



**Pamela Prosperi**

PhD Student, Università di Perugia, [pamela.prosperi@dottorandi.unipg.it](mailto:pamela.prosperi@dottorandi.unipg.it)

**Moira Sannipoli**

Professoressa Associata, Università di Perugia, [moira.sannipoli@unipg.it](mailto:moira.sannipoli@unipg.it)

## **Narrazioni e contronarrazioni sulla fragilità. La consulenza pedagogica a scuola come spazio di riflessività**

### **Narratives and counter-narratives of fragility. Pedagogical counseling in schools as a space for reflexivity**

Call

The paper offers a critique of public narratives of fragility, highlighting their simplifying and individualising character. The case of Crans-Montana is taken as emblematic for a re-reading of these narratives and for the opening of possible new forms of punctuation. From this perspective, fragility is understood as a structural condition of human existence, always embedded within relational contexts, and the focus shifts from a purely individual dimension to a bio-psycho-social perspective.

Building on this framework, the paper analyses the role of school-based pedagogical counseling as a professional space for dialogue, participation, and the co-construction of meanings in relation to the complexity of children's and adolescents' functioning.

As an illustrative example, a research-training pathway dedicated to pedagogical counseling for teachers is presented, based on the use of the critical incident technique, with the aim of fostering new possibilities for educational action, within which fragility can be disentangled from individualising interpretations, re-situated within the complexity of contexts and within forms of more communally oriented responsibility

**Keywords:** fragility, educational contexts, biopsychosocial perspective, critical incidents, pedagogical counseling

Il contributo sviluppa una critica delle narrazioni pubbliche della fragilità, evidenziandone il carattere semplificante e individualizzante. Il caso di Crans-Montana è assunto come emblematico per una rilettura di tali narrazioni e per l'apertura di possibili nuove punteggiature. In questa prospettiva, la fragilità è intesa come condizione strutturale dell'umano, sempre situata entro contesti relazionali, e lo sguardo si sposta da una dimensione puramente individuale a una prospettiva biopsicosociale.

A partire da tale cornice, si analizza il ruolo della consulenza pedagogica a scuola come spazio professionale di confronto, partecipazione e co-costruzione di significati rispetto alla complessità dei funzionamenti di bambini e ragazzi.

A titolo esemplificativo, viene presentato un percorso di ricerca-formazione dedicato alla consulenza pedagogica rivolto agli insegnanti, basato sull'impiego della tecnica degli incidenti critici, con l'obiettivo di attivare nuove possibilità di azione educativa, entro le quali la fragilità possa essere sottratta a letture individualizzanti, ricollocata nella complessità dei contesti e in forme di responsabilità maggiormente comunitaria.

**Parole chiave:** fragilità, contesti educativi, prospettiva biopsicosociale, incidenti critici, consulenza pedagogica

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Prosperi, P., & Sannipoli, M. (2026). Narrazioni e contronarrazioni sulla fragilità. La consulenza pedagogica a scuola come spazio di riflessività. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 16-25. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-01>

**Corresponding Author:** Pamela Prosperi | [pamela.prosperi@dottorandi.unipg.it](mailto:pamela.prosperi@dottorandi.unipg.it)

**Received:** 31/03/2026 | **Accepted:** 09/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-01



## 1. Narrazioni pubbliche di fragilità fuori e dentro i contesti educativi

Di fronte a eventi tragici e di difficile interpretazione, il discorso pubblico tende a polarizzarsi, orientandosi verso la ricerca di responsabilità individuali o collettive. Un esempio emblematico è rappresentato dal fatto tragico avvenuto a Crans-Montana, la cui diffusione mediatica ha alimentato il dibattito sulle condotte delle giovani generazioni. Nei social media sono emerse narrazioni fortemente centrate sulla colpevolizzazione: le giovani persone sono state rappresentate come responsabili di aver privilegiato la registrazione dell'evento rispetto alla fuga. Parallelamente, su alcune testate giornalistiche sono state avanzate delle letture che hanno messo in discussione interpretazioni lineari dell'accaduto (Osellini, 2026; Serrao, 2026). Su questa linea si pone lo psicologo Matteo Lancini che, nel podcast *Wilson* condotto da Francesco Costa per la testata giornalistica online *il Post* (Costa, 2026), è intervenuto in merito. Lo psicologo ha richiamato l'attenzione sulle trasformazioni riguardanti i contesti di socializzazione, segnati da un aumento di forme di controllo e di regolazione adulta, e conseguentemente sulla progressiva contrazione degli spazi educativi, intesi come occasione di esperienza situata e incarnata. Le analisi che tengono conto dei fattori contestuali, come quelle emerse nell'intervento di Lancini, mettono in luce i limiti di letture centrate esclusivamente su condotte individuali e invitano ad assumere una lente interpretativa che tenga conto della complessità dei processi sociali, culturali e relazionali. Attraverso tale lente è possibile considerare sia i comportamenti osservati, che potrebbero essere intesi come risposta prodotta dal contesto sociale e mediatico di riferimento, sia le interpretazioni che di essi si offrono nello spazio pubblico. È su queste ultime che si concentra parte dell'interesse del presente lavoro. Le narrazioni pubbliche possono infatti favorire l'uso di etichette semplificanti, chiudendo i ragazzi e le ragazze dentro vere e proprie "scatole di fragilità", come evidenziato dal dibattito pedagogico recente, in cui la "fragilità dell'io" può essere interpretata non tanto come dato empirico osservabile, quanto come categoria prodotta in diversi spazi pubblici.

La nozione di fragilità, in questo quadro, richiede tuttavia una chiarificazione preliminare. Nel presente contributo si intende tale nozione come caratteristica strutturale dell'essere umano, mentre la vulnerabilità viene intesa come espressione situata della fragilità stessa in specifiche condizioni materiali e relazionali (Crocetta et al., 2022). Ciò si traduce, in ambito pedagogico, nella necessità di interrogare i contesti, chiamati a riconoscerla e a costruire condizioni che ne sostengano l'elaborazione.

Scrivendo Acanfora (2024, p. 65): "Siamo creature fragili. Siamo fragili non solo per la vulnerabilità dei nostri corpi ma perché la mente fatica a dare un senso al caos di stimoli, sensazioni, emozioni ed eventi che ci travolgono costantemente, e che cerchiamo di tenere insieme sotto forma di sé". La fragilità non è dunque anomalia da correggere, ma costituisce una connotazione ontologica dell'essere umano, la cui rimozione rischia di restituire una visione impoverita e distorta della condizione umana (Milani, 2019). Intenderla quale tratto costitutivo dell'umano offre la possibilità di superare logiche normative e categoriali, a favore di occasioni di riconoscimento con l'alterità. Essa rinvia a una condizione di indeterminazione entro cui prendono forma i processi di affermazione identitaria (Acanfora, 2024). Le identità, infatti, non possono essere pensate in termini individualistici, ma sono esito di una continua negoziazione con le altre persone e con il mondo (Acanfora, 2024; Schianchi, 2021). In ambito pedagogico, le riflessioni di Andrea Canevaro (2015, 2023) invitano a leggere la fragilità come occasione educativa, capace di interpellare il mondo adulto e di spingerlo a rompere le abitudini e il rapporto con l'ordinario per creare nuovi spazi di incontro.

A partire da tale prospettiva, sia nel discorso pubblico che in ambito pedagogico, il nodo non è più spiegare le condotte individuali, ma interrogare i contesti e le pratiche discorsive attraverso cui questi ultimi vengono costruiti e resi intelligibili e, proprio per questo, modificabili. Questo passaggio non rappresenta solo un cambiamento interpretativo, ma implica un ripensamento delle responsabilità educative e delle pratiche formative chiamate a costruire contesti capaci di accogliere la fragilità e di promuovere condizioni di partecipazione, ascolto e riconoscimento reciproco. I dispositivi educativi e formativi possono allora essere interrogati in chiave operativa, non come strumenti di correzione, ma come capaci di sostenere o trasformare le situazioni ambientali entro cui la fragilità è e prende forma, non come difetto ma



come esito di un processo in cui anche chi la registra è ecologicamente implicato. Questo cambiamento di sguardo costituisce il presupposto teorico per mettere al centro il ruolo della consulenza pedagogica a scuola, come si vedrà più avanti in questo contributo, non come spazio di presa d'atto della fragilità, ma come occasione per interrogare quanto di quella condizione sia connessa allo sguardo e alle pratiche di chi la riconosce, la legge e se ne prende carico.

## 2. Oltre le spiegazioni semplificanti: i contesti entro cui l'io si muove

Le spiegazioni che attribuiscono motivazioni individuali a comportamenti giovanili risultano dunque rassicuranti ma riduttive poiché ignorano e tralasciano la complessità dei fenomeni, derubricando il ruolo dell'ambiente e restituendo un'immagine statica e individualizzata della fragilità. Per questo, il presente lavoro sostiene la necessità di spostare lo sguardo dalla fragilità individuale a una maggiormente contestuale entro cui la vulnerabilità prende forma. La pedagogia dell'inclusione e gli studi sulla disabilità mostrano che le difficoltà non possono essere comprese al di fuori degli ambienti in cui emergono (Booth & Ainscow, 2014; D'Alessio, 2013; OMS, 2002). L'adozione della lente biopsicosociale consente, in questa direzione, di superare letture lineari e deterministiche e di riconoscere il funzionamento umano come esito di un'interazione complessa tra individui e fattori contestuali entro cui assume centralità la dimensione relazionale (Sannipoli, 2020). Ciò implica la necessità di ripensare le responsabilità educative alla luce delle trasformazioni che hanno interessato le relazioni tra mondo adulto e adolescenti. I processi di individualizzazione, le condizioni di incertezza e disorientamento e, infine, le logiche di mercato che caratterizzano le società contemporanee hanno infatti profondamente modificato le forme di riconoscimento sociale e le relazioni educative (Bauman, 2006; Benasayag & Schmit, 2004). Collocare la fragilità all'interno di logiche di contesto di questo tipo invita a interrogare gli spazi di crescita come ambienti non neutri. In tal senso, il modello bio-ecologico dello sviluppo proposto da Bronfenbrenner (1986) offre una chiave interpretativa rilevante, in quanto considera lo sviluppo umano come il risultato della reciproca influenza tra individuo e sistemi ambientali interconnessi (micro, meso, eso e macro-sistemi). Tale prospettiva consente di leggere i contesti educativi come ecosistemi complessi, nei quali soggetti, pratiche e strutture sostengono o ostacolano i processi di partecipazione e di riconoscimento (Mitchell, 2018). All'interno di tale complessità, la prospettiva biopsicosociale aiuta ad assumere uno sguardo riflessivo, aperto alla problematizzazione e alla negoziazione dei saperi, in cui l'educazione si configura più come ricerca che come risposta (Sannipoli, 2020). A guidare è un'idea di educazione che sia anche accompagnamento, entro una prospettiva di educabilità reciproca tra persone educanti e persone educate (Canevaro, 2023). Le istituzioni educative sono in questo senso chiamate non solo a intervenire su presunte carenze individuali, ma a interrogare culture, pratiche e politiche, riconoscendo il contributo di ciascuno nella costruzione delle condizioni di partecipazione o di esclusione (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2014).

Spostare lo sguardo dai soggetti ai contesti non rappresenta soltanto un cambiamento interpretativo, ma apre alla possibilità di un'azione educativa intenzionale e situata. In ambito scolastico, questa prospettiva trova una possibile traduzione nella costruzione di spazi professionali in cui sia concesso sostare e interrogare vissuti, esperienze e pratiche per comprenderne il significato in termini di condizioni e situazioni e aprire a traiettorie fattibili di trasformazione. La lente interpretativa assunta per interrogare le narrazioni sviluppatesi attorno a Crans-Montana, in questa prospettiva, orienta anche la lettura della ricerca-formazione di seguito brevemente presentata. L'elemento che accomuna i due piani è l'attenzione rivolta non all'individuazione di responsabilità o fragilità individuali, ma alle situazioni che favoriscono determinate criticità e alle interpretazioni che di esse vengono offerte. In questa direzione può essere letta l'esperienza di ricerca-formazione condotta sul territorio umbro, nella quale la consulenza pedagogica ha favorito la costruzione di uno spazio di riconfigurazione dell'esperienza educativa e delle dimensioni percepite come fragili, problematiche, da correggere. Uno spazio, cioè, in cui prendendo le distanze da letture immediate e polarizzanti, si è proceduto a ri-punteggiare eventi, difficoltà ed esperienze, ricollo-



candoli entro la complessità di una cornice pedagogica e aprendo alla possibilità di nuove interpretazioni più contestuali e meno colpevolizzanti o facilmente orientate a modelli di lettura meramente individuali.

### **3. Fragilità e vulnerabilità a scuola: il ruolo della consulenza pedagogica come dispositivo riflessivo**

Il rischio di leggere la fragilità e la vulnerabilità solo come condizioni personali di una popolazione specifica è molto diffusa a scuola. Gli eventi di Crans-Montana permettono di aprire una riflessione pedagogica sulle letture che i contesti scolastici adottano in relazione ad alcuni comportamenti spesso definiti come sfidanti (d'Alonzo et al., 2013; Lancini, 2020; Sabatano et al., 2023).

La proliferazione di sempre nuovi bisogni formativi si presenta come uno scenario “al plurale” in cui le nuove emergenze, comprese quelle di studenti con “bisogni educativi speciali”, necessitano di relazioni e interventi pedagogico-didattici progettati dopo un’attenta e calibrata lettura dei singoli, delle relazioni e degli ambienti. La complessità delle classi, sia in termini di funzionamenti che di relazioni, non può essere relegata a chiavi interpretative di tipo individuale che caricano tutta la responsabilità su un’ipotetica fragilità e vulnerabilità dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze.

Il corpo docente è chiamato a intrecciare competenze riflessive, comunicative e didattiche, con lo scopo di orchestrare contesti autenticamente inclusivi, che non si fermino alle letture singolari, ma che sappiano interpellare le relazioni, i contesti, le mappe interpretative (d'Alonzo et al., 2013; Mortari, 2013), cercando anche di monitorare il senso di autoefficacia (Gaudreau et al., 2017) e le credenze dei docenti, che rappresentano possibili dispositivi esternalizzanti (Monaco et al., 2025).

In questa prospettiva le pratiche educative di secondo livello, tra cui la consulenza pedagogica, possono divenire un valido supporto teorico e metodologico per sostenere in modo competente il lavoro quotidiano: rappresentano un’opportunità preziosa per istituire spazi e tempi di pensiero e di “cura” in azione (Mortari & Valbusa, 2020). Progettare interventi in questa direzione significa centrare l’attenzione sui fatti e sugli eventi educativi che vengono portati sulla scena dal gruppo di consultanti, con l’obiettivo non di intervenire sulla fragilità di qualcuno, ma per lavorare congiuntamente sulle proprie competenze educative, sulle proprie pratiche agite nel lavoro ordinario di tutti i giorni insieme agli studenti con la loro identità biopsicosociale (Hartini et al., 2020; Stones, 2002). Si tratta di un lavoro costante di “mezze forze e mezze debolezze” (Arcangeli, 2009). In questo senso, le figure pedagogiche possono utilizzare la loro presenza per istituire uno spazio e un tempo entro cui tematizzare il disagio vissuto nella quotidianità del lavoro educativo di primo livello, dando l’opportunità che questo possa essere espresso, nominato, problematizzato, senza essere letto in termini semplicistici e deterministici (Regoliosi, 2013; Riva, 2021).

La scuola può quindi aprirsi a spazi di consulenza non come delega o rinuncia al proprio mandato, ma come possibilità di ricavarsi un accompagnamento competente (Canevaro et al., 2021) che permetta al meglio di valorizzare le dimensioni riflessive e le competenze pedagogiche, evitando il ricorso a tecnicismi o interventi contenitivi, riparatori e medicalizzanti, molto distanti da una configurazione educativa e quindi capaci di attivare deleghe a saperi e professionisti altri (Goussot, 2015). Affidarsi a conoscenze, abilità e competenze sempre più specialistiche e non pedagogicamente orientate rappresenta un fenomeno non solo improduttivo, ma fuorviante, in quanto si corre il rischio di assumere uno sguardo miope e non globale che, invece, consente, grazie ad adeguati strumenti culturali, la comprensione della complessa realtà contemporanea circostante, in una costante dialettica esistente tra vincoli, risorse, limiti e possibilità. Questo bagaglio professionale necessita di spazi di condivisione e di dialogo che spesso rischiano di non essere presenti a scuola o di non essere vissuti e coordinati a dovere (d'Alonzo, 2017). Già la Legge 4 agosto 1977, n. 517 prevedeva la necessità di un servizio sociopsicopedagogico per sostenere, fin da allora, il processo di inserimento scolastico con consapevolezza e cura: purtroppo la nostra scuola non ha conosciuto con sistematicità questa esperienza.

Immaginare occasioni per pensare e per ridisegnare le geografie della fragilità e della vulnerabilità in termini coevolutivi rappresenta oggi una sfida inclusiva su cui investire, provando a raccogliere anche le



opportunità che un sostegno pedagogico orientato in termini contestuali possa mettere a disposizione anche a garanzia di diritti. “Non si tratta di trovare una metodologia per progettare, ma di agire sui punti di frizione tra le pratiche attuali e il modello rights based inserendo elementi deviatori proprio nei punti dove insistono gli snodi discapacitanti del discorso” (Curto, 2024, p. 110).

Alla luce di quanto detto la consulenza pedagogica può aprire proficue direzioni di senso.

## 4. Lavorare sugli incidenti critici per cambiare prospettiva: una possibilità metodologica

### 4.1 La consulenza pedagogica attraverso il lavoro su situazioni critiche: premesse, strumenti e procedure

I percorsi di consulenza scolastica possono darsi in molteplici forme e con differenti tipologie di interventi.

“Per comprendere come poter costruire delle esperienze scolastiche di qualità 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 che accade quotidianamente a scuola, immaginando possibili alternative all’esistente” (Ferrante & Cucuzza, 2023, pp. 155-156).

In questa direzione, per sostenere la centralità di percorsi orientati maggiormente alle dimensioni riflessive del corpo docente e meno a quelle rivolte agli studenti, si sceglie di riportare brevemente gli esiti di un percorso di ricerca-formazione dedicato all’attivazione di un servizio di consulenza pedagogica all’interno dell’Istituto Comprensivo Bastia 1 di Bastia Umbra (PG) nell’A.S. 2022/2023, autorizzato in quella stessa annualità. Il presente studio ha carattere esplorativo e situato; i risultati non intendono essere generalizzabili, ma offrire chiavi interpretative utili alla riflessione.

Il caso, assunto ex-post, ha la finalità di evidenziare possibili traiettorie e strumenti che consentano realmente alla consulenza di diventare occasione di ri-punteggiatura della complessità dei funzionamenti degli studenti e delle studentesse, interrogando contemporaneamente sguardi, posture, pratiche. Il percorso presentato ha l’obiettivo di tracciare piste metodologiche per consentire a questi spazi di essere autenticamente occasioni di ricalibramenti (Scardicchio, 2015) e quindi anche di ri-significazione dei costrutti di fragilità e vulnerabilità oltre semplici etichettamenti.

La scelta di un percorso di ricerca-formazione è stata sollecitata dal desiderio congiunto di vivere un’esperienza di indagine empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate e proponendosi di valorizzare la professionalità degli insegnanti all’interno delle istituzioni scolastiche, in un quadro di collaborazione interistituzionale scientifica e prassica (Dodman et al., 2025; Nigris et al., 2020).

Il percorso, in particolare, ha avuto lo scopo di sollecitare le competenze riflessive, potenziare l’utilizzo di strumenti quali l’osservazione, le scritture diaristiche e i verbali di gruppo con la finalità di interrogare alcune situazioni definite sfidanti per sollecitare le mappe interpretative che ne definiscono la complessità. L’imparare a lavorare per “incidenti critici” ha sollecitato e sostenuto forme di problem solving pedagogico-didattico attraverso una consulenza pedagogica che avesse messo l’attenzione, di volta in volta, su scelte prassiche possibili e rinnovate in termini di responsabilità (Mortari, 2005; Romano, 2021; Tripp, 1993).

Il focus sugli incidenti critici è stato particolarmente significativo proprio per mettere l’attenzione sulle pratiche: sono stati considerati tutti quegli eventi capaci di produrre sorpresa, riflessioni, riposizionamenti (positivi e negativi) allo sguardo di chi li riconosceva come tali. L’invito è stato quello di non leggere gli eventi narrati come fenomeni oggettivi, indipendenti tanto dall’osservatore che dall’attore, ma cercare di riconoscerne la dimensione soggettiva. Sono definiti tali e attenzionati solo grazie allo sguardo con cui il “pratico” legge il proprio vissuto, rendendolo esperienza critica e meritevole di sosta riflessiva (Damini & Surian, 2012). Il lavoro sugli incidenti, che non ha a che fare con dimensioni episodiche, è un buon modo per imparare a stare dentro la dissonanza cognitiva che molte situazioni scolastiche sollecitano, a



volte, con esiti di lettura poco evolutivi. In particolare, la dissonanza cognitiva, come afferma Festinger (1978), difficile da sostenere emotivamente e psicologicamente, produce uno stato di disagio. Per questo motivo, quando si sperimenta, il soggetto è portato a dare vita a pressioni tendenti ad eliminarla o almeno ad indebolirla, riducendo tutto ciò che la potrebbe accrescere. Le strategie principali che si prospettano per la riduzione di questa situazione sono principalmente due:

- modificare una delle due cognizioni: di solito sono in gioco una cognizione comportamentale (essere consapevoli di fare qualcosa) e una ambientale (essere al corrente di un dato di fatto). Per ridurre la dissonanza cognitiva è possibile modificare la cognizione comportamentale o la cognizione ambientale;
- introdurre nuovi elementi cognitivi: alla luce di nuove conoscenze le due cognizioni dissonanti possono apparire diversamente e portare conoscenza.

Il confronto con eventi critici favorisce questa seconda opzione. Il consulente-formatore sollecita i costrutti, non li interroga direttamente per non confondere ed intimidire, dà respiro alle prassi collocandole dentro agli elementi epistemologici e contestuali e al tempo stesso stimola la riflessione su altre prassi percorribili (Melacarne, 2020).

In questa direzione la ricerca, dopo un percorso di formazione incentrato sugli strumenti riflessivi del docente con particolare attenzione alle scritture di protocolli osservativi e scritture diaristiche (Arcangeli, 2009) ha quindi chiesto al personale coinvolto di:

1. Individuare in team eventuali “incidenti critici” all’interno del proprio contesto sezione/classe (situazioni complesse e/o di difficile lettura, interpretazione e azione) sottolineando la relazione tra i possibili condizioni (degli studenti) e situazioni (contestuali in senso lato in termini di barriere e/o facilitatori) che la sollecitano. I team hanno quindi compilato una scheda aperta che conteneva le richieste riportate nella tabella sottostante (Fig. 1).

Sezione/Classe:	
Docenti del team:	
Descrizione dell’evento «critico» e dei motivi per cui si ritiene tale:	
Individuazione di possibili condizioni (degli studenti) che la sollecitano:	
Individuazione di possibili situazioni (contestuali) che la sollecitano:	
Esplicitazione del «bisogno di aiuto» rispetto all’intervento di consulenza pedagogica:	

Figura 1 – Scheda di segnalazione “Incidente critico” da attenzionare

2. Consentire osservazioni in presenza da parte del consulente pedagogico e del team di ricerca;
3. Socializzare quanto osservato e descritto sia dal team che dal gruppo di ricerca in incontri di consulenza pedagogica volti a formalizzare in modelli teorici i saperi impliciti rispetto alle situazioni di criticità e sollecitare “prassi altre”.

Hanno partecipato alla ricerca dodici gruppi che hanno scelto di avvalersi del percorso di consulenza pedagogica: tre della scuola dell’infanzia, quattro della scuola primaria e cinque della scuola secondaria di primo grado. Ogni gruppo ha quindi compilato e inviato una scheda di segnalazione di “Incidente critico” compilata collegialmente e accompagnata da minimo tre protocolli osservativi carta-matita e da tre diari di bordo. Per ogni richiesta sono state attivate tre osservazioni in sezione/classe. Gli incontri di consulenza sono stati documentati con verbali redatti a rotazione e sottoscritti da tutti i partecipanti. Le scritture aperte sono state analizzate attraverso un’analisi tematica ispirata alla Critical Incident Technique (Chell,



2004), considerandone anche le recenti evoluzioni in termini di raccolta e analisi (Nuzzaci & Orecchio, 2023). I testi sono stati letti integralmente, segmentati in unità di significato e successivamente codificati. I codici sono stati poi organizzati in categorie emergenti, che hanno permesso di interpretare gli incidenti critici in termini di dimensioni pedagogiche.

#### 4.2 Breve discussione dei risultati

Vista la necessaria sintesi, si sceglie di portare all'attenzione di questo contributo alcuni elementi significativi dell'analisi dei materiali prodotti in virtù delle riflessioni proposte.

Le situazioni critiche maggiormente segnalate (73%) riguardano comportamenti di studenti e studentesse definiti in prima battuta problematici e di difficile gestione.

Gli insegnanti hanno raccontato un'estrema facilità ad individuare possibili condizioni degli studenti come elementi scatenanti delle situazioni critiche. La sezione dedicata a questi elementi è stata la più corposa anche in termini di scrittura.

A titolo esemplificativo si presentano le categorie maggiormente presenti: fragilità (25%), vulnerabilità (15%), mancanza di regole (12%), fatica nell'autoregolazione (10%), mancanza di motivazione e interesse (17%).

I docenti hanno faticato a riconoscersi come elementi contestuali dentro la relazione di insegnamento-apprendimento. In alcune situazioni (4 schede su 12) lo spazio non è stato compilato. Nelle letture contestuali sono stati individuati come elementi scatenanti dimensioni di macrosistema come il numero alto di alunni in classe (8%), la mancanza di continuità tra docenti (5%), l'assenza di spazi adeguati (15%), lo scarso supporto genitoriale, le dinamiche del gruppo classe. Gli insegnanti con fatica si sono letti come elementi contestuali: tendenzialmente si è assistito ad una esternalizzazione delle responsabilità, caricate maggiormente sulle dimensioni personali e individuali degli alunni e delle alunne.

La consulenza pedagogica ha permesso significativi ribaltamenti. I gruppi di lavoro hanno imparato a connettere le "condizioni" dei più piccoli e le "situazioni" in cui certi comportamenti si manifestano ed evolvono. Negli incontri di consulenza il team di ricerca ha proposto domande di riflessione, anche a partire dall'osservazioni condotte, che potessero spostare l'attenzione maggiormente sulle dimensioni contestuali, sollecitando il ruolo degli insegnanti nella definizione di problematicità in termini di atteggiamenti, relazioni di cura, pratiche didattiche, modalità di comunicazione attivate. L'assunzione di cornici pedagogiche ha interrogato quello che spesso si presenta esclusivamente come criticità superando l'idea di un corpo docente esterno e quasi neutrale rispetto a ciò che accade, chiamato a spiegare e meno a comprendere.

Nell'esplicitazione del "bisogno di aiuto" rispetto all'intervento di consulenza pedagogica emergeva spesso una richiesta di aiuto-risoluzione (67%) e in maniera residuale di sostegno riflessivo e prassico. Il tema della delega tecnica a qualcuno considerato "esperto" è stato molto presente e dibattuto nei momenti collegiali con i team di lavoro.

La consulenza pedagogica, grazie ad un accompagnamento riflessivo verso differenti percezioni di criticità, ha invece permesso di mettere in campo pensieri e azioni al congiuntivo e al gerundio, capaci di rendere tutta la comunità scolastica un cantiere aperto in termini di punteggiature e significazioni, allertato costantemente dalla paura di cadere in letture deterministiche, colpevolizzanti, giudicanti.

I partecipanti hanno accolto l'invito a mettere sotto le lenti di analisi gli sguardi di chi osserva e interpreta, insieme ai vissuti e ai comportamenti incarnati e incontrati (Bocci & Straniero, 2020).

Si riportano alcuni estratti dei verbali degli incontri di consulenza a titolo di esempio.

*Mi rendo conto solo adesso che ho sempre letto il comportamento di N. fuori da me, come se tutto dipendesse da lui e dalla sua storia familiare. Invece in mezzo ci siamo anche noi e in particolar modo la mia sfiducia verso lui (Estratto Verbale Primaria n. 9).*



*Ho sempre visto la mia classe come problematica e ho pensato che fosse in media con la fragilità del momento. Ma mi chiedo oggi: che ruolo ho rispetto alla fragilità dei miei ragazzi? La sto alimentando? E se non ci fosse dentro relazioni diverse? (Estratto Verbale Secondaria I Grado n. 6).*

*Con A. mi rendo conto di aver sbagliato: osservandolo mi sono resa conto che il suo modo di stare in sezione potrebbe essere altro se provassi altro (Estratto Verbale Infanzia n. 2).*

*Forse abbiamo bisogno di più competenze in ambito pedagogico non per risolvere ma per comprendere e metterci in moto con sguardi e azioni rinnovate. Mi sento responsabile del modo con i quali i ragazzi sono raccontati. Non gli stiamo permettendo di essere e di diventare altro (Estratto Verbale Secondaria I Grado n. 6).*

## 5. La cura delle pratiche come contronarrazione al binomio condizione-fragilità

Gli insegnanti che hanno partecipato al percorso di ricerca-formazione hanno auto-denunciato un deficit di competenze pedagogiche, quelle che dovrebbero consentire l'esercizio di un pensiero riflessivo, sistematico, ricorsivo, progettuale, meno incline a letture lineari. La consulenza pedagogica a scuola può essere un valido sostegno alla crescita di queste dimensioni, ritenute essenziali teoricamente ma di fatto secondarie nelle prassi, anche per promuovere contesti di partecipazione e di promozione delle differenze, in termini di equità e giustizia sociale. In questo senso 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, in questa prospettiva, 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" (Ferrante & Cucuzza, 2023, p. 157).

Queste occasioni, se adeguatamente accompagnate, rappresentano un'opportunità di apprendimento trasformativo dall'esperienza: favoriscono la concettualizzazione di saperi appresi e sperimentati sul campo in una logica ecologica che interroga le pratiche incarnate prima ancora che le fragilità degli studenti, alimentano catene buone di comprensione.

In questa direzione una consulenza pedagogicamente orientata dovrebbe:

- 1) Partire dall'esperienza e non da modelli o teorie precostituite: solo l'aderenza al vissuto dei professionisti può legittimarli quali generatori – e non solo fruitori – di un sapere che si alimenta dentro la vita scolastica;
- 2) Favorire l'esercizio della riflessività per promuovere l'auto-appropriazione di pensieri e sentimenti; 3) Destruire e ristrutturare le precomprensioni del senso comune, dell'abitudine e della routine, per permettere il superamento di quadri di riferimento troppo rigidi ed esclusivi ed incoraggiare il dubbio e la domanda;
- 4) Espandere il campo esperienziale, incentivando la condivisione di vissuti e linguaggi.

La complessità delle classi oggi necessita di spazi che sappiano mettere al centro lo sguardo e le pratiche dei docenti: va immaginato un cambio di paradigma che sposti il focus dalla mera complicazione degli studenti alla complessità delle posture di chi ha scelto di insegnare e formare (Sibilio & Aiello, 2018). Esiste una pluralità di rappresentazioni della consulenza e di aspettative su di essa, di istanze e di dimensioni che possono esserne oggetto, di approcci e di metodologie. Sono presenti differenti dispositivi interpretativi che si intrecciano con altrettante culture educative e organizzative che innervano la vita scolastica. Rimettere al centro autenticamente il sapere pedagogico a scuola, anche grazie a percorsi di questo tipo, dopo la formazione iniziale, rappresenta oggi un possibile antidoto alla disperazione e alla



rassegnazione che spesso popola il sentire degli insegnanti rispetto ad alcuni sentimenti e pensieri di impotenza che riportano l'io, proprio o degli studenti, al centro della scena.

È di questi giorni la notizia che dopo la tragedia di Crans-Montana si vuole promuovere la cultura della prevenzione e della gestione delle emergenze direttamente tra i banchi di scuola, favorendo tra gli studenti di ogni ordine e grado la diffusione di comportamenti corretti e una maggiore consapevolezza sui rischi, attraverso una collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito e il Ministero dell'Interno, attraverso il Dipartimento dei Vigili del Fuoco, del Soccorso Pubblico e della Difesa Civile. Sicuramente i fatti di inizio gennaio e le riflessioni che sono state fatte a partire da quella vicenda possono avere un respiro più ampio, oltre il tema, importante ma non sufficiente, della cultura della sicurezza.

Non può essere sufficiente rifugiarsi in interventi preventivi che saltano di netto il cuore della questione, cercando soluzioni dentro altre cornici-ricette: non basta pontificare sulla fragilità di una generazione di bambini e ragazzi e rispondere esclusivamente con un intervento protettivo. Vanno alimentati tempi e spazi per far crescere un'educazione pensata che sappia riconoscere la bellezza acerba di tutti e di ciascuno dentro trame e relazioni che ne condizionano la forma e la sostanza, oltre l'idea malsana che la fragilità e vulnerabilità siano il dato di qualcuno e non dell'umano nel mondo (Milani et al., 2013).

## Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2024). *L'errore: Storia anomala della normalità*. LUISS.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bauman, Z. (2006). *Amore liquido*. Laterza.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Bocci, F., Straniero, A. M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma TrE-Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: Processi educativi e pratiche di cura*. EDB.
- Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre: Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Erickson.
- Canevaro, A., Zoffoli, R., Callegari, L., & Gianni, M. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, 45, 45-60.
- Costa, F. (Host). (2026). *Il bullismo degli adulti* [Podcast]. Il Post. <https://www.ilpost.it/podcasts/wilson/il-bullismo-degli-adulti/>
- Crocetta, C., Emilio, M., & Miatto, E. (2022). *Fragile o vulnerabile? Traiettorie per una semantica interdisciplinare*. Pensa MultiMedia.
- Curto, N. (2024). Abitare territori fragili: facilitare, capacitare, partecipare. In E. Miatto (ed.). *Frammenti di fragilità. Incursioni di Pedagogia speciale* (pp. 85-112). Pensa MultiMedia.
- D'Alessio, S. (2013). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle and Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16(1), 95–120.
- d'Alonzo, L. (2017). Pedagogical consultants for disability and marginalization. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 145–157.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?" Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 77-89.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013a). Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 77–89.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013b). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. *Form@re*, 13(3), 4–16.
- Damini, M., & Surian, A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Italian Journal of Educational Research*, 5, 291–302.



- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (2025). *La ricerca-formazione: Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
- Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, & M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione* (pp. 9–28). Carocci.
- Ferrante, A., & Cucuzza, G. (2023). Fare consulenza pedagogica a scuola: il contributo della prospettiva sociomateriale. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 15(26), 153-169.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis*, 9(2). <https://doi.org/10.30557/MT00095>
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Gaudreau, N., Frenette, É., & Zedda, M. L. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. *Difficoltà di apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(4), 391–405.
- Hartini, S., Bhakti, C. P., Ghiffari, M. A. N., Aji, B. S., & Kurniasih, C. (2020). An ecological model of pedagogical competence school counseling. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(4), 1792-1794.
- Lancini, M. (2020). *Cosa serve ai nostri ragazzi*. Utet.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. (1977). *Norme sulla valutazione degli alunni...* Roma: Gazzetta Ufficiale.
- Melacarne, C. (2020). Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica. *Form@re*, 20(3), 119–131.
- Milani, L. (2019). La società della rimozione. *MeTis*, 9(1). <https://doi.org/10.30557/MT00050>
- Milani, P., Ius, M., & Serbati, S. (2013). Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis*, 3, 72–80.
- Mitchell, D. (2018). *The ecology of inclusive education*. Routledge.
- Monaco, G., Fornasari, A., & Conte, M. (2025). L'influenza delle teacher beliefs nel dropout scolastico. *Form@re*, 25(2), 359-371.
- Mortari, L. (2005). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Mortari, L. (2013). Casi difficili a scuola. In L. Mortari (ed.). *Azioni efficaci per casi difficili. il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa* (pp. 1–87). Bruno Mondadori.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2020). Cura e virtù. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 301–318.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-formazione e miglioramento della scuola. *Ricerca-azione*, 12(2), 225–237.
- Nuzzaci, A., & Orecchio, F. (2023). La Critical Incident Technique (CIT): Una tecnica qualitativa in evoluzione. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 136-145.
- OMS. (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento*. Erickson.
- Oselini, F. (2026, January 5). Inferno di Crans-Montana. *Il Dolomiti*. <https://www.ildolomiti.it/cronaca/2026/inferno-di-crans-montana>
- Regoliosi, L. (2013). *Il counselling psicopedagogico*. Carocci.
- Riva, M. G. (2021). *La consulenza pedagogica*. FrancoAngeli.
- Romano, A. (2021). Trasformazioni in corsia. *Educational Reflective Practices*, 2, 54–85.
- Sabatano, F., Capodanno, F., & Moccia, C. L. (2023). Sulla cattiva strada. Quale orientamento per l'inclusione dei "ragazzi difficili"? *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 17-32.
- Sannipoli, M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: Possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for inclusion*, 8(2), 44–57. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-03>
- Scardicchio, A. C. (2015). *Breviario per (i) Don Chisciotte. Taccuino per una pedagogia della rivoluzione*. Mimesis.
- Schianchi, M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali*. Carocci.
- Serrao, F. (2026, January 9). Le vittime di Crans-Montana. *Corriere del Ticino*. <https://www.cdt.ch/news>
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti*. EdISES.
- Stones, E. (2002). *Supervision in teacher education: A counselling and pedagogical approach*. Londra: Routledge.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. Routledge.