emergere di una sensibilità ecosistemica centrata su un'attitudine a estendere la portata dell'agire educativo oltre ai confini del proprio setting (Iori, 2018), su una propensione a riflettere in termini di dinamiche inter-retro-attive (Contini et al., 2014; Giunta, 2020; Rigamonti & Formenti, 2020) e su un'attenzione allo scarto tra intenzioni ed effetti educativi (Massa, 2003; Baldacci, 2012; Margiotta, 2015; Barone, 2017).

In estrema sintesi, potremmo affermare che concettualizzare un servizio educativo utilizzando mappe sistemiche significa considerare elementi teorici costruiti nel tempo che delineano la sua organizzazione nei termini di un'*unitas multiplex* caratterizzata da alcune proprietà specifiche. Si tratta di una configurazione fondata non tanto su connessioni generiche, bensì su *pattern* “densi di teoria” (Demozzi, 2014; Urbani Ulivi, 2019), la cui fisionomia e articolazione prevede che:

- le relazioni siano caratterizzate da dinamiche inter-retro-attive e ricorsive, seguendo una circolarità complessa che non può essere letta in termini lineari mezzi-fini/causa-effetto;
- il sistema si regga su una molteplicità di equilibri dinamici che configurano una “metastabilità” in cui non è semplice capire chi o cosa agisce come fattore di stabilizzazione o come elemento di cambiamento;
- i differenti modi in cui l'intenzionalità educativa si declina lungo la progettazione, l'allestimento e la gestione di scene educative si strutturano su differenti livelli che non coincidono con l'orizzonte osservativo e percettivo di un singolo protagonista presente sulla scena (l'educatore, l'educando, ecc.). Ne conseguono “cecità selettive” (von Foerster, 1987) che impediscono di cogliere la totalità dei processi in gioco;
- emergano, all'interno del con-vivere sistemico, forme (relazionali, identitarie) non anticipabili o parzialmente prevedibili, nel contesto di un'auto-organizzazione che non può essere completamente governata da nessuna “ingegneria” educativa.

Assumere tale peculiare forma come proprio riferimento significa invitare i professionisti dell'educazione a considerare una serie di posizionamenti teorici e pratici che si rivelano spesso contro-intuitivi. Tra questi va sottolineata la necessità di rapportarsi con la dinamica finalità/equilibrio, innescata dall'intenzione di costruire proposte in linea con il mandato sociale, mantenendo al contempo la coerenza con alcune premesse di fondo. Nel momento in cui un'agenzia educativa identifica un *telos* a cui tendere, approntando setting e strumenti dedicati, sarà, infatti, impegnata a preservare una molteplicità di equilibri non sempre



visibili, espliciti o anticipabili, in quanto emergenti dall'operatività stessa del sistema lungo plurimi ambiti relazionali (l'équipe, la rete, la scena educativa, ecc.) e su più livelli (istituzionale, organizzativo, educativo, ecc). Tali istanze possono entrare in tensione, alimentando processi che corrono sempre il rischio di “avvitarsi” sull'autoreferenzialità:

Siccome i sistemi sociali in generale e le società in particolare si costituiscono per mezzo di autoreferenza autopoietica, ogni osservatore deve affrontare la questione di come questi sistemi riescano a venire a capo di problemi come la tautologia e la paradossalità, problemi che sorgono necessariamente quando un sistema deve operare soltanto sulla base dell'autoreferenza, cioè, deve fondare tutte le sue operazioni nell'autoreferenza (Luhmann, 2021, p. 46).

L'autoriferimento è costitutivo di qualsiasi sistema sociale, ma in un'agenzia educativa va sempre continuamente monitorato e interrogato, in quanto il *telos* che ne identifica la funzione non si esaurisce mai al proprio interno, bensì è sempre rivolto all'esterno: è sempre, cioè, inteso a preparare i soggetti a incontrare e vivere altri ambiti sociali, come, ad esempio, il mondo fuori dalla comunità, il lavoro al termine della scuola, ecc. Dunque l'operatività educativa si sviluppa sempre alla luce di un orizzonte interattivo, relazionale e simbolico più ampio e ciò implica la necessità di volgersi continuamente oltre i propri confini.

## 2. Non solo connessioni: contesti e confini

Per tematizzare la questione del confine occorre, innanzitutto, ribadire che la “forma sistema” non è identificabile come una semplice serie di “connessioni”, bensì attraverso collegamenti che delimitano se stessi rispetto a un ambiente di riferimento (Luhmann, 2021, p. 25). Si tratta dunque di dispiegare uno sguardo orientato a una visione complessa fondata sulla complementarietà di differenti mappe (Galimberti, 2024). Da un lato, infatti, è opportuno disporre di una mappa “congiuntiva” che sottolinei la necessità di comprendere l'organizzazione nei termini delle molteplici relazioni che la attraversano e la costituiscono. Dall'altro, è indispensabile riferirsi anche a una mappa “disgiuntiva” strutturata su una concezione “differenziale” di sistema, interpretato come “una unità che assume un significato soltanto in vista di una differenza, ovvero in vista della differenza tra sistema e ambiente” (Luhmann, 2021, p. 32).

Questa “visione binoculare” (Bateson, 1976) porta a descrivere qualsiasi sistema vivente come al contempo chiuso e aperto, ovvero come vincolato a mantenere la propria fisionomia organizzativa (fronte interno) mentre è in dialogo con i propri ambienti di riferimento (fronte esterno):

non si può capire il principio di ogni organizzazione di sé, quindi di ogni organizzazione vivente ponendo apertura senza chiusura (l'essere sarebbe allora in balia delle causalità esterne) o al contrario chiusura senza apertura (l'essere soffocherebbe in mancanza di scambi) (Morin, 2001, p. 229).

Il principio di autoreferenza afferma che, in una certa misura, ciò che è esterno è visto da un sistema sempre a partire dalla propria auto-organizzazione e dai presupposti che la sorreggono. Mentre opera, esso specifica, attraverso la propria azione, delle distinzioni creando un contesto, ovvero un insieme di pertinenze che identificano ciò che è appropriato, sensato, utile, bello o funzionale. L'operatività, in altre parole, delinea sempre “un dentro che separa da un fuori, che identifica e marca delle differenze, che distingue tra quanto è pertinente e quanto non lo è” (Zoletto, 2003, p. 73).

Ogni servizio e ogni ambito educativo, dunque, è un contesto di significati, una rappresentazione di senso che dà significato a gesti, parole, fatti e azioni. Ogni servizio e ambito è l'insieme di norme e re-



lazioni che ne regolano il funzionamento e danno contenuto agli atti comunicativi e ai comportamenti che si esplicano al suo interno (Calaprice, 2020, p. 111).

Per comprendere dunque lo specifico “confine” di un’agenzia educativa occorre considerare le “marche contestuali” emergenti dalla rete di mediatori allestita dai professionisti nella strutturazione della scena formativa e che la distinguono da ciò che avviene altrove (Palmieri & Prada, 2008). In particolare, una tra le principali caratteristiche del contesto educativo è l’orientamento a costituire uno spazio e un tempo in grado di alludere al “mondo della vita” (Bertolini, 1988) senza coinciderci, generando una dimensione finzionale che, grazie alla logica del “come se” (Antonacci, 2020; Bruzzone, 2023), permette di effettuare sperimentazioni (della relazione, di sé, delle proprie capacità e competenze, ecc.) in un ambiente protetto. Una sfera esperienziale che – proprio a causa della sua “artificialità” – rischia di venire separata rigidamente da ciò che esterno, innalzando così il proprio grado di autoriferimento (Baroni, 2021). Al tempo stesso, tuttavia, la stessa “marca contestuale”, di natura transizionale e metaforica, ha sempre la potenzialità di rendere il confine “poroso”, aprendosi a ciò che è avvenuto o avverrà in altri contesti (Guerra, 2020), in un costante andirivieni che permette un dialogo all’insegna della differenza.

Tale “differenza intesa a connettere” non è, tuttavia, di semplice realizzazione. Innanzitutto, essa prende forma a partire da presupposti interni al servizio: ogni professionista che presidia il proprio contesto potrà solo formulare ipotesi in relazione a domande come: “cosa sarà utile per l’educando quando tornerà in famiglia?”; “in che modo utilizzerà questi apprendimenti nella rete amicale?”; “in che modo integrerà le informazioni e i significati provenienti dall’incontro con altri professionisti (insegnanti, psicologi, ecc.)?”. Le transizioni tra contesti – con le relative traslazioni dei processi di apprendimento – implicano sempre una dimensione aleatoria in quanto è nella situazione specifica che, di volta in volta, si delineerà la possibilità (o l’impossibilità) di tradurre i messaggi e i significati acquisiti in cornici di senso differenti. Inoltre, la necessità di mantenere elastico e poroso il confine tra servizio educativo e “mondo della vita” fa sì che non sempre il rapporto tra questi ambiti sia chiaro e ben delimitato; esso si strutturerà attraverso un reciproco rinvio in cui sarà possibile osservare oscillazioni contestuali e il sorgere di paradossi, aporie e contraddizioni (Zoletto, 2003; Scardicchio, 2019).

Dunque, se si opera in un orizzonte che intende proporre esperienze generative – ovvero esperienze che aprono ad altre esperienze (Dewey, 2004) – con l’intenzione di tracciare una continuità dell’agire pedagogico nel tempo e nello spazio, è necessario porsi continuamente l’interrogativo su come sia possibile facilitare tali processi. La risposta non è banale ed è indispensabile muoversi con metodo, strutturando mediazioni e spazi riflessivi dedicati (Mortari, 2003; Palmieri, 2018; Riva, 2021), nella consapevolezza che accadranno continuamente fraintendimenti, confusioni, incidenti a cui dedicare cura e attenzione.

### 3. Il lavoro di rete: opportunità e nodi critici

Ogni agenzia educativa si colloca all’interno di una rete territoriale interprofessionale caratterizzata da mandati eterogenei e appartenenze organizzative plurime, in vista della realizzazione di interventi coordinati e congiunti. Come leggere il lavoro territoriale e di rete partendo dagli assunti teorici accennati nei paragrafi precedenti e da una centratura educativa? Quali nodi critici si possono delineare? Come valorizzare il potenziale delle opportunità emergenti?

Svilupperò questi aspetti facendo riferimento a momenti di supervisione e formazione che ho organizzato in anni recenti e, in particolare, a una ricerca-formazione<sup>1</sup> svoltasi nel 2021 presso l’università degli

1 La ricerca-formazione da me progettata condotta e coordinata dalla Prof.ssa Maria Grazia Strepparava (Dipartimento di Medicina e Chirurgia - Università degli Studi di Milano-Bicocca).



Studi di Milano-Bicocca e rivolta a operatori impegnati in servizi attivi sul tema adolescenza (consultori, presidi di neuropsichiatria, tutela minori, servizi educativi) e dislocati su tre differenti ATS regionali.

Un tema di fondo che ho visto emergere con frequenza negli incontri con i professionisti riguarda proprio la difficoltà di coordinamento tra servizi: i passaggi e le assegnazioni di “casi” spesso implicano un intreccio di aspettative reciproche (in merito a “chi dovrebbe fare cosa”) che non sempre si armonizzano con auto-rappresentazioni e pratiche consolidate nel tempo. Nei paragrafi precedenti si è visto come tale ostacolo nasca anche dal fatto che l’azione altrui sia sempre interpretata a partire dalla propria operatività, dunque individuando come “corretto” ciò che è coerente a una logica interna, (sempre in parte autoreferenziale, nonostante le migliori intenzioni di relativizzare il proprio punto di vista). Questa dimensione è spesso misconosciuta e difficile da far divenire oggetto di riflessione in quanto l’idea di “rete” è frequentemente associata a quella di un sistema integrato in cui la reciproca funzionalità delle parti viene assunta come un requisito e non nei termini di una difficile connessione che attraversa confini differenti. Ad esempio, una soluzione comune alla mancanza di coordinamento è spesso identificata nella possibilità di avere “maggiore” informazione che circola tra i servizi, istituendo tavoli di lavoro specifici o aumentando su vari fronti le occasioni comunicative. Senza negare l’utilità di tali azioni – che spesso non vengono finanziate con fondi strutturali e sono lasciate alla “buona volontà” dei professionisti che vi dedicano tempi extra lavorativi – occorre anche mettere in evidenza come, alla loro base, ci sia l’idea che “più” comunicazione aiuti a sintonizzare maggiormente le differenti pratiche professionali.

Tuttavia, se assumiamo fino in fondo le premesse sistemiche, non possiamo scegliere aprioristicamente una posizione di questo tipo: essa, infatti, porta a ragionare in termini quantitativi e a collocare in secondo piano i *pattern* comunicativi e relazionali in essere. In alcuni casi il tentativo multiprospettico può dar luogo a esiti soddisfacenti, ma frequenti sono i vissuti di frustrazione e malcontento, così come i conflitti o i tentativi di imporre il proprio punto di vista facendo leva sul proprio status professionale (Dovigo, 2018). Non si tratta, infatti, solo di integrare le differenti competenze attraverso il dialogo (constatando che il neuropsichiatra ha la propria *expertise*, diversa da quella dell’educatore del centro di aggregazione e dello psicologo del consultorio), ma di osservare come i reciproci posizionamenti derivino da un *habitus* professionale strutturato su rappresentazioni, regole, norme, codici acquisiti nel tempo e fondati in gran parte su conoscenze tacite (Gherardi, 2019) che rendono problematica la comprensibilità “esterna” del proprio agire (Caronia, 2023). Dunque sono sempre in gioco premesse implicite di cui i professionisti stessi sono poco consapevoli e rispetto alle quali l’incontro di rete è una potenziale occasione di scoperta e di esplorazione, ma anche di sfida e potenziale contestazione. Un dialogo di “secondo livello” (Rigamonti & Formenti, 2020) sugli assunti che modellano le proprie pratiche non è semplice da realizzare e richiede la disponibilità di ri-considerare ciò che orienta la cultura del proprio servizio e il proprio ruolo in un sistema più ampio.

Durante le supervisioni e le formazioni di cui mi sono occupato, ho incontrato anche soluzioni diverse dal “tavolo di rete” e intese a prospettare pratiche di condivisione innovative, allontanandosi da un *habitus* consolidato. Ad esempio, in alcuni progetti si è sperimentata la figura del manager di rete (“case manager”)<sup>2</sup> che si è occupata di seguire situazioni specifiche con una visione integrata, ovvero posizionandosi dal punto di vista dei destinatari delle azioni professionali. Una figura che si trova a dover costruire riferimenti inediti, in quanto, da un lato, non può contare su un punto di vista onnicomprensivo e, dall’altro, non può nemmeno basarsi su abitudini pregresse radicate in un contesto. Un ruolo che necessita, dunque, di capacità riflessive e dell’attitudine a ri-posizionarsi continuamente, cercando di intrecciare il punto di vista dell’utente (per il quale spesso si assume un ruolo di *advocacy*) con la logica di molteplici servizi, rintracciando di continuo le tensioni, i paradossi e i contrasti tra una pluralità di comunicazioni e relazioni in gioco.

2 Una figura mutuata dall’ambito sanitario e sperimentata in bandi regionali relativi a famiglie in difficoltà. In questa sede è interessante segnalare come all’interno della menzionata ricerca-formazione in cui partecipavano attivamente professionisti di area sociale, psicologica, medica, riabilitativa ed educativa si segnalasse con frequenza come la professionalità educativa fosse la più adatta a ricoprire tale ruolo.



Un altro esempio interessante riguarda la possibilità di sperimentare metodi partecipativi<sup>3</sup> che coinvolgono attivamente bambini/e, ragazzi/e e le loro famiglie sin dalle prime fasi della progettazione: in questi casi ai professionisti è chiesto di muoversi al di fuori della prassi consolidata nel tempo (rivedendo le fasi di presa in carico, valutazione, definizione del percorso, strutturazione della rete, ecc.) e di interagire nella co-costruzione di un percorso il più possibile integrato. Uno dei principali obiettivi di questi approcci, soprattutto nell'area della Tutela Minori, consiste nel rispondere a istanze di maggior giustizia sociale (Biffi, 2024) attraverso il coinvolgimento diretto di chi solitamente non ha voce, alimentando la capacità di agire e di negoziare dell'intero sistema. Anche in questo caso non si tratta di esperienze semplici da realizzare, in quanto, di fronte alla richiesta di distanziarsi dal proprio *habitus* professionale, possono sempre sorgere resistenze e opposizioni dovute al rischio di tradire il *telos* del proprio servizio, di perdere una quota di controllo (e potere) su quanto accade o di percepire disorientamento e mancanza di confini (ad esempio: dove inizia/finisce la propria responsabilità e dove inizia/finisce quella del collega?). Anche in questi casi, dunque, occorre evitare di ragionare in termini lineari e di adottare una logica meramente implementativa che si prefigge di realizzare un modello precostituito trascurando i contesti in cui esso andrà a prendere forma.

Le innovazioni del lavoro di rete, dunque, da un lato si propongono di attivare al meglio le risorse del territorio, riconfigurando rigidità esistenti e tentando costantemente di limitare l'autoriferimento dei servizi, ma, al tempo stesso, perturbano assetti ed equilibri strutturati nel tempo. Si tratta sempre di azioni che portano con sé un ricco potenziale in termini di cambiamento, ma i cui effetti non possono mai considerarsi scontati.

## 4. Conclusioni

L'epistemologia sistemica ci aiuta a tematizzare l'interdipendenza tra i servizi all'interno di una rete territoriale, sollecitando un'attitudine problematizzante. Di fronte alle tensioni e ai contrasti che spesso sorgono tra professionisti impegnati su fronti differenti è sempre più diffusa una lettura normativa: «si ritiene che le parti debbano assolvere al loro compito nel tutto [...] in base a questa metafora organicista si può, per così dire, dedurre un catalogo di doveri» (Luhmann, 2014, p. 246). Una visione complessa, tuttavia, si discosta da un tale tipo di presupposto in diverse direzioni. Innanzitutto, distanziandosi dall'idea che i servizi della rete siano in pieno controllo dei propri obiettivi e non in un difficile (e instabile) equilibrio tra la propria funzione sociale e la molteplicità di presupposti impliciti che ne garantiscono la coerenza organizzativa. In secondo luogo, considerando che i professionisti stessi poggiano la propria *expertise* su *habitus* radicati in un contesto e strutturati in larga parte su assunti (epistemologici, ontologici, etici e politici) inconsapevolmente acquisiti – Bateson (1976) direbbe “deuteroappresi” – che agiscono in modo implicito nei loro posizionamenti (dunque anche sui modi attraverso cui vorrebbero “mettere ordine” nella rete). Infine, sottolineando come qualsiasi volontà di “aprirsi” al territorio implichi sempre il difficile (e paradossale) tentativo di osservare il proprio contesto alla luce di altri punti di vista, in una dinamica ipotetica che è sempre, in parte, autoreferenziale.

In questa cornice teorica, una visione lineare che mira a realizzare un sistema di servizi territoriali fondandolo sulla “trasparenza” ed efficienza dei processi comunicativi, o che individua soluzioni da “implementare” per collaborare meglio (come nell'esempio del *case manager* o degli approcci partecipativi) corre sempre il rischio di scontrarsi con l'irriducibilità dei contesti in gioco. Più precisamente, in questi casi, si rischia di porre in secondo piano il fatto che i differenti punti di vista dei professionisti siano sempre difficili da articolare (in quanto densi di apprendimenti impliciti) e spesso forieri di dinamiche caotiche in luogo dell'ordine a cui si vorrebbe tendere.

3 Mi riferisco, ad esempio al modello della “Family group conference” che prevede un coinvolgimento della famiglia e di tutta la rete dei professionisti, per approfondire il modello vedi Maci (2011).



In tale scenario, la professionalità educativa sembra avere un interessante potenziale da mettere in gioco, connesso alla peculiarità dei propri processi di contestualizzazione. La necessità di istituire e mantenere “confini porosi”, orientando sempre la dimensione finzionale che caratterizza la scena educativa verso ciò che è esterno, attraverso un costante rinvio semantico, rende necessaria, infatti, una continua tematizzazione contestuale. Per educatori e pedagogisti è ineludibile il continuo bisogno di interrogarsi sulla relazione tra l’artificialità del proprio setting e il “mondo della vita” (che comprende anche la sfera di azione degli altri servizi). Un andirivieni prospettico esposto continuamente a quei “grovigli contestuali” (Bateson, 1996) che sempre si generano nel tentativo di separare e al contempo connettere: eventi paradossali, dilemmatici, ma anche creativi. In questo senso, tale incessante esercizio può rivelarsi fondamentale per alimentare una flessibilità utile al dialogo tra servizi, una vera e propria “competenza di rete”. Un’attitudine che non si risolve semplicemente nella capacità integrare la molteplicità delle differenze in gioco attraverso strategie normative e prescrittive: si tratta, piuttosto, di riuscire a vedere e tematizzare anche le cecità selettive dei professionisti, le aporie e i dilemmi che sorgono nel tentativo di “fare sistema”, saggiandone le irriducibilità, i punti di resistenza, i rinvii possibili e le discontinuità. Dunque, una capacità di interpretare e tradurre gli impliciti connessi all’*habitus* organizzativo di ogni servizio, così come le forme relazionali che possono generare al tempo stesso conflitti e occasioni di apprendimento emergenti (Chello, 2019) dal potenziale generativo.

I sistemi non lineari – ovvero tutti i sistemi viventi, compresi i sistemi sociali – non sono mai del tutto controllabili e la loro imprevedibilità contribuisce a dispiegarne la vitalità. Accettare tale presupposto non significa abbandonarsi a dinamiche inevitabilmente caotiche e nemmeno rinunciare a costituire una prospettiva capace di dialogare con altri sistemi (come il sistema economico o politico). Si tratta tuttavia di seguire la “vocazione politica” del terzo settore (Polizzi, 2022) prospettandosi una voce che, inevitabilmente, non sarà univoca, ma plurale e alla costante ricerca di nuove e contingenti forme di armonizzazione.

## Bibliografia

- Antonacci, F. (2020). *Il cerchio magico, Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell’educazione*. Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Barone, P. (2017). Un “teatro senza autore”: una lettura metaforica della materialità dell’educazione. In A. Ferrante, J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano* (pp. 193-202). Mimesis.
- Baroni, W. (2021). *Sociologia del lavoro educativo*. Carocci.
- Bateson, G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Adelphi. (Original work published 1972)
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina. (Original work published 1956)
- Biffi, E. (Ed.). (2024). *L’educazione tra sostenibilità e giustizia sociale*. Franco Angeli.
- Bruzzo, D. (2023). Rediscovering the meaning of education. The aims of teaching in an era of “learnification”. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(1), 1-4.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all’imprevedibile*. Franco Angeli.
- Caronia, L. (2023). La “comprensibilità esterna” della pedagogia nell’era dell’accountability: costruzione linguistica delle evidenze e neutralizzazione dell’ordine morale della decisione educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 12-19.
- Chello, F. (2019). *La “genuina contingenza” del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell’educatore*. Pensa MultiMedia.
- Contini, M., Demozi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Franco Angeli.
- Demozi, S. (2014). Learning the “language of connections”. The value of art in the thinking of Gregory Bateson. *Studi sulla Formazione*, 1, 23-29.
- Dewey, J. (2004). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia. (Original work published 1938)



- Dovigo, F. (2018). Great expectations. An analysis of child protection cases concerning immigrant children in Italy as a discursive practice. *Qualitative Social Work*, 17(3), 439-451.
- Fabbris, L., & Giustiniano, A. (2023). Cibernetica. Prospettive sul pensiero sistemico. *Philosophy kitchen*, 18, 7-11.
- Ferrari, M. (2023). La cibernetica prima della cibernetica. Filosofia, scienza e tecnica in Norbert Wiener (1914-1943). *Philosophy Kitchen*, 18, 37-55.
- Foerster, H. von (1987). *Sistemi che osservano*. Astrolabio. (Original work published 1981)
- Galimberti, A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Franco Angeli.
- Gherardi, S. (2019). The Texture of Practice. In S. Gherardi (Ed.), *How to Conduct a Practice Based Study: Problems and Methods* (pp. 177-200). Elgar Publishing.
- Giunta, I. (2020). *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*. Pensa MultiMedia.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Franco Angeli.
- Heims, S.J. (1994). *I cibernetici, un gruppo e un'idea*. Editori Riuniti. (Original work published 1991)
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Erickson.
- Luhmann, N. (2021). *Comunicazione ecologica. Può la società moderna affrontare le minacce ecologiche?* Franco Angeli. (Original work published 2008)
- Luhmann, N. (2014). *Introduzione alla teoria della società*. Pensa Multimedia. (Original work published 2009)
- Maci, F. (2011). *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*. Erickson.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.
- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Astrolabio. (Original work published 1972)
- Morin, E. (2001). *Il metodo 1. La natura della natura*. Raffaello Cortina. (Original work published 1977)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Franco Angeli.
- Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Mimesis.
- Polizzi, E. (2022). Le alleanze di advocacy: la vocazione politica del Terzo settore. *Aggiornamenti Sociali*, 11(73), 606-614.
- Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nelle comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132.
- Riva, M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Franco Angeli.
- Scardicchio, A.C. (2019). L'oscurità acceca oppure/eppure libera. Paradossi logici e 'creatività sistemica' intorno ai nessi tra vincolo e possibilità. *MeTis Mondì Educativi*, 9(1), 394-410.
- Urbani Ulivi, L. (Ed.). (2019). *The systemic turn in human and natural sciences. A rock in the pond*. Springer.
- Zoletto, D. (2003). *Il doppio legame. Bateson, Derrida*. Bompiani.

