

Oltre la riflessività: apprendimento trasformativo e metodologie partecipative in contesti educativi al margine

di *MariaRita Mancaniello, Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini**

Riassunto

La riflessività è da tempo riconosciuta come un elemento chiave nei processi di apprendimento, emancipazione e costruzione di contesti educativi inclusivi. Tuttavia, il suo ruolo e le sue applicazioni si sono evoluti nel tempo, generando nuove sfide epistemologiche e metodologiche. Questo contributo esplora il rapporto tra riflessività e metodologie partecipative, con particolare attenzione ai contesti educativi e formativi che coinvolgono gruppi vulnerabili. Attraverso le esperienze del progetto Revers-ed¹, il contributo esamina come la riflessività possa essere declinata in chiave dialogica e co-creativa, sostenendo processi di apprendimento trasformativo e promuovendo una ricerca educativa con, piuttosto che su, i soggetti coinvolti. Vengono presentate metodologie per la validazione dei processi riflessivi in contesti educativi (formali, non formali e informali), con particolare attenzione alla co-costruzione della conoscenza e alla valutazione dell'impatto sociale delle pratiche educative.

* Il presente saggio è stato elaborato congiuntamente dalle autrici. Nello specifico il paragrafo “Riflessività e apprendimento trasformativo: appunti per una cornice teorica” e il paragrafo “Indicazioni per una pedagogia della riflessività inclusiva, trasformativa e generativa” sono stati scritti congiuntamente dalle autrici. A MariaRita Mancaniello è attribuito il paragrafo “Il paradigma della riflessività in educazione” e “Riflessività e costruzione dell'identità durante l'adolescenza”; a Tiziana Chiappelli è attribuito il paragrafo “Metodologie partecipative e il ruolo della riflessività” e “Riflessività e capitale culturale: dall'oppressione invisibile all'emancipazione educativa”; a Sabina Leoncini è attribuito il paragrafo “Strumenti per l'apprendimento riflessivo in contesti educativi al margine: i progetti INCLUD-ED, REFUGE-ED e REVERS-ED” e “Azioni educative e metodologia comunicativa”.

¹ Questo articolo attinge alle conoscenze create dal team coordinatore del progetto Horizon Europe “Revers-ed. Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them” selezionato e finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Grant Agreement N. 101132470. Il progetto è coordinato dall'Università di Barcellona e include dodici partner tra cui l'Università degli Studi di Siena. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al sito <https://revers-ed.eu/>.

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

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20458

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>

Parole chiave: riflessività, apprendimento trasformativo, metodologie partecipative, co-creazione della ricerca, inclusione educativa, gruppi vulnerabili.

Beyond reflexivity: Transformative learning and participatory methodologies in marginal educational contexts

Abstract

Reflexivity has long been recognized as a key element in the processes of learning, emancipation and the construction of inclusive educational contexts. However, its role and applications have evolved over time, generating new epistemological and methodological challenges. This paper explores the relationship between reflexivity and participatory methodologies, with particular attention to educational and training contexts involving vulnerable groups. Through the experiences of the Revers-ed project, the paper examines how reflexivity can be declined in a dialogic and co-creative way, supporting transformative learning processes and promoting educational research with, rather than on, the subjects involved. Methodologies for the validation of reflective processes in educational contexts (formal, non-formal and informal) are presented, with particular attention to the co-construction of knowledge and the evaluation of the social impact of educational practices.

Keywords: reflexivity, transformative learning, participatory methodologies, co-creation of research, educational inclusion, vulnerable groups.

First submission: 05/03/2025 accepted: 10/06/2025

Riflessività e apprendimento trasformativo: appunti per una cornice teorica

Gli studi di Schön (1993) e Mezirow (1991) rappresentano due importanti approcci teorici che hanno segnato il dibattito pedagogico degli ultimi decenni. Il primo si concentra sull'analisi delle pratiche riflessive nel contesto delle professioni, mentre il secondo si occupa di esaminare i processi di apprendimento informale nell'adulto, interpretandoli in una prospettiva trasformativa ed emancipatrice. Una comunità di ricercatori ha iniziato anni fa a sviluppare e usare la riflessività come strumento per rivedere teorie e metodi

educativi, soprattutto nella formazione iniziale e continua degli educatori. Nel corso di decenni, si è affermata, non senza resistenze, l'idea che la riflessione sul rapporto tra teoria e pratica potesse essere ripensata spostando l'attenzione dalla teoria, intesa come valore conoscitivo superiore, alla pratica. Col tempo, questa visione riflessiva della conoscenza è diventata centrale (Striano, 2000), rischiando però di consolidarsi in un “mito” epistemologico. Solo con l'influenza di altre teorie (Fabbri, 2024) è stato possibile superare questa visione rigida, comprendendone meglio le potenzialità di sviluppo. In questa prospettiva l'apprendimento viene percepito come una trasformazione dell'attribuzione del significato tanto da farci realizzare che per cambiare il modo in cui viviamo dobbiamo prima trasformare il meccanismo attraverso il quale lo interpretiamo. La coscientizzazione freiriana da parte degli oppressi (Freire, 1970) trova analogie con quella dell'apprendimento in ottica trasformativa ed è attraverso tale processo dialettico che lo sviluppo dell'empowerment permette di far comprendere al discente, il significato nel suo emergere dal campo di esperienza e formazione. In questo contributo le autrici metteranno in relazione l'aspetto teorico-riflessivo della co-costruzione di conoscenze, con quello pragmatico delle azioni educative di successo analizzate longitudinalmente attraverso le varie fasi di sviluppo del progetto Revers-ed.

Il paradigma della riflessività in educazione

In un'epoca in cui educatori ed educatrici, insegnanti e formatrici, subiscono un processo di “cosmopolitismo incompleto” (Popkewitz, 2008), il paradigma della riflessività si contrappone alle riforme pedagogiche moderne; esse infatti, per utilizzare una prospettiva foucaultiana, incarnano un processo razionalizzante tipico della modernità post-illuminista, che cerca di organizzare il mondo in modo razionale, eliminando le forme di vita e conoscenza non razionali, come quelle sensoriali o emotive, che sembrano ostacolare l'approccio tecnico e la standardizzazione (Chello, 2019) del pensiero e del comportamento. La sfida emergente che vede coinvolti gli/le insegnanti nel futuro, è quella che li vede non solo come mediatori per il raggiungimento del successo scolastico degli studenti e delle studentesse ma coloro che possano pensare criticamente, creare e risolvere problemi complessi, nonché dominare contenuti innovativi nelle loro discipline (Serrelli, 2023). In altre parole, si richiede loro di essere insegnanti riflessivi o post-riflessivi (Fabbri, 2024). L'apprendimento e la comprensione dei meccanismi che si mettono in atto durante il periodo in cui poi lo studente è chiamato a svolgere attività pratiche (ad esempio il tirocinio curriculare, il service learning o i percorsi

per le competenze trasversali e l'orientamento) non derivano solo dall'esperienza, ma sono piuttosto frutto del pensiero e della riflessione su di essa. La trasformazione dell'esperienza in apprendimento non è automatica: gli studenti potrebbero non cogliere aspetti rilevanti o non riuscire a tradurre l'apprendimento in azioni concrete. In sostanza, c'è il concreto rischio che gli studenti durante un'esperienza sul campo o in un contesto di lavoro, non riconoscano i loro processi di apprendimento, e non sviluppino le capacità metacognitive fondamentali per la loro professionalità. Da tempo, un pilastro nella formazione degli studenti e delle studentesse anche in ambito IeFP (Istruzione e formazione professionale in ambito regionale), è rappresentato dal lavoro sul campo: questa pratica consente agli studenti di unire teoria ed esperienza, di apprendere in ambienti non familiari, di confrontarsi con persone diverse e di mettere in pratica le conoscenze e le competenze acquisite. A questo proposito la riflessione nel corso dell'azione diventa anche sperimentazione. Da una situazione inizialmente indefinita nasce un problema che deve essere ben definito e strutturato attraverso un processo di riflessione. Definire il problema implica formulare un'ipotesi riguardo la situazione, mentre la sperimentazione consiste nel mettere in atto una serie di azioni per realizzare o verificare l'ipotesi. Ogni azione, dunque, rappresenta sia un tentativo di modificare la situazione, sia uno strumento per esplorarla. Ogni azione deve essere poi verificata attraverso un'attenta riflessione. In questo contesto, la riflessione assume il ruolo di una procedura per identificare situazioni problematiche e indagare, sia per comprenderle e risolverle, che per esaminarle criticamente, così come per monitorare l'agire pratico e gli apprendimenti che si sviluppano durante il processo (Striano, 2000). Come evidenziato da Schön, l'attività sperimentale comprende l'esplorazione, la verifica delle future azioni e delle ipotesi finali. Le tre funzioni si realizzano proprio tramite lo sviluppo delle azioni stesse. Proprio da questa dinamica possiamo individuare la derivazione del carattere che distingue la pratica (Schön, 1993).

Metodologie partecipative e il ruolo della riflessività

Nelle metodologie partecipative, la riflessione deve essere concepita come un movimento a spirale dinamico: esso deve prendere avvio dall'esperienza concreta del singolo per arrivare a una condivisione nella comunità – passaggio difficile, soprattutto in paradigmi capitalistici in cui la competizione e l'individualismo sono i pilastri per la riuscita sociale – e, grazie allo sforzo dialogico e alla collaborazione, approdare alla co-costruzione di

nuove conoscenze e pratiche di co-educazione. In questo movimento iterativo, l'osservazione dei problemi reali si trasforma in un'occasione di confronto, utile per rivedere e ridefinire le assunzioni di partenza, favorendo il cambiamento sia a livello individuale che collettivo. Come abbiamo visto, infatti, secondo Mezirow (1991), il fulcro dell'apprendimento trasformativo risiede nella capacità degli individui di rivedere criticamente le proprie credenze e schemi interpretativi, trasformando così l'esperienza in conoscenza profonda. In parallelo, la teoria dell'azione comunicativa di Habermas (1984) evidenzia come il dialogo razionale e paritario tra soggetti, libero da gerarchie predefinite, sia fondamentale per costruire un consenso condiviso sulla realtà e per promuovere soluzioni comuni. Freire (1970) amplia questa prospettiva enfatizzando la coscientizzazione: un processo per cui gli oppressi acquisiscono la capacità di interpretare criticamente il proprio vissuto, trasformando così la realtà in un percorso di emancipazione. Ma per fare questo, è necessario non solo riflettere sulla propria condizione individuale, inquadrandola come caso singolo derivante dalla generale condizione collettiva, ma anche iniziare a prospettare soluzioni che si nutrano della speranza di un cambiamento possibile: l'interiorizzazione dell'oppressione infatti risiede nella convinzione che nulla possa essere trasformato, e che il cambiamento non sia possibile. Di conseguenza, il percorso riflessivo di coscientizzazione deve anzitutto costruire o ricostruire un senso di fiducia sulla possibilità che la giustizia sociale sia realizzabile, almeno come prospettiva utopica verso cui incamminarsi. Speranza e utopia diventano quindi elementi pedagogici cardine del messaggio freireiano in quanto, grazie ad essi, si possono analizzare le condizioni di vita con approccio critico, evidenziando le molteplici oppressioni che dalla storia personale riconnettono ciascun individuo ai grandi temi globali. La Ricerca Azione Partecipativa (RAP) rafforza ulteriormente questi approcci, proponendo metodologie che valorizzano ulteriormente la partecipazione attiva e il confronto continuo tra il sapere degli esperti e quello dei soggetti direttamente coinvolti nelle situazioni di vita quotidiana (Gómez & Flecha, 2004) sottolineando come la riflessione "in azione" permetta ai professionisti e agli esperti di apprendere e migliorare le proprie pratiche attraverso un continuo processo di verifica e rielaborazione (Schön, 1993). Come vedremo, nel tempo vari studi ed esperienze sul campo hanno dimostrato come la co-costruzione del sapere, fondata sul dialogo e sulla riflessione condivisa, possa tradursi in interventi educativi efficaci e replicabili. In questi contesti, l'esperienza concreta dei gruppi vulnerabili viene sistematicamente analizzata e trasformata in un processo metacognitivo che conduce a soluzioni innovative, integrando il contributo teorico di autori quali Fabbri (2024) e Striano (2000).

Riflessività e capitale culturale: dall'oppressione invisibile all'emancipazione educativa

La riflessività, se inserita in una cornice pedagogica che metta al centro il dialogo e la collaborazione tra studenti/esse, famiglie e comunità, può diventare un potente strumento per scardinare sistemi di oppressione e discriminazione. In questa direzione, l'eredità teorica di Bourdieu (1979) è di grande utilità per comprendere come le classi dominanti impongano, spesso in maniera invisibile in quanto vengono proposti come naturali e necessari, i propri gusti e modelli culturali. Tale imposizione, rischia di riprodurre disuguaglianze e "habitus" che sono di ostacolo all'autodeterminazione. Bourdieu evidenzia come le persone dotate di un elevato volume di capitale culturale – come il livello di istruzione, che consentono di accrescere la propria mobilità sociale – abbiano maggiore probabilità di definire che cosa rientri nel gusto "legittimo" della società. Coloro che possiedono un capitale più esiguo finiscono per accettare questa gerarchia culturale come naturale, interiorizzando la distinzione tra cultura alta e bassa e subendo una forma di "violenza simbolica". Tale processo comporta che, anche quando i gruppi subordinati sembrano sviluppare idee proprie sull'estetica, queste restino in qualche modo vincolate e "dominate" dall'estetica dominante. Inoltre, i soggetti con minori risorse culturali incontrano notevoli ostacoli nell'accedere a capitoli di cultura più ampi, poiché non possiedono i mezzi necessari per tradurre ed elaborare le forme di conoscenza "legittimate". L'effetto è un ulteriore rafforzamento delle disuguaglianze, poiché tale ordine simbolico, naturalizzato, nega ai ceti subalterni la possibilità di definire il proprio mondo e di orientare la propria esperienza in termini autonomi (Bourdieu, Passeron, 1970). Sebbene Bourdieu (1979) definisca il capitale culturale come un insieme di risorse non economiche, alcuni studiosi hanno evidenziato come il suo sviluppo e la sua trasmissione richiedano, in realtà, forme di investimento economico. L'accesso all'istruzione, ai beni culturali o ad ambienti privilegiati implica infatti costi (monetari o di tempo) che non sono facilmente sostenibili da tutti. In questo senso, diversi autori hanno sottolineato la forte interconnessione tra capitale economico e capitale culturale: la possibilità di acquisire competenze, titoli di studio e abitudini di "alto profilo" è inevitabilmente vincolata alla disponibilità di risorse materiali, rendendo labile la distinzione tra ciò che è "non economico" e ciò che è direttamente collegato al potere d'acquisto (Lareau, 2003; Kingston, 2001). Da questa prospettiva, la netta separazione proposta da Bourdieu viene criticata perché tende a sottovalutare il peso effettivo del capitale economico nel rendere accessibile (o, al contrario, inaccessibile) il capitale culturale a specifici gruppi sociali. Per questo l'accesso all'istruzione di qualità per tutti e tutte, quindi la presenza

di servizi educativi e scolastici inclusivi, è un passo necessario ma non sufficiente per percorsi di emancipazione. Occorre infatti promuovere processi di educazione che favoriscano la consapevolezza, da parte delle classi subalterne, delle dimensioni dell'oppressione interiorizzata, così da rivedere scale di valori e obiettivi di giustizia sociale. L'analisi femminista, con voci come *bell hooks* (1994) e altre studiose che hanno messo al centro la pratica dell'insegnamento come atto politico, sottolinea la necessità di una revisione radicale degli approcci educativi. La scuola, in tutte le sue forme (formale, non formale, informale), deve diventare il luogo in cui si creano condizioni di partecipazione attiva, di riconoscimento e di validazione delle soggettività marginalizzate, assumendo la riflessività come pratica quotidiana. Questo implica, per chi educa, un impegno costante nell'autoanalisi e nella messa in discussione delle dinamiche di potere, così da orientare i processi formativi verso l'emancipazione collettiva. In prospettiva, costruire un modello educativo inclusivo e trasformativo richiede di dare voce a tutte e tutti coloro che, con differenti esperienze e background, arricchiscono la comunità scolastica. La riflessività, unita al dialogo partecipativo, può favorire l'emergere di forme di consapevolezza critica e di empowerment, in grado di superare le asimmetrie di potere e di accogliere la diversità come risorsa. Ciò comporta una progettazione didattica flessibile e condivisa, in cui si intrecciano saperi esperti e conoscenze quotidiane, oltre alla disponibilità a trasformare i propri paradigmi di azione educativa. Raccogliendo la sfida lanciata sia da Bourdieu sia dalle teorie femministe, la scuola può così divenire un laboratorio di cambiamento sociale e non di *riproduzione* (Bourdieu, Passeron, 1970), nel quale la riflessività condivisa non è soltanto un obiettivo teorico, ma una pratica viva e costante per promuovere libertà, uguaglianza e giustizia.

Riflessività e costruzione dell'identità durante l'adolescenza

Utilizzare un paradigma riflessivo e rifiutare di pretendere l'obbedienza, richiamando Don Milani, o ancora, con le parole di *bell hooks*, *insegnare a trasgredire* (bell hooks, 1994), valorizzando qualità e attitudini individuali, non significa non avere regole, ma rendersi disponibili per co-costruirle insieme al discente, creando un contesto condiviso entro il quale tutti possano riconoscersi e sentirsi apprezzati come individui in relazione agli altri e al contesto stesso. Il concetto di disciplina attiva era caro a Maria Montessori, assolutamente legato a quello di libertà: educare alla libertà significa rimuovere le catene della schiavitù che non solo rappresentano pagine oscure dell'umanità di ieri e di oggi ma soprattutto colonizzano le menti ancor prima che le persone e i popoli. Essere liberi significa dunque liberare la struttura

sociale dagli errori umani (Ceccatelli, 2016). Questa lettura avvicina molto alla pedagogia degli oppressi di Freire (1970), dove solo il pensiero critico, può spezzare il rapporto oppresso-oppressore. Anche il celebre pedagogista brasiliano esaltava l'educazione problematizzante, alternativa a quella depositaria tradizionale che guardava agli educandi come contenitori da riempire. La capacità di risolvere problemi complessi va coltivata sin dall'infanzia e durante l'adolescenza attraverso l'educazione all'autonomia: ciò implica l'impegno a potenziare le competenze, ovvero la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di studio, lavoro, sviluppo personale e professionale (Tolomelli, 2021). L'adolescenza può essere interpretata come una fase di profonda metamorfosi identitaria, un processo dinamico e fluido in cui l'identità non è una condizione statica, bensì un continuo divenire. In questo periodo della vita, l'adolescente si confronta con un intreccio di trasformazioni corporee, psicologiche e sociali, sperimentando diversi modi di essere nel tentativo di costruire un senso di sé coerente (Barone, 2009). Tale costruzione identitaria non è mai lineare, ma si sviluppa attraverso un processo riflessivo, in cui l'adolescente è chiamato a interrogarsi costantemente su chi è e chi vuole diventare, elaborando in modo critico le esperienze vissute e i modelli culturali di riferimento. I percorsi educativi dedicati a questa fascia di età devono essere in grado di restituire agli adolescenti spazi di parola e di riconoscimento, promuovendo un ascolto attivo capace di cogliere non solo le parole, ma anche i silenzi e le esitazioni, come espressione di una ricerca di senso. Scuola, famiglia e gruppo dei pari restano contesti centrali, ma devono trasformarsi in ambienti educativi flessibili e dialogici, dove l'adolescente può negoziare e riflettere sul proprio ruolo e sulla propria identità. In questi spazi si gioca la possibilità di costruire legami significativi e di attivare apprendimenti trasformativi, capaci di favorire una lettura critica e creativa della propria crescita (Romano, 2023). Proprio la vulnerabilità, tratto caratteristico di questa fase della vita, non va letta solo in chiave di rischio, ma riconosciuta come risorsa generativa. Attraverso una pedagogia che accompagni la riflessività e sostenga la ricerca di senso, la vulnerabilità diventa occasione di sperimentazione, creatività e costruzione di nuovi significati esistenziali. La pedagogia è dunque chiamata a fornire strumenti che aiutino i giovani a trasformare la fragilità in opportunità di crescita e auto-riflessione, valorizzando la vulnerabilità come parte integrante del divenire adulto (Mancaniello, 2018). Educare allo sviluppo di competenze significa ispirarsi ai principi di responsabilità e autonomia. Principi che trovano eco profonda nel concetto di sviluppo umano, ispirato al pensiero dell'economista indiano Amartya Sen, anche nella sua concezione delle libertà umane come libertà di realizzare il pieno potenziale di ogni vita umana, non solo di pochi, ma di tutte le vite di

tutto il mondo, sia oggi nel presente che nel futuro (Sen, 2000). L'approccio alle capacità che Sen e la filosofa americana Martha Nussbaum (2013) propongono, rappresenta un sostanziale capovolgimento nella lettura del discorso sullo sviluppo che non sempre si dimostra rispettoso dei principi di responsabilità ed autonomia.

Strumenti per l'apprendimento riflessivo in contesti educativi al margine: i progetti INCLUD-ED, REFUGE-ED e REVERS-ED

Il progetto *Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (Programma Horizon 2006-2011), che ha coinvolto 15 diversi partner europei, mirava a chiarire la questione su come l'istruzione possa contribuire alla coesione sociale nel contesto della società della conoscenza. Il progetto si è concentrato sullo studio delle azioni educative che possono influenzare l'insuccesso o il successo scolastico a livello di istruzione obbligatoria (istruzione prescolare, primaria e secondaria, inclusi programmi di istruzione professionale e speciale all'interno delle scuole regolari) e la loro relazione con altre aree della società (ad esempio, edilizia abitativa, salute, occupazione, partecipazione sociale e politica), concentrandosi in particolare sui gruppi sociali vulnerabili all'esclusione sociale (giovani, migranti, gruppi culturali, ad esempio Rom, donne e persone con disabilità). Nella stessa direzione si è sviluppato il progetto Horizon Refuge-ed² (2021-2023) coordinato dall'Università Autonoma di Barcellona, attraverso il quale si è svolto un lungo processo di co-creazioni di azioni educative con le comunità educanti, per garantire che le esigenze di bambini e bambine con background migratorio o status di rifugiati, fossero soddisfatte. Il progetto ha anche sottolineato l'importanza del dialogo tra educatori ed educatrici, famiglie, istituzioni locali e stakeholders. Ad esempio la lettura di un capitolo di un'opera classica come "L'Odissea" o "Don Chisciotte" ha sostenuto i bambini rifugiati e con background migratorio nell'apprendimento della lingua seconda, ancor più nell'acquisizione di vocabolario e nel sapersi esprimere in diversi contesti. In un centro di accoglienza in Spagna, ad esempio, alcuni bambini hanno spiegato come il viaggio di Ulisse rispecchiasse il loro viaggio³. Inoltre l'implementazione delle azioni, attraverso un approccio di co-

² Per ulteriori informazioni si rimanda al sito di progetto in particolare con riferimento alle azioni educative di successo <https://www.refuge-ed.eu/successful-educational-actions/>.

³ Cfr. <https://cordis.europa.eu/article/id/454266-successful-educational-actions-to-give-child-refugees-a-fair-start/it>.

creazione, ha contribuito alla formazione del personale educativo che ha potuto a sua volta formare altri colleghi e colleghe. In continuità con Refugeed, il progetto “Revers-ed. Trends in educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reversing them.” nasce dalla collaborazione tra dodici partner europei all’interno dei quali sono presenti Università, Centri di ricerca, organizzazioni ed istituzioni pubbliche e private legate al mondo delle Politiche sociali e degli studi quantitativi e qualitativi sulla popolazione. Si tratta di un progetto finanziato dal programma Horizon Europe, di durata triennale (2024-2027). Il progetto parte dall’analisi di dati e ricerche che dimostrano, attraverso i decenni, l’esistenza e la persistenza delle disuguaglianze educative. Tale disequilibrio riguarda in particolare gruppi vulnerabili di studenti e studentesse come ad esempio coloro che provengono da famiglie con un livello molto basso sul piano socio-economico o coloro che hanno un background migratorio; i dati ci confermano infatti che a tali studenti spesso è legato un livello di performance accademica più bassa rispetto ai loro coetanei e un livello più alto di dispersione scolastica⁴. Studenti e studentesse sia di prima che di seconda generazione hanno risultati peggiori dei loro coetanei nativi e se in alcuni paesi europei queste differenze stanno diminuendo, in altre invece stanno aumentando⁵. Anche l’accesso all’educazione alla prima infanzia contribuisce alla riduzione delle disuguaglianze, specialmente se offerta in maniera stabile e continuativa da istituzioni pubbliche.⁶ D’altra parte la letteratura scientifica identifica alcuni interventi educativi efficaci che hanno permesso di superare le disuguaglianze e le analisi deterministiche nella comprensione delle traiettorie educative di bambini e giovani vulnerabili. Alla luce di questa analisi possiamo così esplicitare il principale obiettivo del progetto, ovvero: identificare le tendenze rispetto alle disuguaglianze educative in Europa e fornire evidenza scientifica delle azioni educative di successo che permettono il superamento delle disuguaglianze nel tempo, dando enfasi alla sostenibilità e trasferibilità di tali azioni. Revers-ed avrà quindi un duplice approccio. Da un lato il fenomeno della disuguaglianza verrà mappato e analizzato attraverso una prospettiva longitudinale, identificando caratteristiche e tendenze. Dall’altro gli interventi che compensano e invertono queste disuguaglianze, verranno studiati in profondità, con lo scopo di definire le condizioni per la loro replicabilità e

⁴ Cfr. Directorate General for education, youth, sport and culture (2024), Education and training monitor 2024, Comparative report, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/>.

⁵ Cfr. OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/immigrant-students-at-school_9789264249509-en.html

⁶ *Ibidem*.

una più ampia implementazione attraverso politiche ad hoc. Da una prima fase iniziale di mappatura e analisi longitudinale, verranno effettuati studi di coorte relativi all'educazione primaria e secondaria; verranno poi identificati interventi educativi efficaci rispetto ad un miglioramento dei risultati dell'apprendimento in modo da poter influenzare le scelte dei decisori politici e poter poi individuare le condizioni per la trasferibilità delle azioni educative di successo (da qui in avanti SEAs). Ovviamente durante tutto il progetto saranno garantite la disseminazione dei risultati, una conduzione etica della ricerca e la risonanza scientifica degli *outcomes*. Quando parliamo di SEAs ci riferiamo ad iniziative quali: la realizzazione di gruppi interattivi o chiamati IGs (Zubiri-Esnaola et al., 2020), Literary gatherings dialogici, sostegno all'educazione familiare, prolungamento dell'orario educativo e molti altri (Flecha, 2015). La commissione europea ha in più occasioni valorizzato l'apporto di queste azioni educative che si sono capillarmente diffuse in più di 15000 scuole e centri educativi in 22 paesi tutto il mondo, sviluppatesi in contesti molto diversi grazie a Refuge-ed e Includ-ed: dalle scuole speciali ai centri penitenziari, dalle scuole pubbliche a quelle private, da quelle urbane a quelle rurali.

Azioni educative e metodologia comunicativa

Alla base della realizzazione di tali azioni educative c'è l'approccio di co-costruzione della conoscenza attraverso la metodologia comunicativa e il dialogo intersoggettivo, l'inclusione di voci che tradizionalmente non hanno la possibilità di incidere sulle politiche e l'identificazione di elementi che contribuiscono all'esclusione sociale e di quelli che portano all'inclusione sociale. La metodologia comunicativa ha come sfondo una società che richiede più dialogo, è più riflessiva e sempre più critica nei confronti della disuguaglianza sociale. La metodologia raccoglie contributi da diverse teorie, come l'azione comunicativa, il costruttivismo, l'azione dialogica, l'apprendimento dialogico, la drammaturgia, l'etnometodologia, la fenomenologia, l'interazionismo simbolico e gli studi transculturali. Queste influenze metodologiche si materializzano nella metodologia comunicativa attraverso sette postulati (Gomez and Flecha, 2004). La metodologia comunicativa è inclusiva, egualitaria e mirata alla trasformazione sociale, che viene portata avanti dagli individui stessi. Pertanto, questa metodologia riconosce che tutti gli individui hanno capacità intrinseche di comunicazione e interazione sociale e che possono comprendere il mondo, generare conoscenza e cambiare le strutture sociali. Inoltre, possono comunicare in modo razionale, il loro

buon senso è influenzato dal contesto in cui vivono e quindi possono trasformarlo. Infine, la metodologia comunicativa considera che partecipanti e ricercatori siano sullo stesso livello epistemologico perché possiedono tutti conoscenza. Pertanto, attraverso tale approccio, non ci sono gerarchie interpretative, consentendo sia ai ricercatori che ai partecipanti di far parte del processo di conoscenza su base paritaria per generare un nuovo sapere condiviso. In questo modo, l'uso della metodologia comunicativa nella ricerca con gruppi vulnerabili implica la partecipazione di tutti gli individui su base paritaria con i ricercatori, la co-creazione di conoscenza dialogica e la possibilità di un impatto sociale reale per tutti e tutte (*Ibidem*). Queste azioni hanno un impatto sociale sostenibile e duraturo. Per impatto sociale non intendiamo raggiungere la società nelle attività di disseminazione o essere menzionati nei social media, né è il trasferimento di conoscenza di per sé. L'impatto sociale della ricerca è significativo quando i risultati pubblicati e disseminati, che sono stati trasferiti in una raccomandazione politica o in un'iniziativa guidata da una ONG, producono miglioramenti in relazione agli obiettivi dichiarati della società. Tornando al progetto Revers-ed, i partner si serviranno dell'esperienza maturata durante i progetti Includ-ed e Refug-ed per definire dei Key Impact Pathways (KIPs), ovvero sei azioni chiave d'impatto che guideranno le attività del progetto per raggiungere i risultati attesi e un impatto duraturo, sul medio e lungo termine.

Indicazioni per una pedagogia della riflessività inclusiva, trasformativa e generativa

Nell'attuare una pedagogia della riflessività inclusiva, trasformativa e generativa, è quindi innanzitutto necessario creare le condizioni per una reale condivisione dei processi formativi. Questo significa avviare pratiche di co-progettazione in cui insegnanti, studenti e studentesse, famiglie e comunità siano coinvolti fin dalla fase iniziale di definizione degli obiettivi e delle modalità della collaborazione. La partecipazione di tutti i soggetti, resa possibile da un clima di fiducia reciproca e dalla trasparenza delle scelte operative, permette a ciascuno di sentirsi realmente corresponsabile dei processi e dei risultati conseguiti. L'inclusione di molteplici punti di vista, inoltre, rende più ricca e articolata la discussione, evitando che le decisioni siano dettate esclusivamente da logiche tecniche o centralizzate. All'interno di questo processo, l'approccio dialogico rappresenta il fulcro di una relazione educativa autenticamente egualitaria. Mantenere un confronto aperto e continuo, in cui ogni attore – dal docente allo studente, dal genitore allo stakeholder – possa

esprimere le proprie conoscenze, esperienze e aspirazioni, non significa livellare le competenze o trascurare le professionalità, bensì valorizzare i diversi contributi in un'ottica collaborativa. Il dialogo non va inteso soltanto come uno scambio verbale, ma come uno strumento per fare emergere nuove possibilità di apprendimento e per risolvere in modo condiviso le criticità che possono insorgere. In questa prospettiva, il monitoraggio metacognitivo diviene uno dei cardini più potenti per favorire la consapevolezza di sé come soggetto in apprendimento. Stimolare gli studenti a riflettere su come imparano, su quali strategie utilizzano, su quali ostacoli incontrano e su come possono superarli, li rende protagonisti attivi della propria crescita. Tale processualità, basata su continue auto-valutazioni e confronti, contribuisce a far maturare competenze critiche e auto-direzionali, fondamentali per affrontare i cambiamenti e le incertezze che caratterizzano il contesto attuale. Parallelamente, la valorizzazione delle diversità diviene un elemento imprescindibile per costruire contesti di apprendimento inclusivi e plurali. Riconoscere e integrare background culturali, stili di apprendimento e percorsi di vita differenti non è soltanto un obiettivo etico e sociale, ma rappresenta anche una strategia pedagogica in grado di arricchire i saperi e di promuovere l'innovazione didattica (Romano, 2023). L'interazione fra diversità incoraggia infatti la messa in discussione dei propri assunti di partenza e la costruzione di soluzioni più creative e flessibili. Per rendere tangibile questa prospettiva trasformativa, diventa altresì centrale lo sviluppo di competenze per l'agire educativo. Collegare teoria e pratica significa offrire opportunità di esperienze concrete, in cui chi apprende possa tradurre ciò che ha compreso in interventi reali, verificando l'impatto delle proprie scelte. Favorire autonomia e responsabilità non equivale a ridurre le linee guida da parte di chi educa, ma a costruire un ambiente in cui tutti siano incoraggiati a pensare in modo critico, a sperimentare in prima persona e a riflettere sulle conseguenze delle azioni, formando così cittadini capaci di incidere sulla comunità. Infine, la dimensione della ricerca integrata diventa il collante che unisce la sfera accademica e il tessuto sociale. Co-creare conoscenze insieme alla comunità significa avviare processi di ricerca-azione partecipativa in cui le persone direttamente coinvolte – siano esse studenti, docenti, genitori o soggetti esterni alla scuola – contribuiscano a definire le domande di ricerca, a raccogliere dati e a interpretarne i risultati. Questo approccio non solo legittima e valorizza i saperi esperienziali, ma garantisce una validazione continua delle pratiche educative, rendendole più aderenti ai bisogni reali e più incisive in termini di impatto sociale. Una pedagogia della riflessività ha l'ambizione di creare uno spazio condiviso di reciproco apprendimento e di trasformazione, in cui ogni individuo possa crescere come persona e come parte di una collettività capace di rinnovarsi costantemente.

Riferimenti bibliografici

- Aiello-Cabrera E., Chiappelli T., & Troya Porras M. B. (2023). Participatory methodologies for the co-construction of research on migration and refugee studies. *Pedagogia delle differenze*, LII(2), pp. I-XXI.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.
- bell hooks B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York, NY: Routledge.
- Bourdieu P. (1979). *La Distinction: Critique sociale du jugement*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1970). *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Chello F. (2019). *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia
- Davis B., & Sumara D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Don Milani (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Fabbri L., Striano M., e Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L. (2024). Transformative learning in the era of post-reflexivity. *Adult Education Critical Issues*, 4(1), pp. 11-20. DOI: 10.12681/haea.37679.
- Fabbri L. et al. (2008). *Nuove narrative professionali. La svolta riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Flecha R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Flecha R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York: Springer Publishing Company.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Freiburg: Herder and Herder.
- Gómez J., and Flecha R. (2004). Participatory Paradigms: Researching 'with' rather than 'on'. In: Crossan B., Gallacher J., and M. Osborne (Eds.). *Researching Widening Access: Issues and Approaches in an International Context*, (pp. 129-140). London: Routledge.
- Habermas J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 1). Boston: Beacon Press.
- Kingston P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74(4), pp. 88-99.
- Lareau A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Mancaniello M. R. (2018) *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Melacarne C. (2016). La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari. *Civitas educationis: education, politics and culture*, V(2), pp. 171-187.

- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, pp. 5-12). DOI: 10.1002/ace.7401.
- Ceccatelli G. (2016). *Maria Montessori. La libertà dei bambini*. Firenze: Edizioni Clichy.
- Morin E. (1999). *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Nussbaum M. (2013). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Popkewitz T.S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*. New York: Routledge.
- Romano A. (2023). Transformative Inclusive Learning in Multi-Diverse Schools: An Intersectionality-Based Approach. In: Fabbri L., Melacarne C. *Understanding Radicalization in Everyday Life* (pp. 203-226). Milano: McGraw-Hill.
- Schön D. A. (1993). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. trad. it. *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo, 1993.
- Sen A. (2000). *Development as freedom*. New York: Knopf.
- Serrelli E. (2023). La metamorfosi del professionista riflessivo? Mutamenti assiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura. *Educational Reflective Practices*, (1): 173-189. DOI: 10.3280/erp1-2023oa15885.
- Sordé-Martí T., Ghani A. A., Almobarak B., & Chiappelli T. et al. (2023). The REFUGE-ED dialogic co-creation process: Working with and for refugee children and minors. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(463), pp. 1-10.
- Striano M. (2000). *Educare al pensare: Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Striano M., Oliverio S., Melacarne C. (2018) *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Tolomelli A. (2021). Adolescence does not exist. Guidelines for a Pedagogical Problematicism of adolescence. *Encyclopaideia*, 25(61), pp. 11-19. DOI: 10.6092/issn.1825-8670/12714.
- Tramma S., & Kanizsa S. (Eds.) (2010) *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Zubiri-Esnaola H., Vidu A., Rios-Gonzalez O., & Morla-Folch T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), pp. 162-180. DOI: 10.1080/00131881.2020.1755605.

Sitografia

<https://cordis.europa.eu/article/id/454266-successful-educational-actions-to-give-child-refugees-a-fair-start/it>.

<https://www.refuge-ed.eu/successful-educational-actions/>.
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/>.
https://www.oecd.org/en/publications/immigrant-students-at-school_9789264249509-en.html.
<https://revers-ed.eu/>.