

Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica

Theories for a pedagogical consulting

Claudio Melacarne

Università degli Studi di Siena, claudio.melacarne@unisi.it

Abstract

This paper aims to explore some theoretical frameworks that could be used to support a advanced reflection on pedagogical consulting approach. Three ways of dissertations will be used. The first, the epistemological conditions of the discourse on pedagogical counseling. The second, the pedagogical roots of the educational consulting process and, the third, the development of pedagogical consulting in a critical way.

Keywords: pedagogical consulting; educational theory; continuing education.

Sintesi

Il presente contributo intende esplorare alcune direttrici teoriche che sembrano poter essere utilizzate per avviare una riflessione matura sulla consulenza pedagogica. Verranno seguite tre piste di argomentazione. La prima si concentrerà sulle condizioni epistemologiche del discorso scientifico sulla consulenza pedagogica, la seconda sulle radici pedagogiche della consulenza e la terza sulle potenziali aree di sviluppo di questa area di crescente interesse.

Parole chiave: consulenza pedagogica; teorie educative; formazione continua.

1. Introduzione

Con il presente articolo si intende recuperare i tratti emergenti dal dibattito sulla consulenza pedagogica per tratteggiarne alcune potenziali aree di approfondimento e di sviluppo teorico-metodologico. Utilizzata inizialmente come un costrutto teorico senza un sostegno adeguato dal punto di vista fondativo, la consulenza pedagogica rischia già ai suoi albori di definirsi come un concetto ombrello privo di quella minima stabilità necessaria a garantirne una evoluzione. Tuttavia, è difficile non riscontrare come la consulenza pedagogica abbia intercettato da tempo studi classici sulle forme dell'aiuto, sull'*empowerment*, sul *coaching* e sulla supervisione (Sabatino, 2014).

Per questa duplice caratteristica di essere emergente e allo stesso tempo fragile, accanto alla constatazione che la consulenza pedagogica è un costrutto ancora fluido ed emergente, è doveroso riconoscere che esprime tratti non del tutto nuovi all'interno del dibattito pedagogico. Non nasce infatti in un vuoto epistemologico e non appare come elemento del tutto estraneo a quanto in parte già toccato da alcuni studi fondativi piuttosto che empirici della ricerca educativa. Partendo così dall'assunto che la consulenza pedagogica non rappresenta un elemento del tutto rivoluzionario in senso kuhniano, il contributo si svilupperà su tre direttrici argomentative.

La prima intercetterà le sensibilità epistemologiche che hanno probabilmente agevolato l'affermazione della consulenza pedagogica come oggetto di interesse pedagogico. La seconda cercherà di recuperare alcune tra le linee di ricerca pedagogica che hanno anticipato e intercettato il dibattito più attuale sulla consulenza pedagogica. Ci pare interessante provare a connettere alcune tradizioni di ricerca a questo tema così da poter inquadrarne le potenziali aree di sviluppo teorico e metodologico, aspetti questi discussi nella parte conclusiva dell'articolo.

2. Spazi di discrezionalità per la consulenza pedagogica

Seguendo la prima direttrice si propone di connettere la consulenza pedagogica alla più ampia rilettura dei saperi dell'educazione, dentro i quali la consulenza stessa trova fondamento e spinta propulsiva. L'ipotesi solo anticipata in questo breve scritto è che la consulenza pedagogica sia la manifestazione di una epistemologia pedagogica dinamica, descritta da alcuni come interpretativa ed evolutiva. Al riguardo, Biesta definisce questo un periodo di *emergentist epistemology* (Osberg & Biesta, 2008) in quanto diventa sempre più difficile anticipare quale sia la conoscenza effettivamente utile alle persone per autodirigere il proprio processo formativo. Prende campo l'idea non del tutto nuova (Clandinin, Pushor, & Murray Orr, 2007) di *emergent curriculum* e la convinzione che in definitiva il tratto educativo dell'agire professionale non è assicurato da una epistemologia *rappresentazionale*, ma piuttosto dall'agire responsabile (consapevole e orientato) dell'educatore, dell'insegnante, del formatore (Biesta, 2010). Baldacci (2017) affronta il punto qui discusso analizzando i confini dei saperi pedagogici e avanzando l'ipotesi che questi siano oggi comprensibili se letti come "connessi dentro un processo unitario" (p. 26), secondo il criterio dinamico-temporale e quindi dialettico, in contrapposizione ai tentativi di ricondurre i confini disciplinari a un principio statico-spaziale. Le discipline e i loro saperi, quindi, sono soggetti a due forze che non si cristallizzano ma che rimangono in tensione, tra l'esigenza di individualizzarsi e quella di trasformarsi nel dialogo con altre conoscenze.

Abbiamo così assistito a un passaggio che Cambi (2001) circoscrive dentro la dialettica tra il principio normativo e la “tensione interpretativa” (p. 32), dove il sapere pedagogico è più aperto alle connessioni e maggiormente disponibile alla contaminazione. Morin (2000), descrive questo processo nei termini di una reazione contemporanea alla “cosificazione” (p. 112) degli oggetti di studio, tipica del periodo moderno, dove l’iperspecializzazione del ricercatore e dell’oggetto indagato, ha rischiato di farci dimenticare che esso è astratto dal contesto o costruito (Morin, Ciurana, & Motta, 2004).

Alcuni esempi emblematici di questo destino espansivo degli oggetti di interesse della ricerca educativa sono testimoniati per esempio dall’integrazione del dibattito sugli studi organizzativi nella riflessione pedagogica, ridisegnando i contesti di lavoro in chiave umanistica (Rossi, 2011). Altri tratti espansivi hanno investito la riflessione sul valore formativo del lavoro (Bertagna, 2011), sul rapporto tra educazione e biologia (Frauenfelder, 2001), sulla natura *embedded* dei processi di apprendimento nei contesti di lavoro (Federighi, 2010).

Una conseguenza di questa natura interpretativa ed *emergente* del sapere sull’educazione (Biesta, 2014), ha permesso che si realizzasse la profezia di chi sosteneva che la formazione nei luoghi di lavoro non dovesse appiattirsi alle pratiche strumentali di innovazione, posizione questa ampiamente discussa anche a livello internazionale (Foley, 2000) e che ha portato molti a recuperare l’idea di formazione, anche in ambito organizzativo, come *whole person learning* (Formenti & Dirx, 2014). L’accento posto sul processo formativo piuttosto che sulla costruzione modellistica dei sistemi educativi e la lettura del processo di formazione come processo integrato nel quale gli apprendimenti coinvolgono la sfera affettiva e cognitiva, hanno generato e legittimato processi di ricerca sempre più attenti a considerare i contesti non-formali e informali come ambiti su cui gettare un nuovo sguardo pedagogico.

È all’interno di questa disponibilità diffusa ad arricchire il discorso pedagogico da sollecitazioni teoriche diverse che si afferma il costrutto di consulenza, declinato con i termini di *consulenza pedagogica* o *consulenza educativa*, in base all’accento posto sulla caratteristica disciplinare-epistemologica oppure pratica-metodologica. La consulenza pedagogica diventa, più che un nuovo e necessario confine da affermare, difendere o promuovere, un nuovo polo di attrazione di interesse, di studio e di risorse, dentro un dibattito pedagogico de-ideologizzato dai grandi paradigmi e per questo più comprensibile attraverso l’utilizzo di un approccio evolutivo piuttosto che atomistico della conoscenza (Blok & Jensen, 2011).

3. Note per una review del concetto di consulenza e di consulenza pedagogica

Una pionieristica esperienza di consulenza dai modesti tratti educativi è rintracciabile nell’esperienza del 1886 da Arthur Dehon Little, docente presso il Massachusetts Institute of Technology (MIT) di Boston e direttore di una nota società di consulenza aziendale. Si tratta in questo senso di una primaria forma di utilizzo di un costrutto a fini di servizio e di risposta ai bisogni emergenti da specifiche realtà aziendali. Una successiva esperienza è rintracciabile nel lavoro di James O. McKinsey, iniziato nel 1926 presso l’Università di Chicago e conclusosi nella fondazione di una delle firme ancora oggi più conosciute nella consulenza aziendale. Questa genesi ancorata fortemente al contesto aziendale ha

probabilmente viziato per molto tempo l'uso che è stato fatto del termine, provocando una sorta di incapsulamento dei significati e non legittimando altre letture e interpretazioni.

Anche se con etichette diverse, più recentemente la consulenza si è riguadagnata un ampio spazio, legandosi a termini non immediatamente riconducibili ai topoi del discorso pedagogico (Sabatino, 2014), come *counseling* o *coaching*, solo per citarne alcuni. Sia le prime di natura aziendalistica, sia le seconde di matrice psico-sociale, sono esperienze pionieristiche che nascono dentro un sistema economico industrializzato in senso classico, prima, e post-industriale, successivamente, dove c'è ancora poco spazio per un tratteggiamento pedagogico della consulenza.

Uno dei primi testi che esplicitamente cerca di ricostruire una connessione tra la consulenza e l'educativo è di Fenwick W. English e Betty E. Steffy (1984) con il titolo *Educational Consulting. A guidebook for Practitioners*. Le due autrici sviluppano una riflessione nuova per il tempo, in una fase embrionale, come risposta ad una sfida emergente più che come riflessione approfondita di natura fondativa. La loro preoccupazione non sembra essere quella di fornire dei punti di ancoraggio per un fondamento teorico del costruito di consulenza educativa, né tantomeno di circoscriverne la pertinenza scientifica. La prospettiva adottata è ancora molto operativa, costruita dal punto di vista del *practitioner* e di coloro che tentano di introdurre e legittimare dentro l'alveo delle professioni educative, la *relazione di aiuto* come forma di consulenza. Il lavoro di Fenwick e Betty si sviluppa dentro un approccio strumentale più che fondativo, ponendo implicitamente due sfide: quali indicazioni è possibile fornire a un educatore che intenda affrontare le emergenze educative, con un approccio consulenziale?

Fenwick e Betty (ibidem) anticipano così alcune sfide di fondo circa la professionalità dell'educatore e della sua futura professionalità ricordando che il suo lavoro è richiesto per soddisfare specifiche e circostanziate emergenze. L'educatore accanto all'acquisizione di una base teorica forte, dovrebbe acquisire saperi specialistici e la capacità di intercettare bisogni emergenti e specifici in contesti diversificati. All'interno di questa lettura, l'educatore non è una professione che si legittima per il luogo di lavoro che lo ospita, non è necessariamente legato alla rete delle istituzioni scolastiche o del terzo settore, sostiene Fenwick, ma si caratterizza per esprimersi come una *forma di aiuto* che si sviluppa nelle aree anche del non formale, delle intersezioni dei sistemi educativi, tra sistemi educativi e famiglie. Fenwick W. English e Betty E. Steffy (ibidem) gettano le prime basi per descrivere il lavoro di quella categoria professionale di educatori e pedagogisti alle prese con problemi e setting di lavoro tipici dei processi di consulenza, dentro un mondo delle professioni che stava sperimentando forme di neo-professionalismo e di liberalizzazione delle professioni.

Accanto a questa prima lettura se ne sono accompagnate altre, che hanno introdotto e fatto proprie prospettive nate anche in contesti molto lontani da quello educativo. Una review sullo stato dell'arte europeo è stata condotta da Christine Anlauf Sabatino con il testo *Consultation Theory and Practice: A Handbook for School Social Workers* (Sabatino, 2014). Si tratta in questo caso di una raccolta di ricerche condotte in una ottica interdisciplinare, in cui si intrecciano prospettive economiche, sociologiche e psicologiche e dove, purtroppo, si registra uno spazio ancora molto ristretto offerto alla prospettiva pedagogica. In questo testo vi è inoltre un restringimento dell'area di pertinenza della consulenza al solo sistema scolastico, lasciando inesplorati altri spazi e contesti di educazione non formale e informale.

Filiera diversa di studi è quella che recupera la tradizione di matrice umanistica, facendo sintesi dei contributi degli studi pedagogici, sociologici e psicologici più attenti alle

dimensioni personali e alla tradizione *esistenzialista* (May, 1978). Sono prospettive che recuperano il pensiero di K. Rogers, di G. Allport e di A. Maslow, per poi intercettare più recentemente gli studi sulla *cura* e sulla relazione educativa (Boffo, 2011). Sono da questi studi che risulta più chiaro lo stretto legame generatosi tra il costrutto di consulenza pedagogica con quello di relazione di aiuto (Schein, 2010). La consulenza può essere sempre più tratteggiata come specificità del sapere e della prassi pedagogica, ma specificatamente come quel processo finalizzato a generare empowerment, a fornire gli strumenti intellettuali, emotivi, esistenziali per aumentare il “potere dell’essere, della progettualità, della relazione, della reciprocità, così da offrire opportunità per sviluppare capacità di agire nel mondo e di conseguire gli obiettivi che il soggetto si pone” (Simeone, 2011, p. 97). In questa chiave la consulenza pedagogica interviene perché vi è una urgenza endogena di affermazione e di sviluppo. È questo un filone che recupera quella tradizione pedagogica che ha espanso teoreticamente il costrutto di cura (Bellingreri, 2013), di relazione educativa (Mortari, 2006) e che ha sviluppato teorie e pratiche di consulenza e di aiuto alla persona, alle famiglie e ai contesti parentali (Di Nicola, 2002; Pati, 2003; Perillo, 2018).

La consulenza in questa prospettiva viene a delinearci all’interno di una relazione tra un *helper* e un cliente, che esprime esigenze diversificate che possono sottendere difficoltà legate a fragilità, situazioni sociali incerte, difficoltà nel trovare risorse per rileggere la propria storia, in quanto i soggetti “sono sempre più chiamati, in un contesto che offre molteplici traguardi ma coordinate vaghe e informi su come raggiungerli, a mobilitare forti risorse di *self-empowerment* che possono far riaffiorare angosce molto profonde; esse sono all’origine di molteplici vissuti dell’individuo post-moderno” (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 123).

Accanto a questa tradizione di matrice umanistico-relazionale, un’altra prospettiva affonda le radici nell’esperienza del laboratorio di Clinica della formazione inaugurata da Massa (1992) e sviluppata in seguito con diversi accenti disciplinari. Filiera che ha sviluppato un’idea di consulenza pedagogica come intervento personalizzato, clinico, capace di tenere assieme il valore eidetico ma anche materiale, oggettuale e concreto dell’esperienza di apprendimento. La consulenza si sviluppa all’interno di questo quadro teorico con una attenzione particolare alla natura complessa della formazione della persona, nei diversi contesti della vita e del lavoro (Riva, 2014; 2020). In questo caso la consulenza si appoggia su “una forma di conoscenza concreta e radicata nell’esperienza evitando la rischiosa tentazione di promuovere prospettive deterministiche rispetto all’accadere educativo” (Palma, 2017, p. 10). La consulenza pedagogica si intreccia alla clinica della formazione, prestando attenzione agli impliciti, alla persona ma anche agli aspetti concreto-materiali dalle pratiche di vita e di lavoro.

Infine, è interessante recuperare una terza filiera di indagine che raccoglie molte delle istanze di un dibattito mai sopito, ma che ha vissuto spazi di attenzione certamente altalenanti. Si tratta degli studi di pedagogia del lavoro (Bocca, 1998; Costa, 2011), di pedagogia delle organizzazioni (Rossi, 2011) e delle ricerche sui processi di apprendimento nei luoghi di lavoro (Wenger, McDermott, & Snyder, 2007). In questo caso sono stati gli studi organizzativi ad essere recuperati e piegati dentro il congegno del discorso pedagogico, riguadagnandone anche le istanze ideologiche, utopiche e, dagli anni ’90, anche trasformative (Mezirow & Taylor, 2011). All’interno di questa tradizione umanistica-emanipativa, la consulenza, come espansione metodologica della pedagogia del lavoro e delle organizzazioni, si rivolge a un target ancora più diversificato rispetto alle tradizioni precedenti. Target che chiede attenzioni in termini di personalizzazione

dell'aiuto, di supporto allo sviluppo di competenze personali e professionali utili a gestire e progettare la propria carriera. La consulenza pedagogica può così essere compresa se interpretata come dispositivo riflessivo capace di connettere e sviluppare la formazione della persona dentro un sistema più complesso di forze organizzative (Fabbri, 2007). La consulenza pedagogica può svolgere così un ruolo di bilanciamento rispetto alla deriva strumentalista (Osberg & Biesta, 2020) dentro un quadro di attenzione maggiore a tutte quelle istanze che descrivono il lavoro come esperienza di vita, di coltivazione del pensiero e di esercizio di creatività, di formazione continua (Wilson & Hayes, 2000). I luoghi di lavoro dentro la pratica della consulenza pedagogica sono spazi fondanti la vita delle persone, luoghi di apprendimento e di crescita, non solo professionale, di realizzazione e costruzione dell'identità personale. Il lavoro è considerato un ambiente di vita, integrato ai processi formativi, da considerare come palestra non alternativa all'istruzione formale (Potestio, 2020).

Così la consulenza pedagogica si delinea come quell'area trasversale all'interno della quale prospettive di studio diverse (Rezzara, 2014) si interrogano e propongono modelli teorici e pratiche di intervento finalizzate a comprendere come gestire pratiche di aiuto tra un helper (consulente) e persone, gruppi o organizzazioni (committenti/clienti), al fine di "creare una relazione con il cliente che permetta a quest'ultimo di percepire, comprendere e agire sugli avvenimenti che si verificano nel suo ambiente, interno ed esterno, allo scopo di correggere la situazione in base alle prospettive del cliente stesso" (Schein, 1992, p. 22).

4. La consulenza come risposta al cambiamento dei servizi, del terzo settore e dei bisogni di formazione

Peters (2009) ritiene che la consulenza pedagogica sia una delle espressioni più interessanti affermatesi all'interno della riflessione scientifica sulla personalizzazione di massa dei servizi. La consulenza è così interpretata come quell'insieme di risposte provenienti da soggetti privati o pubblico-privati a bisogni emergenti qualitativamente differenti da quelli a cui risponde tradizionalmente l'offerta dei servizi istituzionali.

Una ricerca empirica recente di Peters (ibidem) ha evidenziato che vi è una spinta anche dal basso alla diversificazione dei servizi e delle offerte educative, in quanto i clienti (persone fisiche, gruppi di interesse, organizzazioni) sono spesso disposti ad affidarsi e investire di più se viene loro offerta la possibilità di usufruire di benefici di servizio che risponda ai propri bisogni in modo più efficace ed efficiente, se cioè, anche a disparità di costi, viene assicurata una maggiore *personalizzazione* dell'offerta (ibidem). È in questo contesto che la consulenza è diventata inizialmente anche un oggetto di indagine e di studio in quanto fenomeno che intercetta e testimonia trasformazioni radicali degli scenari professionali, dei sistemi di assistenza e dei sistemi educativi. La sua presenza negli scenari professionali viene interpretata da alcuni come segno di un bisogno di personalizzazione dei servizi e delle pratiche di cura, educative e formative (Leadbeater, 2004).

Le letture più critiche ritengono invece che la consulenza sia la testimonianza di un processo di riscrittura del sistema di welfare pubblico e dell'avanzamento di sistemi misti, in cui è più sviluppata la capacità di rispondere flessibilmente alle esigenze e ai bisogni di una popolazione e di un mondo del lavoro in continuo mutamento.

In entrambi i casi si tratta di studi che collocano la consulenza all'interno di un mutamento più vasto del mondo del lavoro e del terzo settore, in cui l'affermazione di forme di welfare ibrido pubblico e privato accanto alla difficoltà per le organizzazioni di disporre di risorse

interne adeguate a sostenere l'innovazione, hanno generato la necessità di intercettare professionalità flessibili ed esperte capaci di intervenire settorialmente (Gunter & Mills, 2017).

La consulenza assume una funzione di servizio per fornire una risposta a problemi educativi con modalità, tempi e strategie diverse da quelle adottabili da un sistema di welfare universalistico. Per alcuni studiosi il bisogno crescente di far ricorso a consulenti è avvenuto principalmente per tre ragioni di natura sociale:

- l'esigenza del mondo della produzione di beni e servizi di far fronte alle sfide di innovazione organizzativa attraverso risorse esterne;
- l'affermazione di un welfare, in alcuni paesi universalistico, misto pubblico e privato;
- l'emersione di bisogni diversificati di natura personale, professionale o di cura ai quali i sistemi sociali non sono stati in grado di rispondere con azioni adeguate, legittimando così di fatto la delega alla negoziazione sociale tra domanda-offerta pubblico/privato.

Dentro questo scenario si aprono nuovi spazi di affermazione professionale, per esempio quella della consulenza per la gestione delle sfide dell'inclusione, del supporto alle famiglie e delle sfide connesse alla costruzione di culture della disabilità, dentro e fuori la scuola (D'Alonzo, Mariani, & Zampieri, 2012).

Per Gunter e Mills (2017) tutte le società che hanno affrontato il problema di come rispondere alle esigenze di cura, di educazione e di formazione della popolazione giovane e adulta, senza ricorrere alla delega totale a un sistema di welfare universale, hanno lasciato spazio alla legittimazione di forme consulenziali di lavoro educativo. È possibile così affermare che esiste già un repertorio di pratiche che si è giocato tra l'informalità pura e la semi-professionalità, come per esempio nel supporto fornito dalla rete parentale nella cura dei figli, fino a un livello avanzato e specialistico, per esempio nella consulenza pedagogica che gli educatori svolgono nei confronti di famiglie con soggetti con disabilità o che i formatori gestiscono come committenze sui temi della progettazione formativa, della valutazione o dell'innovazione organizzativa nei contesti di lavoro.

La consulenza pedagogica può essere definita in questa chiave di lettura come una pratica sociale che risponde a un parziale ma crescente bisogno di far fronte a processi di cambiamento e innovazione che persone, gruppi e organizzazioni non riescono a gestire con le proprie risorse materiali e immateriali interne.

Questa riflessione ci invita a prestare attenzione alla consulenza pedagogica come nuovo spazio di intervento educativo, come risposta del mondo delle professioni alla difficoltà che i luoghi educativi tradizionali hanno nell'assolvere al proprio ruolo di guida e di presa in carico di situazioni di fragilità, emergenze, povertà, emarginazione (Covin & Fisher, 1991).

Una dinamica simile si riscontra anche all'interno delle organizzazioni, dove è sempre più diffusa la convinzione che l'innovazione possa transitare più efficacemente dal mondo della ricerca a quello della vita quotidiana o del lavoro solo attraverso una intermediazione diretta tra consulente e cliente, *bypassando* le strutture, le organizzazioni e le comunità di appartenenza. In questo senso, la richiesta di aiuto potrebbe non essere immediatamente focalizzata sul raggiungimento di un risultato ma al supporto della elaborazione di un problema, alla necessità di prefigurare un percorso di sviluppo personale, alla progettazione di percorsi per apprendere nuove pratiche di vita o di lavoro. Persone che vivono esperienze

profonde di ristrutturazione dei propri legami parentali, che devono trovare nuove risposte alla perdita del proprio lavoro, che incontrano difficoltà a gestire disabilità lievi e gravi di parenti o amici, richiedono interventi personalizzati finalizzati a ricostruire un sistema di significati spesso messo in crisi da questi e altri eventi inaspettati.

La consulenza può essere collocata nel processo di riscrittura delle figure professionali che è stato sollecitato dalle ricerche sulle pratiche lavorative, in cui è diventata sempre più chiara l'esigenza di inquadrare i profili anche oltre le declaratorie formali per comprenderne le specificità partendo dai sistemi di legittimazione sociale e dai repertori effettivamente sviluppati dalla comunità professionali.

5. Prospettive critiche sulla consulenza

Lapsley, Miller, e Pollock (2013) sostengono che la consulenza è un fenomeno di risposta professionale a uno scenario del lavoro in mutamento e, per questo, si colloca in un contesto economico, politico e sociale in cui la politica pubblica interagisce con il capitalismo globale. Per questo si interroga sul perché “i governi cercano di modernizzarsi con l'adozione di strutture, tecniche e processi di gestione dal settore privato e come questi hanno investito in particolari forme di conoscenza, dove i consulenti sono portatori di questa esperienza e traducono quelle che considerano pratiche appropriate per il settore privato nel settore pubblico” (ivi, p. 117).

È questa una delle critiche più diffuse, quella di interpretare la consulenza come una delle risposte strumentali di un sistema culturale, formativo ed economico all'impossibilità di cambiare in funzione dei bisogni emergenti. È una posizione che trova ampio respiro nel dibattito più critico sui processi di *outsourcing*, interpretati come strategia di abbassamento dei costi del lavoro, innalzamento della flessibilità, richiesta di forte specializzazione.

Una seconda prospettiva critica affonda le radici nella crisi di fiducia nelle fonti tradizionali di produzione della conoscenza, in cui viene messa in discussione la relazione tra scienza, ricerca primaria e progresso sociale (Grundmann, 2012). La perdita di fiducia nella capacità della scienza di apportare modifiche sostanziali ai problemi di natura sociale, educativa e formativa ha spostato secondo questi autori la legittimità dal *sapere* al *professionista che lo detiene*. Grundmann (ibidem) si spinge ad osservare che tradizioni che hanno dato grande lustro alla scienza e che ne hanno sviluppato le dimensioni applicative, oggi non possono essere le sole a godere di legittimità sociale. La consulenza ha in questo senso usufruito di una contingenza storica in cui il sapere applicato ha generato anche una aspettativa di consulenza applicata, cioè attenta al problema e meno all'impatto sulle persone o, viceversa, a coinvolgere le persone nella soluzione del problema.

Nel testo *Consultants and Consultancy* (Gunter & Mills, 2017) si sottolinea quanto “la commercializzazione di particolari tipi di conoscenza ha posizionato i clienti nella sfera dei consumatori, con esigenze identificabili che possono essere soddisfatte attraverso l'acquisto di un prodotto, un sapere. Questo può essere ritagliato su misura e la sua vestibilità può essere regolata attraverso interventi e adattamenti localizzati” (p. 63).

Una terza critica rivolta ai processi di consulenza è riconducibile al legame sempre più stretto che si istaura tra la figura del consulente e il brand, la sua fama, la sua riconoscibilità pubblica, in inglese la *firm* che lo sponsorizza. Gunter sostiene che i consulenti possono rischiare di diventare venditori di conoscenza, cercando di ottenere guadagni all'interno dell'economia (e quindi socialmente, politicamente e culturalmente) attraverso la sola

distribuzione di conoscenze (ivi, p. 68). Gunter e Mills sostengono che i consulenti rischiano di “vendere prodotti assimilabili a strumenti di gestione di piani di studio, di piani di lezioni, di schemi di valutazione, di software, per addestrare o muoversi al massimo a un livello di problem solving” (ivi, p. 70).

Suddaby e Greenwood (2001) sostengono che la consulenza rischia di configurarsi come una teoria e una pratica senza oggetto, in quanto i consulenti vendono sempre più la loro identità come un marchio, nella forma di un individuo/gruppo e/o società. La consulenza può diventare “il regno dove i guru si elevano al di sopra dell’etica e della competenza a causa della loro reputazione, che supera quella di qualsiasi organizzazione con cui potrebbero essere associati” (ivi, p. 938).

Dalla prima alla terza prospettiva critica si evidenziano tre piani:

- quello sociale della manifestazione della consulenza come fenomeno endemico di una tendenza a esternalizzare i servizi e configurare l’aiuto e la cura come spazi relegati alla sola negoziazione privata;
- quello epistemologico, in cui la consulenza non risponde più agli standard della scienza e si affida alle traduzioni personali che ciascuno ne fa in funzione del problema da risolvere;
- quello etico, secondo il quale la consulenza diventa la modalità in cui si vende la conoscenza, quale essa sia, rispetto a qualsiasi problema, con qualsivoglia mezzo in quanto ciò che la legittima è il senso di fiducia sociale sviluppato e sedimentato rispetto a uno o ad un altro marchio.

6. Conclusioni. La consulenza pedagogica tra neo-professionalismo e formazione

La diffusione e la riflessione sempre più ampia intorno alle teorie e alle pratiche di consulenza pedagogica è certamente stata sostenuta dalla riconfigurazione normativa delle professioni educative. La legittimazione istituzionale della figura dell’educatore e del pedagogista ha finalmente definito l’identità giuridica a professionisti impegnati in prima linea nel campo dell’educazione formale e non formale, spingendo così alla rilettura anche della loro professionalità in chiave consulenziale. In questa direzione un primo dato strutturale e materiale emerge dalla rilevazione che il termine *consulenza* appare nella denominazione di sei lauree magistrali distribuite sulle classi tipiche di insidenza dei saperi pedagogici LM-85, LM-57, LM-50. Si tratta di percorsi magistrali che intercettando e sviluppando la riforma delle professioni educative (Legge n. 205/2017, art. 1, commi 594-600), recuperano il termine consulenza come caratterizzante una offerta specifica nell’*higher education* (es. Scienze per la formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni, Consulenza pedagogica, Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi, Consulenza pedagogica per la disabilità e la marginalità, Consulenza pedagogica e ricerca educativa, Consulenza e progettazione dei processi formativi).

Questi percorsi intercettano spazi conosciuti del lavoro educativo, dal lavoro con le famiglie e le persone più fragili, danno una nuova lettura delle sfide della disabilità passando anche dai temi dell’emarginazione sociale, al vasto ambito dei problemi di natura formativa dentro i contesti di lavoro fino all’innovazione organizzativa. La scuola diventa un contesto di intervento per i professionisti dell’educazione raccogliendo le sfide che non trovano spesso risposta dalle risorse umane interne, in termini di supporto educativo in

situazioni di fragilità, rispetto a bisogni speciali o alla cura del sistema relazionale dell'alunno con difficoltà. La famiglia, come baricentro dei processi di apprendimento non formale, necessita sempre più spesso di confrontarsi con saperi ed esperienze che possano validare o trasformare i pattern genitoriali, le routine e le pratiche di educazione dei figli. Le continue transizioni a cui sono sottoposte le traiettorie professionali della vita adulta richiamano la necessità di supportare l'empowerment, la resilienza, le *capability* di persone adulte che, occupati per un periodo, si trovano a dover riconfigurare i propri progetti di lavoro e, quindi, di vita.

La consulenza diventa così una particolare manifestazione del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione che, accanto ai più consolidati luoghi del lavoro educativo, può trovarsi all'interno di spazi di intervento più ibridi, ambigui nei confini delle organizzazioni e dei ruoli. La consulenza appare come un costruito fluido, che non ha di fatto un fondamento teorico sedimentato e consistente. Probabilmente più che un costruito scientifico si può descrivere la consulenza come una *postura* che caratterizza una particolare pratica, un ambito di specializzazione di una famiglia professionale o di una area che raccoglie metodi e strumenti di intervento educativo. Come è stato discusso, troviamo elementi di una polisemia del termine anche nell'uso che ne viene fatto all'interno delle scienze economiche, sociali e psicologiche come a volte *management consulting* (Gunter & Mills, 2017).

Tuttavia, è pur vero e testimoniato da una crescente letteratura sul tema, che si è sedimentata una consapevolezza diffusa sulle potenzialità che il termine consulenza pedagogica può evocare, traducendosi in alcuni casi in spinte alla rilettura anche fondativa-teorica della funzione espansa e distribuita della professionalità dell'educatore e del pedagogo, in altri in approfondimenti di matrice metodologica e operativa. La consulenza pedagogica, qui disegnata alla luce di una tradizione umanistica-relazionale, clinica-materiale e organizzativa-trasformativa, recupera così gli aspetti impliciti, sottesi e incarnati della pratica, in una lettura attenta anche a considerare i vincoli sociali, storici e concreti dentro i quali l'aiuto e la formazione prende forma, si realizza e viene progettata.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2017). La pedagogia teoretica. Il rapporto tra pedagogia e didattica. Appunti di lavoro. In G. Bertagna & S. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive* (pp. 23-33). Roma: Studium.
- Bellingreri, A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publisher.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education. Making a Difference in Theory. The theory question in education and the education question in theory*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Blok, A., & Jensen, T. E. (2011). *Bruno Latour. Hybrid thoughts in a hybrid world*. New York, NY: Routledge.
- Bocca, G. (1998). *Pedagogia del lavoro*. Brescia: La scuola.

- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Cambi, F. (2001). La pedagogia generale oggi: problemi di identità. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, & G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi* (pp. 5-47). Firenze: La Nuova Italia.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21–35.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Covin, T. J., & Fisher, T. V. (1991). Consultant and Client must work together. *Journal of Management Consulting*, 6(4), 11–20.
- D’Alonzo, L., Mariani, V., & Zampieri, G. (Eds.). (2012). *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*. Roma: Armando.
- Di Nicola, P. (Ed.). (2002). *Prendersi cura delle famiglie*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Federighi, P. (2010). L’educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla Formazione*, 12(1-2), 133–151.
- Fenwick, W. E., & Steffy, B. E. (1984). *Educational Consulting. A guidebook for Practitioners*. New Jersey, NJ: Educational Technology Publications.
- Foley, G. (Ed.). (2000). *Understanding Adult Education and Training. Second Edition*. Sydney: Allen & Unwin.
- Formenti, L., & Dirx, J. (2014). A dialogical reframing. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 123–133.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogia e biologia. Una possibile «alleanza»*. Napoli: Liguori.
- Grundmann, R. S. (2012). *The power of scientific knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunter, H. M., & Mills, C. (2017). *Consultants and consultancy: the case of education*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Lapsley, I., Miller, P., & Pollock, N. (2013). Foreword. Management consultants – Demons or benign change agents? *Financial Accountability & Management*, 29(2), 117–123.
- Leadbeater, C. (2004). *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Services*. London: Demos.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- May, R. (1978). *Psychology and the human dilemma*. Pennsylvania: Norton & Company.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, CA: John Wiley.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. D. (2004). *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2008). The emergent curriculum: Navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 3(40), 313–328.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2020). Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 57–70.
- Palma, M. (Ed.). (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati, L. (Ed.). (2003). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Perillo, P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Peters, M. A. (2009). Personalization, Personalized Learning and the Reform of Social Police: The Prospect of Molecular Governance in the Digitized Society. *Policy Future in Education*, 7(6), 615–627.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Rezzara, A. (2014). Consulenza pedagogica. In W. Brandani & S. Tramma (Eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 82-87). Roma: Carocci.
- Riva, M. (2014). La consulenza pedagogica come dispositivo complesso. In L. Mortari & J. Bertolani (Eds.), *Counseling a scuola* (pp. 65-80). Brescia: La Scuola.
- Riva, M. (2020). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. Apprendimento e formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Sabatino, C. A. (2014). *Consultation theory and practice: a handbook for school social workers*. Oxford: Oxford University Press.
- Schein, E. H. (1992). *Lezioni di consulenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schein, E. H. (2010). *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Suddaby, R., & Greenwood, R. (2001). Colonizing knowledge: Commodification as a dynamic of jurisdictional expansion in professional service firms. *Human Relations*, 54(7), 933–953.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Il counseling formativo*. Milano: FrancoAnegli.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

Wilson, A. L., & Hayes, E. R. (Eds.). (2000). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.