

Fare consulenza pedagogica a scuola: il contributo della prospettiva sociomateriale

Alessandro Ferrante, Guendalina Cucuzza

Abstract – *The paper aims to enhance the contribution of the sociomaterial approaches in pedagogical consultancy processes at school, both by clarifying and focusing on the underlying theoretical and methodological assumptions, and by referring, by way of example, to some consultancy practices. The sociomaterial paradigm allows us to focus on the materiality of education, recognizing its active role in educational and learning practices. Thematising the materiality in action at school, in the consultancy process, enables us to observe the educational happening from a different perspective, restoring an often elusive complexity and providing interpretative tools to read it, think about it and face it. From this point of view, the sociomaterial perspective, especially when employed in combination with other approaches, offers the opportunity to consider meaning and materiality in an overall picture, building an epistemological framework able to intercept the complexity of schooling.*

Riassunto – *Il paper intende valorizzare l'apporto della prospettiva sociomateriale nei percorsi di consulenza pedagogica a scuola, sia enucleandone i presupposti teorici e metodologici di fondo, sia facendo riferimento a titolo esemplificativo ad alcune pratiche consulenziali. Il paradigma sociomateriale consente di focalizzare lo sguardo sulla materialità dell'educazione, riconoscendone il ruolo attivo nelle pratiche educative e formative. Tematizzare la materialità in azione a scuola, nel percorso consulenziale, permette di osservare da una diversa angolatura l'accadere educativo, restituendo una complessità spesso sfuggente e fornendo strumenti interpretativi per leggerla, pensarla e affrontarla. In quest'ottica, la prospettiva sociomateriale, specialmente se impiegata in combinazione con altri approcci, offre l'opportunità di considerare significato e materialità in un quadro d'insieme, costruendo una cornice epistemologica in grado di intercettare la complessità del fare scuola.*

Keywords – sociomaterial theories, pedagogical counseling, inclusive approach, complexity, educational materiality

Parole chiave – teorie sociomateriali, consulenza pedagogica, approccio inclusivo, complessità, materialità educativa

Alessandro Ferrante è Ricercatore presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna *Pedagogia dell'inclusione sociale* e *Fondamenti della consulenza pedagogica*. Nella sua ricerca si occupa principalmente di pedagogie postumaniste, materialità educativa ed ecologie della formazione. Tra le sue pubblicazioni: *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro* (in coll. con A. Galimberti e M.B. Gambacorti-Passerini, Milano, FrancoAngeli, 2022), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (a cura di, in coll. con M.B. Gambacorti-Passerini e C. Palmieri, Milano, Guerini, 2020), *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* (Milano, FrancoAngeli, 2017), *Materialità e azione educativa* (Milano, FrancoAngeli, 2016).

Guendalina Cucuzza è Dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove collabora agli insegnamenti di *Pedagogia dell'inclusione sociale*, *Fondamenti della consulenza pedagogica*, *Igiene generale e applicata*. I suoi interessi di ricerca riguardano le pedagogie postumaniste e gli impatti formativi della materialità con particolare attenzione al settore socio-sanitario. Tra le sue pubblicazioni: *Materialità e cura. Gli effetti formativi degli oggetti nell'autogestione del diabete di tipo 1 nel paziente adulto* (Milano, FrancoAngeli, 2021).

L'articolo è il frutto del lavoro congiunto dei due Autori. A fini concorsuali, si possono attribuire i paragrafi 1, 4 e 5 ad Alessandro Ferrante e i paragrafi 2 e 3 a Guendalina Cucuzza.

1. La consulenza pedagogica nella scuola che cambia

I rapidi e pervasivi mutamenti culturali, politici, economici, ecologici, tecnologici che connotano la contemporaneità generano effetti – sovente ambivalenti, contraddittori e problematici – in molteplici contesti sociali, compresi quelli educativi. Le trasformazioni in atto impattano profondamente sui sistemi formativi¹ e innescano in essi repentini e significativi cambiamenti dei loro assetti interni: si pensi, ad esempio, alla recente accelerazione dei processi di digitalizzazione dell'apprendimento². I sistemi educativi e di istruzione stanno quindi vivendo una fase storica contraddistinta da plurime transizioni e da tensioni che rendono il quadro d'insieme instabile e caratterizzato da elevati tassi di complessità e incertezza. In questo scenario i professionisti dell'educazione sono sempre più spesso chiamati a gestire emergenze di diversa natura e a farsi carico di situazioni che riflettono una condizione di crisi e di disagio diffuso³, peraltro acuita dalla pandemia di Covid-19⁴.

Tutto ciò non può non interrogare anche e soprattutto l'istituzione scolastica rispetto al suo apparato didattico e organizzativo e al suo ruolo sociale e formativo. In termini generali, la scuola

¹ Cfr. S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

² Cfr. M. Decuyper, E. Grimaldi, P. Landri, *Introduction: Critical Studies of Digital Education Platforms*, in "Critical Studies in Education", 62, 1, 2021.

³ Per una riflessione pedagogica sul disagio sociale ed educativo nella società contemporanea, cfr. C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012; A. Ferrante, *La consulenza pedagogica nel disagio scolastico: riflessività e materialità*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2019; L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Vol. II. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze*, Milano, Franco Angeli, 2020; M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (a cura di), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

⁴ Cfr. R. Mantegazza, *La scuola dopo il coronavirus*, Roma, Castelvecchi, 2020; M.B. Gambacorti-Passerini, A. Ferrante, *Educating in Time of Global Pandemic: Pedagogical Consultancy as a Response to Educational Distress*, in The Organizing Committee the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica 'Reinventing Education'*, VOL. 2, *Learning with New Technologies, Equality and Inclusion*, Roma, Associazione "Per Scuola Democratica", 2021.

è lo strumento attraverso il quale, con un passaggio obbligato, le società moderne si sono date l'obiettivo di introdurre le generazioni più giovani alla vita adulta. Si presume quindi che le società siano complesse e che per entrarvi a pieno titolo e in autonomia siano necessari degli apprendimenti. Le situazioni ed i contesti di appartenenza sono variamente in grado di rispondere a questa necessità per cui si decide di ovviarvi con uno strumento essenziale alla stessa esistenza delle società democratiche come ha chiarito Dewey: l'istruzione pubblica gratuita e obbligatoria [...]. La scuola nei paesi in cui si assume come valore la scelta di un sistema di istruzione pubblico e gratuito è in linea generale costruita per produrre apprendimenti per tutte e per tutti. Tali apprendimenti sono funzionali a introdurre ciascun soggetto nella vita sociale, a permettergli di conoscersi meglio, a svilupparsi, a sviluppare un apparato strumentale che gli consenta di esercitare maggior controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte e, secondariamente, a prepararsi per eventuali percorsi di formazione successiva⁵.

Realizzare questi obiettivi e i principi a essi sottostanti – tantopiù in un momento di intensi mutamenti come quello attuale – richiede una particolare attenzione allo sviluppo della professionalità degli insegnanti e delle loro competenze. La formazione dei docenti diventa pertanto “un problema di fondamentale importanza per il miglioramento dei sistemi di istruzione e per la costruzione di una scuola democratica caratterizzata al contempo da qualità ed equità”⁶.

In virtù di tali premesse, il mondo pedagogico è sollecitato a individuare dei dispositivi formativi – sia di formazione iniziale che di formazione in servizio – che possano sostenere il corpo docente nell'acquisire e nel raffinare delle competenze di lettura della complessità che consentano di porre in tutta la sua radicalità la questione di che cosa possa essere e divenire la scuola nell'odierno *milieu* storico-culturale. Ai sistemi di istruzione, infatti, oggi è richiesto “di modificare il proprio impianto e le proprie modalità, rimanendo immutato il loro obiettivo: consentire alle persone e alle comunità di vivere insieme in un sistema fondato su reciproci diritti, riconosciuti a tutti e tutte, e doveri condivisi e dei quali ciascuno sia responsabile”⁷. Si tratta, cioè, attraverso la ricerca e la formazione, di aiutare i docenti a ridefinire le abituali modalità di pensare e fare scuola, quindi di supportarli nel maturare delle scelte consapevoli, dei posizionamenti critico-riflessivi e delle strategie funzionali a rispondere alle nuove esigenze degli studenti e dei contesti sociali, mantenendosi nel perimetro etico-politico di una scuola inclusiva e democratica⁸.

Per comprendere come poter costruire delle esperienze scolastiche di qualità⁹ che siano all'altezza delle sfide del presente, dunque, è fondamentale allestire dei setting formativi che permettano ai docenti di incrementare le proprie competenze ermeneutiche, analitiche, progettuali, metodologiche e di consolidare una postura professionale consapevole, critica e riflessiva, capace di riconoscere le implicazioni educative dei mutamenti in corso e di problematizzare ciò

⁵ R. Cardarello, E. Nigris, R. Salvato, *La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 15, 25, 2023 (supplemento), p. 18.

⁶ *Ivi*, p. 18.

⁷ F. Batini, *Presentazione del numero monografico speciale Ricerca educativa e formazione degli insegnanti*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 15, 25, 2023 (supplemento), p. 5.

⁸ Cfr. L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

⁹ Cfr. F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

che accade quotidianamente a scuola, immaginando possibili alternative all'esistente. Da questo punto di vista, occorre istituire degli spazi di formazione di "secondo livello", ossia di "formazione dei formatori", come possono essere le consulenze pedagogiche, che consentano agli insegnanti di esplorare l'accadere educativo e di rielaborare l'esperienza vissuta e agita¹⁰.

L'importanza di interrogare credenze, valori e significati che guidano l'agire individuale e collettivo nei contesti professionali ha reso il costruito di riflessione centrale nei percorsi di consulenza (anche in ambito educativo e scolastico), favorendo la diffusione di approcci di tipo riflessivo e, in minor misura, di approcci sistemici¹¹. Tuttavia, l'analisi dei pattern relazionali e delle premesse cognitive che orientano il comportamento degli insegnanti, seppur necessaria, non risulta sufficiente a comprendere la complessità del dispositivo scolastico, poiché quest'ultimo è caratterizzato da molteplici interazioni tra una miriade di elementi differenti che sono al contempo sociali, simbolici e materiali (spazi, tempi, corpi, affetti, discorsi, oggetti, tecnologie, documenti, ecc.)¹². Diventa allora opportuno ampliare il focus d'indagine per esplorare le pratiche didattiche ponendo attenzione all'eterogeneità di dimensioni che le compongono.

Alla luce di tali considerazioni, il presente contributo intende valorizzare l'apporto di una prospettiva epistemologica sociomateriale nei percorsi di consulenza pedagogica a scuola, sia enucleandone i presupposti teorici di fondo, sia facendo riferimento a titolo esemplificativo ad alcune esperienze consulenziali. Tematizzare la materialità in azione a scuola permette di osservare da una diversa angolatura l'accadere educativo, restituendo una complessità spesso sfuggente e fornendo strumenti interpretativi per leggerla, pensarla e affrontarla. Ciò riveste un alto valore formativo, in quanto consente ai docenti di "guardare ai diversi usi, alle interpretazioni e alle azioni con la materialità, come a iscrizioni di *pedagogie in azione* [...] che si possono non solo subire, ma anche modificare per poter progettare e favorire nuove forme di azione in cui la materialità diviene un alleato della pratica e non solo una forma inerte a cui adattarsi"¹³.

2. Circoscrivere il campo: condizioni e caratteristiche della consulenza pedagogica

Al fine di tematizzare il contributo specifico che la prospettiva sociomateriale può offrire nei percorsi di consulenza pedagogica a scuola occorre esplicitare innanzitutto come si interpreta la funzione della consulenza e quali sono le condizioni e le caratteristiche che la qualificano come pedagogica¹⁴.

¹⁰ Cfr. A. Rezzara, L. Cerioli (a cura di), *La consulenza clinica a scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

¹¹ Cfr. A. Ferrante, A. Galimberti, *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 13, 3, 2018.

¹² Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

¹³ A. Viteritti, *La forza delle relazioni tra umani e materialità nei processi educativi*, in A. Ferrante, J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, p. 161.

¹⁴ Per un approfondimento del quadro epistemologico della consulenza pedagogica si rimanda ad alcuni studi che si sono sviluppati nel dibattito italiano. In particolare, si veda: D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimen-*

Facendo riferimento alla prospettiva di Schein, la consulenza può essere pensata come un processo caratterizzato da una serie di attività fornite dal consulente con lo scopo di aiutare il consultante a percepire, comprendere e intervenire sugli eventi che si verificano nel suo ambiente¹⁵. In quest'ottica, il consulente assume il ruolo di facilitatore che, attraverso le proprie competenze teorico-metodologiche, supporta il consultante nel processo di "diagnosi" e di "soluzione" del problema che ha portato alla richiesta della consulenza¹⁶. Quest'ultimo è attivamente coinvolto nel processo, in quanto diretto "possessore del problema" ed è il solo a sapere quale tipo di intervento potrà funzionare nel contesto culturale e organizzativo di appartenenza. La consulenza, così intesa, si svincola da modelli tecnocratici e trasmissivi, erogatori di soluzioni preconfezionate e da una visione del consultante come recettore passivo di informazioni, per rilanciarne il ruolo attivo e l'assunzione di piena responsabilità del processo consulenziale, valorizzandone quindi l'esperienza e il sapere tacito e contestuale. Prende avvio, in questo modo, un percorso che coinvolge il consultante in un processo di ricerca finalizzato ad apprendere dalla propria esperienza e a imparare ad affrontare e risolvere i problemi a questa connessi¹⁷. Il guadagno formativo non consiste unicamente nella risposta al problema specifico portato in consulenza, ma nell'acquisizione di una postura epistemica e metodologica caratterizzata dall'apprendere ad apprendere, cioè dallo sviluppare conoscenza su come si conosce, utile in futuro per affrontare ulteriori sfide del lavoro quotidiano.

La centratura sulle risorse e gli apprendimenti e la riflessione su come si dà l'esperienza e si agisce in essa, rende la consulenza di processo un modello particolarmente funzionale per la consulenza pedagogica. Con consulenza pedagogica si intende "un tipo e un modo particolare di consulenza che si occupa di tutto ciò che attiene all'esperienza educativa e formativa, e che è fondata su sapere, epistemologia, modelli di relazione, di comunicazione, metodi e strumenti pedagogici"¹⁸. Essa può essere descritta come un dispositivo complesso che consente di allestire le condizioni per valorizzare e incrementare le risorse per il cambiamento dei soggetti a cui è rivolta e dei loro contesti di riferimento, all'interno di un setting di apprendimento di "secondo livello" che si qualifica come uno spazio fisico, mentale e relazionale in cui le diverse figure educative (educatori, insegnanti, operatori sociali e socio-sanitari, ecc.) possano pensare e rielaborare l'esperienza vissuta e agita nel quotidiano. La consulenza pedagogica, in quest'ottica, permette di avviare una pratica di conoscenza il cui oggetto è l'esperienza educativa e il cui principale obiettivo è la promozione di nuovi apprendimenti su di essa. A tal fine, il consulente pedagogico deve acquisire un insieme di competenze che comprendono, oltre a quelle

sione pedagogica della relazione di aiuto, Vita e Pensiero, Milano, 2011; M. Palma (a cura di), *Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017; C. Melacarne, *Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica*, in "Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete", 20, 3, 2020.

¹⁵ Cfr. E. Schein, *Lezioni di consulenza*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.

¹⁶ La percezione di un problema da parte del consultante è la premessa da cui si originano la richiesta di consulenza e l'avvio del percorso.

¹⁷ Cfr. M. Palma (a cura di), *Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione*, cit.

¹⁸ Cfr. A. Rezzara, *Consulenza come formazione*, in M. Palma (a cura di), *Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione*, cit., p. 50.

più propriamente teorico-metodologiche di matrice pedagogica, competenze relazionali, ermeneutiche, critiche e riflessive, mantenendo attivo il dialogo con altri saperi (psicologico, sociologico, filosofico, antropologico, organizzativo) funzionali ad analizzare l'accadimento educativo¹⁹.

Queste considerazioni, contestualizzate in ambito scolastico, conducono a un'interpretazione della consulenza come processo che legge ed elabora la domanda di aiuto insieme alla scuola stessa, per poi avviare un percorso trasformativo di ricerca e costruzione di conoscenza condivisa, mirato allo sviluppo di nuove consapevolezze, alla riflessione sull'esperienza professionale, a un cambiamento nell'approccio a ruoli, stili e strategie metodologiche²⁰.

A fronte dei tratti sopra delineati che contraddistinguono in termini generali la consulenza pedagogica, ci sono diversi possibili approcci attraverso cui orientare la prospettiva concettuale del consulente, connessi al suo specifico modo di concepire l'educazione. Tra questi, gli approcci riflessivi²¹ risultano quelli maggiormente diffusi e con una più ampia tradizione di utilizzo nelle pratiche consulenziali²². Essi si focalizzano sull'esplorazione critico-riflessiva delle premesse cognitive dei soggetti e dei processi di costruzione del significato per riconoscere, decodificare, mettere in discussione e modificare le credenze e i valori che guidano – perlopiù in modo tacito e implicito – l'agire individuale e collettivo nella pratica professionale. Gli approcci sistemici²³, meno diffusi rispetto ai precedenti in consulenza, rileggono l'evento educativo concentrandosi sull'esplorazione della struttura relazionale e delle interazioni che caratterizzano il sistema considerato, interrogando le pratiche in cerca dei "pattern che connettono".

Tali prospettive, sebbene approfondiscano da diversi punti di vista degli aspetti centrali dell'educazione, adottate singolarmente non riescono a cogliere la complessità e la molteplicità delle dimensioni in gioco. Inoltre, il riferimento all'esperienza dei consultant e al loro ruolo di protagonisti attivi del processo consulenziale rende opportuno che il consulente adotti una postura flessibile e antidogmatica e non imponga una visione univoca dell'educazione.

In quest'ottica, diventa interessante orientarsi verso un *inclusive approach*²⁴ in consulenza. Teorizzato da Fook in relazione al *social work research*, tale approccio assume come premessa l'impossibilità di concettualizzare il sapere esperienziale dei "pratici" attraverso un unico paradigma teorico. Per riconoscere e analizzare tale sapere occorre utilizzare e integrare più teorie,

¹⁹ Cfr. M.G. Riva, *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Miano, FrancoAngeli, 2021.

²⁰ Cfr. A. Rezzara, *Consulenza come formazione*, in M. Palma (a cura di), *Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione*, cit.

²¹ Per un approfondimento delle teorie riflessive, cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Oxford, Jossey-Bass, 1991; J. Fook, F. Gardner, *Practicing Critical Reflection. A Resource Handbook*, Maidenhead, Open University Press, 2007; M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*, Brescia, Scholé, 2018.

²² Cfr. A. Ferrante, A. Galimberti, *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*, cit.

²³ Per un approfondimento delle teorie sistemiche: cfr. G. Bateson, *Mind and Nature. A Necessary Unity*, New York, Bantam Books, 1979; L. Formenti, *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

²⁴ Cfr. J. Fook, *Theorizing from Practice: Towards an Inclusive Approach for Social Work Research*, in "Qualitative Social Work" 1, 1, 2002.

anche molto eterogenee tra loro, così da riuscire a meglio interpretare le pratiche oggetto di indagine. L'impiego dell'*inclusive approach* in consulenza consente di ibridare prospettive epistemologiche e categorie concettuali eterogenee e offre al consulente la possibilità di fruire di differenti strumenti interpretativi per leggere la multidimensionalità dell'accadere educativo e sviluppare sapere dall'esperienza, sfruttando in questo modo il potenziale euristico di approcci multipli.

A partire da queste considerazioni sarà di seguito approfondita la prospettiva sociomateriale con l'obiettivo di evidenziare come il suo utilizzo consenta di ampliare la cornice teorica, epistemologica e metodologica del consulente e di cogliere e problematizzare la complessità del fare scuola da un angolo di osservazione solitamente trascurato nell'ambito della consulenza pedagogica.

3. Gli approcci sociomateriali negli *educational studies*

L'analisi della letteratura internazionale evidenzia, ormai da diversi decenni, un incremento delle ricerche che tematizzano il ruolo della materialità nei processi educativi, tanto da poter parlare di "svolta sociomateriale" negli studi sull'educazione²⁵. Ciò è legato al contributo teorico-metodologico degli approcci sociomateriali²⁶, vale a dire di un insieme variegato di prospettive che rileggono criticamente la netta distinzione che spesso viene posta in essere (anche in ambito pedagogico) tra dimensioni sociali e materiali, per mostrare invece il carattere relazionale e ibridativo degli elementi che partecipano all'accadere educativo, siano questi umani o non-umani (strumenti, spazi, oggetti, documenti, tecnologie, artefatti, ecc.). Questi approcci problematizzano l'adozione di un paradigma antropocentrico in educazione attraverso cui si interpretano le esperienze educative unicamente come il frutto di una relazione tra umani, per evidenziare il contributo del non-umano e della materialità che, lungi dall'aver un ruolo solo strumentale, partecipano attivamente agli eventi educativi. In chiave sociomateriale, dunque, l'educazione è una prassi che emerge da un insieme di reti date da concatenazioni di umani e non-umani²⁷, il cui esito è contingente, instabile e mutevole²⁸.

Questa prospettiva porta a un parziale decentramento dall'individuo, in favore di un'interpretazione dei processi educativi quotidiani come assemblaggio di fattori e di forze molteplici, al contempo sociali e materiali (oggetti, tecnologie, spazi, tempi, corpi, ecc.). L'*agency*, definibile come potere e competenza di azione²⁹, ossia capacità di produrre effetti in un dato campo di

²⁵ Cfr. T. Fenwick, R. Edwards, P. Sawchuk, *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*, London, Routledge, 2011.

²⁶ Tra gli approcci sociomateriali si segnalano la Complexity Theory, la Cultural Historical Activity Theory (CHAT), l'Actor-Network Theory (ANT) e le Spatiality Theories.

²⁷ Cfr. A. Ferrante, *Materialità e azione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

²⁸ Cfr. E. Sørensen, *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*, New York, University Press, 2009; R. Edwards, *Theory Matters: Representation and Experimentation in Education*, in "Educational Philosophy and Theory", 44, 5, 2012.

²⁹ Cfr. A. Mattozzi (a cura di), *Il senso degli oggetti tecnici*, Roma, Meltemi, 2006.

esperienza, viene concepita dagli studiosi che adottano delle lenti teoriche sociomateriali come immanente alle pratiche, diffusa, trasversale, svincolata dalla coscienza e dall'intenzione, quindi non più riconducibile unicamente ai soggetti umani. Da questo punto di vista, un agente è tutto ciò che con la sua presenza o assenza incide nel corso degli eventi, modificando quel che accade³⁰. Ciò significa che l'esperienza educativa non è determinata solo dalle intenzioni, dai significati, dai valori, dai comportamenti e dalle relazioni umane, ma dipende anche da come le persone interagiscono con la materialità e il non-umano.

In sintesi, le prospettive sociomateriali pongono il focus di analisi sull'ecologia di relazioni tra gli elementi che, in pratiche contestuali e situate, fanno educazione, superando logiche binarie e dualiste che separano le dimensioni sociali da quelle materiali. Ad esempio, descrivono la scuola come un "collettivo ibrido", vale a dire uno spazio tecnologicamente denso che ogni giorno si costituisce tramite un insieme di reti eterogenee composte da molteplici connessioni fra umano e non-umano che producono come effetto diverse forme di conoscenza e di apprendimento³¹. La scuola, in quest'ottica, è pervasa da relazioni che sono iscritte negli oggetti, negli arredi, negli strumenti didattici, nella materialità delle aule e dei setting formativi, nelle strutture architettoniche, nelle procedure burocratico-amministrative, nelle pratiche documentarie, nelle routine organizzative, nel modo in cui si compongono saperi e affetti. Relazioni che possono essere durevoli e rimanere stabili, ma che possono anche, a determinate condizioni, variare ed essere trasformate.

Allestire un percorso di consulenza pedagogica all'interno di questa cornice teorico-metodologica significa centrare l'attenzione sulla performatività dell'accadere educativo, cercando di tracciare come i diversi elementi si connettono tra loro e gli effetti che producono nell'articolare le concrete prassi quotidiane. Questo permette di spostare lo sguardo dal soggetto e dall'intersoggettività alla materialità dell'azione, di riconoscere il ruolo del non-umano nelle pratiche educative e formative, di identificare ciò che esplicitamente o implicitamente "fa educazione", restituendo una complessità spesso sfuggente e fornendo strumenti interpretativi per leggerla, pensarla e affrontarla. La messa a fuoco della materialità nelle pratiche educative consente infatti di considerare nuove dinamiche ed effetti di apprendimento che altrimenti rischiano di divenire invisibili.

Tematizzare la materialità in un percorso di consulenza pedagogica a scuola può portare all'analisi dei network che sostengono le pratiche educative, dei modelli antropologici iscritti nelle strutture materiali della scuola, dei rapporti di potere presenti, dell'articolazione spaziale e temporale del contesto scuola, di come vengono allestiti i setting educativi e di quali mediazioni sono poste in essere, di come oggetti e materiali rendano possibili conoscenze e apprendimenti e di come tutte queste dimensioni si intrecciano nel produrre l'esperienza scolastica. Tali aspetti, poco esplorati dagli approcci riflessivi, possono essere approfonditi in base alla concreta domanda di consulenza, con l'obiettivo di riprogettare mediazioni che facilitino e sostengano i

³⁰ Cfr. B. Latour, *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*, New York, Oxford University Press, 2005; T. Fenwick, R. Edwards, P. Sawchuk, *Emerging Approaches to Educational Research*, cit.

³¹ Cfr. P. Landri, A. Viteritti, *Introduzione. Le masse mancanti in educazione*, in "Scuola Democratica. Learning for Democracy", 1, 2016.

processi educativi. Questa centratura non comporta l'omissione di questioni connesse a valori, scelte, rappresentazioni e vissuti, ma le ancora alla materialità dell'azione e dei contesti³².

Pur rimarcando l'interesse per l'adozione degli approcci sociomateriali nei percorsi consulenziali, è importante sottolineare come tale scelta non sia esente da alcune criticità³³. Un primo aspetto problematico è relativo al rischio di "trascurare il contributo specifico del soggetto umano nelle pratiche educative. Queste ultime presuppongono attività cognitive alquanto complesse che non possono non chiamare in causa il ruolo determinante dell'umano"³⁴. In quest'ottica, l'ibridazione della prospettiva sociomateriale con i più tradizionali approcci riflessivi fornisce al consulente un set differenziato di strumenti concettuali che consentono di considerare soggettività, significato e materialità in un quadro d'insieme³⁵. Un secondo aspetto critico è connesso al fatto che tali approcci in ambito formativo sono prevalentemente utilizzati a livello di ricerca empirica, con una parziale assenza di risvolti applicativi. Questo, come verrà meglio approfondito successivamente, rende necessaria una "traduzione" dei concetti e delle categorie analitiche sociomateriali in un setting consulenziale, sperimentandone l'utilizzo nell'originalità di ciascuna situazione.

4. Mettere a tema la materialità nei percorsi di consulenza pedagogica: esempi dal campo

Nei precedenti paragrafi è stato esplicitato il modello di consulenza pedagogica a cui si fa riferimento in questo scritto, evidenziando a livello concettuale l'apporto che la prospettiva sociomateriale può offrire per ampliare la cornice epistemologica e metodologica del consulente, nell'ottica comunque di sviluppare un approccio plurale, inclusivo e antidogmatico alla consulenza, che consenta di tenere insieme e di far dialogare differenti visioni dell'educazione.

In questo paragrafo si mostrerà a titolo esemplificativo che cosa possa significare concretamente mettere a tema la materialità in una pratica consulenziale e "tradurre" empiricamente alcune istanze teoriche del paradigma sociomateriale³⁶. Con ciò non si intende suggerire che le modalità che saranno di seguito presentate siano le uniche possibili per allestire un setting

³² Cfr. A. Ferrante, *La consulenza pedagogica nel disagio scolastico: riflessività e materialità*, cit.

³³ Cfr. A. Ferrante, A. Galimberti, *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*, cit.

³⁴ *Ivi*, p. 10.

³⁵ Cfr. M.B. Gambacorti-Passerini, A. Ferrante, *Educating in Time of Global Pandemic: Pedagogical Consultancy as a Response to Educational Distress*, cit.; sulla connessione tra approcci differenti, riflessivi e sociomateriali, si veda anche C. Melacarne, L. Fabbri, *Transformative Learning and Sociomateriality*, in A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. Buergett, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, New York, Palgrave, 2022.

³⁶ Gli Autori del paper sono consapevoli che sarebbe utile dettagliare maggiormente i modi attraverso cui si possono modulare le categorie teoriche degli approcci sociomateriali nell'ambito consulenziale, nonché che possa essere interessante esplicitare – a partire da concrete esperienze di consulenza – le strategie che hanno consentito ai consulenti di affrontare i principali "ostacoli" che a livello epistemologico e metodologico si incontrano quando si mette a tema la materialità in educazione, ma per ragioni di spazio non è possibile effettuare in questa sede un tale approfondimento, il quale richiederebbe una trattazione a sé.

consulenziale sensibile alla materialità, anche perché questo contraddirebbe le stesse premesse epistemologiche materialiste, le quali orientano a contestualizzare l'analisi delle pratiche e delle reti che le sostengono e a evitare conseguentemente di generalizzare delle soluzioni operative e di "trasferire" senza mediazioni delle pratiche tra contesti differenti³⁷. Si tratta pertanto qui solo di illustrare alcune possibili piste di lavoro per il consulente, traendole da due esperienze di consulenza pedagogica realizzate rispettivamente nell'a.s. 2015-2016 e nell'a.s. 2016-17. Entrambe le consulenze erano parte di un più ampio progetto di ricerca-formazione che ha coinvolto diverse scuole di Bergamo (d'infanzia, primarie, secondarie di I grado) attraverso l'attivazione di percorsi rivolti ai docenti che si sono focalizzati su oggetti eterogenei, identificati dalle scuole stesse sulla base delle proprie esigenze e dei propri bisogni formativi.

La prima consulenza è avvenuta in una scuola dell'infanzia e ha coinvolto tutto il corpo docente dell'istituto e due consulenti³⁸. Il tema della consulenza ha riguardato il rapporto problematico tra scuola e famiglia. Secondo le insegnanti, la scuola mancava di *appeal*, nel senso che non era percepita come una risorsa educativa, culturale e sociale dai genitori del quartiere in cui era ubicata, i quali sovente preferivano iscrivere i propri figli a una scuola dell'infanzia privata sita poco distante. Inoltre, le docenti ravvisavano una notevole fatica a coinvolgere i parenti dei bambini che frequentavano l'istituto nelle iniziative promosse dalla scuola. Specialmente le assemblee, organizzate periodicamente per incontrare i genitori delle diverse "classi", vedevano una scarsa partecipazione ed erano occasione di lamentele, conflitti, tensioni tra genitori e corpo docente. Il problema da affrontare, in sintesi, era relativo a come migliorare la qualità del rapporto tra scuola e famiglia, favorendo una maggiore partecipazione. All'inizio della consulenza, dopo aver definito il tema da trattare, i consulenti hanno adottato una lente teorica riflessiva, per innescare – attraverso diverse attivazioni individuali e di gruppo – una riflessione sulle premesse implicite delle insegnanti, relative sia alle aspettative nei confronti dei genitori sia alle rappresentazioni di scuola, di famiglia e di che cosa significhi partecipare alla vita dell'istituzione. Ciò ha permesso alle docenti di guadagnare una maggiore consapevolezza delle proprie visioni e degli assunti che informavano i modi di interpretare la relazione scuola-famiglia, cogliendo la parzialità delle proprie rappresentazioni, così da poterle anche mettere in discussione, relativizzare e modificare. Questo primo lavoro, seppur prezioso, tuttavia, non aveva consentito di accedere al piano delle concrete prassi e della materialità attraverso cui prendeva forma la relazione scuola-famiglia. Le insegnanti, infatti, non nominavano mai – dandoli per scontati e considerandoli fattori marginali e periferici – gli elementi sociali e materiali che orientavano i rapporti con le famiglie. In questo modo, l'azione della materialità e il contributo del non-umano all'accadere educativo diventavano di fatto "invisibili", impensati e, di conseguenza, ingovernabili. Si trattava quindi di far emergere la materialità dallo sfondo oscuro in cui era relegata e di esplorarla con le docenti. A tal fine, dopo aver individuato i contesti formalmente preposti agli incontri tra la scuola e la famiglia, ci si è domandati come questi erano organizzati, regolati e presidiati,

³⁷ Cfr. A. Ferrante, A. Galimberti, *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*, cit.

³⁸ Cfr. A. Ferrante, *Incontri difficili. Riflessioni pedagogiche sul rapporto scuola-famiglia in una scuola dell'infanzia*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 10, 15-16, 2018.

se erano progettati o lasciati al caso, come erano comunicate le iniziative alle famiglie (ad esempio, attraverso quali media), come erano allestiti e strutturati questi momenti, ossia tramite quali dimensioni rituali, spaziali, temporali, corporee, oggettuali prendevano forma. Si è quindi avviato con le insegnanti un processo di analisi e successivamente di riprogettazione di diverse tipologie di eventi, soffermandosi in particolare sulle assemblee, in quanto erano ritenuti i contesti più critici. L'analisi condotta ha permesso di comprendere che tali eventi erano quasi sempre poco progettati, oppure erano progettati solo sul piano dei contenuti cognitivi e informativi: l'accento era posto su cosa dire alle famiglie, senza preoccuparsi di capire come dirlo. Non si teneva dunque pienamente conto delle disposizioni affettive, culturali e relazionali delle famiglie. Poca attenzione, inoltre, era riservata agli elementi di contesto. Gli eventi, specialmente le assemblee, erano gestiti senza presidiare con cura le dimensioni materiali e comunicative. L'assetto sociomateriale delle assemblee, pertanto, al di là delle intenzioni e della consapevolezza delle insegnanti, concorreva a compromettere il rapporto con le famiglie, rendendo tali scenari faticosi e di difficile gestione. Modificare la materialità in atto era quindi un passaggio essenziale per riconfigurare l'alleanza con la famiglia, costruendola sulle basi di una nuova visione. Muovendo da questa esplorazione critica della materialità l'assemblea è stata riprogettata. A tal fine, ci si è avvalsi di una serie di domande-guida: quanto tempo prima comunicare l'evento ai genitori? Dove e come pubblicizzarlo? Attraverso quali canali mediatici, parole, immagini, artefatti, strategie comunicarlo? Quando svolgere l'evento? Come impostarlo in base al periodo dell'anno scolastico e agli obiettivi specifici? Come favorire la partecipazione, cercando anche delle "coperture" per i bambini mentre i genitori sono impegnati nell'assemblea? Attraverso quali rituali accogliere i partecipanti e come congedarli? Come scandire i diversi momenti interni all'evento (accoglienza, svolgimento, congedo)? Dove svolgere l'assemblea? Come predisporre lo spazio perché risulti accogliente? Come organizzare lo spazio a seconda di ciò che deve accadere? Dato che l'ambiente "racconta" silenziosamente qualcosa del servizio tramite oggetti, immagini, arredi, come prepararlo sulla base di ciò che si desidera che racconti ai genitori? Il percorso consulenziale, nel complesso, non solo ha prodotto una riflessione sull'esistente e una riprogettazione delle pratiche ma, a partire dal ripensamento di alcuni singoli eventi, ha permesso di delineare una serie di attenzioni pedagogiche, relative sia alla cura nel predisporre gli eventi, avendo in mente che occorre presidiare le dimensioni relazionali, sociali, affettive, materiali, sia alla capacità di individuare le azioni e le strategie che permettono di tradurre materialmente e operativamente intenzioni, valori e idee. Senza quest'opera di materializzazione, infatti, intenzioni, valori e idee rischiano di attestarsi solo sul piano del dichiarato.

La seconda consulenza ha riguardato un istituto comprensivo e ha avuto come obiettivo principale quello di promuovere una riflessione sistematica sul "tempo-scuola"³⁹. Alla consulenza hanno partecipato due consulenti e un gruppo di dodici docenti dell'istituto che facevano parte di una commissione denominata "settimana corta". I consulenti dovevano accompagnare

³⁹ Cfr. A. Ferrante, *Il tempo in questione. Itinerari di ricerca-formazione in un istituto comprensivo di Bergamo sul rapporto tra tempo della scuola e tempo della vita*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

e supportare i lavori della commissione, la quale aveva ricevuto l'incarico dalla Dirigente scolastica di vagliare la possibilità di ridefinire l'organizzazione temporale della settimana in una scuola secondaria di I grado del comprensivo, in vista di un possibile cambiamento che presupponeva di passare dalla "settimana lunga" alla "settimana corta". Nel percorso consulenziale, tuttavia, non ci si è concentrati primariamente su che forma organizzativa specifica dare al tempo-scuola, piuttosto si è preferito ragionare con i docenti su come poter sviluppare un processo decisionale il più possibile organico e pedagogicamente fondato. Ciò ha permesso di spostare il focus della consulenza dall'indicazione operativa relativa a che cosa scegliere (settimana corta o settimana lunga?), per centrarsi invece su che cosa occorre tenere in considerazione per elaborare una scelta consapevole. Ci si è dunque chiesti: se si modificasse l'orario scolastico, che cosa accadrebbe dal punto di vista organizzativo e didattico-pedagogico? Quali sono le variabili in gioco? Quali dimensioni e quali attori sociali e materiali sarebbero coinvolti da questo cambiamento? Che effetti potrebbe avere sul tempo della vita (di insegnanti, alunni, famiglie)? Modificare l'organizzazione del tempo a scuola, come si è avuto modo di verificare in più occasioni durante la consulenza, comporta una ristrutturazione profonda sia della didattica sia della relazione con le famiglie, con il territorio, con altri enti (formativi e non). Tale mutamento potrebbe provocare infatti molti impatti su contesti e soggetti differenziati, che vanno vagliati con attenzione se non si vuole rischiare di subire gli effetti potenzialmente dirompenti di un cambiamento che non è stato sufficientemente pensato. Inizialmente, gli insegnanti che hanno partecipato alla consulenza non avevano del tutto in mente la complessità legata al cambiamento dell'orario, nel senso che faticavano a percepire le molteplici e spesso sfuggenti implicazioni sottese a questa scelta organizzativa e le differenti variabili in gioco. I consulenti, quindi, hanno proposto ai docenti di costruire una sorta di "mappa", scrivendo su un cartellone tutti gli elementi interni ed esterni alla scuola che secondo gli insegnanti avrebbero potuto direttamente o indirettamente essere "toccati" dalla riorganizzazione dell'orario. Per supportarli nel compito hanno chiesto loro di rispondere ad alcuni quesiti: quali sono gli attori sociali coinvolti nella questione del tempo a scuola? Quali sono gli elementi del contesto scolastico (spazi, oggetti, tecnologie, artefatti, ecc.) connessi con l'organizzazione del tempo? Quali sono gli attori sociali (figure professionali, familiari, enti, ecc.) toccati dalla questione del tempo scolastico nell'extra-scuola? Quali sono gli elementi del territorio (spazi, oggetti, tecnologie, artefatti, sistema dei trasporti, ecc.) con i quali l'organizzazione del tempo scolastico ha una qualche relazione? Successivamente, è stato chiesto ai docenti di unire con delle linee gli elementi della mappa che erano a loro parere maggiormente correlati. In questo modo, si è ottenuto un artefatto che rappresentava graficamente un network estremamente articolato, costituito da una moltitudine di elementi eterogenei, interni ed esterni alla scuola (figure professionali, sistema dei trasporti, tecnologie, spazi, enti del territorio, ecc.), messi in relazione tra loro da un fitto sistema di connessioni trasversali. L'artefatto, quindi, una volta terminato, mostrava a colpo d'occhio – traducendola visivamente – la complessità delle reti sociomateriali coinvolte nella questione del tempo-scuola. Da quel momento in poi, i docenti hanno potuto elaborare degli scenari ipotetici e delle riflessioni rispetto a quale scelta compiere, tenendo pienamente conto della complessità sociale e materiale sottesa a tale scelta.

In entrambi gli esempi di consulenza riportati i docenti erano poco consapevoli di come la materialità dei contesti incide – sovente in modi inaspettati – sulle azioni e sulle pratiche quotidiane.

Nel primo caso, le insegnanti della scuola dell'infanzia davano del tutto per scontata la materialità, finendo per non coglierne l'incidenza e per sottostimarne l'importanza. Di conseguenza, non presidiavano con cura le dimensioni socio-affettive e comunicative inscritte nell'allestimento materiale degli eventi organizzati per le famiglie e subivano gli effetti indesiderati di una situazione che sembrava essere loro sfuggita di mano. Ciò determinava altresì un sensibile scarto tra il piano del dichiarato (i valori in cui le insegnanti credevano, i principi che enunciavano, le intenzioni che esprimevano e gli obiettivi che si prefiggevano) e quello dell'agito (l'effettualità concreta delle prassi) e concorrevano a produrre insieme ad altri fattori (le rappresentazioni, le precomprensioni e gli immaginari delle insegnanti) una relazione scuola-famiglia problematica.

Nel secondo caso, i docenti della commissione "settimana corta" faticavano a percepire le differenti variabili in gioco rispetto alla ridefinizione dell'organizzazione temporale della settimana scolastica, rischiando così di orientare la scuola verso una determinata scelta, senza però considerare attentamente l'impatto che un eventuale cambiamento avrebbe potuto avere sui diversi network sociomateriali chiamati in causa dall'intensa interazione tra soggetti, scuola e territorio. In entrambe le situazioni presentate, aver impostato delle parti del processo consulenziale con uno specifico focus sulla materialità ha avuto un valore euristico e formativo rilevante, in quanto ha permesso ai docenti – supportati dai consulenti – di riflettere su questioni, temi, dimensioni ed elementi che solitamente trascuravano e mettevano in secondo piano, ma che, dall'ombra, agivano producendo effetti, al di là delle intenzioni esplicite e coscienti dei soggetti. Come hanno sottolineato gli stessi insegnanti – sia durante che al termine dei percorsi, nei momenti di valutazione condivisa sugli apprendimenti maturati grazie alle esperienze realizzate – le consulenze hanno rappresentato un'occasione di imparare quanto la materialità conti e faccia la differenza e, dunque, di ampliare la loro comprensione dei – e le loro possibilità di azione sui – fattori implicati nella complessità delle pratiche che danno forma giorno per giorno alla scuola.

5. Questioni aperte

In conclusione, si possono indicare alcune questioni aperte rispetto alla possibilità di impiego delle prospettive sociomateriali nella consulenza pedagogica a scuola. Ci si limiterà qui a richiamarle, rimandando ad altre sedi una trattazione più estesa e approfondita.

Innanzitutto, le prospettive sociomateriali nascono in ambito accademico e solitamente sono usate per scopi di ricerca (teorica o, più di frequente, empirica) e non per erogare direttamente formazione. Avvalersi di queste "lenti" concettuali in una consulenza comporta pertanto per il consulente la necessità di chiedersi incessantemente come poter "tradurre" le categorie teoriche degli approcci sociomateriali in modi che siano sensati nei percorsi consulenziali. Ciò implica di sbarazzarsi da ogni pretesa di poter conservare una totale aderenza alla teoria originale

o di potersi limitare ad applicarla, mettendola in pratica. Del resto, la modulazione delle categorie teoriche in rapporto alle diverse situazioni in cui sono adottate è una prassi comune, benché a volte non sia esplicitata. Un atteggiamento “ortodosso” e “applicativo”, oltre a essere controproducente in consulenza, sarebbe anche del tutto estraneo all’orientamento etico ed epistemologico espresso dalle teorie sociomateriali, le quali sono nettamente diffidenti nei confronti di ogni dogmatismo; anzi, rivendicano con forza la possibilità di adattare i concetti e i vocabolari ai contesti d’uso.

In ogni caso, occorre pur sempre capire che cosa sia indispensabile mantenere per rendere riconoscibile l’apporto di questi approcci quando si fa consulenza. Da questo punto di vista, si ritiene che il consulente che si avvale del contributo di queste prospettive debba accordare una priorità epistemologica alla dimensione performativa (più che a quella ideativa) e alla materialità (piuttosto che alle rappresentazioni individuali). Il consulente, cioè, nell’esplorare le pratiche didattico-educative con chi è coinvolto nella consulenza (insegnanti, educatori, formatori, ecc.), dovrebbe costruire le condizioni per portare in primo piano le dimensioni performative e materiali, orientando la propria attenzione e quella del gruppo sui processi e sulle relazioni che connettono una molteplicità eterogenea di attori, umani e non-umani, ossia sulle reti sociomateriali in atto. Il valore aggiunto di queste teorie in una pratica consulenziale, in sintesi, è di far convergere gli sguardi dei soggetti sulle interazioni tra umano e non-umano, sui contesti, sulla microfisica degli accadimenti quotidiani, tracciando ciò che – proprio perché spesso non viene “visto”, detto e adeguatamente considerato – produce effetti in specifici campi di esperienza.

Tuttavia, proprio in virtù della peculiarità del paradigma sociomateriale, che guarda alla materialità decentrandosi in parte dalle soggettività e dai processi cognitivi, si ritiene indispensabile durante una consulenza usare anche altre prospettive epistemologiche che offrano strumenti interpretativi per leggere la dimensione dei significati soggettivi. Trascurare questa dimensione, infatti, sarebbe un grave errore per il consulente, dal momento che i significati personali e sociali costituiscono un aspetto fondamentale per comprendere ciò che accade a scuola. Si tratta perciò di pensare in consulenza a dei congegni teorico-metodologici flessibili e ibridi, accostando tra loro differenti cornici epistemiche grazie a un approccio inclusivo, come suggerito da Fook. Ciò espone però in una certa misura sia al rischio di eclettismo che – soprattutto – a quello di sovrapporre teorie che muovono da assunti molto diversi e per alcuni aspetti poco compatibili. Per questo il consulente dovrebbe conoscere profondamente le teorie e i concetti che adopera al fine di scegliere quale cornice epistemologica prediligere in relazione al tipo di consulenza, alle situazioni, ai bisogni formativi dei soggetti, alle strategie che reputa maggiormente proficue per generare apprendimenti nei setting in cui opera.

Al momento manca una teoria che sia in grado di integrare le diverse prospettive in una visione unitaria, rendendo conto dell’effettiva articolazione di significati e materialità. Ciò, forse, dipende anche dal fatto che c’è molta ricerca sulla formazione di “primo livello” e ce n’è molto meno sulla formazione di “secondo livello”, ossia sulla formazione dei formatori, specialmente rispetto alle pratiche di supervisione e di consulenza pedagogica, tanto a scuola, quanto nel mondo dei servizi educativi e di cura. Questo lascia parzialmente “scoperto” un settore importante della formazione nella società contemporanea, che invece beneficerebbe certamente di una maggiore conoscenza di ciò che accade nei percorsi di consulenza. Quali teorie usano

prevalentemente i consulenti? Che rappresentazioni di consulenza hanno? Da che immaginari sono mossi? Che cosa fanno? Come strutturano effettivamente i setting? Come impostano i percorsi consulenziali? Di quali artefatti si avvalgono? Quali strategie formative, relazionali e comunicative adottano? Come riadattano la loro proposta sulla base di ciò che avviene in situazione? Che effetti nel breve, medio e lungo periodo producono le consulenze? Come i soggetti coinvolti nei percorsi consulenziali possono traslare le competenze, le conoscenze e le consapevolezze acquisite grazie a essi nelle pratiche quotidiane di “primo livello”? Queste sono solo alcune delle domande che potrebbero aiutare a capire meglio dal punto di vista epistemologico e metodologico come si strutturano le consulenze pedagogiche, da quali logiche e strategie sono governate e attraverso quali assetti discorsivi, sociali e materiali prendono forma, illuminando un mondo ancora relativamente poco conosciuto. Infine, delle ricerche educative dedicate a studiare la consulenza pedagogica potrebbero anche contribuire a individuare sul campo delle soluzioni su come poter integrare in modo rigoroso le prospettive sociomateriali con paradigmi altri, nell’ottica dello sviluppo di un approccio inclusivo tramite cui orientare i percorsi consulenziali.

6. Bibliografia di riferimento

Bateson G., *Mind and Nature. A Necessary Unity*, New York, Bantam Books, 1979.

Batini F., *Presentazione del numero monografico speciale Ricerca educativa e formazione degli insegnanti*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 15, 25, 2023 (supplemento).

Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell’esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Cardarello R., Nigris E., Salvato R., *La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 15, 25, 2023 (supplemento).

Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Vol. II. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze*, Milano, Franco Angeli, 2020.

Decuyper M., Grimaldi E., Landri P., *Introduction: Critical Studies of Digital Education Platforms*, in “Critical Studies in Education”, 62, 1, 2021.

Edwards R., *Theory Matters: Representation and Experimentation in Education*, in “Educational Philosophy and Theory”, 44, 5, 2012.

Fenwick T., Edwards R., Sawchuk P., *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*, London, Routledge, 2011.

Ferrante A., *Materialità e azione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Ferrante A., *Incontri difficili. Riflessioni pedagogiche sul rapporto scuola-famiglia in una scuola dell’infanzia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 10, 15-16, 2018.

Ferrante A., *La consulenza pedagogica nel disagio scolastico: riflessività e materialità*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2019.

Ferrante A., *Il tempo in questione. Itinerari di ricerca-formazione in un istituto comprensivo di Bergamo sul rapporto tra tempo della scuola e tempo della vita*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

Ferrante A., Galimberti A., *Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 13, 3, 2018.

Fook J., *Theorizing from Practice: Towards an Inclusive Approach for Social Work Research*, in "Qualitative Social Work" 1, 1, 2002.

Fook J., Gardner F., *Practicing Critical Reflection. A Resource Handbook*, Maidenhead, Open University Press, 2007.

Formenti L., *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

Gambacorti-Passerini M.B., Ferrante A., *Educating in Time of Global Pandemic: Pedagogical Consultancy as a Response to Educational Distress*, in The Organizing Committee the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica 'Reinventing Education', VOL. 2, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion*, Roma, Associazione "Per Scuola Democratica", 2021.

Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (a cura di), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Landri P., Viteritti A., *Introduzione. Le masse mancanti in educazione*, in "Scuola Democratica. Learning for Democracy", 1, 2016.

Latour B., *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*, New York, Oxford University Press, 2005.

Mantegazza R., *La scuola dopo il coronavirus*, Roma, Castelvecchi, 2020.

Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

Mattozzi A. (a cura di), *Il senso degli oggetti tecnici*, Roma, Meltemi, 2006.

Melacarne C., *Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica*, in "Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete", 20, 3, 2020.

Melacarne C., Fabbri L., *Transformative Learning and Sociomateriality*, in A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, New York, Palgrave, 2022.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Oxford, Jossey-Bass, 1991.

Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

Palma M. (a cura di), *Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Rezzara A., *Consulenza come formazione*, in Palma M. (a cura di), *Consulenza Pedagogica e Clinica della Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Rezzara A., Cerioli L. (a cura di), *La consulenza clinica a scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Riva M.G., *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Schein E., *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.

Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*, Vita e Pensiero, Milano, 2011.

Sørensen E., *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*, New York, University Press, 2009.

Striano M., Melacarne C., Oliverio S., *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*, Brescia, Scholé, 2018.

Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

Viteritti A., *La forza delle relazioni tra umani e materialità nei processi educativi*, in A. Ferrante, J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.

Data di ricezione dell'articolo: 5 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 21 settembre e 25 ottobre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 31 ottobre 2023