

# *Lavoro educativo e approcci sistemici. Alcuni snodi teorico-pratici*

Andrea Galimberti\*

## Riassunto

*Tra le necessità del lavoro educativo viene costantemente posta in rilievo l'esigenza di delineare competenze e metodologie di lavoro informate da prospettive teorico-pratiche coerenti. Il presente contributo si propone di mettere a fuoco alcuni snodi critici all'interno dei contesti educativi formali seguendo la prospettiva offerta dagli approcci sistemici. L'esplorazione si articolerà su più livelli e lungo diverse direzioni, evidenziando questioni che certamente si addensano attorno a temi educativi noti ma, al contempo, ne configurano conformazioni particolari. Tali istanze richiedono di districarsi nella pratica tra le molteplici forme paradossali che i sistemi umani generano, di affrontare lo scarto tra intenzione ed effetto e di padroneggiare il potenziale della logica abduttiva che è profondamente intrecciata alla dimensione finzionale della scena formativa. La trattazione evidenzierà gli aspetti potenzialmente utili per la riflessione educativa e per la formazione dei professionisti educativi di primo e secondo livello.*

Parole-chiave: *Pensiero sistemico; Agenzie educative; Intenzionalità; Autoreferenza; Paradossi.*

Educational work and systemic approaches. Theoretical and practical perspectives

## Abstract

*Among the needs of educational work, the necessity of delineating competencies and methodologies informed by coherent theoretical-practical perspectives is constantly emphasized. This contribution aims at focusing some critical issues within formal educational contexts following the perspective offered by systemic approaches. The exploration will unfold on multiple levels and along a plurality of directions, highlighting issues that certainly emerge from well-known educational themes but, at the same time, configure peculiar features. These dimensions involve a plurality of activities such as navigating among the multiple paradoxical forms that human systems generate, addressing the gap between intention and effect*

\* Università degli Studi di Milano Bicocca (Italy).

*and mastering the potential of abductive logic that is inextricably intertwined with the fictional dimension of the educational scene. The article will highlight their potential to represent useful elements for educational reflection and for designing training modules addressed to first and second-level educational professionals.*

*Keywords: Systemic thinking; Educational agencies; Intentionality; Self-reference; Paradoxes.*

## I. LAVORO EDUCATIVO, COMPLESSITÀ, APPROCCI SISTEMICI

Le difficoltà a rendere maggiormente condivisa non solo la dignità, ma anche la rilevanza sociale e culturale del lavoro educativo è una criticità ben conosciuta tra gli educatori professionali socio-pedagogici e i pedagogisti nonostante le energie che in tal senso sono state profuse negli ultimi anni, giungendo anche a risultati rilevanti come la legge 205/2017 e la recente legge 55/2024 contenente le disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e l'istituzione dei relativi albi professionali. Se il piano normativo costituisce un riferimento imprescindibile, altri fronti di azione necessitano di impegno, come si evidenzia nei forum dedicati, nei dibattiti pubblici e nelle riviste di settore<sup>1</sup>. Tra le proposte avanzate in queste direzioni – oltre alla necessità di rinegoziazioni contrattuali – viene spesso citata la necessità di strutturare la figura professionale su una *expertise* solida e, parallelamente, di rendere visibile e comprensibile la densità emotiva e cognitiva del lavoro educativo. La capacità di tradurre gli episodi del quotidiano, che a un occhio non preparato possono sembrare “banali” o associabili a categorie esperienziali comuni, in una prospettiva teorico-prassica che riesca a restituire profondità al piano operativo, articolandone i livelli di complessità, le difficoltà, le contraddizioni e i disorientamenti possibili, non è una competenza da dare per scontata nemmeno tra i professionisti. Essa richiede, infatti, un costante esercizio di tematizzazione e analisi volto a promuovere “il chiarimento dei concetti impiegati per impostare i problemi educativi e la giustificazione delle ipotesi di lavoro avanzate per risolverli” (Baldacci, 2022: 215) e, oltre a ciò, un’attitudine a mantenere tali costrutti in divenire, senza assolutizzarli, né tanto meno interpretarli come garanzia di un agire dai risultati efficaci e prevedibili.

Se prendiamo le distanze da un paradigma tecnocratico fondato su idee istruttive riduzioniste, lineari e trasmissive – indipendentemente dallo

1 Un recente sondaggio promosso dalla rivista Animazione Sociale riporta che alla domanda “cosa aiuterebbe oggi educatori ed educatrici a uscire dal senso di scoramento e subalternità?”, oltre a questioni legate alla remunerazione e alle tutele contrattuali, vengono individuate come principali necessità lo sviluppo di “competenze e metodologie di lavoro più solide” e “una narrazione che permetta alla società di capire chi è l'educatore e cosa fa” vedi: [https://www.animazionesociale.it/documenti/schede/slide\\_sondaggio2023.pdf](https://www.animazionesociale.it/documenti/schede/slide_sondaggio2023.pdf)

sfondo teorico prescelto per leggere il fenomeno educativo – dobbiamo accogliere un’incertezza di fondo che è parte costitutiva del rischio educativo (Chello, 2019; Giunta, 2020; Biesta, 2023) e che, dunque, orienta la capacità professionale non nella direzione di una maggior possibilità di controllo, ma della necessità di interrogarsi costantemente circa gli effetti contestuali delle proprie azioni:

Noi non siamo in grado di predire ciò che risulterà dalla continua costruzione dell’esperienza che è l’educazione. Nella misura in cui generiamo nuova esperienza a partire dall’educazione e l’esperienza è al di qua della conoscenza, se potessimo prevedere in anticipo il risultato di questa generazione, noi, semplicemente, non avremmo educazione. Come dire che l’incertezza è essenziale perché ci sia educazione (d’Agnese, 2016: 95).

Di fronte a tale ineliminabile e costitutiva incertezza permane la necessità professionale di muoversi con metodo (Palmieri, 2018), sviluppando una stretta relazione tra dimensione teoretica e prassica e considerando dunque l’intreccio e il divenire delle dimensioni epistemologiche, metodologiche e pragmatiche. Molti sono, in questo senso, i riferimenti che possono strutturare tale “profondità di campo” e, in questo articolo, verrà preso in considerazione il pensiero sistemico, che rappresenta una tra le cornici teoriche utilizzate all’interno della formazione di educatori e pedagogisti. Si tratta, infatti, di una meta-disciplina che ha attraversato e attraversa molteplici campi del sapere e che nel tempo si è articolata in una pluralità di approcci all’interno delle scienze umane lungo diversi versanti, tra cui quello pedagogico (Heims, 1991; Fabbris & Giustiniano, 2023). Una sensibilità sistemica si è oggi diffusa nelle agenzie educative come risposta alla necessità di affrontare il tema della connessione ed evitare che il proprio intervento educativo risultasse disgiunto da ciò che si apprende in altri contesti vitali, configurando così un’idea di educazione come “evento che si dilata a comprendere, oltre all’educatore e all’educando, anche i sistemi di riferimento di entrambi” (Iori, 2018: 21).

Muoversi verso questa direzione in modo organico, scegliendo il pensiero sistemico come riferimento ontologico e epistemologico del proprio agire significa avvicinarsi a costrutti teoricamente densi (Urbani Ulivi, 2010) che si inscrivono nella linea genealogica di questo sapere, dunque nelle tensioni, nei vincoli e nelle possibilità che la attraversano (Galimberti, 2024). Si tratta di un quadro concettuale ricco di aspetti contro-intuitivi perché, in assonanza con altri approcci radicalmente contestuali (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022) si muove in antitesi rispetto a una tendenza epistemologica che

risolve la relazione formativa tra soggetto e ambiente nell’immagine di un rapporto tra un soggetto che dà forma all’ambiente e un ambiente formato dal soggetto, con la conseguenza che la formazione è un processo monologi-

co che incatena il soggetto a se stesso, ai propri pensieri, al proprio universo linguistico (Corbi, Perillo & Chello, 2024: 178).

In linea con il pensiero deweyano, in cui organismo e ambiente sono elementi che co-emergono e non “elementi in sé già dati che, interagendo tra loro, producono il flusso esperienziale” (Chello, 2019: 223), l’unità di analisi diventa “soggetto e contesto” o, meglio, i modi in cui un certo soggetto emerge da un contesto e, al contempo, contribuisce a modellarlo retroagendo sulle condizioni del proprio apprendimento. Un’unità inscindibile, articolata in un tessuto di connessioni che creano una rete di aspettative, abitudini comportamentali, processi di costruzione del senso e linee di soggettivazione. L’unità soggetto-contesto, senza la quale, secondo Bateson “non si può capire nulla” (Bateson, 1994: 146), viene interpretata, dunque, attraverso una serie di assunti di fondo che individuano una particolare forma, una certa *gestalt*:

Ciò che appare semplice, disordinato e senza senso ad un osservatore ingenuo diventa un oggetto significativo e complesso alla vista di chi guarda alle con-tessiture di quell’oggetto e utilizza un modello in grado di rivelare i processi di interruzione tra le parti ed enucleare le dinamiche generative e di trasformazione (le proprietà auto-poietiche ed eco-poietiche) che lo attraversano (Musso, 2008: 62).

Potremmo brevemente sintetizzare la “forma sistema”<sup>2</sup> attraverso questo elenco di caratteristiche:

- un’organizzazione dinamica che connette differenti elementi delineando caratteristiche proprie, non direttamente riconducibili alla fisionomia individuale delle parti, ma emergenti;
- gli elementi non sono semplicemente interrelati ma si co-generano attraverso *pattern* interattivi e comunicativi (Demozzi, 2011) che hanno una forma ricorsiva;
- si delinea una tendenza a sviluppare un equilibrio dinamico (“omeodinamico”, vedi Wallerstein, 1980), ovvero a stabilizzare i *pattern*, cercando di modularli nel dialogo con le perturbazioni ambientali e strutturando ritmi di stabilità e cambiamento (Alhadeff-Jones, 2018);
- gli effetti a lungo termine di tale organizzazione non sono prevedibili (Meadows, 2019).

Tale configurazione, che identifica un’*unitas multiplex* (Morin, 2001) dove il “tutto” e le “parti” si trovano in una mutua e dinamica co-generazione, interessa qui nella sua declinazione pedagogica, ovvero in relazione al tipo di effetti che produce nel momento in cui la utilizziamo per leggere il campo educativo e i suoi oggetti teorici. Ad esempio, se assumiamo questi presupposti, come descriviamo i processi di apprendimento? Quali si-

2 Mi sto riferendo, nello specifico, a sistemi umani, dunque sistemi viventi con un elevato grado di complessità.

gnificati possiamo attribuire all'educare? Che fisionomia assume una scena educativa? Come delineiamo l'azione educativa e la responsabilità in essa implicata?

Non è possibile in questa sede entrare nel merito specifico di tali interrogativi – rispetto ai quali rimando a un mio recente volume sull'argomento (Galimberti, 2024) – ci si propone, piuttosto, di formulare alcune questioni relative al lavoro nei servizi educativi utili a mettere in rilievo criticità, contraddizioni e dilemmi che i professionisti di primo e secondo livello si trovano ad affrontare.

In altri termini, per entrare nel merito del lavoro educativo, verrà considerato quel particolare contesto rappresentato dal campo dell'educazione formale e si metteranno in evidenza i modi in cui “lenti sistemiche” possono aiutare a interpretare alcune dimensioni che “fanno problema” e che, al contempo, rappresentano dei punti di sviluppo e di maturazione della professionalità educativa.

## 2. TELOS, AUTOREFERENZIALITÀ E PARADOSSI

Ogni agenzia educativa è tenuta a delineare una propria finalità educativa esplicita, a declinarla in obiettivi, a comunicarla al proprio interno e all'esterno. Stiamo dunque rappresentando un sistema teleologicamente orientato, a differenza di altre aggregazioni che leggiamo con il medesimo costruito, ma che non fondano la propria struttura sulla necessità di legittimare uno scopo a cui tendere, come, ad esempio, la famiglia (Formenti, 2017). Tale caratteristica è, tuttavia, sempre vincolata alla necessità di mantenere una propria coerenza interna, degli equilibri e delle condizioni “vitali” che permettano di realizzare un'operatività quotidiana. Le teorie cibernetiche hanno teorizzato da più angolature il fatto che nei sistemi complessi l'esigenza di muoversi verso un obiettivo, mantenendo al contempo una stabilità di fondo, non sia una questione lineare e di semplice gestione. Nei casi che possiamo ricondurre allo schema input/output (le cosiddette “macchine banali”, vedi von Foerster & Pörksen, 2001) le dinamiche organizzative interne possono sempre essere lette in termini lineari come presuposti e mezzi per arrivare a uno stato finale prefigurato inizialmente. Nei sistemi viventi – e in particolare nei sistemi sociali – tale visione unidirezionale non riesce a cogliere la complessità dell'intreccio tra equilibrio e finalità, che spesso diventa fonte di contraddizioni e persino di paradossi. Se introduciamo il concetto di causalità circolare, posto al cuore della concettualizzazione cibernetica (Wiener, 2017), possiamo, ad esempio, descrivere i differenti modi in cui qualsiasi azione intesa a performare una certa intenzionalità educativa retroagisce sulle condizioni allestite per promuoverla, costruendo un circuito stabile. In questo senso, nel momento in cui ci si muove verso il fine dichiarato, in realtà si finisce (anche) per “perpetuare le condizioni per la propria esecuzione” (Baroni, 2021), creando potenzialmente dei cortocircuiti logici. Una volta definita

la finalità del sistema, infatti, l'operatività quotidiana presenta la necessità di stabilizzarsi e di appoggiarsi su coordinazioni conosciute, su *habitus* professionali, sull'esperienza passata e, in una certa misura, sul "già conosciuto". Tutto ciò implica che un certo grado di autoreferenzialità esista sempre, alimentato da processi di autoconvalida che tendono a stabilizzare le premesse poste a guida del proprio agire, consolidandone la legittimità. Dunque, se un servizio nasce per supportare delle fragilità genitoriali ciò che tenderà a osservare – attraverso la propria *expertise* professionale e con le migliori intenzioni – saranno le condizioni necessarie alla propria operatività, ovvero figure parentali "mancanti" a cui proporre una progettualità orientata allo sviluppo, al "recupero" di competenze, ecc. Nel momento in cui tale circuito autoconvalidante è in atto, si struttureranno contesti interattivi e comunicativi centrati su messaggi che indirettamente veicoleranno l'invito a comporsi nella relazione accettando le premesse di fondo del sistema (Formenti, 2017); questo però non avviene in modo lineare ed esplicito, anzi, spesso ci troviamo di fronte a messaggi contestuali in cui ciò che viene veicolato sul piano degli obiettivi dichiarati (il *telos*) si contraddice con le premesse di fondo che strutturano l'equilibrio del sistema, generando paradossi. Si tratta di eventi che possiamo rintracciare con una certa frequenza nei servizi educativi (e non solo) presenti nella rete della Tutela Minori che agiscono su mandato del Tribunale per i Minorenni e che si propongono di intervenire su situazioni che sono state ritenute critiche dall'autorità giudiziaria (Bertotti, 2012). In questi casi, possiamo osservare, da un lato, l'esplicita finalità connessa alla necessità di tutelare bambini/e e ragazzi/e da rischi evolutivi connessi a crisi familiari e di supportare le figure parentali di riferimento, ma, allo stesso tempo, anche una concreta operatività dei professionisti tesa a prevenire fenomeni di devianza e marginalità, dunque a orientarsi verso istanze di controllo sociale. Gli effetti relativi a queste differenti tensioni possono essere molteplici e possono condurre a messaggi paradossali dove le proposte di cambiamento volte all'emancipazione individuale (di genitori e ragazzi/e) si contestualizzano all'interno di premesse strutturate sull'idea di una normalità "più normale del normale" (Barone, 2019) su cui si finisce per perpetuare movimenti di esclusione e inclusione allineati allo *status quo* (Dovigo, 2018). In questo senso, la causalità circolare ci pone di fronte al rischio di promuovere (inconsapevolmente) una pedagogia "riproduttiva, meramente adattativa" (Fadda, 2009: 22) che può finire per allinearsi a un diffuso appiattimento su richieste sociali di tipo custodialistico e assistenziale, mentre afferma e propone il contrario.

La visione di un processo educativo immanente che non si muove linearmente lungo il *telos* prefigurato dal servizio ci costringe a distinguere il piano dell'intenzionalità da quello dei suoi effetti complessivi (Barone, 1997; Massa, 2003), analizzando le forme emergenti (relazioni, soggettività, ecc.) che scaturiscono dall'operatività quotidiana. In altre parole, assumere che ciò che educa (la "cosa educante", vedi Massa, 2003) si configura come un sistema significa dispiegare i differenti modi in cui l'intenzionalità educati-

va si declina pragmaticamente – attraverso la progettazione, l’allestimento e la gestione di scene educative – su differenti livelli che non coincidono con l’orizzonte osservativo e percettivo di un singolo protagonista presente sulla scena (l’educatore, l’educando, ecc.).

La funzione di fondo di un servizio educativo, intesa a generare differenze in termini di apprendimento e a contribuire a delineare linee di soggettivazione che possano considerarsi significative nelle traiettorie esistenziali individuali e collettive, va dunque sempre contestualizzata all’interno degli assunti di fondo che la strutturano; assunti che non sono mai completamente esplicitabili da un singolo punto di vista e che non possono essere del tutto chiariti prima dell’azione educativa. Ciononostante, essi intervengono continuamente nella dimensione interattiva e semiotica che prende forma sul campo e in essa possono variare (con differenti gradi di flessibilità) in seguito alle dinamiche di cambiamento che continuamente si strutturano. Questa “coerenza” di fondo, dunque, è sempre una dimensione sovraindividuale ed emergente e il fatto che si stabilizzi dinamicamente come effetto dei *pattern* interattivi, relazionali e comunicativi che la alimentano non significa che l’effetto complessivo sia funzionale al *telos* del servizio. A volte la fisionomia (in termini di campo semantico e pragmatico) che assume la scena educativa si rivela troppo disorientante per gli attori che ne fanno parte (professionisti ed educandi) e ciò impedisce una sua integrazione nelle premesse dei singoli, con conseguenti mancati apprendimenti, distanziamenti e conflitti (Galimberti, 2023).

Questa complessa articolazione su più livelli logici, in cui il singolo e il sistema sono sempre contemporaneamente presenti, chiede di considerare come compresenti anche la dimensione del cambiamento e quella della stabilità. È possibile, infatti, che ciò che permette lo sviluppo degli educandi sia una condizione che il sistema – come totalità integrata – è tenuto a mantenere invariata. Si tratta di un piano centrale per i servizi educativi, che sono sempre orientati al cambiamento, ma, al contempo, impegnati ad allestire condizioni “stabili” per realizzarlo e per assolvere a una pluralità di istanze sociali. La dinamica finalità/equilibrio, innescata dalla generale necessità di costruire proposte coerenti con il mandato sociale (ovvero di identificare un’intenzionalità educativa, un *telos*), è esposta, dunque, sempre al rischio di “avvitarsi” sull’autoreferenzialità, ovvero lungo un circolo chiuso funzionale a mantenere la coerenza di certe premesse di fondo.

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: 46).

Tematizzare questa dimensione, spesso invisibile, decisamente controintuitiva e fonte di situazioni paradossali, è una delle necessità che caratterizzano la professionalità educativa, continuamente chiamata a interrogarsi sullo scarto tra intenzioni ed effetti.

### 3. SERVIZI E CONFINI: LE DIFFERENZE ECOLOGICHE

Un altro tema fondamentale connesso al *telos* delle agenzie educative riguarda il fatto che esso non si esaurisce al proprio interno, in quanto l'orientamento funzionale 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. Per limitare l'autoriferimento, sorge, dunque, la necessità di collocare le proprie proposte educative in un orizzonte interattivo, relazionale e simbolico più ampio, oltrepassando i propri confini. Tale connessione può avvenire sia direttamente, ad esempio attraverso il dialogo con la rete dei servizi territoriali, sia in modo indiretto, considerando all'interno della propria progettualità il fatto che utenti/educandi/discenti appartengono ad altre strutture sociali, come la famiglia e la rete amicale.

È possibile rappresentare in questo senso ogni servizio come un “sistema aperto”, capace di scambiare informazioni con l'ambiente e di riceverne di nuove, integrandole nella propria operatività. Se ci limitassimo però a concepire questo “flusso” in entrata e in uscita come libero di scorrere senza ostacoli perderemmo un significativo livello di complessità. Su questo aspetto Piaget si è espresso con parole molto chiare:

L'equivoco fondamentale è quello del “sistema aperto” perché, se si tratta di un sistema, interviene qualche cosa che somiglia a una chiusura e che deve essere conciliata con l'apertura [...]. L'apertura è dunque il sistema degli scambi con l'ambiente, ma ciò non esclude affatto la chiusura nel senso di un ordine ciclico e non lineare (1983: 171).

Ogni sistema complesso combina apertura e chiusura, ovvero può dialogare con ciò che è esterno solo a partire dalla propria coerenza interna (Maturana & Varela, 1985); ponendo l'accento su questa caratteristica, alcune prospettive si sono spinte ad affermare che esso è definibile come “una unità che assume un significato soltanto in vista di una differenza, ovvero in vista della differenza tra sistema e ambiente” (Luhmann, 2021: 32). La “forma sistema” emergerebbe – da questa angolatura – come una riduzione della complessità ambientale che viene vincolata a dei limiti percettivi, cognitivi, emotivi e modellata in modo che sia comprensibile dall'interno.

Il sistema stesso è un processo di contrazione o di selezione: il sistema procede operativamente in modo selettivo e deve essere in alta misura indifferente nei confronti dell'ambiente. Non si può rispecchiare tutto il mondo



nel sistema, mondo e sistema finirebbero per essere identici e tutto sarebbe entropico, come dice la termodinamica (Luhmann, 2018: 73-74).

Per nessun tipo di sistema è, dunque, possibile rapportarsi con l'ambiente attraverso un'apertura incondizionata poiché questo significherebbe non avere né filtri né difese in rapporto all'alto grado di complessità che si troverebbe ad affrontare. Dunque “un sistema può distinguere e indicare altro solo sulla base della propria differenza ecologica” (Fabbris, 2021: 9), ovvero utilizzando le premesse che lo strutturano e lo individuano. Declinare questo presupposto nel campo dell'educazione formale significa osservare come ogni agenzia educativa metta in campo azioni per distinguere dinamicamente il proprio contesto dal fluire di apprendimenti che avvengono in altri ambiti formali, non formali e informali.

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

Si può, innanzitutto, sottolineare su questo fronte la necessità di tutelare la propria coerenza e, al tempo stesso, di comunicarla, negoziarla, tradurla nel momento in cui si hanno contatti con interlocutori esterni. Poniamo come esempio le riunioni di rete dove i diversi professionisti (spesso con sguardi disciplinari eterogenei) si trovano a uno stesso tavolo per tentare di coordinarsi su un “caso” che seguono in modo congiunto, a partire da operatività, premesse e angolature visuali differenti. In alcuni casi il tentativo multiprospettico ha buoni esiti, 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). Allo stesso modo, anche il dialogo con le famiglie non è semplice: il desiderio di coinvolgere attivamente i riferimenti affettivi di bambini/e e ragazzi/e che accedono al proprio servizio si scontra spesso con azioni ritenute improprie, ovvero con i plurimi tentativi da parte dei genitori di adeguare l'operatività del servizio ai propri equilibri interni e alle proprie premesse. Tali tensioni emergenti dal campo professionale – che possono contribuire in molti casi a fenomeni di *burn out* (Gambacorti-Passerini, 2021) – assumono rilievo e profondità teorica nel momento in cui concepiamo la relazione tra sistemi non come un dialogo all'insegna dell'apertura, ma come una reciproca perturbazione (Biesta, 2023). Partire da questo assunto di fondo permette di comprendere, ad esempio, la continua necessità di strutturare mediazioni per supportare connessioni che non avvengono (nella maggior parte dei casi) in modo fluido e spontaneo e che necessitano dunque di continue attività di traduzione, interpretazione, accomodamento ed esplicitazione di confini. In tal senso è interpretabile l'impegno che negli ultimi anni è stato profuso nella direzione di costruire maggiore condivisione at-

traverso metodi partecipativi (Milani, 2018) e la conseguente necessità di attivare la creatività dei servizi educativi nella direzione di un piano comunicativo che si presenta come difficile e insidioso.

Un'altra conseguenza connessa alla particolare distinzione che ogni contesto di educazione formale struttura attraverso la propria operatività riguarda la natura stessa del confine che segna una differenza tra “dentro” e “fuori”. Tale differenza prende forma grazie alla messa in opera di marche contestuali specifiche intese a differenziarsi dal “mondo della vita” (Bertolini, 1988) e a segnalare l'artificialità di un ambito che si propone di riprodurre alcuni aspetti delle dinamiche “reali” senza coincidere con esse. La “quotidianità” di un servizio, in questo senso – anche se difficile da comprendere per chi non assume una prospettiva pedagogica – non è mai la quotidianità che troviamo nel mondo della vita (Mortari, 2003; Bruzzone, 2018), ma è sempre allestita attraverso una rete di mediatori che alludono a ciò che è esterno (Palmieri & Prada, 2008), mantenendo una natura transizionale e metaforica che gioca continuamente la dimensione del “come se” e del rinvio ad altro da sé. È grazie a tale attività di contestualizzazione che diventa possibile creare una zona protetta, in cui articolare e incentivare sperimentazioni (della relazione, di sé, ecc.) e accedere alla dimensione ludica. Un luogo in cui i linguaggi abduktivivi diventano centrali per istituire ponti metaforici tra l'esperienza educativa che vi prende forma e ciò che è avvenuto o avverrà in altri contesti (Antonacci, 2020).

Una fisionomia di questo tipo, tuttavia, porta con sé anche diverse questioni critiche che necessitano di un attento presidio professionale. Innanzitutto la “porosità” del confine tra servizio educativo e “mondo della vita” fa sì che non sempre il rapporto tra questi ambiti sia chiaro, anzi è possibile osservare continue oscillazioni contestuali (Zoletto, 2003; Scardicchio, 2019). Ad esempio, a volte sembra che la scena educativa si strutturi “ricalcando” la vita quotidiana per “normalizzarsi”. Pensiamo, ad esempio, a quante volte questo accade nelle comunità per minori (Biffi & Galimberti, 2021) dove, con l'intento di evitare fenomeni di stigmatizzazione, spesso si inviano messaggi di “paradossale” normalità fondati su esperienze che replicano la vita domestica, ma che sono sempre e comunque profondamente artificiali. Tali tipi di “grovigli contestuali” che intrecciano la scena educativa al mondo della vita sono inevitabili e, di fatto, fanno sì che «le cornici rimangano mobili» (Zoletto, 2003: 147), alimentando gran parte della creatività pedagogica che si nutre di questo andirivieni (Palmieri & Prada, 2008). Al tempo stesso, però, essi possono generare confusioni che moltiplicano le possibilità di fraintendimento e disorientamento (pensiamo, ad esempio, a dei ragazzi in comunità che pensano di vivere un momento di “normale” pausa merenda e poi ritrovano la descrizione e l'interpretazione di quell'evento su una relazione scritta indirizzata all'assistente sociale di riferimento). In questi casi è possibile constatare come la difficoltà a comprendere il contesto possa minare la stabilità necessaria a sviluppare apprendimenti, a fidarsi di ciò che accade.

Un ulteriore aspetto potenzialmente critico connaturato alla natura metaforica e analogica della connessione tra sistema educativo e ambiente riguarda l'incertezza rispetto alla possibilità di trasferire gli effetti di ciò che accade nella scena educativa in altri scenari: gli apprendimenti maturati saranno utili? Come verranno rideclinati? Quale significato avranno in un contesto differente? Le possibilità di traslazione, infatti, seppur incentivate dalla rete dei mediatori che rimane orientata anche al “fuori” (Palmieri, 2018), non sono mai garantite in quanto sarà il contesto di destinazione a prestarsi (o meno) a tale movimento. Dunque, se si opera in un orizzonte che si propone di aprire ad altre esperienze e di tracciare una continuità dell'agire pedagogico nel tempo e nello spazio (Dewey, 2004) occorre continuamente interrogarsi su come gli effetti generati nel proprio servizio verranno interpretati e ri-strutturati in altri ambiti vitali. Bateson (in sintonia con Dewey) suggeriva, come orizzonte regolativo, di considerare sia le esigenze di integrazione che quelle di differenziazione, ovvero, da un lato, la necessità di armonizzarsi con altri contesti e, dall'altra, l'esigenza di distinguersi per generare differenze significative:

Il problema della coerenza è il problema di come le cose si incastrino tra loro e non se siano identiche [...]. Una certa coerenza è necessaria all'integrazione, ma l'uniformità è senz'altro una di quelle cose che sopra un certo livello diventano tossiche (Bateson & Bateson, 1989: 110).

Non si tratta di una misura che è possibile stabilire in anticipo, ma che richiede continuamente di mettere a fuoco il rapporto tra la peculiare “differenza ecologica” (Fabbris, 2021) della singola agenzia educativa e le sue possibili armonizzazioni (o incongruenze) con ciò che avviene in altre strutture sociali di riferimento, rendendo l'educazione, nel suo complesso, “un enorme affare tecnico di anatomia dei contesti, di come interagiscono e come si combinano” (Bateson in Kirschenbaum & Henderson, 1989: 190). Questa dimensione di attenzione e cura implica la necessità di costruire competenze raffinate e di sviluppare un'*expertise* professionale specifica al fine di promuovere un pensiero capace di creare differenziazioni senza incorrere in dualismi (Guddemi, 2011) e di riformulare le opposizioni in più ampie ecologie unitarie (Bateson, 1976).

#### 4. UNA SUPERVISIONE A UNA COMUNITÀ PER MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

Un breve esempio può essere utile a descrivere alcune questioni presentate nei precedenti paragrafi declinandole all'interno del lavoro educativo. Si tratta di una situazione che ho incontrato qualche tempo fa durante una supervisione pedagogica rivolta a un'équipe di educatrici ed educatori impegnati a gestire una comunità per minori stranieri non accompagnati nell'area milanese. La richiesta di intervento verteva su un problema spe-

cifico, sintetizzabile in costanti momenti di disorientamento, angoscia e ansia che vivevano le ragazze e i ragazzi ospiti del servizio nel momento in cui si avvicinava il compimento dei diciotto anni; evento che comportava la forzata uscita dal circuito della Tutela Minori e l'ingresso nel "mondo reale".

Tale fase critica, anche se ampiamente anticipabile in termini di progettualità, sembrava "sorprendere" gli operatori impegnati sul campo che si dichiaravano afflitti per le difficoltà emotive delle ragazze e dei ragazzi che avevano accompagnato per anni e temevano che l'imminente commiato compromettesse un lungo e paziente lavoro centrato sul recupero scolastico, la conoscenza di una nuova lingua, lo sviluppo di autonomie relazionali, ecc. In tal senso, l'impossibilità strutturale a offrire un supporto che potesse proseguire oltre i diciotto anni veniva vissuta come un'ingiustizia con cui era difficile fare i conti e che si concretizzava in episodi di conflitto con le assistenti sociali, le quali negavano la possibilità di estendere il periodo di tutela attraverso l'istituto del prosieguo amministrativo.

Durante la supervisione tale problema venne contestualizzato considerando la finalità del servizio (il suo *telos*), gli equilibri costruiti nella pratica quotidiana fondati su premesse operative e il rapporto con altri sistemi. Nel dialogo emersero alcuni punti critici: un servizio orientato a costruire autonomia ed emancipazione, in vista di un inserimento sociale e lavorativo difficile (sostenersi autonomamente e trovarsi un'abitazione da neomaggiorenni sono certamente compiti sfidanti), strutturava un'operatività quotidiana all'insegna dell'accudimento e della "normalizzazione". Gli operatori, infatti, si muovevano seguendo alcune premesse implicite che risuonavano emotivamente con le storie difficili dei soggetti che avevano di fronte: intendevano, in qualche modo, restituire alle ragazze e ai ragazzi momenti di quell'adolescenza che era stata loro sottratta da fattori strutturali e ingiustizie socio-economiche, costringendoli a esperienze che molti adulti non sarebbero stati in grado di affrontare. Queste idee si traducevano in una serie di pratiche che davano la possibilità di vivere una quotidianità "normale" (avere dei soldi, un telefono, la possibilità di gite domenicali e diversi momenti di socializzazione analoghi a quelli dei coetanei italiani), accanto ad attività che miravano a costruire competenze come, ad esempio, la scuola serale e i tirocini lavorativi. Tale scenario aveva perfettamente senso per l'équipe del servizio che percepiva come coerenti gli interventi volti a promuovere integrazione riducendo lo stigma (di "straniero", "immigrato", ecc.) e a preparare le condizioni per un futuro da adulto "autonomo". Si era, di fatto, costruito un equilibrio che permetteva agli ospiti della comunità di vivere all'interno di un contesto artificiale in grado di metterli al riparo dalle iniquità, dalla competizione, dalle ingiustizie del "mondo della vita" e che dava loro modo di apprendere e costruirsi le condizioni per una futura vita "normale".

Quali erano, dunque, le ragioni delle crisi poco prima del compimento della maggiore età?

Potremmo affermare che, nei mesi precedenti al commiato, la “normalizzazione” proposta dal servizio in modo artificiale (che potremmo tradurre con il messaggio contestuale: “puoi vivere come i tuoi coetanei italiani, ma in questo specifico contesto che non somiglia per niente alla loro quotidianità”) si rivelava nella sua dimensione finzionale e paradossale (ciò che consentiva la “normalità” era, dunque, decisamente “artificiale”) e generava disorientamento. Gli apprendimenti di socializzazione maturati negli anni (e connessi a contesti che richiedevano la possibilità di avere denaro, un telefono, una casa propria, ecc.), così come i dispositivi lavorativi (che funzionavano come “stage protetti” ma solo fino a che lo prevedeva la convenzione con l’ente) si rivelavano improvvisamente non trasferibili nel futuro che si delineava all’orizzonte.

Gli operatori avevano strutturato un contesto educativo che, alimentato dalla finalità dichiarata (proteggere e sostenere), si articolava in pratiche che promuovevano *pattern* relazionali di accudimento e normalizzazione, generando equilibri ravvisabili in abitudini, aspettative, *routines* quotidiane che risultavano funzionanti e sensate all’interno della quotidianità della comunità. Tali assetti interattivi e relazionali contraddicevano però, di fatto, l’inevitabile specificità degli educandi che non era solo legata a una differenza di appartenenza culturale o socio-economica, quanto piuttosto al fatto che essi si sarebbero trovati ad affrontare il passaggio alla maggiore età come (quasi) nessuno dei loro coetanei avrebbe sperimentato: senza supporti economici, abitativi o aiuti legati a reti parentali/prossimali. Tale tensione di fondo tra un *telos* volto all’emancipazione e pratiche strutturate sull’accudimento è stata resa possibile dal contesto protetto e artificiale della scena educativa, che aveva certamente consentito degli apprendimenti, ma senza interrogarsi sulla loro continuità temporale e spaziale in relazione a ciò che sarebbe accaduto in un prossimo futuro al di fuori del servizio. Né le comunicazioni provenienti dai colleghi della Tutela Minori che avanzavano delle criticità sulla progettualità in atto (sottolineando continuamente la necessità di tematizzare il termine dell’intervento), né le informazioni provenienti da altri sistemi (come, ad esempio, i contesti lavorativi che segnalavano i tirocini e gli stage come inevitabilmente a scadenza) erano riusciti a perturbare la coerenza e la coesione che si era strutturata nella visione dell’*équipe* educativa.

Il sistema-comunità, in questo modo, al di là delle intenzioni dei professionisti, finiva per seguire la propria autoreferenzialità, incentivando delle traiettorie di soggettivazione che venivano messe in crisi dall’impatto imminente con il mondo reale.

## 5. CONCLUSIONI

L’esempio riportato, nella sua trattazione essenziale e schematica, è inteso a mostrare sinteticamente come la processualità sistemica possa rappresentare una dimensione sottotematizzata e poco vista all’interno del lavoro educativo, ma, al contempo, in grado di offrire un grande contributo

per individuare aspetti decisivi per l'esito degli interventi professionali. Si tratta di questioni chiave che, se non intercettate, possono generare frustrazione, delusione e altri vissuti emotivi (Riva, 2004) legati al mancato raggiungimento di effetti soddisfacenti:

È sempre dietro l'angolo la possibilità che l'esperienza scorra senza lasciare alcun segno, o chiuda i soggetti in anguste certezze e comodità, inibendo il desiderio di continuare a scoprire, imparare, formarsi; così come è sempre presente la possibilità che le persone non riescano a trovare significati autentici e personali nelle esperienze proposte (Palmieri, 2018: 113).

La tradizione del pensiero sistemico sottolinea, in questo senso, alcuni rischi connessi all'operatività dei servizi educativi relativi all'autoreferenzialità contestuale, alla dinamica spesso contraddittoria tra necessità di equilibrio interno e finalità dichiarata e alla sempre potenziale instabilità della "marca di contesto" (Zoletto, 2003) caratteristica dell'educazione formale (Galimberti, 2024). La complessa tematizzazione circa i modi in cui la "forma sistema" può contribuire a interpretare il lavoro educativo – e, in particolare, alcuni aspetti decisamente controintuitivi – richiede un significativo approfondimento teorico e una continua pratica riflessiva sul campo. Tali focalizzazioni teoricamente orientate si innestano, infatti, sull'area di *expertise* dei professionisti educativi delineandone interpretazioni specifiche. Educatori ed educatrici sono così chiamati a divenire responsabili della "differenza ecologica" che il proprio servizio esprime e che si caratterizza per la necessità di una coerenza interna a cui è sottesa un'inevitabile dimensione autoreferenziale mai del tutto consapevole e, dunque, sempre bisognosa di vaglio critico. Al tempo stesso, essi sono sollecitati a interrogarsi costantemente sui gradi di apertura e di chiusura che il necessario (e difficile) dialogo con il "fuori" (Guerra, 2020) comporta; una connessione che, se da un lato può limitare l'autoreferenza, dall'altro si realizza all'insegna della perturbazione e, dunque della necessità di "assimilare e accomodare" ciò che il rapporto con l'ambiente di riferimento propone. Irrigidirsi sulla correttezza formale e contenutistica, considerando la propria scena educativa in modo isolato e separato, può, infatti, rappresentare una scelta riduzionista e controproducente, e, dunque, diventa indispensabile sviluppare sensibilità alle molteplici vie attraverso cui le informazioni esterne potrebbero veicolare apprendimenti generativi. Anche i messaggi che strutturano il proprio contesto in una direzione "artificiale" (Massa, 2003) necessitano di un'*expertise* dedicata: una "marca contestuale" fondata sulla dimensione finzionale implica la necessità di muoversi attraverso schemi analogici e metaforici, lungo ciò che Bateson (1976) – richiamandosi a Pierce – definiva "abduzione". Si tratta di una grande potenzialità per la sfera educativa, in quanto la flessibilità e la plasticità insite nella possibilità di giocare analogicamente con lo schema del "come se" rendono la scena educativa duttile e riparata dalla logica, a volte stringente, del "mondo della vita". Al contempo, però, tale caratteristica porta con sé anche il rischio di generare confusione e disorientamento e di

perdere una sufficiente fiducia nella stabilità contestuale, indispensabile per innescare e consolidare gli apprendimenti.

Infine, tematizzare la possibile (a volte probabile) parzialità e divergenza degli effetti auspicati diventa un altro elemento indispensabile della postura del professionista educativo, poiché nel momento in cui iscriviamo la sua azione all'interno della "forma sistema" esisterà sempre qualcosa che "tradirà" le intenzioni di partenza (Barone, 1997, 2019). Questo aspetto comporta una necessaria attenzione a ciò che emerge come risposta alla propria azione (il *feedback*) e, più in generale, un'attitudine a decentrarsi, dunque l'abilità di:

Coltivare l'attenzione ai nodi non risolti senza arrischiare soluzioni affrettate e, insieme, la disponibilità a stare nell'incertezza, che orienta a procedere con cautela nella tessitura delle mosse esplicative, scartando l'illusione che sia possibile accedere a una risposta definitiva, a un codice di traduzione che risolva ogni zona oscura (Mortari, 2020: 85).

Uno scenario professionale così delineato è fondato sull'idea che la complessità sia "una parola problema e non una parola soluzione" (Morin, 2001: 2) e che, dunque, necessiti non tanto di un sapere orientato a offrire soluzioni predefinite e dagli esiti anticipabili, bensì un metodo contingente, locale e in divenire (Palmieri, 2018) che possa identificare focalizzazioni utili a comprendere, situazione per situazione, le criticità emergenti dal procedere verso gli obiettivi educativi prefigurati. Un metodo che si strutturi, innanzitutto, su competenze volte decodificare e interpretare tali dimensioni e su quel costante impegno riflessivo (Oggionni, 2014; Corbi, Perillo & Chello, 2018; Iori, 2018; Calaprice, 2020) che rappresenta un aspetto indispensabile e deontologicamente ineludibile della professionalità educativa (Contini *et al.*, 2014).

Il pensiero sistemico, declinato in una pluralità di approcci, può offrire, in questo senso, una cornice teorica di riferimento per la riflessione educativa e la formazione dei professionisti impegnati sul campo.

## BIBLIOGRAFIA

- Alhadeff-Jones, M. (2018), *Time and the rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, London: Routledge.
- Antonacci, F. (2020), *Il cerchio magico, Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2022), *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, Milano: FrancoAngeli.
- Barone, P. (1997), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano: Unicopli.

- Barone, P. (a cura di) (2019), *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*, Milano: Guerini.
- Baroni, W. (2021), *Sociologia del lavoro educativo*, Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Bateson, G. & Bateson, M.C. (1989), *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1994), *Cos'è l'uomo?*, in S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano: Raffaello Cortina, pp. 25-30.
- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bertotti, T. (2012), *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*, Roma: Carocci.
- Biesta, G. (2023), *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Milano: FrancoAngeli.
- Biffi, E. & Galimberti, A. (2021), "Tutelarsi dall'emergenza: ripensare le pratiche educative nella tutela dei minorenni attraverso l'esperienza della pandemia", in *Pedagogia Oggi*, vol. 19, n. 1, pp. 19-27.
- Bruzzone, D. (2018), "L'insolita minestra: riscattare il senso dell'esperienza quotidiana", in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erikson, pp. 97-110.
- Calaprice, S. (2020), *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Milano: FrancoAngeli.
- Chello, F. (2019), *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli, A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano: FrancoAngeli.
- Corbi, E., Perillo, P. & Chello, F. (a cura di) (2018), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbi, E., Perillo, P. & Chello, F. (2024), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino: UTET.
- d'Agnese, V. (2016), "Il pensiero come salto: educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. XI, n. 1, pp. 81-98.
- Demozzi, S. (2011), *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Pisa: ETS.
- Dewey, J. (2004), *Esperienza e educazione*, Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Dovigo, F. (2018), "Great expectations. An analysis of child protection cases concerning immigrant children in Italy as a discursive practice", in *Qualitative Social Work*, vol. 17, n. 3, pp. 439-451.
- Fabbris, L. (2021), "Le differenze ecologiche. Sistemi e ambienti tra General System Theory e Second-Order Cybernetics", in *Nòema*, vol. 12, pp. 1-13.
- Fabbris, L. & Giustiniano, A. (2023), "Cibernetica. Prospettive sul pensiero sistemico", in *Philosophy kitchen*, vol. 18, pp. 7-11.
- Fadda, R. (2009), "Un modello italiano di pedagogia critica", in E. Colicchi (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Roma: Carocci, pp. 17-54.



- Ferrante, A., Galimberti, A. & Gambacorti-Passerini, M.B. (2022), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*, Milano: FrancoAngeli.
- Foerster, H. von & Pörksen, B. (2001), *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*, Roma: Meltemi.
- Formenti, L. (2017), *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Milano: Raffaello Cortina.
- Galimberti, A. (2023), "Il conflitto nel pensiero sistemico. Vie pedagogiche oltre la ricerca del consenso", in *MeTis Mondì Educativi*, vol. 13, n. 1, pp. 205-223.
- Galimberti, A. (2024), *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*, Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini, M.B. (2021), "Disagio e vita quotidiana: quali possibilità per l'educazione?", in M.B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (a cura di), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano: FrancoAngeli, pp. 89-113.
- Giunta, I. (2020), *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Guerra, M. (2020), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Milano: FrancoAngeli.
- Guddemi, P. (2011), "Conscious Purpose in 2010: Bateson's prescient warning", in *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 28, pp. 465-475.
- Heims, S.J. (1994), *I cibernetici, un gruppo e un'idea*, Roma: Editori Riuniti.
- Iori, V. (2018), "Le professioni educative e la formazione pedagogica", in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e rico-noscimento professionale*, Trento: Erikson, pp. 15-38.
- Kirschenbaum, H. & Henderson, V.L. (a cura di) (2008), *Dialoghi di Carl Rogers. Conversazioni con Martin Buber, Paul Timmich, B. F. Skinner, Gregory Bateson e Michael Polany*, Bari: La Meridiana.
- Luhmann, N. (2018), *Introduzione alla teoria dei sistemi*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Luhmann, N. (2021), *Comunicazione ecologica. Può la società moderna affrontare le minacce ecologiche?*, Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (2003), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano: Unicopli.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980), *Autopoiesi e cognizione*, Venezia: Marsilio.
- Meadows, D. (2019), *Pensare per sistemi. Interpretare il presente, orientare il futuro verso uno sviluppo sostenibile*, Milano: Guerini Next.
- Milani, P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma: Carocci.
- Morin, E. (2001), *Il metodo 1. La natura della natura*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2020), *Educazione ecologica*, Roma-Bari: Laterza,
- Musso, M.G. (2008), *Il sistema e l'osserv-attore. Itinerari di sociologia della complessità*, Milano: FrancoAngeli.

- Oggionni, F. (2014), *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. & Prada, G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano: Mimesis.
- Piaget, J. (1983), *Biologia e conoscenza*, Torino: Einaudi.
- Riva, M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano: Guerini Scientifica.
- Scardicchio, A.C. (2019), "L'oscurità acceca oppure/eppure libera. Paradossi logici e 'creatività sistemica' intorno ai nessi tra vincolo e possibilità", in *MeTis Mondi Educativi*, vol. 9, n. 1, pp. 394-410.
- Urbani Ulivi, L. (a cura di) (2010), *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*, Bologna: il Mulino.
- Wallerstein, I. (1980), *World-Systems Analysis: Theory and Methodology*, Los Angeles: Sage.
- Wiener, N. (2017), *La cibernetica*, Roma: Armando Editore.
- Zoletto, D. (2003), *Il doppio legame. Bateson, Derrida*, Milano: Bompiani.