

Introduzione

di *Claudio Melacarne e Loretta Fabbri*

Il costrutto di riflessività ha attraversato quasi ogni ambito della ricerca educativa negli ultimi decenni, spesso rischiando di diventare tanto pervasiva quanto sfuggente. Partendo dai curricula di formazione degli insegnanti, dai protocolli di supervisione pedagogica e passando all'uso dei diari di bordo degli educatori e agli studi sulle nuove epistemologie professionali, la riflessività ha consentito alla comunità internazionale e nazionale di riconoscersi dentro una storia comune. Con questo numero vogliamo fare il punto su un costrutto consolidato il cui significato cambia a seconda delle prospettive concettuali con cui si avvicina e si sviluppa. Nel momento in cui facciamo questa operazione, il dibattito internazionale evidenzia i limiti di una riflessività di stampo 'umanista' soprattutto legata a forme di razionalità universale, occidentali e 'binarie'. Chi scrive sta procedendo seguendo questa spinta a decostruire la riflessività anche attraverso le lenti post-umane, post-femministe, decoloniali e post-critiche. È questa la storia di chi ha condiviso l'idea che vi fosse un legame stretto tra apprendimento ed esperienza e che si potessero disegnare delle metodologie utili a generare una conoscenza nuova, situata, condivisa ed emancipativa, facendo leva sulla generatività dei processi di apprendimento informali. Ma è anche la storia di chi scorge crepe in una idea che non sempre riesce a mantenere queste promesse e spesso è rimasta impermeabile ai cambiamenti di paradigmi teorici e delle stesse pratiche educative. Non si tratta, del resto, di una nozione recente e come avviene molti concetti, più il termine si diffonde, più si moltiplicano le domande su cosa effettivamente significhi, quali processi cognitivi ed emotivi implichi, e soprattutto come possa essere non solo descritta ma operazionalizzata.

Questo numero nasce dall'esigenza di soffermarsi su questo costrutto e di interrogarlo con il rigore che merita, senza darne per scontato significati o accettarne una sola linea genealogica. La riflessività non è un sinonimo elegante per descrivere come 'pensiamo a ciò che si è fatto'. È un processo che si intreccia a una consapevolezza metacognitiva, presuppone un distanziamento critico dall'esperienza, la capacità di mettere in discussione le proprie

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

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa23761

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>

premesse implicite e disponibilità a trasformarle. Da Dewey a Schön, da Mezirow a Boud, la ricerca ha costruito nel tempo una genealogia ricca anche se non sempre coerente, in cui la riflessività assume declinazioni diverse a seconda che la si guardi come processo individuale o collettivo, come competenza da insegnare o come disposizione da coltivare, come strumento di miglioramento professionale o come pratica di emancipazione. Anche il panorama italiano restituisce questa pluralità di sguardi. Fabbri (2007) per esempio ha indagato le pratiche di lavoro intrecciando i costrutti di comunità di pratica professionale e apprendimento trasformativo, sostenendo che è possibile progettare processi di sviluppo organizzativo attraverso dispositivi propriamente riflessivi. Striano (2001), muovendo da una duplice matrice teorica, la razionalità euristica di stampo deweyano e la razionalità critico-emancipativa di ascendenza habermasiana, ha ricostruito il concetto di riflessione lungo linee filosofiche distinte ma complementari. Questi solo alcuni dei primi studi che hanno costruito i confini entro cui è stato possibile sviluppare una filiera articolata di studi sulla riflessività. Filiera che viene rappresentata dai contributi raccolti in questo numero, che muovendosi lungo diverse linee di tensione, non sono rappresentativi evidentemente di tutto il dibattito. Ne sono però una rappresentazione apprezzabile, fatta di ricercatori junior e senior che hanno declinato in diverse traiettorie questo costrutto, ne hanno interpretato la portata epistemologica e l'impatto sullo sviluppo professionale e sullo studio delle pratiche educative.

Il numero è costruito interamente attorno a un'unica parola chiave, la riflessività, che viene declinata in modi sorprendentemente diversi dalle autrici e autori, quasi a comporre un mosaico che va dal livello più circoscritto dell'individuo fino a quello delle istituzioni. Si parte dal terreno più personale: la scrittura autobiografica e narrativa viene indagata come strumento attraverso cui la riflessività prende letteralmente forma. Il diario di tirocinio dei futuri insegnanti di sostegno, ad esempio, non è un semplice resoconto di quanto accaduto in classe, ma diventa il dispositivo attraverso cui il tirocinante trasforma l'esperienza vissuta in 'oggetto' su cui interrogarsi: scrivere significa qui rallentare, tornare sui momenti di crisi o di incertezza e ridefinire, passo dopo passo, la propria identità professionale inclusiva. Lo stesso processo, con sfumature diverse, si ritrova nell'e-portfolio universitario, dove la riflessività non è un esito spontaneo ma viene sollecitata attraverso un percorso guidato di costruzione dell'autobiografia, capace di far emergere una comprensione più profonda di sé e del proprio progetto esistenziale. Le vignette fenomenologiche, invece, mostrano un'altra via d'accesso alla riflessività: brevi narrazioni che catturano un momento significativo diventano un pretesto per tornare a guardarlo con occhi diversi, in un processo di scrittura ricorsivo in cui si riflette non tanto sui fatti quanto sulle emozioni e sulle

sensazioni corporee che quei fatti hanno generato. Proprio il corpo, del resto, apre un filone a sé, in cui la riflessività non viene più interpretata soltanto come un atto cognitivo o linguistica, ma come qualcosa che passa attraverso la dimensione sensoriale e percettiva. L'idea di fondo è che riflettere 'con il corpo' possa aprire un accesso a informazioni e vissuti che il solo pensiero razionale non riesce a intercettare: l'embodiment diventa così non un tema collaterale, ma una condizione che allarga e arricchisce ciò che la riflessività può raggiungere, specie negli adulti abituati a percorsi formativi molto più cerebrali. Un'altra lettura per interpretare la relazione tra riflessività e pratiche emerge quando l'attenzione si sposta dalla scrittura all'osservazione delle pratiche concrete. Qui la riflessività non nasce dal raccontarsi, ma dal guardare da fuori mentre si sviluppano piani di azione: i gesti professionali degli educatori, spesso talmente automatizzati da restare invisibili a chi li compie. Per questo possono diventare oggetto di analisi proprio per far riemergere l'intenzionalità e i saperi impliciti che li sostengono. Sulla stessa linea, ma con un approccio quantitativo su larga scala, si colloca l'indagine condotta su un ampio campione di docenti italiani, che non descrive la riflessività in astratto ma ne misura empiricamente gli effetti concreti sulle pratiche inclusive: qui la riflessività viene trattata come una competenza allenabile, di cui si può stimare il peso reale nel favorire atteggiamenti più aperti verso la disabilità e la diversità in classe. Un numero ampio di contributi allarga lo sguardo dalla riflessione individuale al cambiamento più ampio, personale e sociale, richiamando esplicitamente la teoria dell'apprendimento trasformativo. Il modello sperimentato in diverse scuole usa la riflessività come leva per sviluppare nei docenti un doppio registro cognitivo, verticale e laterale, capace di tradursi poi in una gestione più flessibile e inclusiva della classe. La rilettura della maieutica sociale di Danilo Dolci, applicata in un laboratorio universitario, mostra invece come la riflessività possa smettere di essere un fatto privato per diventare pratica collettiva e dialogica, un dispositivo che si costruisce insieme agli altri attraverso il confronto e la partecipazione attiva, e che proprio per questo assume una valenza di emancipazione sociale oltre che formativa. Il progetto rivolto a contesti educativi 'al margine', infine, insiste su un punto simile ma lo porta alle sue estreme conseguenze: la riflessività viene qui pensata in chiave dialogica e co-creativa. Un'altra prospettiva riguarda invece chi accompagna la riflessività altrui, più che praticarla in prima persona. La supervisione pedagogica nella formazione iniziale degli educatori viene descritta come lo spazio in cui la riflessione condivisa su casi concreti permette di portare alla luce contraddizioni e resistenze al cambiamento che il singolo, da solo, farebbe fatica a riconoscere: la riflessività diventa così un *habitus* che si costruisce nel confronto strutturato con altri professionisti. In modo simile, il ruolo dei coordinatori

pedagogici nei servizi educativi per la prima infanzia viene raccontato come quello di chi deve progettare occasioni di riflessività per il proprio gruppo di lavoro, sostenendo processi che partono dalla pratica quotidiana per generare nuovo sapere condiviso. Uno studio simile racconta come la riflessività sia stata usata all'interno di percorsi terapeutici finalizzati a contrastare le dipendenze, evidenziandone anche le criticità. Il progetto legato alla cittadinanza democratica dei giovani mostra una rilettura della riflessività quasi metodologica: è la ricerca scientifica stessa, condotta insieme ai ragazzi in un forum partecipativo universitario, a diventare pratica riflessiva capace di sviluppare competenze critiche e deliberative, trasformando il fare ricerca in un'esperienza educativa alla cittadinanza attiva. Chiudono il numero due contributi più istituzionali e teorici, che spostano ulteriormente il baricentro della riflessività. Uno applica l'analisi tematica riflessiva non a un singolo soggetto ma all'intera istituzione universitaria, usandola come lente per far emergere, dai documenti prodotti dagli atenei, il modo in cui questi riflettono sulla propria identità e sul proprio impatto sociale attraverso la cosiddetta Terza Missione: qui la riflessività diventa uno strumento di ricerca più che un oggetto di studio in sé. L'altro, invece, lavora a un livello più teorico e propone un framework post-umanista sulla liminalità e sulle transizioni lavorative degli adulti, sostenendo che per comprendere davvero la riflessività occorra superare le classiche dicotomie tra soggetto e oggetto, mente e corpo, e considerare la persona come parte integrante di un ambiente fatto anche di tecnologie e oggetti, ripensando così le stesse fondamenta epistemologiche su cui si costruiscono le pratiche riflessive. Nel complesso, quello che emerge è un confronto molto ricco sulla riflessività, capace di attraversare livelli anche molto diversi, quello personale della scrittura e del corpo, quello professionale dell'osservazione e della supervisione, quello collettivo dell'apprendimento trasformativo e della partecipazione, fino a quello istituzionale e teorico.

Riferimenti bibliografici

- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori: Napoli.