

## Abitare la complessità. Il contributo degli approcci socio-materiali nella formazione dei professionisti dell'educazione

### Living with complexity. The contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals

Guendalina Cucuzza

PhD student | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | guendalina.cucuzza@unimib.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Cucuzza, G. (2023). Living with complexity. The contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals. *Pedagogia oggi*, 21(2), 236-241.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-29>

**Copyright:** © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-022023-29>

#### ABSTRACT

The intense transformations of contemporary times highlight the inadequacy of the hegemonic development paradigms of Western society, which are based on binarisms and disjunctive logics, in favor of a relational-systemic perspective capable of grasping the interconnections between natural, social, cultural, economic, political, and ethical dimensions.

This process closely involves education professionals in promoting a meaningful change of subjectivities in inhabiting complexity, supporting the formative processes of individuals and facilitating the development of collective and connective intelligences.

In this scenario, the article explores the contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals. Their adoption fosters the development of skills to critically reflect on assumed positioning and creatively design the professional role, rooting it in the complexity of the present time.

Le intense trasformazioni che caratterizzano la contemporaneità evidenziano l'inadeguatezza dei paradigmi di sviluppo egemonici della società occidentale basati su binarismi e logiche disgiuntive, in favore di una prospettiva relazionale-sistemica in grado di cogliere le interconnessioni tra dimensioni naturali, sociali, culturali, economiche, politiche ed etiche.

Questo processo vede fortemente implicati i professionisti dell'educazione rispetto alla possibilità di promuovere un cambiamento significativo delle soggettività nell'abitare la complessità, sostenendo i processi formativi degli individui e favorendo lo sviluppo di intelligenze collettive e connettive.

In questo scenario, l'articolo approfondisce il contributo degli approcci sociomateriali nella formazione dei professionisti dell'educazione. La loro adozione favorisce lo sviluppo di competenze per riflettere criticamente sul posizionamento assunto e progettare creativamente il ruolo professionale, radicandolo nella complessità del tempo presente.

**Keywords:** education professionals | complexity | socio-material approaches | network | skills

**Parole chiave:** professionisti dell'educazione | complessità | approcci sociomateriali | network | competenze

Received: August 27, 2023  
Accepted: October 26, 2023  
Published: December 29, 2023

**Corresponding Author:**

Guendalina Cucuzza, [guendalina.cucuzza@unimib.it](mailto:guendalina.cucuzza@unimib.it)

## Introduzione

La contemporaneità è attraversata da radicali mutamenti che portano all'emersione di inediti scenari di vita ed evidenziano come

il presente non è un “territorio” dell'individuo, ma un insieme organico convergente nel quale l'individuo esiste come molteplicità in connessione con altre molteplicità (Benasayag, 2016, p. 102).

Questa condizione mette in evidenza l'inadeguatezza dei paradigmi di sviluppo egemonici occidentali, basati su binarismi e logiche disgiuntive, che non consentono ai soggetti di sviluppare una comprensione dell'esperienza all'altezza della sua multidimensionalità, e di far fronte a eventi esistenziali complessi e al disorientamento che ne scaturisce (Palmieri, 2018). Così, di fronte a situazioni sconosciute, tendono a prevalere riduzionismi e semplificazioni che portano alla livellazione di una molteplicità di fenomeni eterogenei nelle categorie di crisi ed emergenza. Questo

non solo rischia di gettare una coltre di pessimismo su ogni aspetto della nostra quotidianità, ma non aiuta nemmeno a capire cosa stia realmente succedendo, e, soprattutto, come poter andare oltre (ivi, p. 16).

A fronte di tale comune sentire, emergono posizioni accomunate dall'interesse a esplorare la complessità (Bocchi & Ceruti, 2007) attraverso una prospettiva relazionale-sistemica in grado di cogliere le interconnessioni tra dimensioni naturali, sociali, culturali, economiche, politiche ed etiche, e di individuare nuovi strumenti di elaborazione culturale per comprendere una realtà in costante mutamento.

In quest'ottica la pedagogia può svolgere un ruolo centrale (Riva, 2018) nel “rinforzare le competenze cognitive, etiche, immaginative, creative e critiche dei soggetti, per sostenerne la capacità di pensare le trasformazioni e di pensarsi in trasformazione” (Ferrante, 2017, p. 25).

Affinché ciò sia possibile, è importante formare i professionisti dell'educazione alla complessità (Baldacci, 2012).

Essi vivono un coinvolgimento ‘alla seconda’ in questo processo: in qualità di cittadini di questo mondo sono immersi nel *milieu* che lo contraddistingue (Palmieri 2018), mentre, per il loro ruolo professionale, sono vettori indispensabili nella formazione degli individui e della collettività e, dunque, nella promozione del cambiamento.

L'ancoraggio al paradigma antropocentrico, centrato sul primato dell'uomo nell'universo, introduce logiche semplificanti inadeguate a fronteggiare l'iper-complessità dei contesti che gli educatori si trovano a gestire. Esso, inoltre, focalizzandosi unicamente sulla relazione tra soggetti umani, oscura una molteplicità di oggetti del lavoro educativo – afferenti al non umano – depotenziandone l'azione trasformatrice.

Occorre, dunque, incrementare la cassetta degli attrezzi dei professionisti dell'educazione (Calaprice, 2020) con categorie analitiche e strumenti metodologici che consentano loro di problematizzare criticamente il posizionamento assunto e i presupposti antropocentrici che tacitamente informano la cultura pedagogica diffusa, tematizzando non solo la presenza dell'uomo nel mondo, ma anche la relazione dell'uomo con il mondo (Mortari, 2018; Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022) per riprogettare creativamente il ruolo professionale e predisporre “itinerari di sviluppo dell'umano-in-divenire” (Pinto Minerva, 2014, p. 123) con altri, insieme ad altri.

Gi approcci sociomateriali (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011) possono fornire un importante contributo in tal senso. Di seguito verranno approfonditi i tratti essenziali di tali prospettive per poi soffermarsi sull'utilità della loro adozione a supporto del lavoro educativo.

### 1. Uno sguardo che connette

L'adozione degli approcci sociomateriali negli *educational studies* fornisce indicazioni interessanti per sviluppare nuove prospettive conoscitive in grado di leggere e interpretare i campi di esperienza altamente complessi della contemporaneità e gli impatti sui processi di formazione dei soggetti.

Tali approcci, infatti, forniscono nuove categorie analitiche attraverso le quali è possibile leggere e analizzare l'evento educativo cogliendo la molteplicità di dimensioni e di attori che concorrono a produrlo.

Secondo la prospettiva sociomateriale, nessuna situazione formativa, intenzionalmente progettata o di tipo informale, può “essere realmente compresa se non si considera che in essa agisce una trama materiale” (Ferrante, 2017, p. 26) costituita da elementi umani e non umani che, intrecciandosi, danno vita a specifici effetti educativi e forme di apprendimento. Gli approcci sociomateriali sfidano il primato attribuito all'umano nei processi di formazione, per portare in primo piano il non umano, intendendo con esso quella “vastissima ed estremamente eterogenea costellazione di enti – viventi e non, biologici e artificiali – con cui gli esseri umani di volta in volta entrano in rapporto” (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 76), e la materialità intesa come l'intreccio tra energie umane e non umane (Sørensen, 2009; Ferrante, 2016) in contesti locali e situati.

Alla luce di tali considerazioni, l'educazione emerge come

una rete di relazioni ecologiche che interconnettono attori eterogenei in contesti e processi caratterizzati da una materialità diffusa, in cui umano e non-umano agiscono insieme producendo differenti effetti (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 72).

Essa, pertanto, non può essere considerata e compresa al di fuori del network in cui si concretizza. In quest'ottica, gli approcci sociomateriali analizzano l'evento educativo con

l'intento di scorgerne le molteplici interazioni e manifestazioni che, su più livelli, coinvolgono non solo persone, ma anche tecnologie, oggetti, spazi, animali, all'interno di una società sempre più caratterizzata da intense e inedite contaminazioni tra corpi, saperi, teorie, ambiti, immaginari, esperienze differenti (ivi, p. 99).

Tale prospettiva consente, dunque, di attivare uno sguardo che connette, in grado di tracciare e problematizzare le relazioni tra umano e non umano secondo una logica non gerarchizzata e anti-dualistica e di costruire “un pensiero in grado di stabilire nessi, di favorire la reciprocità di prestiti tra le alterità” (Pinto Minerva, 2014, p. 127) fornendo gli strumenti per pensare in forma complessa.

## 2. Approcci sociomateriali e formazione dei professionisti dell'educazione: quali opportunità?

L'adozione della prospettiva sociomateriale può rivelarsi utile nella formazione dei professionisti dell'educazione in quanto fornisce nuove coordinate teorico-metodologiche con cui approcciarsi al lavoro educativo e favorisce lo sviluppo di competenze per riflettere criticamente sul posizionamento assunto e progettare creativamente il ruolo professionale.

Dal punto di vista teorico-epistemologico, essa consente di attuare una “defamiliarizzazione rispetto alle premesse antropocentriche e umaniste che informano i sistemi di conoscenza e le abitudini culturali, morali e cognitive iscritte nel *milieu* occidentale” (Ferrante, Galimberti, & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 44) e promuove una visione complessa in grado di cogliere la natura relazionale e ibrida di ogni fenomeno, evidenziando il ruolo attivo delle componenti non umane. Tale prospettiva costituisce una “cartografia del presente” (Ferrante, 2014, p. 114) che supporta i professionisti dell'educazione nella lettura della realtà, riconsiderando il mondo quale sistema complesso e interrelato entro cui risignificare il ruolo della componente umana (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022), e nell'orientarsi nel cambiamento.

La sua adozione consente di ampliare l'immaginario pedagogico in chiave post-umanista (Ferrante, 2014; Marchesini, 2017), connettendo, cioè, l'umano con l'ambiente attraverso una prospettiva ecologica e una visione teorica inclusiva dell'educazione, volta a cogliere le molteplici interazioni che coinvolgono componenti umane e non umane (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022).

La ridefinizione dell'immaginario e delle visioni consolidate, che abitano il mondo dell'educazione, stimola gli educatori a riconoscere le differenze e ad acquisire posture riflessive e di lavoro educativo in grado di abitare la complessità (Palmieri, 2018), costruendo modi di pensare e affrontare l'esperienza esistenziale connettendo le diverse dimensioni che concorrono a produrla.

La prospettiva sociomateriale, dunque, fornisce le premesse per elaborare una specifica attrezzatura conoscitiva, cognitiva e comportamentale per interpretare il cambiamento e i processi di trasformazione che interessano gli individui (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022), all'interno di una visione dei processi formativi come collettivi ibridi (Latour, 2005) composti da elementi umani e non umani.

Essa consente ai professionisti dell'educazione di "compiere quei passaggi epistemici necessari a mettere in parola il senso delle esperienze e dei fenomeni esperiti" (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 111), interrogandosi sugli impatti formativi da questi prodotti per poi riflettere sui possibili spazi di intervento educativo.

L'istanza trasformativa e di riprogettazione dell'esistente che caratterizza la pedagogia, infatti, pone al centro la questione metodologica, relativa cioè a come progettare esperienze plurali e creative che consentano ai soggetti di sperimentarsi e interagire con i mutamenti e le trasformazioni.

A livello metodologico, la prospettiva sociomateriale invita i professionisti dell'educazione a ricostruire le relazioni tra tutti gli attori coinvolti nelle situazioni educative, secondo una logica inclusiva, considerando il modo specifico in cui umano e non umano si connettono, non come un presupposto ma come un risultato di ricerca (Ferrante, 2014). In questo modo è possibile ottenere delle descrizioni complesse degli eventi educativi, all'altezza della loro mutevolezza e variabilità, prestando attenzione a ciò che effettivamente si produce, senza predeterminazioni.

Si tratta, dunque, di agire una competenza metodologica<sup>1</sup> contingente e sensibile alle differenze che compongono ogni contesto educativo e formativo (Palmieri, 2017), analizzando i fenomeni, valorizzando la dimensione del locale, tracciando le catene di mediatori sociali e materiali che di volta in volta istituiscono i campi di esperienza educativa, per poi riconfigurarli, creando connessioni funzionali che li rendano alleati nel sostenere i processi formativi dei soggetti.

La tematizzazione, in chiave sociomateriale, del ruolo attivo del non umano nei processi educativi, sollecita i professionisti dell'educazione anche a livello etico-politico, portandoli a riflettere sugli effetti che le esperienze educative proposte producono non solo sui soggetti umani ma anche sulle componenti non umane. L'analisi delle interazioni umano-non umano permette di evidenziare come anche quest'ultimo "patisce le conseguenze ideologiche e prassiche provocate dalle esperienze educative (formali, non formali, informali)" (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 79). Ciò invita pedagogisti ed educatori a progettare e allestire esperienze formative che "consentono di costruire un rapporto con le alterità e gli ecosistemi, non orientato al dominio e alla sopraffazione, ma alla solidarietà e alla collaborazione" (*ibidem*).

L'adozione di tale posizionamento consente, inoltre, di problematizzare il ruolo dell'educatore sulla scena educativa, ricontestualizzandolo all'interno delle catene di mediatori eterogenei 'che fanno educazione', con effetti situati e, pertanto, mai definibili a priori. Lo sviluppo di consapevolezza circa la multifattorialità dell'accadere educativo porta a una ridefinizione degli oggetti di lavoro estendendoli oltre la relazione educatore-educando e aiuta a leggere la complessità e le trazioni connesse al lavoro educativo come frutto di dinamiche stratificate di cui i professionisti dell'educazione fanno certamente parte, ma non sono gli unici responsabili.

### 3. Flessibilità, riflessività e creatività per educare nel cambiamento

L'adozione di una prospettiva sociomateriale stimola nei professionisti dell'educazione la capacità di decodificare i contesti, tracciando e analizzando la materialità che li produce, per poi riconfigurarla attraverso l'attivazione di competenze strategiche ed euristiche (Alessandrini & De Natale, 2015; Corbi, Perillo & Chello, 2018) creando "delle connessioni funzionali e strutturali tra tutti gli elementi (umani e non-umani) che intervengono nella realizzazione dell'esperienza educativa" (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 84). Attraverso tale sguardo, è possibile esplorare gli scenari emergenti dell'educazione at-

1 Per ragioni di spazio non è possibile, in questa sede, declinare maggiormente, dal punto di vista metodologico, l'adozione degli approcci sociomateriali in ambito pedagogico. Per un approfondimento sul tema cfr. Fenwick, Edwards e Sawchuk (2011) e Ferrante (2014; 2016).

tivando un processo di ricerca attento, al fine di “cogliere la mutabilità dei fenomeni e delle relazioni, individuando in essi questioni interessanti per lo sviluppo dell’azione educativa e didattica” (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 111).

Si delinea, così, un profilo professionale caratterizzato da competenze situate e processuali tra cui flessibilità, riflessività e creatività (Riva, 2017) indispensabili per la costruzione di un pensiero in grado di stabilire nessi e interconnessioni.

L’analisi delle configurazioni sociomateriali e dei multiformi, spesso inediti, effetti di apprendimento da queste prodotti, favorisce un incremento della flessibilità intesa come capacità di riconoscere la varietà e variabilità esistenziale e di aprirsi al cambiamento, al di là di categorie prefissate e modelli di sviluppo predefiniti (Mortari, 2020).

Tale prospettiva, inoltre, promuove un’espansione conoscitiva che potenzia i processi di riflessività (Cambi, 2004), informandoli di nuovi elementi e oggetti di lavoro afferenti alla categoria del non umano, ed evidenzia la necessità di ancorarli a pratiche contestuali e situate (Gherardi & Strati, 2012), contribuendo così a ridurre il divario spesso percepito tra teoria e prassi in ambito educativo.

L’apertura alle differenze e alla pluralità, unita alla tematizzazione delle interconnessioni, stimola la creatività nel ricercare nuove traiettorie evolutive e progettare esperienze educative in grado di sostenerle, potenziando la crescita di intelligenze collettive e connettive (Levy, 1996), attraverso la valorizzazione del contributo dei differenti attori coinvolti.

Si tratta, dunque, di attuare un processo di “territorializzazione” (Benasayag, 2016) dell’educativo, tanto nel locale che nel globale, che si allontani, cioè, da generalizzazioni e assolutizzazioni, per radicarsi nella materialità del presente, leggerne le trasformazioni, cogliendo risorse e vincoli, e costruire mondi possibili (Palmieri, 2018) e sostenibili per l’umanità e per le differenti alterità con cui condivide l’esistenza sul pianeta.

È proprio in questo processo che si sintetizza il tratto distintivo del contributo degli approcci sociomateriali nella formazione dei professionisti dell’educazione: l’elaborazione di visioni dell’esistente in grado di interpretarne la complessità e attraversarla creativamente e costruttivamente, per proiettarsi nel futuro (Pinto Minerva, 2014).

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., & De Natale M.L. (Eds.) (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Bocchi G., & Ceruti M. (Eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all’imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Corbi E., Perillo P., & Chello F. (Eds.) (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fenwick T., Edwards R., & Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the Socio-Material*. London: Routledge.
- Ferrante A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. Milano: Led.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2017). Postumano e pratiche di contaminazione: saperi, soggetti e materialità in dialoghi sul postumano. In A. Ferrante & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 13-29).
- Ferrante A., Galimberti A., & Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Gherardi S., & Strati A. (2012). *Learning and Knowing in Practice-based Studies*. London: Edward Elgar Publishing.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. New York: Oxford University Press.
- Lévy P. (1996). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

- Marchesini R. (2017). Pedagogia e filosofia postumanista. In A. Ferrante, & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 103-116). Milano: Mimesis.
- Mortari L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 16 (1), 17-18.
- Mortari L. (2020). *Educazione Ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Palmieri C. (2017). Una relazione materiale. I mediatori umani e non umani dell'esperienza educativa. In A. Ferrante, & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 179-191). Milano: Mimesis.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2014). Umano e post-umano. Una nuova frontiera della pedagogia. In P. Barone, A. Ferrante, & D. Sartori (Eds.), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 103-131). Milano: Cortina.
- Riva M.G. (2017). Clinical-pedagogical reflections on soft skills in formative pathways for the education professions. *Pedagogia Oggi*, 15 (2), 277-295.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione. *Pedagogia Oggi*, 16 (1), 33-50.
- Sørensen E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge Press.