

# La riflessività tra teoria e azione: il laboratorio dolciano come modello educativo trasformativo

di *Rossana Adele Rossi*

## Riassunto

Negli ultimi decenni, la riflessività ha assunto un ruolo centrale nei contesti educativi e formativi, configurandosi come uno strumento essenziale per la crescita professionale di educatori e pedagogisti. Questo contributo esplora il potenziale trasformativo della riflessività, con particolare attenzione al metodo della maieutica sociale sviluppato da Danilo Dolci. Attraverso un'analisi teorica e metodologica, lo scritto evidenzia come la riflessività possa evolvere da processo individuale a pratica collettiva e situata, diventando un dispositivo di emancipazione e cambiamento sociale. Il modello di Dolci, basato sul dialogo e sulla partecipazione attiva, si configura come un potente strumento per sviluppare consapevolezza critica e pensiero trasformativo. L'indagine si concentra sull'esperienza del Laboratorio di Didattica dell'Inclusione Sociale del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università della Calabria dove la metodologia dolciana è stata applicata per promuovere una pedagogia riflessiva e trasformativa. I risultati evidenziano l'efficacia della maieutica sociale nello sviluppare la riflessività critica tra gli studenti e nel rafforzare l'identità professionale dei futuri pedagogisti. Lo studio offre un quadro teorico e operativo per integrare buone pratiche riflessive e partecipative nella formazione dei professionisti dell'educazione, delineando nuove prospettive per rispondere alle sfide educative contemporanee.

**Parole chiave:** riflessività, maieutica sociale, formazione, consapevolezza critica, trasformazione educativa.

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 1/2025

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20454

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

# Reflexivity Between Theory and Practice: The Dolcian Laboratory as a Transformative Educational Model

## Abstract

In recent decades, reflexivity has taken on a central role in educational and training contexts, establishing itself as an essential tool for the professional growth of educators and pedagogists. This contribution explores the transformative potential of reflexivity, with particular focus on the method of social maieutics developed by Danilo Dolci. Through a theoretical and methodological analysis, the paper highlights how reflexivity can evolve from an individual process into a collective and situated practice, becoming a device for emancipation and social change. Dolci's model, based on dialogue and active participation, emerges as a powerful tool for fostering critical awareness and transformative thinking. The study focuses on the experience of the Laboratory of Didactis of Social Inclusion at the Master's Degree Program in Educational Sciences at the University of Calabria, where Dolci's methodology has been applied to promote a reflexive and transformative pedagogy. The results underscore the effectiveness of social maieutics in developing critical reflexivity among students and strengthening the professional identity of future pedagogists. This study offers a theoretical and operational framework for integrating good reflexive and participatory practices into the training of educational professionals, outlining new perspectives to address contemporary educational challenges.

**Keywords:** reflexivity, social maieutics, training, critical awareness, educational transformation.

*First submission: 06/03/2025 accepted: 10/06/2025*

## Introduzione

La riflessività in educazione ha una lunga tradizione nella letteratura scientifica, sia a livello internazionale che nazionale ed è stata oggetto di un'ampia discussione teorica e metodologica. Negli ultimi decenni si è assistito a un crescente interesse per questo costrutto con un ampliamento delle prospettive di studio e a una maggiore attenzione alle sue dinamiche nei processi educativi e formativi, assumendo un ruolo chiave nella costruzione di una professionalità pedagogica consapevole e critica. La crescente complessità dei contesti educativi contemporanei, caratterizzati da rapide trasforma-

zioni sociali, culturali e tecnologiche, impone ai professionisti dell'educazione e della formazione una capacità di adattamento alla realtà e di una sua lettura critica. In questo scenario, la riflessione critica si configura non solo come uno strumento di autoanalisi e consapevolezza professionale, ma come un processo di apprendimento che consente di riconsiderare il proprio operato in funzione del miglioramento delle pratiche educative e dell'evoluzione della propria identità professionale.

Il dibattito accademico sul tema ha messo in luce una molteplicità di approcci teorici e metodologici, evidenziando al contempo il potenziale trasformativo e i limiti di questa prospettiva. Autori come Donald Schön (1983), con il concetto di *reflection-in-action*, hanno sottolineato la necessità di una riflessività situata nel contesto dell'azione professionale. Jack Mezirow (1991) ha approfondito il legame tra riflessività e apprendimento trasformativo, evidenziandone il valore per la crescita personale e professionale. Altri studi, come quelli di Stephen Kemmis e Robin McTaggart (2009), hanno invece messo in evidenza la dimensione sociale della riflessività, proponendo un approccio critico ed emancipativo, in cui il pensiero riflessivo diviene strumento di cambiamento collettivo. In questa prospettiva, l'atteggiamento critico e riflessivo non può essere considerato solo un processo individuale, ma deve essere inteso come un atto sociale, dialogico e contestualizzato, capace di incidere sulle dinamiche relazionali e istituzionali che caratterizzano i contesti educativi.

Tuttavia, nonostante la sua importanza teorica e applicativa, la riflessività presenta anche alcune criticità, soprattutto quando viene ridotta a una pratica meramente individualistica o quando assume un carattere tecnicistico, finalizzato esclusivamente all'ottimizzazione delle competenze professionali. Il rischio di una riflessività strumentale, limitata a un esercizio di introspezione autoreferenziale, rappresenta una delle principali sfide per la sua effettiva integrazione nei percorsi formativi. Per superare tali limiti, è necessario esplorare modelli pedagogici che favoriscano un pensiero autenticamente trasformativo, radicato nella dimensione sociale e relazionale dell'apprendimento.

In questo contesto, la maieutica sociale si configura come un dispositivo pedagogico particolarmente efficace per sviluppare una riflessività dialogica e trasformativa. Il metodo maieutico, sviluppato da Danilo Dolci (1996), si fonda sulla valorizzazione del dialogo e della partecipazione attiva nella costruzione della conoscenza, proponendo un modello educativo basato sulla co-costruzione e sull'apprendimento collettivo. Attraverso il confronto e il coinvolgimento attivo dei soggetti, la maieutica sociale permette di superare una visione di riflessività come mero esercizio individuale, favorendo invece

un apprendimento situato e contestualizzato, in cui il pensiero critico diviene strumento di trasformazione sociale.

L'integrazione della maieutica sociale nei percorsi di formazione universitaria per educatori e pedagogisti rappresenta un'opportunità significativa per promuovere una professionalità riflessiva, capace di leggere criticamente la realtà e di incidere sulle dinamiche educative e sociali. A questo proposito, il Laboratorio di Didattica dell'Inclusione Sociale del Corso di Studio in Scienze Pedagogiche dell'Università della Calabria ha sperimentato, dall'anno accademico 2023/2024, l'applicazione della maieutica sociale come strumento per sviluppare il pensiero creativo in studenti e studentesse, con risultati significativi in termini di consapevolezza critica, sviluppo del pensiero trasformativo ed emancipativo e rafforzamento dell'identità professionale pedagogica.

Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo intende approfondire la relazione tra riflessività e maieutica sociale, indagandone le potenzialità per la formazione dei futuri educatori e pedagogisti. Attraverso un'analisi teorica e metodologica, verrà proposta un'analisi sulle potenzialità che ha la riflessività nell'evolvere da pratica individuale a processo collettivo e situato, trovando nella maieutica sociale un modello efficace per la sua applicazione nei contesti educativi e formativi. L'obiettivo è offrire strumenti teorici e operativi per ripensare i processi formativi alla luce di un approccio critico e trasformativo, in grado di rispondere alle sfide educative contemporanee.

## **La riflessività nei processi formativi: stato dell'arte, limiti e prospettive**

La riflessività è oggi considerata un elemento imprescindibile nella formazione dei professionisti dell'educazione, poiché consente di sviluppare una consapevolezza critica del proprio operato e di rielaborare continuamente pratiche, valori e metodologie in funzione delle esigenze dei contesti educativi. In un'epoca caratterizzata da trasformazioni sociali, la capacità di riflettere sulle proprie azioni e sulle dinamiche educative rappresenta uno strumento essenziale per affrontare la complessità e promuovere un'educazione orientata al cambiamento.

Essa non è un mero processo cognitivo, ma un'attitudine che consente a educatori e pedagogisti di problematizzare i saperi, di interrogarsi sulle proprie pratiche e di costruire percorsi educativi consapevoli e mirati. Inoltre,

costituisce un ponte tra la conoscenza teorica e la pratica educativa, contribuendo a sviluppare una professionalità critica e consapevole.

Nell'ambito della ricerca educativa, il concetto di riflessività è stato declinato in diverse prospettive teoriche. Schön (1983), ha introdotto la distinzione tra *reflection-in-action*, ovvero la capacità di riflettere durante l'azione educativa, adattando e modificando il proprio intervento in tempo reale e, *reflection-on-action*, che avviene ex post, quando il professionista rielabora criticamente le proprie esperienze per migliorarne l'efficacia. Questi due livelli costituiscono la base della professionalità riflessiva, che consente di trasformare la conoscenza teorica in sapere pratico e situato.

Un'altra prospettiva di grande rilevanza è quella proposta da Mezirow (1991) che lega la riflessività ai processi di apprendimento trasformativo. Secondo questa visione la riflessione critica consente di mettere in discussione convinzioni e schemi interpretativi preesistenti, facilitando una rielaborazione critica delle proprie esperienze. L'apprendimento trasformativo si sviluppa attraverso il disorienting dilemma, ovvero un evento o un'esperienza che mette in crisi le convinzioni precedenti, spingendo il soggetto a riconsiderarle criticamente e ridefinire i propri significati personali e professionali. Questo processo genera un cambiamento profondo nelle modalità di pensiero e di azione, trasformando non solo la conoscenza, ma anche il modo in cui il soggetto si relaziona con il mondo e con gli altri.

Parallelamente, si è sviluppata l'idea della riflessività come pratica sociale ed emancipativa, secondo cui il pensiero riflessivo non riguarda solo il singolo individuo, ma si estende alla dimensione collettiva e al contesto in cui si opera (Kemmis McTaggart, 2009). In questa prospettiva, la riflessività è intesa come un processo di costruzione condivisa della conoscenza, che si realizza attraverso il confronto tra soggetti e l'analisi critica delle strutture sociali e istituzionali che influenzano la pratica educativa. Questo approccio sottolinea il valore del dialogo e della partecipazione nella generazione di nuovi significati e nella trasformazione dei contesti educativi.

Un ulteriore sviluppo del concetto di riflessività è stato proposto nell'ambito della teoria socio-materiale dell'apprendimento, che evidenzia come il pensiero riflessivo non sia un processo esclusivamente mentale o interpersonale, ma si sviluppi attraverso l'interazione con strumenti, spazi e tecnologie educative (Fenwick, Edwards, 2010). In questo caso, la riflessività è concepita come un fenomeno distribuito tra soggetti e ambienti, in cui le relazioni tra persone, oggetti e pratiche giocano un ruolo determinante nella costruzione della conoscenza. Questa prospettiva amplia ulteriormente il concetto di riflessività, ponendo l'accento sul ruolo del contesto e sulle dinamiche di apprendimento situato.

Nel panorama nazionale, emergono numerosi contributi che enfatizzano l'importanza della riflessività nei contesti educativi e formativi. Tra le prospettive più rilevanti vi è quella che considera la riflessività come un processo di costruzione dell'identità professionale, in cui educatori e pedagogisti rielaborano la propria esperienza formativa e lavorativa alla luce delle interazioni con il contesto e con gli altri attori educativi (Fabbri, 2017). Un ulteriore approccio significativo è quello che collega la riflessività alla narrazione e all'autobiografia come strumenti di formazione e di autoformazione (Striano, 2012). In questa prospettiva, il racconto di sé e delle proprie esperienze permette di attribuire senso alle pratiche educative e di rielaborare in modo critico il proprio ruolo professionale. La scrittura riflessiva e l'analisi narrativa diventano così strumenti fondamentali per favorire un apprendimento profondo e trasformativo.

Un altro filone di ricerca riguarda la riflessività come competenza per la gestione della complessità (Mortari, 2009). Questo approccio sottolinea la necessità per i professionisti dell'educazione di sviluppare una capacità critica nell'affrontare situazioni incerte e nell'interpretare i cambiamenti sociali, adattando le strategie educative in modo flessibile e consapevole.

Queste prospettive teoriche mettono in evidenza come la riflessività non sia un concetto monolitico, ma una pratica complessa che assume forme diverse a seconda del contesto e degli obiettivi educativi. Tuttavia, emerge chiaramente la necessità di superare una visione individualistica della riflessività e di sviluppare modelli che valorizzino il dialogo, la partecipazione e la co-costruzione della conoscenza.

In questa direzione, diventa necessario riscoprire e riconsiderare il valore della maieutica come metodo educativo, inteso nella sua accezione più ampia come processo di costruzione del sapere attraverso il dialogo e il confronto. Da Socrate in avanti, la maieutica ha rappresentato un modello pedagogico basato sull'arte del porre domande, sulla sollecitazione della riflessione critica e sulla valorizzazione della conoscenza che il soggetto è in grado di sviluppare autonomamente attraverso il confronto con gli altri. Questo approccio, che si contrappone a modelli trasmissivi di insegnamento, si fonda sull'idea che la conoscenza non può essere imposta dall'esterno, dovendo piuttosto emergere da un processo attivo di ricerca e scoperta.

A partire da questa concezione più ampia della maieutica, si colloca la maieutica sociale di Danilo Dolci, che rappresenta una sua evoluzione in chiave pedagogica e trasformativa. Se la maieutica socratica si concentra sul singolo individuo e sulla ricerca della verità attraverso il dialogo filosofico, la maieutica sociale di Dolci amplia questa prospettiva, collocandola all'interno di processi educativi e sociali che coinvolgono intere comunità. Il passaggio dalla riflessività alla maieutica sociale diventa quindi particolarmente

significativo, poiché permette di trasformare il pensiero critico in azione condivisa, favorendo un apprendimento situato e partecipativo.

## **La riflessività nel metodo dolciano: maieutica reciproca e formazione professionale**

La riflessività intesa come costrutto epistemologico e metodologico, come già anticipato, affonda le sue radici più profonde nella tradizione filosofica antica. Rappresenta, infatti, uno dei primi modelli di riflessività strutturata, concepita non solo come esercizio intellettuale, ma come pratica dialogica orientata alla scoperta della verità attraverso l'interazione tra maestro e discepolo. Il termine stesso, derivante dal greco *maieutiké*, richiama la metafora della levatrice. Così come la levatrice assiste le donne nel dare alla luce i loro figli, il filosofo socratico aiuta gli interlocutori a “partorire” le idee, guidandoli verso la consapevolezza attraverso il dialogo e l'auto-esplorazione.

La maieutica socratica non si fonda sulla trasmissione diretta di conoscenze, ma sulla capacità di stimolare la riflessione critica e il pensiero autonomo. Il dialogo, strutturato in domande e risposte, diventa il metodo attraverso cui l'interlocutore viene condotto a interrogarsi sulle proprie convinzioni, a metterle in discussione e, infine, a raggiungere una conoscenza più profonda e autentica. Questa metodologia, lungi dall'essere un mero esercizio dialettico, ha un valore formativo intrinseco, poiché promuove l'autonomia di pensiero e il senso critico, elementi fondanti di ogni processo educativo autentico. Il passaggio dalla maieutica socratica alla maieutica reciproca di Danilo Dolci rappresenta un'evoluzione significativa del concetto originario. Dolci, figura centrale nella pedagogia del Novecento italiano a favore dell'innovazione educativa, ha dedicato la sua vita al cambiamento sociale, impegnandosi nella lotta per il riconoscimento dei diritti umani, la giustizia sociale e l'emancipazione delle comunità più emarginate. Il suo operato si è sviluppato principalmente in Sicilia, a partire dagli anni '50, in un contesto caratterizzato da un elevato tasso di analfabetismo, povertà diffusa e forti disuguaglianze sociali. In questa realtà, Dolci ha promosso un'azione educativa capace di dare voce a chi ne era privo, creando spazi di partecipazione e dialogo in grado di generare consapevolezza e trasformazione sociale. Il pensiero educativo di Dolci presenta una propria terminologia, di cui alcune idee-chiave che si esplicitano e s'inverano in ogni ambito di riflessione e d'azione sono “maieutica”, dal “trasmettere al comunicare”, “coscientizzazione”. Dolci è attento alla parola ma non essendo un linguista, di queste e di altre locuzioni fa un uso funzionale al suo pensiero e al suo fare. Qui però

interessa comprendere il senso della terminologia dolciana attraverso la sua stessa pratica. Con la parola “coscientizzazione” egli intende “prendere coscienza” e “coscienza” significa «[...] facoltà di avvertire, comprendere e valutare quanto si verifica nell’esperienza e si prospetta per il futuro: e dunque senso dell’orientamento etico». Dolci (1993) perciò ritiene che il «[...] risveglio del mondo a una nuova vita, necessaria e possibile, non può maturare che dal risveglio delle singole coscienze, impegnate a organizzarsi in strutture - tanto robuste quanto non violente - capaci di favorire la creatività personale e collettiva. Strutture impegnate a condizionare le pretese virali del dominio [...] culturalmente e civilmente vitali, capaci dunque di esprimere un’autentica economia» (pp. 269-321). Pensiero educativo e attività di educatore si inseriscono nella cornice delle sue piccole e grandi utopie. Lo specifico educativo come dimensione dominante prende l’avvio nei primi anni Settanta, ma i suoi interessi educativi si colgono sin dal suo primo ingresso a Trappeto, dove in un asilo delle prime costruzioni del Borgo di Dio accoglie bambini di famiglie povere e figli di carcerati e, successivamente, nei doposcuola da lui istituiti a Partinico negli anni ‘60. Ricordiamo in questo periodo l’istituzione e l’attività dell’Università popolare nel Borgo di Dio e a Partinico, la cui inaugurazione incentrata su una discussione su Gandhi, introdotta e coordinata dal pedagogista Lamberto Borghi, da poco ritornato dall’America dove aveva collaborato con John Dewey, vede una grande partecipazione della gente del luogo e non solo. Anni dopo Lamberto Borghi sottolineerà in un suo libro la vocazione di carattere educativo del Centro di Partinico e il ruolo svolto da Dolci attraverso i suoi Centri per la Piena Occupazione in Sicilia. L’obiettivo è quello di risolvere le condizioni di povertà e sollecitare dal basso uno sviluppo della comunità anche attraverso l’educazione degli adulti alla partecipazione, all’elaborazione dei progetti di sviluppo e alle lotte per il cambiamento sociale. Questo lavoro educativo è il modo migliore per far politica: se per politica intendiamo quella che si esercita in una repubblica democratica, allora democrazia e educazione sono in stretta relazione; l’una rimanda all’altra e Dewey lo ha ampiamente dimostrato. L’atteggiamento che spesso assume chi dice di non far politica dimostra il modo peggiore di farla e un sostanziale schieramento dalla parte di chi domina. L’educatore che Dolci (1962) propone, consapevole del suo ruolo politico e sociale, deve stabilire con gli alunni un rapporto affettivo, informale e sincero facendo in modo che l’amore per ciò che la persona è lo sostenga per farla essere ciò che ancora non è ma può diventare. «Educare – chiarisce Dolci (1962) – può essere la parola più presuntuosa o più umile, a seconda se vuol significare propinare agli altri la nostra realtà e le sue giustificazioni, o contribuire ad aprire noi e gli altri a nuova, migliore vita. Lavorare per una società più sana, che ci permetta di pervenire, col contributo

sempre più di tutti, ad una vita più alta, credo sia fondamentale contributo per raggiungere la pace come l'amiamo» (p. 33).

La maieutica reciproca di Dolci si configura come una metodologia dialogica e partecipativa, radicata in un processo di ascolto e confronto paritario. A differenza della maieutica socratica, limitata all'interazione tra maestro e discepolo, Dolci estende il metodo a un'intera comunità, favorendo la creazione di un sapere collettivo e condiviso. Il dialogo diventa, così, uno strumento di emancipazione, volto a stimolare non solo il pensiero riflessivo ma anche il pensiero creativo, indispensabile per l'elaborazione di soluzioni innovative ai problemi sociali. Parallelamente, Dolci elabora il metodo della ricerca-azione (*research-action*), che rappresenta una forma di indagine partecipata sulla realtà sociale. Questo processo si basa su un'osservazione attenta e sistematica della realtà, in cui le persone coinvolte non sono meri oggetti di studio, ma soggetti attivi nella raccolta e nell'interpretazione dei dati. Se la maieutica reciproca è il metodo attraverso cui il sapere viene generato, la ricerca-azione è il processo attraverso il quale tale sapere si ancora all'esperienza, trasformandosi in strumento di analisi critica e di cambiamento sociale. La partecipazione diretta degli individui nel processo di ricerca permette non solo di cogliere la complessità del contesto sociale, ma anche di stimolare un cambiamento reale e duraturo.

La riflessività, in questa prospettiva, diventa un elemento centrale, capace di connettere l'esperienza personale all'azione collettiva. Dolci promuove un modello educativo in cui la riflessione critica si intreccia con l'azione trasformativa, valorizzando il contributo di ogni individuo come soggetto attivo di cambiamento. Il pensiero riflessivo, così inteso, non si limita a una funzione cognitiva, ma diventa una pratica sociale ed emancipativa, strettamente connessa alla possibilità di generare nuove forme di partecipazione democratica e di giustizia sociale.

In questo contesto, l'azione educativa di Dolci si rivela particolarmente innovativa per l'epoca. Operando in una Sicilia profondamente segnata da disuguaglianze economiche e sociali, Dolci ha saputo utilizzare la maieutica reciproca e la ricerca-azione come strumenti per offrire alle comunità marginalizzate non solo un'educazione formale, ma anche la possibilità di riconoscere i propri diritti e di sviluppare una coscienza critica. Attraverso questi strumenti, è riuscito a creare spazi di ascolto e partecipazione, dando voce a chi, fino ad allora, ne era stato privato.

Il metodo dolciano si configura dunque come un approccio educativo integrato, capace di sollecitare contemporaneamente riflessività, creatività e impegno sociale. In questo senso, rappresenta una pratica educativa profondamente innovativa e attuale, in grado di rispondere alle sfide educative con-

temporanee e di promuovere processi di emancipazione individuale e collettiva. La riflessività diventa, così, non solo uno strumento di crescita personale, ma anche un mezzo per generare cambiamenti significativi nelle dinamiche sociali.

## **Dalla teoria alla pratica: la riflessività nel Laboratorio di Didattica dell’Inclusione Sociale**

Questo quadro teorico introduce una riflessione più specifica sulla formazione dei professionisti dell’educazione e della formazione. La connessione tra maieutica reciproca, ricerca-azione e riflessività costituisce, infatti, la base per delineare un modello formativo innovativo, capace di rispondere alle sfide attuali della formazione pedagogica e di sviluppare competenze riflessive e trasformative nei futuri educatori e pedagogisti.

Nella formazione di pedagogisti e educatori, la riflessività assume un ruolo cruciale. La capacità di riflettere criticamente sulle proprie pratiche educative consente ai professionisti di adattarsi a contesti in continua evoluzione, rispondere in modo efficace alle diverse esigenze educative e promuovere un’educazione inclusiva e democratica. La riflessività permette, in sostanza, di analizzare le proprie azioni, di comprendere le dinamiche relazionali e sviluppare strategie educative più consapevoli e mirate.

Per acquisire tali competenze è fondamentale che i percorsi formativi universitari integrino metodologie che promuovano la riflessione critica in modo sistematico e trasversale per tutte le discipline. La riflessività non dovrebbe essere limitata a momenti specifici del percorso accademico, ma rappresentare una dimensione costante e integrata in ogni attività formativa, dai corsi teorici ai laboratori pratici. Ciò significa strutturare attività educative che stimolino continuamente gli studenti a interrogarsi sul senso delle proprie azioni, sulle implicazioni etiche delle pratiche educative e sui processi di apprendimento che vivono direttamente. Laboratori di riflessione, discussioni guidate, studi di caso e attività di autoanalisi possono diventare strumenti essenziali per favorire questa dimensione riflessiva. Allo stesso tempo, è importante che i docenti adottino una metodologia didattica che incoraggi il dialogo aperto e la partecipazione attiva degli studenti, creando spazi di confronto in cui ogni studente possa esprimere le proprie idee e riflettere sulle proprie esperienze formative. La valutazione stessa può essere trasformata in un’opportunità di riflessione, attraverso l’uso di diari di apprendimento, portfolio e feedback strutturati. La capacità di riflettere criticamente sulle pratiche educative diventa, così, una competenza imprescindibile per i

futuri educatori e pedagogisti, poiché consente loro di affrontare le complessità del lavoro educativo con consapevolezza, flessibilità e senso etico. Acquisire queste competenze durante il percorso universitario significa offrire agli studenti non solo conoscenze teoriche, ma anche strumenti pratici per affrontare le sfide educative future con uno sguardo critico e innovativo. Promuovere la riflessività nella formazione universitaria contribuisce a costruire una professionalità educativa solida, capace di rispondere in modo proattivo ai bisogni emergenti della società contemporanea. In questo senso, il metodo dolciano, con il suo intreccio di maieutica reciproca e ricerca-azione, rappresenta un modello innovativo e attuale, capace di ispirare le pratiche educative e formative dei futuri professionisti, orientandoli verso una pedagogia dell'ascolto, della partecipazione e del cambiamento sociale.

La riflessività attraverso la maieutica sociale ha trovato applicazione concreta nel Laboratorio di Didattica dell'Inclusione Sociale all'interno del corso magistrale in Scienze Pedagogiche dell'Università della Calabria, in cui il metodo maieutico è stato sperimentato per promuovere una pedagogia e una didattica riflessive e trasformative nella formazione dei futuri pedagogisti. È proprio attraverso questo dispositivo pedagogico che diventa possibile tradurre la riflessività in uno strumento di consapevolezza critica ed emancipazione, favorendo un apprendimento che non si limita alla dimensione cognitiva, ma che incide profondamente sulle pratiche educative e sul ruolo professionale degli studenti.

L'esperienza del Laboratorio di Didattica dell'Inclusione Sociale, rappresenta un caso emblematico di buona pratica nella formazione di pedagogisti ed educatori, in quanto propone un modello di apprendimento basato sulla riflessività pedagogica e sull'approccio trasformativo di Danilo Dolci. Il laboratorio è concepito come uno spazio di sperimentazione attiva, in cui gli studenti hanno avuto l'opportunità di mettere in pratica la maieutica reciproca e la ricerca-azione, confrontandosi con dinamiche educative reali e maturando un approccio critico e consapevole alla professione educativa.

Questa esperienza ha l'obiettivo di coniugare teoria e prassi, favorendo la costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole, in cui il sapere non viene trasmesso in modo gerarchico, ma generato attraverso la condivisione e il dialogo. L'intero percorso è strutturato in quattro fasi, ciascuna delle quali contribuisce alla progressiva costruzione di competenze riflessive e operative, fondamentali per il futuro esercizio della professione pedagogica.

1. *Inclusiveness*. Gli studenti sono stati coinvolti in attività laboratoriali volte alla costruzione di un'identità personale e collettiva. Attraverso metodologie come il *role playing*, il *Circle Time* e il *Cooperative Learning*, sperimentano il confronto con le differenze, la gestione delle relazioni e

il lavoro di gruppo, apprendendo l'importanza dell'inclusione come processo partecipativo.

2. *Creativiness*. Questa fase punta allo sviluppo di competenze espressive e narrative attraverso fotografia, *videomaking* e *storytelling*. L'apprendimento di linguaggi comunicativi differenti consente agli studenti di tradurre in narrazioni visive e testuali i temi dell'inclusione e della partecipazione, sviluppando una maggiore capacità di lettura e rappresentazione della realtà educativa.
3. *Limitless*. Gli studenti hanno la possibilità di applicare concretamente le competenze acquisite, lavorando in gruppo per la realizzazione di un progetto artistico finale. Questa esperienza favorisce la dimensione inclusiva e collaborativa e permette agli studenti di misurarsi con la progettazione e l'intervento educativo in un contesto reale.
4. Evento conclusivo. Il laboratorio si è conclude con un momento di restituzione e condivisione pubblica, in cui i partecipanti presentano i loro lavori alle famiglie e alle comunità di riferimento. Questa fase ha una forte valenza riflessiva, poiché ha consentito agli studenti di rielaborare il proprio percorso formativo, valutando criticamente il processo di apprendimento e il proprio ruolo di educatori in contesti inclusivi.

L'approccio metodologico adottato fa emergere la riflessività come pratica educativa trasformativa, ispirata alla visione di Dolci, in cui la conoscenza si genera attraverso la co-costruzione del sapere e il coinvolgimento attivo dei partecipanti. L'utilizzo della maieutica sociale permette agli studenti di sviluppare una capacità critica e analitica rispetto alle dinamiche educative, mentre la ricerca-azione consente loro di sperimentare strumenti di indagine partecipativa, raccogliendo dati attraverso interviste, osservazioni e discussioni di gruppo. Questo processo favorisce l'integrazione del sapere teorico con l'esperienza concreta, sviluppando una comprensione profonda delle sfide educative contemporanee.

I risultati del laboratorio confermano l'efficacia dell'approccio dolciano nella formazione universitaria. Gli studenti maturano una capacità riflessiva più strutturata, accompagnata da una crescente consapevolezza della responsabilità educativa e sociale. Il percorso inoltre consolida competenze relazionali e comunicative, elementi fondamentali per chi opera nei contesti educativi. L'educazione alla riflessività, in questo senso, non è solo un valore aggiunto, ma una competenza imprescindibile per chi si prepara a diventare professionista dell'educazione e della formazione.

L'esperienza del laboratorio evidenzia la necessità di integrare sempre più spazi di riflessività all'interno dei percorsi formativi per educatori e pedagogisti. La riflessione critica sulle proprie pratiche, la capacità di analizzare

contesti complessi e di individuare strategie educative efficaci sono competenze fondamentali per chi opera nel mondo dell'educazione e della formazione.

In un'epoca caratterizzata da trasformazioni sociali rapide e da nuove sfide educative, è indispensabile promuovere modelli formativi che preparino i futuri professionisti a leggere la complessità e a intervenire in modo consapevole ed efficace. La metodologia dolciana, con il suo approccio dialogico, partecipativo e trasformativo, si conferma uno strumento pedagogico innovativo e attuale, capace di formare educatori in grado di affrontare le sfide educative contemporanee con pensiero critico, creatività e responsabilità sociale.

Questa esperienza dimostra, dunque, che la riflessività non è solo una competenza accademica, ma un elemento essenziale della professionalità educativa, da coltivare e valorizzare attraverso spazi di formazione attiva e partecipativa. L'integrazione di pratiche riflessive nei percorsi universitari non solo migliora la qualità della formazione, ma contribuisce a creare educatori capaci di trasformare la realtà educativa e sociale, promuovendo una pedagogia inclusiva e orientata al cambiamento.

## Riferimenti bibliografici

- Brookfield S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2<sup>a</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cappuccio G. Compagno G. (2017). Lo storytelling come strumento di riflessione nella formazione degli insegnanti. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 55-70.
- Cappuccio G. Maniscalco L. (2019). L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 235-250.
- Catarci M. Fiorucci M. (2015). *La formazione degli insegnanti nell'era della globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per sé stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Dolci D. (1962). *Conversazioni*. Torino: Einaudi.
- Dolci D. (1993). *Nessi fra esperienza e politica*. Bari: Piero Lacaita Editore.
- Dolci D., (1996). *Il limone lunare*. Milano: Sonda.
- Elliott J. (1993). Ricerca-azione: teoria e pratica. In: J. Elliott A. Giordan & C. Scurati, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Eraut M. (1995). Schön Shock: A Case for Reframing Reflection in Action?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, pp. 9-22.

- Fabbri L. (2007a). L'insegnante riflessivo. In: C. Scaglioso (Ed.). *Per una paideia del terzo millennio* (pp. 104-116). Roma: Armando.
- Fabbri L. (2007b). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2017). *Formare alla riflessività. Narrazione, documentazione, professionalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L. Amiraux V. (2020). *Educazione e radicalizzazione: prospettive pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L. Romano A. (2021). Il dispositivo pedagogico trasformativo-emancipativo per rileggere i processi di radicalizzazione. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 1-15.
- Fendler L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), pp. 16-25.
- Fenwick T. Edwards R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.
- Fischer L. (2002). Gli insegnanti, ruolo e formazione. In: L. Ribolzi (Ed.). *Formare gli insegnanti* (pp. 149-171). Roma: Carocci.
- Flores M. A., Day C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multiperspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 219-232.
- Freese A. R. (1999). The Role of Reflection on Preservice Teachers' Development in the Context of a Professional Development School. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 895-909.
- Geijssels F. Meijers F. (2005). Identity Learning: The Core Process of Educational Change. *Educational Studies*, 31(4), pp. 419-430.
- Giampaolo M. (2020). La formazione degli insegnanti tra riflessività e competenza. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), pp. 45-60.
- Kemmis S. McTaggart R. (2009). Developing a Practice-Based Theory of Learning: Action Research as a Practice-Changing Practice. In: S. Noffke & B. Somekh (Eds.). *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 273-286). London: SAGE.
- Malavasi P. (2020). La ricerca educativa e la sua valutazione. *Pedagogia Oggi*, 18(1), pp. 1-10.
- McDrury J. Alterio M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection and Experience to Improve Learning*. London: Kogan Page.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Rudolph J. (2019). Book Review: Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd ed.). *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2(2), pp. 1-2.

- Santerini M. (2017). *Prevenire la radicalizzazione: l'educazione come antidoto*. Brescia: Scholé.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Striano M. (2012). *Riflessività e formazione. Processi narrativi e discorsivi per l'apprendimento trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano M. Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Milano: Scholé, Morcelliana.
- Striano M. Oliverio S. (2019). *La riflessività nella pratica educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomarchio M. (2015). La ricerca educativa tra teoria e pratica. *Pedagogia Oggi*, 13(2), pp. 11-20.
- Tramma S. (2018). *Pedagogia della devianza*. Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2015). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, pp. 1-20.