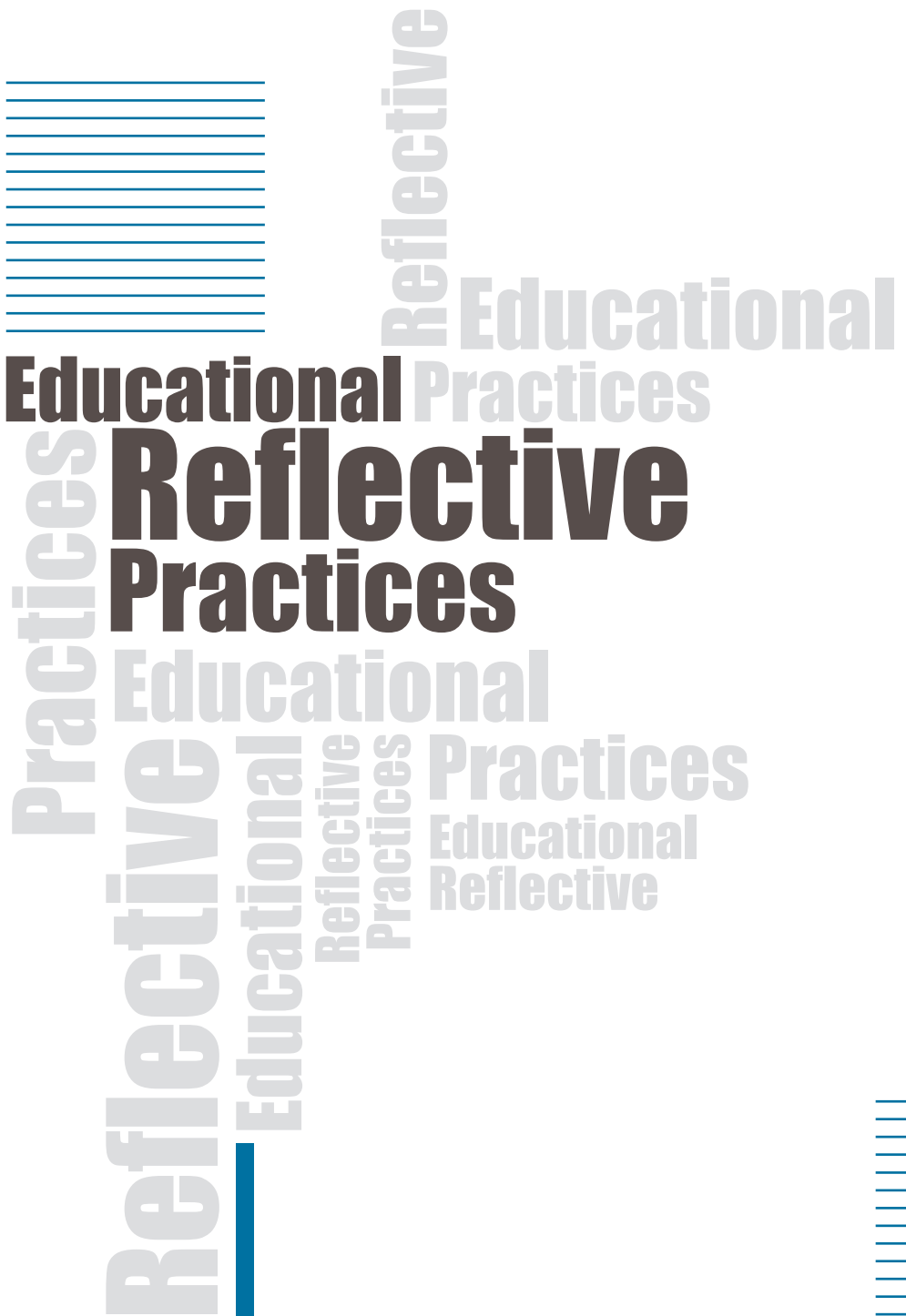




N. 1/2025

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Educational Practices

Reflective Practices

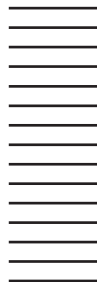
Reflective Educational Practices

Anno 15 ■ N. 1/2025

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

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>



Direzione scientifica /Editors in Chief: Loretta Fabbri (Università di Siena); Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università di Siena)

Comitato Scientifico/Scientific Committee: Michel Alhadeff-Jones (Columbia University); Francesca Bianchi (Università di Siena); Francesca Bracci (Università di Firenze); Gillie Bolton (The King's College); Stephen D. Brookfield (Antioch University); Jean D. Clandinin (University of Alberta); Salvatore Colazzo (Università del Salento); Michael F. Connelly (University of Toronto); Antonia Cunti (Università di Napoli Parthenope); Giovanna del Gobbo (Università di Firenze); Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign); Loretta Fabbri (Università di Siena); Monica Fedeli (Università di Padova); Laura Formenti (Università Milano-Bicocca); Mario Giampaolo (Università di Siena); Chad Hoggan (NC State University); Paolo Jedlowski (Università della Calabria); Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme); Marco Lazzari (Università di Bergamo); Paolo Limone (Unipegaso); Victoria J. Marsick (Columbia University); Claudio Melacarne (Università di Siena); Aliko Nicolaides (University of Georgia); Stefano Oliverio (Università di Napoli Federico II); Carlo Orefice (Università di Siena); Roberta Piazza (Università di Catania); Barbara Poggio (Università di Trento); Juan Carlos Marcos Recio (Universidad Complutense de Madrid); Alessandra Romano (Università di Siena); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata); Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maura Striano (Università di Napoli Federico II); Dirk Saller (DHBV Mosbach); Vivek Venkatesh (Concordia University); Jesus Miguel Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid); Leonard Wacks (Temple University)

Redazione/Managing Editors: Claudia Banchetti (Università di Siena); Nicolina Bosco (Università di Siena); Martina Capaccioli (Università di Siena); Caterina Garofano (Università di Siena); Andrey Felipe Sgorla (Università di Siena).

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; e-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

ISSNe 2279-9605

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli. Semestrale. Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

Amministrazione - Distribuzione: FrancoAngeli srl, viale Monza 106, 20127 Milano. Tel. +39.02.2837141, e-mail: riviste@francoangeli.it.

I semestre 2025 finito di stampare nel mese di settembre 2026

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>

Sommario

<i>Claudio Melacarne e Loretta Fabbri</i> , Introduzione	pag.	5
<i>Patrizia Gaspari, Susanna Testa</i> , La narrazione come luogo inclusivo, tempo e logos riflessivo-trasformativo. Il diario di tirocinio come esperienza di problematizzazione narrativa della professionalità docente	»	9
<i>Pascal Perillo, Maria Romano, Melania Talotti</i> , Nelle trame delle storie: intrecci esperienziali e percorsi (tras)formativi	»	25
<i>Livia Cadei, Alessia Tabacchi</i> , Promuovere la riflessività attraverso l'osservazione dei gesti professionali	»	43
<i>Chiara Biasin, Gaia Del Negro</i> , Embodiment e Riflessività: apprendere con i sensi e con il corpo	»	61
<i>Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà, Maria Ratotti</i> , Bridging Research and Citizenship through Reflection: The B-YOuth Forum Model	»	83
<i>Marianna Capo</i> , Corporeità e formazione iniziale dei docenti: l'utilizzo delle vignette fenomenologiche per una pratica riflessiva	»	100
<i>Giovanni Castiglione, Roberta Piazza</i> , Zona a riflessività limitata: uno studio di caso sulla riflessività degli adulti nel percorso di addiction recovery nelle comunità terapeutiche	»	120
<i>Lucrezia Bano, Daniela Robasto</i> , L'analisi tematica riflessiva per valutare Terza Missione e impatto dell'alta formazione	»	137
<i>Gabriella Ferrara, Francesca Pedone, Maria Moscato</i> , Promuovere l'inclusione attraverso la riflessione: un'analisi sulla riflessività dei docenti	»	153
<i>Vasco D'Agnese, Paola Cotticelli</i> , Il valore trasformativo dell'educazione riflessiva nel Sistema Politropico	»	170

<i>Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi, Alessandro D'Antone, Giorgia Garrisi, La supervisione pedagogica quale dispositivo formativo per futuri educatori critici e riflessivi</i>	pag.	185
<i>Rossana Adele Rossi, La riflessività tra teoria e azione: il laboratorio dolciano come modello educativo trasformativo</i>	»	199
<i>Rosa Cera, Pedagogie, liminalità e transizioni: un framework di apprendimento di pratiche riflessive</i>	»	214
<i>Claudia Ciccardi, Sperimentare e progettare riflessività, per accompagnare la trasformazione: il ruolo dei coordinatori pedagogici nei servizi 0/6</i>	»	230
<i>MariaRita Mancaniello, Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini, Oltre la riflessività: apprendimento trasformativo e metodologie partecipative in contesti educativi al margine</i>	»	247
<i>Authors</i>	»	263

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.

La narrazione come luogo inclusivo, tempo e logos riflessivo-trasformativo. Il diario di tirocinio come esperienza di problematizzazione narrativa della professionalità docente

di Patrizia Gaspari, Susanna Testa*

Riassunto

Il lavoro di ricostruzione delle epistemologie professionali dei docenti riveste, non soltanto un'importante funzione *euristica*, ma anche una significativa valenza *formativa*, in quanto rende i professionisti consapevoli delle condizioni epistemiche delle pratiche realizzate offrendo loro produttive occasioni di riflessione e di autoriflessione in cui possono esercitare, con differenti dimensioni e livelli di profondità, innovative forme di indagine critica sul proprio agire, rivisitando, non solo le implicazioni teorico-concettuali ma, in primis, i presupposti impliciti, le precondizioni culturali e sociali, i vincoli più o meno occulti che le condizionano. Conferire una "forma narrativa" a ciò che accade mediante l'azione di chi si narra con la pluralità di vissuti e di storie complesse e "difficili" all'interno di un di contesto accogliente ed inclusivo consente a *tutti* ed a *ciascun* soggetto di essere ri-conosciuto e di partecipare alla sfida dell'abitare inclusivo nel comune territorio d'appartenenza. La narrazione come *spazio, tempo e logos* riflessivo implica l'attivazione di un processo dialogico di natura sociale che favorisce vera e propria condivisione comunitaria: come processo individuale diventa linguaggio di comune emancipazione esistenziale, perché non è soltanto monologo con se stessi, ma riflessione rigenerativa dell'esperienza vissuta che *ri-orienta* costantemente l'agire professionale, ri-significandolo. Il diario di tirocinio come strumento di riflessione professionale contribuisce a ri-vivificare la formazione del docente inclusivo e le tradizionali impostazioni didattico-curricolari e gestionali, ridimensionando il rischio della omologante standardizzazione.

Parole chiave: narrazione, inclusione, formazione riflessiva, diario di tirocinio.

* Patrizia Gaspari ha curato i paragrafi 1 e 2. Susanna Testa ha curato i paragrafi 3 e 4.

Narration as an inclusive place, time and reflective-transformative logos. The internship diary as an experience of narrative problematization of teaching professionalism

Abstract

Narration as an inclusive place, time and reflective-transformative logos. The internship diary as an experience of narrative problematization of teaching professionalism. The work of reconstructing the professional epistemologies of teachers has not only an important heuristic function, but also a significant formative value, as it makes professionals aware of the epistemic conditions of the practices carried out, offering them productive opportunities for reflection and self-reflection in which they can exercise, with different dimensions and levels of depth, innovative forms of critical investigation on their actions, revisiting not only the theoretical and conceptual implications, but also the implicit assumptions, the cultural and social preconditions, the more or less hidden constraints that condition them. Giving a “narrative form” to what happens, through the action of those who narrate themselves with the plurality of experiences and complex and “difficult” stories within a welcoming and inclusive context allows everyone and each subject to be re-cognized and to participate in the challenge of inclusive living in the common territory of belonging. Narration as a reflective space, time, and logos implies the activation of a dialogic process of a social nature that fosters genuine community sharing. As an individual process, it becomes a language of shared existential emancipation, because it is not merely a monologue with oneself, but a regenerative reflection on lived experience that constantly re-orientes professional action, re-signifying it. The internship diary as a tool for professional reflection contributes to re-vivifying the training of the inclusive teacher and the traditional didactic-curricular and management settings, reducing the risk of homologating standardization.

Keywords: narration, inclusion, reflective training, internship diary.

First submission: 12/03/2025 accepted: 10/06/2025

La narrazione come logos formativo-riflessivo

È nella sospensione-riflessione critica e dubitante, tipica del professionista riflessivo (Schön, 2024) che avvengono realistici e graduali processi emancipativi: la formazione inclusiva si caratterizza per la presenza di un

costante pensiero critico-riflessivo connesso ad un intenzionale agire progettuale, realmente rivoluzionario e creativo, orientato alla rigenerativa trasformazione del contesto e dei suoi protagonisti narrativi. La pratica narrativo-autobiografica richiede un notevole impegno da parte del soggetto che si racconta, perché non è mai una ri-edizione del già noto, ma un lavoro di reinvenzione e di ri-creazione di senso: dunque, un esercizio di pratica riflessiva di rilettura su di sé, che produce emancipazione rigenerativa. La narrazione intesa come *logos formativo e riflessivo* non può prescindere dalla costante e rigorosa utilizzazione della pluralità dei linguaggi espressivo-comunicativi che interrogano docenti ed alunni con “bisogni educativi speciali” e non sull’esigenza di fare incontrare i registri della mente, del cuore e delle relazioni come costrutti fondativi capaci di rimotivare e di interconnettere gli imprescindibili momenti del sapere, saper fare e saper essere, in modo innovativo e qualitativo. Ne deriva una propositiva attività riflessiva in grado di rimotivare gli itinerari progettuali. Le buone pratiche riflessive, facendo tesoro della provocazione di continue crisi di identità contribuiscono ad attivare fecondi processi di rispecchiamento, di decentramento e di continua ridefinizione del sé personale e professionale, che consentono di compiere la graduale trasformazione delle proprie cornici di riferimento culturale ed emotivo, grazie al funzionale prevalere del “pensiero lento” sulla voracità asettico-tecnologica e sui vicoli ciechi dell’imperante settorialismo specialistico. La significatività inclusiva dei micro e macro contesti sociali e culturali implica sempre e comunque l’adozione di uno stile professionale dinamico e dialettico-evolutivo capace di far dialogare ed interrogare dentro e fuori limiti e risorse, agenti di provocazione e temporanei momenti risolutivi: le competenze riflessive ed autoriflessive nel raccontare la quotidianità dell’agire professionale creano nuovi legami, innovative direzioni di senso, differenti modi di relazionarsi con gli altri per autodeterminare la co-costruzione del comune contesto narrativo inclusivo. Il professionista della cura educativa è in grado di «operare non solo una riflessione *per* l’azione, nella fase di progettazione dell’intervento educativo, ma anche *nell’azione*, per poter affrontare imprevisti e difficoltà che intervengono nel contesto allo scopo di riorientare, eventualmente, l’azione stessa, e sull’azione, per poter riformulare le generalizzazioni e le conclusioni teoriche sulla base della prassi vissuta. In questo senso, la capacità dell’insegnante di riflettere *per*, *in* e *sull’azione* costituisce una efficace modalità di gestione della pratica educativa. Inoltre, l’abito di pensiero riflessivo facilita una serie di processi che concorrono a farne un professionista inclusivo, nella misura in cui lo mette nelle condizioni di sospendere il giudizio e di interrogarsi sul proprio punto di vista, di decentrarsi e negoziare rappresentazioni, di prendere consapevo-

lezza e ridurre stereotipi e pregiudizi, di riconoscere e valorizzare le differenze» (Szpunar, 2022, p. 164). Educare all'inclusione (SIPeS, 2024) significa saper gestire situazioni problematiche aperte, nelle quali non è possibile trovare risposte risolutive assumendo uno stile ed un *habitus* tecnico ed iperspecialistico, in quanto le decisioni più credibili sono contrassegnate dall'imprevedibilità e dalla complessità dell'agire educativo e richiedono elevate capacità critico-ermeneutiche ed ecologico-sistemiche, costantemente sorrette da competenze riflessive agite sul campo e supportate dalla rimodulazione delle esperienze narrative di natura professionale e personale. Visto che la condizione di disabilità comporta sempre l'assunzione e la ridefinizione di nuove forme, sguardi e modi di intervenire, spesso inediti, non previsti dal senso comune, «alla riflessione viene addebitata la capacità di innescare cambiamenti più o meno rilevanti. È possibile che la disciplina della riflessione modifichi nei partecipanti il modo di autopercepirsi oppure il modo di gestire certi spazi relazionali dell'agire quotidiano, con la conseguenza di portare anche a una ristrutturazione radicale del modo di rapportarsi al contesto [...]» (Mortari, 2024, pp. 34-35) mettendo in discussione le competenze cristallizzate per renderle fluide e sottoposte a continua ridefinizione. Il metodo narrativo-autobiografico favorisce la dimensione riflessiva dell'*identità* professionale promuovendo la ricerca di connessioni, creando nuovi significati e possibilità rispetto alle esperienze precedentemente vissute: la professionalità del docente inclusivo si riorganizza in modo differente, ovvero, con maggiore consapevolezza critica e padronanza nella gestione delle future buone pratiche inclusive. Il valore formativo si esprime quando i docenti sono chiamati a mettere in atto competenze in situazione i cui tratti sono in parte indistinti, perché presentano zone d'ombra non appartenenti al novero tipico e riconosciuto del tecnico repertorio del formatore. Ciò implica la capacità "artistico-poietica" di familiarizzare con la situazione "difficile" per conoscerla e *ri-raccontarla* (Demetrio, 1996) oltrepassando il determinismo di asettiche procedure diagnostiche ed iperspecialistiche. Lo *sguardo narrativo* della Pedagogia Speciale è *multifocale*, poliedrico e rivolto al futuro: dilata orizzonti e prospettive utilizzando paradigmi aperti e flessibili, linguaggi critici e *problematici* capaci di oltrepassare gli specialismi per riconoscere la complessità dell'esistenza di *tutti* e di *ciascun* soggetto. Il costruito epistemologico della narrazione declinata sul versante della formazione inclusiva si fonda sul *paradigma riflessivo* inteso come *luogo* e *strumento* critico dell'abitare la diversità dell'altro coinvolgendo risorse professionali, sempre in dinamica evoluzione. Il docente inclusivo è un professionista che riflette in azione, *prima, durante e dopo* l'agire didattico, in quanto non è un semplice esecutore-applicatore di tecniche e di modelli standardizzati e normanti, ma ha *cura* di individuare e di interpretare ermeneuticamente

“l’evento problematico” che incontra nel suo cammino professionale. «È la razionalità euristico-riflessiva che, nel corso dell’azione, mette il professionista nella condizione di decidere come agire in situazioni problematiche. È l’esperienza della sorpresa, il confronto con situazioni impreviste, turbative, incerte che sollecita nel professionista l’esigenza di riflettere nel corso dell’azione [...] attraverso una costante transazione tra il dire e il pensare. [...] La riflessione è una prospettiva epistemologica che si traduce operativamente come forma di ricerca; quindi, di strumento metodologico con cui si fa fronte alla natura indeterminata e conflittuale dei problemi pratici, che sollecita ad indagare, problematizzare, comprendere, attribuire significati a quadri problematici e contraddittori, rispetto ai quali è necessario aprire processi di costruzione di conoscenze situate» (Fabbri, Melacarne, 2023, pp. 10-11). Le narrazioni interrogano (Gaspari, 2024) l’esistente per ri-proporlo e ri-generarlo superando conflitti, limiti, paure, ecc.: servono a destrutturare l’istituto, a risolvere le contraddizioni grazie al costante esercizio di pratiche critico-riflessive realizzate dalle persone che vivono momenti di crisi causati da processi di stigmatizzazione, etichettamento e marginalità. Se non possiamo cambiare il mondo e l’istituto, dobbiamo metterlo in crisi per evidenziarne luci ed ombre ed accompagnare, con competenza e delicatezza, le storie di vita di soggetti con disabilità sottratti alla libera espressione delle personali potenzialità e capacità. La narrazione è *luogo* e *tempo* del *con-esserci*, del *co-esistere*, del delicato accompagnarsi, in modo riflessivo e critico nei meandri del disagio, delle più impervie difficoltà, dell’inconsueto, differente modo di vivere ed abitare il mondo per poi, gradualmente *ri-generarsi*, *ri-comporsi*.

Per una rinnovata formazione di natura riflessiva

Il docente inclusivo è tenuto costantemente a smontare e a rimontare narrativamente il proprio “bagaglio” professionale, le buone pratiche educativo-didattiche, ad accettare la sfida dubitante e *problemica* della narrazione anche autobiografica, che gli consente di interrogarsi sul “come” e sul “perché” *raccontarsi* insieme alla classe, agli altri docenti, al singolo alunno in difficoltà, alle famiglie. Ciò è possibile rivisitando relazioni, saperi, metodi, strumenti mirati alla ridefinizione dei vissuti personali e professionali autoriflessivi, che vengono riavvolti e rifiltrati all’interno di un nuovo copione scenografico-narrativo. La ridefinizione della professionalità docente (Perrenoud, 1994) all’interno dell’attuale scenario formativo è una *sfida* complessa che deve tener conto di una vasta gamma di variabili in costante cambiamento: è

opportuno, quindi, adottare uno *sguardo* narrativo-descrittivo ed interpretativo-riflessivo sempre dinamico e contestualizzato. Il rinnovamento richiede una vera e propria storia di ridefinizione del percorso formativo di ogni docente caratterizzato da intrecci, scelte responsabili ed innovative direzioni di senso che rafforzano le competenze di *auto-empowerment* e di *adaptability* professionale. Narrarsi significa *ri-scrivere* il proprio itinerario lavorativo, acquisendo una rigenerata *riflessività biografico-professionale* nella vasta rete di relazioni significative, per emanciparsi. Le repentine conquiste scientifiche hanno intensificato in modo esponenziale la produzione di un pensiero calcolante in grado di controllare gli eventi, a scapito del pensare riflessivo, mosso dal desiderio di cogliere nuovi significati per andare *oltre* il dato empirico dell'esperienza (Cottini, Morganti, 2015). Gli attuali itinerari formativi non hanno ancora adeguatamente accolto il valore *provocatorio* ed *emancipativo* dell'approccio narrativo che permette di superare i tradizionali metodi di ricerca incentrati, soprattutto, su spiegazioni e categorizzazioni quantitative predeterminate degli eventi, delle evidenze, dei contesti che, invece, vanno compresi, decifrati, riconosciuti nel loro autentico costruito ermeneutico ed esistenziale con unicità, complessità e supporto del pensiero critico-riflessivo, allo scopo di riattivare percorsi di rinnovata creatività progettuale. «È la razionalità euristico-riflessiva che, nel corso dell'azione, mette il professionista nella condizione di decidere come agire in situazioni problematiche. È l'esperienza della sorpresa, il confronto con situazioni imprevedute, turbative, incerte che sollecita nel professionista l'esigenza di riflettere nel corso dell'azione: focalizzando l'attenzione sulla molteplicità degli elementi che costituiscono la situazione e sulle proprie procedure cognitive, egli può rendere l'impostazione del problema disponibile a nuove sollecitazioni, esplicitando e ridefinendo la comprensione iniziale del caso e sperimentando modalità d'azione nuove e alternative. Di fronte a una situazione incerta, il professionista apre un'indagine che gli consente di passare da una situazione problematica all'elaborazione di possibili corsi d'azione, attraverso una costante transazione tra il fare e il pensare» (Fabbri, Melacarne, 2023, p. 10). La formazione non può rimanere prettamente ancorata alla razionalità tecnica di abilità e competenze calcolanti ed algoritmiche, ma deve accogliere, promuovere stili e metodi di pensiero e di ricerca-azione declinati nel linguaggio narrativo-qualitativo in ottica inclusiva. Il contesto narrativo si trasforma in inclusivo se è in grado di attivare processi dialogici e ricorsivi di rilettura dell'assetto didattico-organizzativo grazie alla costruzione progettuale di buone pratiche di *cura*, pensate ed agite per migliorare la qualità della vita di *tutti* e di *ciascuno*. La formazione incentrata sull'approccio narrativo (de Anna, Rossi & Mazzer, 2018; Giaconi *et al.*, 2021) permette ai protagonisti della cura e dell'aiuto di "raccontare-raccontarsi" superando la

paura del giudizio etichettante e disumanizzante, perché nel momento in cui la persona con “bisogni educativi speciali” si *narra*, insieme alla pluralità degli *attori* che *coabitano* il contesto inclusivo, costruisce con gli altri reciproca appartenenza, autentica reciprocità e condivisione di possibili trame formative scenografiche, frutto della necessaria operazione di accettazione e di ri-equilibrazione di sé con gli altri e con la molteplicità dei luoghi di vita e di cultura. La narrazione provoca tutti *rimettendoli in gioco* ogni giorno con imprevisti colpi di scena, nell’alternarsi di luci ed ombre caratterizzanti l’umana esistenza. Formare alla *narratività inclusiva* è un evento complesso che implica l’ingresso nella dimensione profonda e delicata dell’*aver cura*, ove i professionisti, educatori e docenti, «non si limitano ad etichettare e a documentare gli eventi più o meno disfunzionali di comportamento e gli apprendimenti raggiunti dall’alunno con “bisogni educativi speciali”, ma assumono il ruolo di registi che *abitano* i luoghi della cura per esaltarne e descriverne le peculiarità sia ritmiche, che analitiche e sintetiche, nella difficile azione di montaggio e smontaggio del rigenerativo film narrativo-formativo» (Gaspari, 2024, p. 102). La formazione *narrativa* è situata e offre le condizioni ottimali per consentire a *tutti* e a *ciascuno* di poter entrare in “casa” per ritrovare spazi e tempi vicini alle personali esperienze e vissuti, specie se si tratta di soggetti con disabilità che, insieme ai docenti specializzati, ancora oggi, invece di *abitare* il contesto classe sono costretti, spesso, a rimanere sulla soglia. Una formazione centrata sull’approccio narrativo si sostanzia solo se collocata in un contesto capace di narrarsi insieme ai suoi abitanti, permettendo ad *ogni* partecipante di progettare e di allestire sempre nuove storie di reciproca appartenenza: si tratta di assumere posture cognitive e relazionali di natura narrativa in contesti inclusivi pensati, agiti ed alimentati dal comune pensare, sentire e costruire, assumendo uno stile professionale *euristico*, *critico-riflessivo* e *trasformativo* (Mezirow, 2016). La narrazione non possiede soltanto una natura situata e ad elevato gradiente formativo, perché interroga e ridefinisce costantemente i vissuti professionali dei docenti specializzati e curricolari. Esiste, quindi, una relazione dialettica e ricorsiva tra la narrazione, la formazione, l’inclusione e le *competenze riflesive* ed *auto-riflessive* dei professionisti della relazione di aiuto: il legame tra lo sguardo ed il linguaggio narrativo e la *riflessività* delle buone pratiche educative inclusive diviene, quindi, imprescindibile in quanto la narrazione implica sempre e comunque la *riproblematizzazione critica* dei saperi, dei costrutti teorici e delle competenze che vengono costantemente riattraversate e ridefinite, affinché le esperienze formative e professionali possano essere autoconsapevolmente ripensate, rielaborate e trasmesse. Narrarsi significa riprendere la parola per recuperare diritti, emanciparsi e potenziare ricompo-

sitivi e liberatori processi di autodeterminazione, aprendo nuove finestre conoscitive e frontiere osmotiche, favorendo l'*interrogarsi riflessivo* sul senso delle cose, dei luoghi, delle persone, degli eventi cruciali dei personali vissuti professionali. *Narrazione e riflessività* si prefiggono l'obiettivo di ripensare la formazione del docente inclusivo per:

- favorire processi di “possibilit-azione” capaci di offrire nuove possibilità pensabili, agibili ed innovative che sviluppino le capacità di operare scelte potenziando modalità di pensiero e di azione positive e proattive;
- progettare nuovi spazi, tempi e strumenti in grado di incentivare processi di mediazione e di negoziazione per provocare funzionali organizzazioni contestuali;
- potenziare il lavoro in team di *tutti* i docenti grazie al confronto, al dialogo, alla costruzione individuale e collettiva di storie analizzate e restituite dopo attenta “supervisione” delle esperienze professionali;
- dilatare, ri-vitalizzare, ri-significare ed individuare alternative rappresentazionali delle narrazioni professionali dei docenti e degli alunni, specie se con disabilità, per proiettarsi verso il futuro;
- potenziare consapevolezza critico-riflessiva e capacità di riconoscere le storie dell'altro per *ritesserle* e valorizzarle in chiave ermeneutica ed ecosistemica;
- superare momenti di crisi, di empasse, di burnout, di disorientamento, di solitudine, incentivando la capacità di abitare dubbi e sospensioni;
- interrogarsi ed interrogare l'istituto (Amatori, Bocci, 2021) alimentando le competenze *ermeneutiche* e *riflessive* che “leggono” l'evidenza empirica come complesso fenomeno narrativo e descrittivo;
- favorire la trasformazione delle tradizionali impostazioni didattiche rendendole sempre più interdisciplinari e trasversali, promuovendo un lavoro di comune costruzione di possibili percorsi narrativi corali, reticolari ed inclusivi;
- *risignificare* le risposte riferite all'esigenza di attribuire un nuovo senso al proprio agire professionale, al bisogno di costruire prospettive di sostegno ai processi di ri-motivazione cognitiva ed emozionale;
- sviluppare e sostenere il pensiero critico inteso come *linguaggio* e *strumento riflessivo* che favorisce l'acquisizione di capacità progettuali proattive nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento.

L'approccio narrativo auto-biografico va inteso come *voce narrante* e *riflessiva* di natura transdisciplinare, come vero e proprio filo conduttore all'interno della progettazione curricolare integrata e inclusiva, come *collante* mirato a rafforzare la trasversalità (Gaspari, 2020), l'unitarietà delle conoscenze. Nell'ottica dell'interdisciplinarietà dei processi d'insegnamento-

apprendimento, la narrazione “cementa” e potenzia le logiche di interdipendenza esistenti tra differenti alfabeti culturali, facilitando la condivisione di obiettivi, tematiche, metodi e risorse. Rappresenta la struttura che *connette e tesse* nuove trame narrative di più elevata qualità inclusiva. «Ancora di più, la narrazione è un esercizio che orienta il pensiero e l’azione pedagogica, che è il prodotto di un pensiero narrativo che dà significato all’esistenza trovando un legame tra esperienze presenti e passate [...] ciascuna età della vita può essere trasformata dalla possibilità di ricostruire, attraverso il racconto la propria esistenza, individuandone un filo conduttore resiliente e capace di contenere, risignificando, l’esperienza vissuta» (Bastianoni, 2022, p. 35). La nuova impostazione metodologico-didattica assume una natura organizzata ed organizzante, fortemente propositiva, perché accetta la sfida di ripensare il contesto *abitandolo, agendolo*, alimentandolo, non rendendolo eccessivamente prevedibile, con esiti scontati e standardizzati per lasciare spazio agli attesi imprevisti, ai momenti dissonanti, alle poliedriche dimensioni di co-costruzione delle conoscenze e dei saperi.

Si tratta, nello specifico, di promuovere:

- l’utilizzo di buone pratiche espressivo-comunicative e narrative ad elevato potere *riflessivo* per *aver cura* di sé e degli altri, progettando nuovi percorsi autopoietici, biografici e formativi;
- la ri-visitazione *narrativo-riflessiva* di spazi e tempi in ambito didattico ed organizzativo per potenziare la presenza di *laboratori* ove rimettere in gioco se stessi;
- il potenziamento delle provocazioni didattiche intese come situazioni-stimolo impreviste ed inusuali, come *episodi critici* capaci di destrutturare e di ristrutturare l’*istituto* trasformandolo in *istituente*;
- una differente comprensione delle discipline intese come palestre di esplorazione critico-narrativa, come bussole orientative, come luoghi di personale espressività;
- processi valutativi mai esaustivi e definitivi, ma con andamento *indiziario e problematico*;
- itinerari progettuali curricolari ed esistenziali, di natura ricorsiva, riflessiva, ologrammatica ed evolutiva;
- l’individuazione di variabili e costanti, punti-forza e debolezza dei percorsi e contesti narrativi;
- la focalizzazione di eventi apicali, di svolte radicali e dei rischi legati al cambiamento (Mimesis), alla ricerca delle *essenze* (Mortari, Ghirotto, 2019) degli intrecci, dei ponti di collegamento e di ulteriori possibilità.

Nella difficile azione di montaggio e di destrutturazione del rigenerativo film narrativo-formativo si rivela imprescindibile la relazione dialettica e

complementare esistente tra la narrazione e la *formazione riflessiva ed auto-riflessiva* nella ridefinizione della professionalità docente orientata all'affermazione di culture, politiche e buone pratiche inclusive. Si tratta di considerare l'itinerario formativo come *spazio di narrazione riflessiva aperta*, luogo di incontro di differenti storie, racconti di vita che implicano l'esercizio di una costante attenzione ed interrogazione di senso e di significato sulla propria e sulle altrui esistenze. La caratterizzazione dei percorsi formativi, declinati in ottica inclusiva, si prefigge lo scopo di incentivare il bagaglio teorico-pratico di competenze da acquisire, *sempre in progress*: la rinnovata professionalità del gruppo docente è chiamata ad aver cura della partecipazione attiva di *tutti* i soggetti per favorire l'inclusione di qualità grazie al potenziamento di abilità e competenze narrative connotate da forti valenze formative ed autoformative. Lo stile euristico, critico e riflessivo facilita l'individuazione di possibili interconnessioni nelle azioni di *mediazione* e di *negoziiazione* necessarie per incontrare, accogliere e riconoscere le "tracce" dell'altro, valorizzando storie individuali e collettive riconosciute, comprese e interpretate utilizzando abilità e competenze narrative capaci di generare ulteriori e significative interconnessioni dialettiche volte al cambiamento migliorativo dell'esistenza. Il docente inclusivo è tenuto ad assumere e ad adottare una poliedricità di vedute e di opzioni didattiche supportate da logiche interprofessionali ed interdisciplinari alimentate da flessibili modelli di co-progettazione costruiti sotto il segno della corresponsabilità e della agentività, anche organizzativa, all'interno di situazioni stimolo-provocatorie fondate su "caring, creative and critical thinking".

Si tratta di ripensare la formazione come spazio di negoziazione e di progettazione condivisa, come esercizio di riflessività critica ed euristica e luogo di libera espressione-narrazione della complessità-problematica dell'apprendere, nell'esigenza di dare ai professionisti della cura educativa e dell'aiuto l'opportunità di attivare percorsi autonomi di destrutturazione e ristrutturazione del vissuto personale e professionale rivalutando positivamente il ruolo delle emozioni e degli affetti, della memoria, del potenziale resiliente, della forza progettuale ricostruita nei processi di apprendimento, trasformazione ed emancipazione.

Ri-scrivere la professionalità docente in chiave narrativa

La società post-moderna globalizzata e iperconnessa è caratterizzata dalla pervasività dei linguaggi tecnici e tecnologici che, seppur necessari come bagaglio formativo del personale docente, non sono sufficienti a far fronte alla complessità dell'esperienza umana. Di fronte a imprevisti, emergenze, episodi critici, situazioni problematiche gli insegnanti devono essere formati e

capaci di alimentare il confronto dialettico tra la pratica e il sapere teorico. «A orientare le scelte non è un sapere tecnico, un toolkit disponibile in anticipo e che quindi si può apprendere attraverso un processo di insegnamento prestrutturato, ma è un'azione riflessiva concepita sul campo e supportata da un sapere che si viene modulando attraverso l'esperienza» (Mortari, 2024, pp. 11-12). Il sapere di cui si nutre l'esperienza educativa si costruisce grazie ad essa, in una dialettica relazione intensamente pensata in riferimento a ciò che accade. La formazione di un *habitus* professionale riflessivo e autoregolativo richiede al futuro docente specializzato e non, di ripartire da sé, rivedendo il proprio percorso professionale per rileggere i vissuti, re-interpretarne il senso, prendendo in considerazione prospettive precedentemente impensabili. Nel tirocinio formativo del corso di specializzazione per il sostegno, il diario di tirocinio costituisce il “dispositivo” che guida, documenta e orienta le osservazioni, le esperienze in campo, dà voce ai pensieri e alle riflessioni critiche. Il valore della scrittura narrativa, come costruito euristico di formazione iniziale e continua del personale scolastico, è confermato da numerose ricerche (Bocci et al., 2023; Biffi, 2016; Castellana, 2024; Gaspari, 2024; Giaconi et al., 2021; Massaro, Vera, 2016), in cui è evidente che la scrittura autobiografica consente di entrare in contatto con sé stessi, e contemporaneamente, di prenderne le distanze (Demetrio, 2018). In tal modo, l'*io narrante* ricostruisce il suo agire, ricomponendolo in una trama narrativa in cui si attivano processi di riflessione (Schön, 2024), di rielaborazione e di ri-significazione dei percorsi esistenziali e professionali. «La scrittura [...] poiché attinge al silenzio pur per pochi minuti, introduce una pianificazione logica, espressiva, emotiva nel suo apparire sulle pagine. [...] Poiché lo scrivere scaturisce dal silenzio della mente, non solo ci abituiamo a tacere, impariamo soprattutto a pensare in modi diversi. Siamo educati dalla scrittura alla riservatezza e al pensiero profondo» (Demetrio, 2008, pp. 24-25). La scrittura è, dunque, un *logos* narrativo e riflessivo che aiuta a dare forma al pensiero e tenta di mettere ordine nel caos delle memorie che vengono recuperate, destrutturate e poi ricomposte alla luce del presente. Il docente *ri-visita* nella scrittura il proprio vissuto, gli episodi critici, gli imprevisti che hanno segnato la personale traiettoria esistenziale e lavorativa per riprogettarsi in senso trasformativo ed emancipativo, scoprendo inconsuete connessioni tra eventi e differenti punti di vista (Bruner, 2025). La scrittura narrativa genera una dimensione in cui è possibile rivisitare il passato, reinterpretarlo per andare oltre e ri-progettare in modo innovativo il futuro. Il soggetto in formazione riflette sulle buone pratiche attuate, sull'efficace e produttivo utilizzo di strategie didattiche che hanno permesso di raggiungere gli obiettivi prefissati, ma è consapevole anche dei processi disfunzionali, delle criti-

cità, degli ostacoli incontrati. Si tratta, quindi, di attivare processi introspettivi, retrospettivi e narrativi in cui si recuperano, in un costante dialogo interiore, memorie di esperienze personali e professionali, si organizzano pensieri, azioni, emozioni in narrazioni scritte su cui riflettere in modo critico, grazie anche al confronto con l'expertise dei tutor di tirocinio. Nel mettere a fuoco e descrivere il percorso di tirocinio, il docente ricostruisce la sequenza delle attività succedutesi nel tempo, si pone domande, problematizza, verifica le diverse prospettive e impara a valutare le situazioni e ad autovalutarsi. L'analisi delle unità narrative dei tirocinanti e la riflessione critica condotta con i tutor consentono di portare alla luce le assunzioni implicite che guidano le azioni, le contraddizioni e i lati oscuri. «Quando gli altri ascoltano i nostri resoconti e possono riflettere su di essi è possibile trovarsi a confronto con altre interpretazioni differenti dalla nostra, che ci spingono a costruire una nuova versione interpretativa del nostro agire, che rappresenta il presupposto da cui può scaturire la messa a punto di modelli alternativi di pratica» (Mortari, 2024, p. 111).

Il diario di tirocinio come luogo di riproblematizzazione professionale

La narrazione come metodo di ricerca qualitativa permette di sentirsi fortemente implicati e di interrogarsi sulla qualità delle quotidiane pratiche professionali per ri-costruirne le direzioni di senso allo scopo di cogliere ulteriori possibilità di sviluppo. Il diario di tirocinio non esercita soltanto una funzione di semplice contenitore burocratico ed asettico di informazioni e contenuti “freddi” delle storie di vita professionali, ma svolge un ruolo di ricomprensione attiva delle scritture narrative a testimonianza del livello di professionalità raggiunta dai docenti. Si tratta, infatti, di uno strumento che va inteso come luogo di *riproblematizzazione critica* e di confronto dialettico delle complesse storie di vita personali e professionali dei principali attori del team inclusivo. Al suo interno si incontrano professionalità in movimento che si impegnano a “co-costruire” una comune trama narrativa, evolvendosi nella costruzione della polis democratica ed inclusiva. Siamo di fronte «a scritture che aprono alla riflessione personale e accolgono note di diversa natura, riflessiva, metodologica, ma anche relativa alla vita emotiva ed affettiva degli operatori. La scrittura diaristica rappresenta allora il tempo della sosta, della solitudine, dell'azione, del pensiero, un tempo in cui si riconosce il valore professionale del pensare. Si tratta, dunque, di una scrittura personale e professionale [...], che può divenire un elemento fondamentale anche per la rielaborazione in gruppo dell'esperienza» (Biffi, 2014, pp. 46-47).

L'attività riflessiva ed autoriflessiva sorretta dalla narrazione di storie professionali condivisa con i tutor rappresenta un linguaggio di cura autentica che apre innovativi orizzonti individuando originali piste di lavoro, precedentemente mai considerate, per dilatare gli scenari consueti ed istituiti ed approdare a costrutti metodologico-didattici alternativi ed inediti. «Il diario dischiude lo spazio della riflessione e proprio perché l'azione riflessiva si concretizza nella scrittura, essa diventa materiale disponibile anche per le riflessioni future. In questo senso il diario consente la ritensione, cioè la presenza del passato nel presente [...] Questa scrittura, che mira a stare presso la cosa stessa dell'evento educativo, rende possibile al soggetto la pratica cognitiva del partire dal sé» (Mortari, 2024, pp. 99-100) distanziandosi per dare valore al personale viaggio formativo, per tornare successivamente rigenerati, riconciliandosi con esso o controvertendone il senso per intravedere orizzonti differenti. In questa prospettiva, i futuri docenti specializzati non utilizzano codici di interpretazione precodificati per restare ingabbiati all'interno di spazi di significato pseudo-rassicuranti, ma colgono il rischio responsabile di stare nell'incertezza sospendendo (epochè) lo sterile nozionismo dei saperi precostituiti per prendere in considerazione nuovi punti di vista e disegnare alternativi universi simbolico-culturali. All'interno del diario di tirocinio i docenti in formazione *ri-scrivono* i vissuti professionali, riflettendo sulle pratiche per poter rielaborare criticamente i propri stili di insegnamento-apprendimento e di relazione allo scopo di individuare efficaci ed inclusive strategie metodologico-didattiche. Il *diario* professionale scritto con stile *narrativo* valorizza i linguaggi e le competenze *descrittivo-esplorative* e va inteso come luogo riflessivo di natura *fenomenologico-ermeneutica* fondato sull'intreccio tra saperi teorici e pratici: le scritture al suo interno suscitano pensieri, riflessioni, dubbi, interrogativi che vengono co-costruiti, incrociati, problematizzati, rivisitati, messi in relazione a sé e al proprio mondo interiore. Le narrazioni fotografano particolari eventi apicali della biografia professionale connotati da momenti di crisi, da interrogativi dialettici, da resistenze al cambiamento professionale che, grazie alla conversazione critico-riflessiva profonda con i tutor di tirocinio, incidono sul modo di fare scuola, modificandolo. Scrivere microstorie non risponde soltanto al bisogno catartico-liberatorio di far parlare i momenti di crisi, le sconfitte, gli ostacoli, i rischi che caratterizzano un lavoro ad elevata complessità, come quello del professionista inclusivo, ma consente di attivare, grazie al paradigma riflessivo, risorse personali e contestuali facilitando la costruzione di un'identità professionale inclusiva a servizio della vasta gamma di differenze e diversità. È proprio nell'utilizzo del diario inteso come strumento e luogo di riproblematizzazione delle complesse trame narrative dei professionisti della cura e dell'aiuto che è possibile rintracciare, sparsi all'interno del testo

e del contesto, contenuti importanti ad elevata significatività che oltrepassano il valore del semplice dato reperibile da questionari con domande preconfezionate. «Il racconto di sé rappresenta in questa prospettiva il dispositivo ideale che permette agli individui di accedere a una molteplicità di informazioni per diventare un laboratorio per apprendere ed apprendere da sé, un luogo dove recuperare tracce e indizi biografici utili a direzionare il proprio percorso in un contesto sociale sempre più complesso ed incerto, rivalutando progetti e risorse accantonate» (Castellana, 2024, p. 249), sviluppando prospettive dialettiche di futuro orientamento progettuale ed inclusivo. Il diario di tirocinio è lo strumento-luogo di accoglienza e di riconoscimento delle microstorie professionali e personali, un vero e proprio *setting narrativo e riflessivo* che descrive e tenta di comprendere le dialettiche processuali di interconnessione esistenti tra le differenti narrazioni professionali: al suo interno avvengono proficui processi di confronto, di scambio e di riproblematizzazione degli eventi mediante circolare ri-costruzione delle personali rappresentazioni di idee e sentimenti: si tratta, quindi, di ridare nuovo senso e significato ai processi di narrazione inclusiva grazie all'azione di ri-filtraggio di momenti di «comprensione, esplicitazione, ri-costruzione, negoziazione, ri-elaborazione e nuova interiorizzazione di significati» (Castiglioni, 2024, p. 98). Il diario di tirocinio, come spazio di *ridefinizione critico-riflessiva* delle competenze del docente inclusivo, focalizza l'attenzione sulla *fenomenologia* dell'agire professionale, piuttosto che sull'azione intesa come singola unità di analisi decontestualizzata e sezionata nelle sue diverse possibili declinazioni. Il ruolo attribuito dalla ri-scrittura dell'esperienza formativa realizzata in classe con gli alunni in condizione di disabilità diviene occasione euristica e di riflessione critica, nonché di confronto-scontro con eventi imprevisi e dissonanti, carichi di “problematicità” e di emozionalità che generano processi di cambiamento. Il diario di tirocinio costituisce, quindi, uno strumento in cui emergono innovativi elementi di ridefinizione dell'identità professionale: si tratta di valorizzare nei testi scritti espressioni che rinviano al modo in cui un soggetto in formazione riorganizza criticamente le proprie competenze socio-relazionali, metodologico-didattiche ed organizzativo gestionali, riorientandole nella cura della costruzione dei contesti inclusivi. Il singolo narratore, il gruppo, il tutor di tirocinio non possono generare vera tras-formazione, così come da sole non bastano la scrittura, la lettura e il dialogo riflessivo: le interazioni generative tra la molteplicità delle variabili in gioco sostanziano una pluralità di *sguardi* capaci di rileggere il contesto inclusivo e, allo stesso tempo, di *ri-scrivere* la professionalità docente.

Riferimenti bibliografici

- Amatori, G., Bocci, F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 2, pp. 72-83. DOI: 10.14605/ISS2022105.
- Bastianoni, P. (2022). *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*. Roma: Carocci.
- Bocci, F., Castellana, G., & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 435-460. DOI: 10.15160/2038-1034/2675.
- Biffi E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Biffi E. (2016). Pensare il proprio sentire: la scrittura autoanalitica per lo sviluppo professionale degli educatori. *Mondi educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, Metis, IV(1), pp. 118-125. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis-issue/view/10/14>.
- Bruner J. (2025). *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*. Bari: Laterza.
- Castellana G. (2024). Il dispositivo narrativo autobiografico come strumento di orientamento e promozione di processi inclusivi nei percorsi di formazione dei docenti specializzati. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), pp. 247-265. DOI: 10.19241/lll.v21i44.865.
- Castiglioni M. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In: Bargellini C., Cantù S. (Eds): *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare*. Milano: ISMU-Milano, pp. 93-119.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna L., Rossi C. & Mazzer M. (2018). *Inclusione, narrazione e Disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*. Bologna: Edizione Cafagna.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina Raffaello.
- Demetrio D. (2018). *La scrittura è silenzio interiore*. Roma: Castelvechi Edizioni.
- Fabbri L., Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività?. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-21. DOI: 10.3280/erp1-2023oa16224.
- Gaspari P. (2020). Curricolo integrato e approccio narrativo. La progettazione di sé dell'alunno con disabilità. In: Martini B., Michelini C. (Eds.). *Il curricolo integrato*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2024). *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Taddei A., Caldarelli A., Aparecida Capellini S. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online*

- della *Didattica e della Formazione Docente*, 13(2) pp. 7-21. DOI: 10.15160/2038-1034/2342.
- Massaro V., Vera E. (2016). La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor. *Mondi educativi. Temi, Indagini, Suggestioni, Metis*, 4(1), pp. 173-184. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/10/14>.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. & Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2024). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratiques*, L'Harmattan, Paris.
- Schön D.A. (2024). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- SIPeS (Eds) (2024). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.
- Szpunar G. (2022). L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva. *Pedagogia oggi*, 20(1), pp. 161-167. DOI: 10.7346/PO-012022-21.

Nelle trame delle storie: intrecci esperienziali e percorsi (tras)-formativi

di *Pascal Perillo, Maria Romano, Melania Talotti**

Riassunto

Il contributo esplora l'intreccio tra orientamento, narrazione e scrittura in una prospettiva riflessiva-trasformativa, analizzando il ruolo delle storie nei processi di progettazione esistenziale. A partire da un percorso laboratoriale condotto presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa-Napoli, viene indagato il potenziale dell'e-Portfolio come strumento per la costruzione di un'autobiografia narrativa capace di promuovere una più profonda comprensione di Sé. L'articolo esamina, inoltre, le implicazioni formative di questo strumento, evidenziando come l'auto-riflessione possa diventare non solo un'opportunità per la rielaborazione critica dell'esperienza individuale, ma anche un processo chiave per l'emancipazione sociale e per una ricerca educativa maggiormente consapevole delle proprie potenzialità trasformativa.

Parole chiave: orientamento, narrazione, scrittura, riflessività, e-Portfolio.

In the plots of stories: Experiential weaves and (trans)-training paths

Abstract

This paper explores the intertwining of orientation, narration and writing in a reflexive-transformative perspective, analysing the role of stories in existential design processes. Starting from a workshop conducted at the Suor Orsola Benincasa University of Naples, the potential of the e-Portfolio as a

* La struttura complessiva dell'articolo è stata pensata e condivisa dall'autore e dalle autrici. Nello specifico, sono da attribuire a Pascal Perillo il paragrafo 1, a Maria Romano i paragrafi 3 e 5, a Melania Talotti i paragrafi 2 e 4.

tool for the construction of a narrative autobiography capable of promoting greater self-awareness is investigated. The article also examines the formative implications of this tool, highlighting how self-reflection, if cultivated, can become not only an opportunity for the critical re-elaboration of individual experience, but also a key process for social emancipation and for an educational quest that is more aware of its own transformative potential.

Keywords: guidance, narrative, writing, reflexivity, e-Portfolio.

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

In principio fu il racconto: narrazione e identità

Trasversale a tutte le società, sia quelle orali sia quelle alfabetiche, la narrazione è la modalità primigenia di costruzione della realtà e di attribuzione di senso agli eventi: il processo narrativo costituisce il modo attraverso cui l'uomo non solo conferisce significato all'esperienza, ma altresì delinea le coordinate interpretative e prefigurative di azioni e situazioni. Proprio a rimarcare il carattere fondativo – in un certo senso istintuale – della narrazione, Gottschall (2014) definisce l'essere umano uno *Storytelling Animal*: l'uomo è l'unico tra gli esseri viventi ad avere bisogno di racconti per vivere. Si pensi ai miti: che cosa sono se non narrazioni dentro le quali eventi come la morte, la nascita o altri tipi di fenomeni apparentemente inspiegabili trovano plausibilità e accettazione? L'istinto narrativo ha contribuito a plasmare la mente umana e contestualmente a sostenere la formazione di legami sociali e di culture condivise, rappresentando una modalità universale e perciò interculturale. Se «la forma tipica di strutturazione dell'esperienza (e del nostro ricordo di essa) è narrativa» (Bruner, 1992, p. 65), la narrazione è «strumento di creazione di significato che domina gran parte della vita nell'ambito di una cultura» (ivi, p. 97).

Proprio perché consente di produrre significati e di attivare intenzioni, la narrazione svolge un ruolo cognitivo e insieme culturale imprescindibile che la rende consustanziale al processo formativo. Ci si chiede allora quali siano i termini reali di quella “crisi della narrazione” annunciata già nel 1966 da Benjamin – il quale scriveva: «Capita sempre più di rado di incontrare persone che sappiano raccontare qualcosa come si deve [...]». È come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze» (p. 235) – e da più parti denunciata come la cifra degenerativa della società postmoderna.

Per la pedagogia corre dunque l'obbligo di interrogarsi sulla questione con rinnovato spirito critico e con la consapevolezza che – in accordo con Ricoeur – «non sappiamo che cosa sarebbe una cultura nella quale non si sappia più che cosa significhi raccontare» (1983).

Nella pluralità di letture della narrazione, quella di Jean Paul Sartre (1955) invita a considerare l'essere umano come un narratore di storie: l'uomo vive circondato dalle sue storie e dalle storie altrui, provando a vivere la sua stessa vita come se la raccontasse. In forza della loro struttura, fatta di parte iniziale, centrale e finale, le storie consentono all'individuo non solo di mettere insieme i frammenti dell'esperienza, ma anche di dare coerenza alle diverse parti del Sé che correrebbe altrimenti il rischio di disgregarsi. L'identità è quindi un fatto eminentemente narrativo.

Si pensi a *Tu che mi guardi, tu che mi racconti* (Cavarero, 1997). Fin dalla nascita, ogni persona riceve un nome proprio che diventa un elemento distintivo, una sorta di “unità vocativa” della sua unicità. La risposta alla domanda “Chi sei?” è infatti il nostro nome. Tale unicità implica tuttavia un paradosso: lo stesso nome può essere condiviso da altre persone, di conseguenza l'identità di un soggetto non si costruisce esclusivamente attraverso il nome proprio, piuttosto con il racconto della propria vita che conferisce consistenza al soggetto stesso. Ognuno di noi si percepisce come la propria storia, senza poter separare il Sé narrante dal Sé narrato; contestualmente, essendo l'identità anche un fatto di rispecchiamenti, la consapevolezza della nostra identità è legata pure al racconto che gli altri fanno di noi.

Secondo Ricoeur (1983), l'esplorazione della propria identità è il risultato dell'intreccio mediato dal racconto tra l'*idem*, ovvero l'insieme delle disposizioni permanenti di una persona e l'*ipse*, che rappresenta la sua attitudine a divenire, a trasformarsi. La tensione tra questi due poli è ciò che permette all'individuo di riconoscersi e di essere riconosciuto come “se stesso” nel corso del tempo, pur attraversando cambiamenti e differenze: l'identità umana non è mai né completamente statica né completamente fluida, ma si costituisce come una dialettica tra ipseità e medesimezza. La combinazione di queste due dimensioni rende possibile l'esperienza di essere se stessi in modo stabile e, al contempo, in continua trasformazione. La narrazione possiede una tensione poetica che si declina nella possibilità di prefigurare il cambiamento. Il rischio che si corre è quello che l'individuo resti impigliato nelle trame della sua stessa narrazione o che non riesca ad annodare i fili di racconti spezzati. Emerge pertanto l'esigenza di un'educazione alla progettualità esistenziale per mezzo dell'intelligenza narrativa.

In questo senso il dispositivo dell'orientamento può rappresentare una pratica di riflessione e autoriflessione volta a educare alla capacità di proteggersi esistenzialmente, stabilendo relazioni con gli universi circostanti ed esprimendosi in termini di libertà e coscienza (Rossi, 2000):

L'orientamento va dunque concepito come un dispositivo per pensare il proprio futuro, definire la propria progettualità, comprendere meglio verso dove indirizzare i propri investimenti di tempo, energie, soldi, speranze di futuro e di buona vita; può realizzarsi attraverso diverse pratiche che consentono la riflessività e la presa di coscienza delle latenze personali, soggettive, sociali e gruppal, culturali (Riva, 2020).

Una siffatta idea di orientamento si inserisce in una più ampia cornice di senso che interpreta la formazione dell'uomo come processo globale e costantemente *in fieri* e caratterizzato da continue rotture e ricostruzioni. Si tratta, quindi, di pensare la formazione in forza di una rinnovata *Bildung* che riconosca nel dispositivo riflessivo l'opzione emancipatoria capace di sostenere l'agire intenzionale di un soggetto costantemente implicato nella negoziazione di significati con l'ambiente (Perillo, 2010). L'orientamento non è da intendersi come pratica strumentale all'accompagnamento di specifiche transazioni, o come pratica propria del contesto scolastico, ma piuttosto come modalità tipica del processo formativo (Corbi, 2002; Frauenfelder, Saracino, 2002), che richiede una *forma mentis* critica e riflessiva, capace di sviluppare autonomia e di esprimere dissenso.

Alla luce di tali premesse, nelle pagine che seguono si descrive un laboratorio di orientamento narrativo che ha coinvolto studenti e studentesse frequentanti un corso di perfezionamento post-diploma: intenzionalità, autenticità, impegno costante nel divenire, esercizio della scelta sono le traiettorie che hanno sostenuto tale esperienza.

Orientare il divenire. Il ruolo dell'e-Portfolio nella crescita personale e professionale

Essere uno studente/una studentessa universitario/a significa attraversare delle fasi di cambiamento significative e, al contempo, gettare le basi per la propria identità futura. Questa prospettiva offre uno spunto di riflessione rilevante, perché evidenza come l'esperienza universitaria non rappresenti soltanto una tappa intermedia nella vita degli studenti e delle studentesse, ma un vero e proprio percorso di crescita personale.

In questo contesto, le pratiche orientative assumono un ruolo centrale: non si limitano a guidare l'attore verso una destinazione prestabilita, ma, considerando la sua natura in divenire, lo/la accompagnano nell'esplorazione del significato del proprio percorso, promuovendo consapevolezza e intenzionalità. L'orientamento, infatti, non è solo un supporto alla scelta, ma un'opportunità per riflettere sul significato del "diventare" e sulle molteplici possibilità che emergono lungo la traiettoria¹.

L'evoluzione storica delle pratiche di orientamento mostra come il concetto di "diventare" non sia sempre stato concepito come un processo dinamico. Nei primi approcci all'orientamento, esso era inteso in modo statico, legato alla continuità familiare, con percorsi di vita prevedibili e rigidamente strutturati. Con la rivoluzione industriale, invece, sono state introdotte pratiche di orientamento più strutturate per supportare la scelta professionale. In questo periodo il concetto di "diventare" ha assunto una connotazione più deterministica, in cui l'attore veniva indirizzato in base alle proprie attitudini e competenze. Nella società post-industriale l'orientamento si è trasformato ulteriormente, integrando metodi più sofisticati, come test di valutazione su piattaforme digitali che hanno reso possibile un orientamento più personalizzato. Il concetto di "diventare" si è così evoluto in un percorso più flessibile, in cui l'attore può ridefinire le proprie scelte lungo l'arco della vita. Più recentemente l'attenzione all'orientamento formativo ha favorito l'adozione di metodi autovalutativi e partecipativi che coinvolgono attivamente gli/le attori nel proprio percorso di crescita. In questa prospettiva il "diventare" non è più un insieme di tappe rigidamente strutturate, ma un fenomeno complesso e multifattoriale (Chello, 2022). Alla luce di queste evoluzioni è fondamentale concepire le pratiche orientative come processi dinamici, capaci di affrontare/accogliere l'incertezza e la complessità del divenire, utilizzando una pluralità di strumenti per accompagnare gli/le attori nel dare senso al proprio sviluppo personale e professionale.

Negli ultimi anni il dibattito pedagogico si è concentrato sugli strumenti innovativi per l'orientamento, con particolare attenzione all'e-Portfolio². In linea con quanto brevemente esposto sull'evoluzione storica dell'orientamento, il Portfolio è stato inizialmente concepito come un *dossier* di competenze e certificazioni. Successivamente, grazie all'introduzione del *lifelong guidance*, ha iniziato a integrare esperienze e narrazioni personali, trasfor-

¹ Wenger (2004) considera la traiettoria non come una progressione lineare ma come processo dinamico che costruisce l'identità di un/una attore in relazione alla comunità in cui partecipa.

² Con l'avanzare della digitalizzazione e delle tecnologie di rete il Portfolio si è evoluto in e-Portfolio, conosciuto anche come Portfolio digitale o elettronico, mantenendone le funzioni (Farrell, 2020).

mandosi in uno strumento di metacognizione e consapevolezza di Sé. Attualmente rappresenta uno spazio fluido e interconnesso, in cui apprendimento e costruzione identitaria coesistono in un processo dinamico di riflessività e trasformazione. Esso funge da strumento di progettazione orientata al futuro in quanto considera gli elementi ipoteticamente trasformativi del processo di orientamento non come una semplice attuazione di un profilo e/o prodotto atteso, ma come parte integrante di un percorso in evoluzione.

Le diverse configurazioni assunte dal Portfolio nel tempo sono rintracciabili anche negli atti di indirizzo del Ministero dell'Istruzione. Più nello specifico: nel 2009, le *Linee guida per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita* definivano il Portfolio delle conoscenze e delle competenze come un archivio che raccoglieva documenti utili a tracciare il percorso formativo dello studente/della studentessa. Nel 2014, le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* hanno introdotto una visione più strutturata del Portfolio, introducendo il concetto di e-Portfolio e collegandolo maggiormente alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. L'ultima versione delle *Linee guida per l'orientamento*, emanata nel dicembre 2022, adotta una visione avanzata dell'e-Portfolio, considerandolo come strumento narrativo per la costruzione dell'identità. Tale strumento, oltre a fungere da ponte tra le conoscenze scolastiche e il mondo professionale, contribuisce a potenziare le competenze progettuali degli studenti/delle studentesse, accompagnandoli/e a sviluppare autonomia e capacità di orientamento. Emerge chiaramente come l'e-Portfolio sia, prima di tutto, uno strumento riflessivo, che consente all'attore di analizzare in modo consapevole il proprio processo di apprendimento. In questo senso, assume un ruolo centrale nella costruzione dell'identità personale e professionale, in quanto permette di rielaborare l'esperienza passata e trasformarla in un'azione intenzionale e consapevole.

In linea con il modello teorizzato da Savickas (2014), il processo di stesura e costruzione dell'e-Portfolio dovrebbe fondarsi su un'autobiografia narrativa che segua il filo conduttore dal "Sé di ieri" al "Sé di oggi" e, infine, al "Sé di domani". Questo approccio favorisce un'interazione continua tra passato, presente e futuro, promuovendo un apprendimento riflessivo e contribuendo allo sviluppo di competenze trasversali essenziali. Dunque, non si tratta di una semplice raccolta di materiali, ma di un vero e proprio lavoro di contestualizzazione e interpretazione del proprio vissuto, che si inserisce nella prospettiva dell'orientamento narrativo, metodo che non ha un'applicazione esclusivamente didattica. In questa visione, il narrato diventa così una rappresentazione dell'attore narrante (Pineau, Le Grand, 2003), favorendo un processo di costruzione identitaria e di riflessione sul proprio percorso. Al tempo stesso, questo approccio si colloca in una prospettiva più

ampia di rinnovamento del sistema educativo, affinché possa rispondere alle sfide attuali. L'e-Portfolio, infatti, potrebbe fornire agli studenti e alle studentesse strumenti concreti per

«maturare un buon livello di consapevolezza, di noi e della nostra storia personale, per prefigurare percorsi e obiettivi futuri che sfuggano sia al velleitarismo sia all'eccesso di prudenza, connotandosi di un'audacia, nella sperimentazione esistenziale, capace di allargare le maglie dei nostri limiti e di farci intravedere nuovi luoghi del possibile» (Bertin, Contini, p. 15).

Tra le righe: l'orientamento narrativo presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa-Napoli

Chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario di oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili (Calvino, 1988, p. 120).

Batini apre con questa citazione di Calvino un saggio del 2000 in cui fissa, insieme con Zaccaria, le basi dell'orientamento narrativo, un metodo di formazione – qualitativo e non direttivo – centrato sulle storie, le cui prime sperimentazioni risalgono alla fine degli anni '90. Facendo proprie le sollecitazioni provenienti da ambiti disciplinari diversi (pedagogia narrativa, teoria letteraria, psicologia costruzionista, sociologia della vita quotidiana), tale metodo utilizza le storie (romanzi ma anche immagini, film, etc...) come narrazioni guida attraverso le quali il soggetto che sceglie di impegnarsi in un percorso di orientamento narrativo può esplorare se stesso, le sue scelte ed emozioni, ripercorrere il passato e immaginare il futuro. L'obiettivo di tale metodo è quello di sostenere l'*empowerment* del soggetto, affinando competenze quali l'interpretazione, l'immaginazione, l'attribuzione di significati e la costruzione di senso. È lo stesso Batini a evidenziare la specificità dell'orientamento narrativo, rispetto ai metodi di matrice autobiografica con i quali condivide l'importanza della riflessione sulla propria storia di vita:

Si parla di orientamento narrativo proprio perché vi sono narrazioni in grado di stimolare la narrazione su sé [...]. Poi c'è il confronto, l'ascolto delle narrazioni altrui, la scoperta delle narrazioni degli altri su noi, la costruzione collettiva di narrazioni... tutti elementi che entrano in dialogo con le strutture di pensiero narrative che ci costituiscono, con le modalità relazionali narrative che ci legano,

con il modo di progettarci, narrativo anch'esso, e con le innumerevoli storie che agenzie educative, scienze e mass media ci raccontano (Batini, 2010, p. 9).

L'orientamento narrativo concettualizza la formazione come processo narrativo e promuove la riflessione sul Sé attraverso le storie. L'obiettivo è quello di favorire la costruzione attiva di significato da parte dell'individuo, utilizzando materiali personali (come la propria storia e la progettazione del proprio futuro), attraverso il ricorso a stimoli esterni (inclusi tutti i tipi di narrazione), al fine di potenziare le competenze relative alla gestione e al controllo della propria esistenza (Batini, 2009). La narrazione viene evidentemente connessa a due costrutti specifici: il significato e l'esperienza. Infatti,

Le narrazioni giocano un ruolo centrale proprio nel processo di significazione degli eventi: i racconti con cui – in cui – i soggetti organizzano le esperienze e gli eventi in genere costituiscono il fondamento della percezione che hanno di se stessi, degli altri, del mondo esterno. A differenza di altre modalità argomentative, la narrazione consente di dare voce contemporaneamente alla ragione, all'immaginazione e all'emozione e dunque permette di non scindere aspetti la cui unità e fecondazione reciproca sono fondamentali, per esempio, quando occorre prendere una decisione (Batini, Giusti, 2008, p. 44).

Orientarsi significa avere la capacità di attribuire un significato agli eventi che ci accadono, nonché di cercare di influenzare attivamente ciò che ci succede o ciò che potrebbe succedere, esercitando un certo controllo e indirizzando in qualche modo il nostro futuro (Batini, 2009). L'idea del cambiamento è strettamente connessa alla questione del significato. La costruzione del significato avviene in modo narrativo; quest'ultimo non può essere considerato una proprietà degli oggetti, ma piuttosto una costruzione individuale o sociale. La riflessione attraverso le storie può promuovere un percorso di rielaborazione del Sé volto alla costruzione di nuove dimensioni di senso che aprono a scenari di possibilità inediti. Pertanto, il significato prodotto dalla riflessione può generare forme di apprendimento derivanti dall'esperienza e che su questa hanno un impatto: la riflessione attraverso le storie consente di mettere in relazione il pensiero e l'azione, aumentando l'autorialità delle persone sulla propria esistenza.

Alla luce di tali premesse – e collocandosi all'interno di un paradigma riflessivo-trasformativo che si sostanzia anche dei contributi di Schön e di Mezirow, entrambi ancorati al magistero deweyano –, si è scelto di proporre il metodo dell'orientamento narrativo nell'ambito del laboratorio *Orientamento alla scelta*, parte di un più ampio percorso di formazione all'*Introduzione alle discipline psico-pedagogiche*, attivo nell'a.a. 2024/25 presso

l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli. Si tratta di un corso destinato a tutti/e coloro che, conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado, intendono approfondire lo studio della pedagogia, della psicologia, della filosofia e della sociologia al fine di scegliere in maniera maggiormente consapevole il percorso universitario da intraprendere. Tra i diversi insegnamenti previsti dal piano di studi, il laboratorio *Orientamento alla scelta* persegue finalità di orientamento alla scelta universitaria attraverso attività narrative che consentano di riflettere su interessi e ambizioni e contestualmente di decostruire le rappresentazioni dominanti sulle professioni psicopedagogiche (insegnante, educatore, psicologo). In questo senso, l'orientamento narrativo è parso un metodo particolarmente adatto a rispondere ai bisogni formativi di soggetti coinvolti in un processo di scelta, anche in considerazione del fatto che la dimensione della scelta diventa sempre più ineludibile e caratterizzante l'esistenza: alla libertà del poter essere deve corrispondere la responsabilità della scelta, diventa quindi necessario educare le capacità ermeneutiche e di significazione.

Gli incontri formativi si sono concentrati su temi quali: l'orientamento, la scelta, le pratiche narrative e autobiografiche, le transizioni (con riferimento al passaggio dalla scuola all'università), le professioni di insegnante, educatore/educatrice e psicologo/psicologa introdotte a partire dall'Atlante delle professioni³. Tali argomenti hanno consentito di creare una base condivisa per la realizzazione delle attività di orientamento narrativo per le quali sono stati utilizzati alcuni brani – con le relative proposte di riflessione autobiografica – tratti da due volumi di Batini dal titolo *Non mi vedo. Storie per diventare se stessi* e *Non mi importa di voi. Storie per le competenze di cittadinanza*. In particolare, sono stati scelti i seguenti testi: *La classica faccia da pugile* di Jack London; *Foglietto illustrativo* di Wisława Szymborska; *Desideri* di Grace Paley; *Diario di scuola* di Daniel Pennac; *Un romanzetto Lupem* di Roberto Bolaño. Oltre a tali riferimenti, sono state condivise e discusse le fotografie di alcune opere d'arte di Maria Lai e di Mirella Bentivoglio dedicate proprio alla scrittura e alla parola, come le opere tessili della prima e “AM - (ti amo)” della seconda.

Le sezioni dedicate all'orientamento narrativo sono state articolate come segue: 1) introduzione del docente sul tema del brano selezionato; 2) lettura del docente a voce alta del brano; 3) svolgimento delle tracce di riflessione autobiografica; 4) riflessione gruppale sul brano letto e sulle proprie interpretazioni. Si è ritenuto necessario dedicare specifica attenzione alla scrittura

³ Database ideato dall'Università di Torino per supportare gli studenti e le studentesse a “navigare” tra le professioni grazie a una descrizione dettagliata e aggiornata di circa 170 figure professionali a cui i Corsi di Studio preparano.

autobiografica in quanto pratica che propizia l'attivazione di processi riflessivi e metacognitivi che prendono la forma del distanziamento dal Sé e dai contesti, favorendo la riflessione sulla propria esperienza. In questo senso, si evidenzia un collegamento tra narrazione, metacognizione e senso di autoefficacia (Batini, 2000): potersi raccontare diviene (ri)scoperta e (ri)costruzione del proprio progetto di vita, questo aiuta il soggetto a percepirsi autore della propria (tras)formazione, cioè a diventare consapevole della propria capacità di azione e di modifica nel mondo.

Nella consapevolezza che «la narrazione può diventare il filo di Arianna nella tela dei vissuti esperienziali, può riuscire a dare spazio e tempo alla molteplicità delle posizioni dell'io, in uno scenario immaginario» (Di Paolo, 2000, p. 13), al termine del percorso laboratoriale ciascuno/a studente/ssa ha elaborato un e-Portfolio digitale, cioè una narrazione fatta di parole e immagini, dell'esperienza laboratoriale vissuta: l'obiettivo è stato quello di consentire a ciascuno/a di tirare fila, di pensarsi all'interno dei racconti, incrociandoli con le proprie autobiografie, per elaborare nuovi significati utili ad affrontare con libertà e responsabilità l'importante scelta del percorso universitario da intraprendere.

L'e-Portfolio come strumento di prefigurazione del Sé. Riflessioni dal Laboratorio *Orientamento alla scelta*

L'esperienza presentata nel paragrafo precedente viene ripresa in questa sezione per condividere come l'uso dell'e-Portfolio possa integrare in modo efficace l'educazione al futuro nei processi formativi. Questo approccio ha permesso di superare la tradizionale suddivisione tra orientamento in ingresso, in *itinere* e in uscita, riconoscendo l'orientamento non come un'azione isolata, ma come un processo continuo e integrato, in cui l'acquisizione di conoscenze disciplinari si intreccia con lo sviluppo della capacità di definire, costruire e immaginare il proprio futuro.

Gli incontri laboratoriali hanno seguito un impianto flessibile, co-progettato prima dell'avvio del laboratorio e costantemente aggiornato in base alle riflessioni emerse in aula. Il filo conduttore è stato il valore della narrazione nelle sue molteplici forme – parola, scrittura, immagini e musica – intesa come processo ermeneutico di attribuzione di senso all'esperienza. Striano (2005, pp. 17-22) evidenzia come «la narrazione costruisce e dipana sequenze esperienziali da accadimenti, eventi, situazioni cui conferisce unitarietà e ne trae elementi conoscitivi sulla base di specifici interessi euristici». Agli studenti/alle studentesse è stato chiesto di realizzare un e-Portfolio narrativo, che si è rivelato uno strumento efficace per favorire una maggiore

conoscenza di Sé e prefigurare il proprio futuro professionale attraverso un processo dialogico e collaborativo. Gli studenti/le studentesse hanno gestito il proprio e-Portfolio con piena responsabilità, curando la selezione, l'organizzazione e la presentazione dei contenuti. Trattandosi di uno strumento autobiografico, la sua costruzione non può avvenire in modo isolato: la riflessione sul proprio percorso è infatti profondamente influenzata dal confronto con "l'altro da Sé", che include non solo altri/e attori, ma anche il contesto socio-culturale di riferimento (La Rocca, 2020). Attraverso la selezione di momenti significativi e l'analisi critica delle proprie scelte, gli studenti/le studentesse sono stati/e accompagnati/e nei processi di attivazione metacognitiva, in cui esperienza e riflessione si intrecciano in modo dinamico. Un esempio significativo di questo è rappresentato dalla riflessione sul proprio volto, emersa a seguito della lettura de *La classica faccia da pugile* di Jack London (Fig. 1); questo esercizio ha permesso di esplorare il modo in cui l'attore ritiene che il proprio viso venga percepito dagli altri/dalle altre e quale narrazione possa veicolare.



Figura 1⁴ – L'e-Portfolio di C

L'adozione di questo approccio ha evidenziato come l'e-Portfolio non sia soltanto uno strumento di documentazione, ma un vero e proprio spazio di narrazione, un atto creativo in cui ciascuno/a diventa protagonista della propria storia. Infatti, uno degli aspetti più rilevanti dell'e-Portfolio riguarda la sua funzione di supporto nei momenti di transizione, come il passaggio scuola-università. Come emerge dalla riflessione di un* student* (Fig. 2),

⁴ In questo paragrafo vengono presentati, in forma anonima (identificati soltanto mediante l'iniziale del nome), estratti di e-Portfolio realizzati dagli studenti/dalle studentesse.

questo periodo è spesso caratterizzato da una condizione nota come *afuturalgia*, ossia la paura del futuro e l'incapacità di proiettarsi in esso. In questo contesto, l'e-Portfolio potrebbe favorire la capacità di prefigurare il proprio percorso, consentendo, attraverso i processi di costruzione riflessivo-narrativi, di rendere esplicita e consapevole la direzione dello sviluppo personale e professionale. La capacità di prefigurare il proprio percorso assume un ruolo centrale, in quanto consente di rendere esplicita e consapevole la direzione dello sviluppo personale e professionale.



Figura 2 – L'e-Portfolio di A

La scrittura di Sé si configura come un dispositivo epistemico che attiva un dialogo sia intrapersonale, nel confronto con i propri pensieri, sia interpersonale, nella rielaborazione critica delle esperienze vissute. Il principio del "raccontarsi per capirsi" (Di Vita, 2015) assume, in questo contesto, una funzione euristica, in quanto consente di attribuire significato alle esperienze e alle emozioni a esse correlate, trasformando il processo narrativo in un atto di comprensione profonda e di proiezione verso scenari futuri. Nel processo di costruzione dell'e-Portfolio sono emerse riflessioni significative sulla necessità di confrontarsi con colleghi/e e docenti. Questo confronto ha favorito la condivisione di punti di vista, l'acquisizione di nuove prospettive e l'individuazione di strategie efficaci per migliorare la presentazione dei contenuti. Molti/e studenti/studentesse hanno arricchito il proprio e-Portfolio con immagini, icone, disegni e altri elementi visivi, utilizzandoli per completare il testo, esprimere emozioni e sentimenti e/o sopperire alla mancanza/difficoltà di trovare le parole adeguate. Un esempio emblematico è quello di un* student* che ha scelto di dedicare ogni pagina del suo e-Portfolio a un fiore specifico, impiegandolo come simbolo del tema trattato (Fig. 3). Ogni fiore

è stato selezionato e disegnato in base al suo significato simbolico o alle emozioni che evoca, creando così un filo conduttore visivo e concettuale all'interno dell'e-Portfolio. Questa strategia evidenzia come un codice familiare – la passione per il disegno e i fiori – possa essere utilizzato per interpretare e dare senso a nuove esperienze.

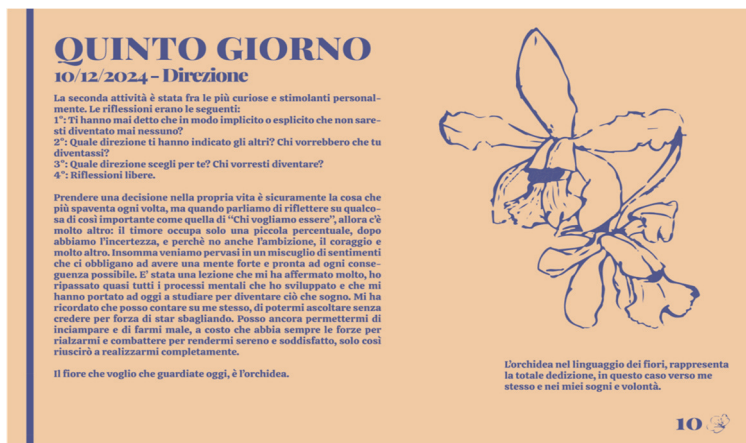


Figura 3 – L'e-Portfolio di R

Anche la musica ha rappresentato un elemento significativo nella costruzione dell'e-Portfolio, diventando un ulteriore strumento di espressione personale. Alcuni/e studenti/studentesse hanno scelto di integrare brani musicali per accompagnare la narrazione, arricchendo il testo con una dimensione sonora capace di evocare emozioni, suggerire atmosfere e rafforzare il significato dei contenuti (Fig. 4). La scelta dei brani non è stata casuale: in molti casi, gli studenti/le studentesse hanno selezionato brani che rispecchiavano il proprio stato d'animo, il tema trattato e/o il messaggio del loro lavoro, permettendo al lettore/alla lettrice, ascoltatore/ascoltatrice di entrare più "facilmente" in sintonia con l'esperienza narrata. La combinazione di linguaggi diversi – testuale, visivo e sonoro – riflette la volontà di esplorare modalità espressive alternative che vadano oltre le parole, rendendo l'e-Portfolio uno strumento dinamico e personale, capace di condividere il "viaggio" esperienziale vissuto.

L'aspetto più affascinante di questo percorso laboratoriale è stato scoprire come l'alfabetizzazione al futuro (Miller, 2018) si intrecci con la pratica narrativa, offrendo agli studenti/alle studentesse l'opportunità di riconoscere la propria evoluzione nel tempo e esplorare nuovi scenari possibili. Il valore della narrazione di Sé, infatti, non si esaurisce nell'analisi retrospettiva delle esperienze, ma risiede nella possibilità di reinterpretarle e proiettarle in una

prospettiva trasformativa. Le figure 5 e 6 evidenziano due aspetti fondamentali della costruzione dell'identità: la continua ridefinizione del Sé e l'importanza di spazi formativi dedicati all'esplorazione personale. In particolare, la figura 5 descrive la dissolvenza dell'immagine di Sé come metafora della sua costante ridefinizione; mentre la figura 6 pone l'accento sull'importanza di prevedere anche all'interno dei percorsi universitari dei laboratori incentrati sulla persona, uno spazio in cui l'identità possa essere meglio esplorata.

Seconda lezione

Per quali azioni ci vuole coraggio?:

Penso che la parola "coraggio" non si limiti semplicemente a qualcosa di rischioso che riusciamo a fare, ma si estenda a qualcosa di più ampio e profondo, poiché già il fatto di essere al mondo richiede coraggio. Ci vuole coraggio ad intraprendere un percorso, che sia universitario o lavorativo; ci vuole coraggio a vestirsi come vogliamo; ci vuole coraggio a fare quel taglio di capelli un po' strano che tanto ci piace; ci vuole coraggio ad esporre la propria opinione. In sintesi, ci vuole coraggio ad affrontare la vita. Viviamo in una società in cui il giudizio è all'ordine del giorno, dove essere diversi dalla massa spesso ci rende inadeguati o esclusi. L'essere umano coraggioso è quindi colui che decide di mettere se stesso al primo posto, di fare ciò che gli piace senza la pressione della società sulle spalle. Il coraggio, dunque, spinge l'uomo a vivere, a non arrendersi di fronte agli ostacoli e a sperimentare tutto ciò che la vita ha di bello da offrire.

Ho allegato qui la canzone "ESSERE UMANI" di Marco Minghoni che secondo me rispecchia a pieno il mio pensiero.

<https://www.youtube.com/watch?v=U-4OrzSBfm8>

Figura 4 – L'e-Portfolio di C

**IMMAGINI IN DISSOLVENZA
CONCLUSIONE**

La **conclusione** di questo corso, per me, non segna un punto finale, ma piuttosto un nuovo inizio.

Come un'immagine che lentamente sfuma e si trasforma in qualcosa di diverso, anche io sento che la persona che ero all'inizio del corso sta cambiando. Ho acquisito nuove prospettive, competenze e consapevolezza. Ho trovato il corso interessante e stimolante, una nuova esperienza positiva, che mi ha aiutato ad avere le idee più chiare e convinto sempre più della mia scelta.

La nostra immagine cambia.

Figura 5 – L'e-Portfolio di C.

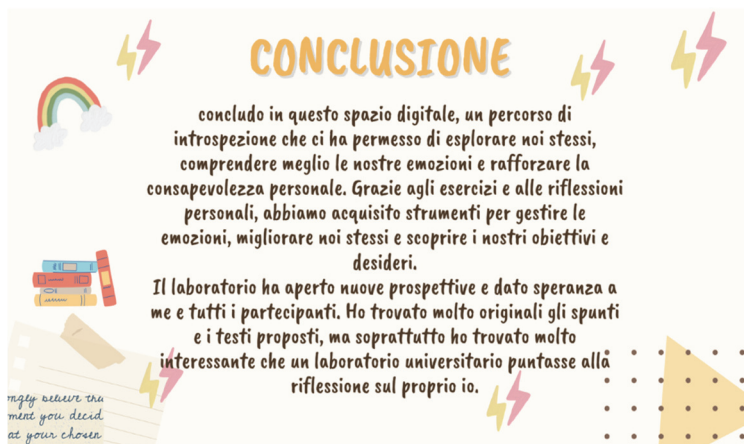


Figura 6 – L'e-Portfolio di M.

La dimensione riflessiva, in questo contesto, costituisce una sfida significativa, in quanto non può limitarsi a un'analisi statica delle esperienze, ma deve tradursi in un impatto trasformativo concreto, capace di orientare attivamente le scelte formative e professionali degli studenti/delle studentesse. La propensione alla riflessione non è automatica e dovrebbe essere allenata, infatti l'e-Portfolio può diventare uno strumento consolidato, con la funzione di accompagnare ciascuno/a in uno spazio di negoziazione tra passato, presente e futuro, dove è possibile costruire attivamente nuovi modi di essere e di agire. Queste riflessioni, tuttavia, rappresentano solo l'inizio di un percorso di ricerca e approfondimento che richiede un impegno continuo nell'analisi strutturata degli e-Portfolio. Sarà essenziale affinare i metodi di utilizzo, individuando strategie sempre più efficaci per trasformarlo in un autentico strumento di formazione e crescita personale, favorendo una riflessione orientata al futuro.

Riflessioni conclusive

Il paradigma riflessivo-trasformativo – sul quale certamente è necessario interrogarsi alla luce dello scenario post-moderno – rivela una tensione critica ed emancipatoria di cui l'utilizzo delle storie tipico dell'orientamento narrativo ha consentito una declinazione pratica. Utilizzare le storie come strumento per orientarsi ha permesso di valorizzare il congegno riflessivo come forma di riflessione esistenziale e occasione di sperimentazione (Oliverio, 2023): (ri)pensarsi attraverso le storie emancipa la riflessione sul Sé dal gioco dell'immanenza, facendo spazio al nuovo e all'imprevisto per il

tramite dell'immaginazione che evidentemente il racconto di personaggi e di vite altre sollecita.

Secondo Dewey, l'immaginazione ha una funzione cognitiva e vitale fondamentale, «non è né – solo – fantasia, né un modo per evadere dalla realtà, ma il terreno fondamentale a partire dal quale la realtà può essere concepita» (D'Agnese, 2016, pp. 89-90): se fossimo privi di immaginazione saremmo ridotti ad uno stato animale senza alcun significato da potere inventare, invece grazie a questa facoltà possiamo progettare le nostre finalità nel mondo e altresì prevedere scenari e situazioni (D'Agnese, 2016). (Ri)pensarsi attraverso le storie, diventare capaci di orientarsi, è quindi una straordinaria possibilità formativa, un modo attraverso cui il soggetto prende forma stando in costante relazione *transattiva* con il mondo (o con i mondi immaginati).

Nell'attuale temperie culturale, riscoprire il racconto come mezzo di coltivazione dell'umanità del soggetto significa interpretare la formazione come *neo-Bildung* (Di Bari, 2020), come processo in cui le narrazioni siano *pre-testo* per promuovere la costruzione di una *forma mentis* aperta e plurale, che consenta a ciascuno e a ciascuna di potersi esprimere in piena libertà, con spirito critico e creativo nei vari contesti di vita.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola*. Trento: Erickson.
- Batini F. (2009). L'orientamento narrativo: le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno. In: I. Loidice (Ed.) *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. vol. 1. Bari: Progedit.
- Batini F. (2010). Orientamento narrativo. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds). *Voci della scuola 2010* (pp. 1-16). Napoli-Roma: Tecnodid.
- Batini F., Giusti S. (2013) *Non mi importa di voi. Storie per le competenze di cittadinanza*. Torino: Loescher.
- Batini F. Giusti S. (2013). *Non mi vedo. Storie per diventare se stessi*. Torino: Loescher.
- Batini F., Zaccaria R. (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Benjamin W. (1966). Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov". In: W. Benjamin. *Angelus Novus*. Torino: Einaudi.
- Bertin G.M., Contini M.G., (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Cavarero A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.

- Chello F. (2022). La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. Doi: 10.15160/2038-1034/2404.
- Corbi E. (2002). *Orientamento come formazione. Sviluppo storico e modelli teorici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'agnese V. (2016). Il pensiero come "salto": educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 11(1), pp. 81-98.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La nuova Italia
- Di Bari C. (2020). Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(19), pp. 223-243.
- Di Paolo A. Introduzione. In: Batini F., Zaccaria R. (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Vita A. (2015). *La scrittura espressiva nell'orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Farrell O. (2020). From Portafoglio to Eportfolio: The Evolution of Portfolio in Higher Education. *Journal of Interactive Media in Education*
- Frauenfelder E., Sarracino V. (2002). *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Gottshall J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- La Rocca C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: RomaTre-Press.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Miller R. (Ed.) (2018). *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. Routledge & UNESCO.
- MIM (2022). Linee Guida per l'Orientamento.
- MIUR (2009). Linee Guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita.
- MIUR (2014). Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente.
- Oliverio S. (2023). Riflessività e pratiche del sé professionale. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 23-39. Doi: 10.3280/erp1-2023oa15873.
- Perillo P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.
- Pineau G., Le Grand J-L., (2003). *Le storie di vita*. Milano: Guerini Studio
- Ricoeur P. (1983). *Tempo e racconto*. Milano: Jaka Book.
- Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6(2). Doi: 10.14605/PD622003.
- Rossi B. (2000). Identità e orientamento. Prospettive pedagogiche. In: F. Batini R. Zaccaria (Eds). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Sartre J.P. (1955). *La nausea*. Torino: Einaudi.

- Savickas M.L. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Striano M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. In: Pulvirenti (Ed.). *Pratiche narrative per la formazione*. M@gm@.
- Wenger E. (2004). *Learning for a small planet*. CiteSeerX.

Promuovere la riflessività attraverso l'osservazione dei gesti professionali

di *Livia Cadei e Alessia Tabacchi**

Riassunto

In un tempo in cui il lavoro educativo è segnato da mutamenti e riconfigurazioni socio-professionali, la ricerca pedagogica è sollecitata a indagare il modo in cui i professionisti dell'educazione avviano processi di riflessività, in itinere e a posteriori, sulle proprie azioni. La pratica educativa si sostanzia di azioni, ossia parole e gesti professionali messi in campo per avviare processi educativi. La letteratura mette in luce come un'analisi delle pratiche professionali in prospettiva riflessiva possa costituire un prezioso strumento per rilevare i saperi, l'intenzionalità e le posture sottesi all'agire. Il contributo intende portare all'attenzione alcuni studi che, attraverso gli strumenti della narrazione e dell'osservazione, indagano posture e gesti professionali in educazione, sollecitando la riflessività dei professionisti.

Parole chiave: riflessività, gesto professionale, osservazione, narrazione, educazione

Enhance reflexivity by observing professional gestures

Abstract

At a time when educational work is marked by socio-professional changes and reconfigurations, educational research is urged to investigate how educators initiate processes of reflexivity, in and on their own actions. Educational practice consists of actions, such as words and professional

* Il contributo è frutto di una riflessione comune. Nello specifico sono attribuibili a L. Cadei le sezioni: L'azione educativa alla prova della riflessività e Lo spessore dell'azione: tra osservazione e posture professionali; e sono attribuibili a A. Tabacchi le sezioni: La conversazione riflessiva sulla pratica a partire dai gesti professionali e Ricerche empiriche e modelli per l'osservazione e la narrazione dei gesti professionali nella prospettiva della riflessività. Le conclusioni sono state elaborate in modo congiunto.

gestures put in place to encourage educational processes. The literature shows how an analysis of professional practices from a reflective perspective can be a valuable tool for detecting knowledge, intentionality and attitudes. The aim of this paper is to draw attention to some studies that use narrative and observation to investigate professional attitudes and gestures in education, and to embolden reflexivity among professionals.

Key words: reflexivity; professional gesture; observation; narrative; education.

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

L'azione educativa alla prova della riflessività

La professione educativa è stata a lungo segnata da incertezza e indefinità, basti pensare che la chiarificazione normativa per le figure socio-educative risale al 2017, a seguito della legge di bilancio n. 205 (commi 594-601); anche la costituzione di un albo professionale per l'educatore professionale socio-pedagogico e per il pedagogista, così come normato dall'articolo 2 della legge n. 55 del 2024, rappresenta una sfida attuale, che orienta verso nuove riconfigurazioni socio-professionali. I professionisti dell'educazione si misurano con l'esigenza di fondare la propria specificità all'interno del panorama sociale e fare fronte alla complessità sottesa al lavoro educativo.

L'azione educativa si snoda in un tempo lungo e qualche volta difficile da percepire, in cui prevale la dimensione della quotidianità orientata al perseguimento di obiettivi. In costante equilibrio tra contingente ed orizzonti di senso, l'esperienza necessita di ampliare i quadri disponibili per identificare lo spessore dell'azione educativa (Cadei, 2017). Nel tempo e nello spazio quotidiano, si giocano fenomeni discreti e brevi, che lasciano poche tracce, in cui si esercita una gestualità debole, non specifica, ma che appartiene alla professione educativa.

La quotidianità sollecita l'operatore con un grado elevato di complessità. "Assumere il rischio che qualche cosa possa accadere, nel tempo ordinario dove per definizione non è atteso nulla di eccezionale, è un elemento fondatore della pratica educativa, difficile tuttavia da far riconoscere come gesto specialistico" (*Ibi*, p. 21). I professionisti hanno pertanto bisogno di un contesto in cui possano attivare un processo di concettualizzazione delle pratiche a partire da una decostruzione delle questioni educative. Si tratta di poter sottoporre a interrogazione la costruzione degli avvenimenti. La relazione

educativa in sé non è visibile e non è possibile accedervi senza esaminare i suoi effetti che sono nell'ordine di movimenti o attività molteplici.

Se ogni situazione del lavoro educativo è un incontro di cui non è possibile prestabilire il processo di interazione, l'attività reale si realizza paradossalmente in ciò che non si definisce o si definisce poco. Essa si costruisce a partire da un imprevisto che sfugge ad ogni simulazione organizzata, contraddistinto piuttosto da una qualità enigmatica.

L'agire professionale nei contesti ordinari invita ad osservare il sapere che emerge dalle situazioni educative. L'educatore è un creatore di circostanze che possono trasformarsi in opportunità educative portatrici di effetti. Con la sua opera, Michel de Certeau (1990) apre la strada alla riflessione su "l'invenzione del quotidiano" e sulla creatività dei gesti ordinari.

Le pratiche quotidiane rivelano un vasto insieme, difficile da delimitare e che a titolo provvisorio si può designare come quello delle procedure. Sono schemi di operazione e manipolazione tecniche. [...] Modalità per recuperare una tecnicità di tipo particolare, nello stesso tempo per situare lo studio in una geografia attuale della ricerca (*Ibi*, p. 71, trad. nostra).

È nell'atto quotidiano che si intrecciano l'essenza e la complessità della professionalità educativa. L'ordinario è poco pensato come asse di intervento in cui si legano e slegano i nodi dell'esistenza. La difficoltà che gli educatori lamentano, quando sono sollecitati a dire ed a scrivere della propria pratica, è indice della complessità dell'azione, che attraversa il campo emozionale insieme a quello cognitivo, tracciando lo spazio di lavoro tra il sé e l'altro. Afferma de Certeau: "se l'arte di dire è per sé stessa un'arte di fare e un'arte di pensare, può essere sia pratica sia teoria" (*Ibi*, pp. 118-119, trad. nostra). In questi termini, la costruzione di senso del lavoro educativo richiede la capacità di stare nell'azione e di ritornare su di essa. Si stabilisce un movimento tra azione e pensiero in cui il lavoro quotidiano è lo strumento e non un fine in sé stesso. Questo procedere tra l'ordinarietà della vita e la concettualizzazione teorica dà valore alla prassi educativa, si qualifica come capacità di raccogliere, nel vivo del quotidiano, una materia prima e propria, per produrre un sapere specifico sull'azione nel lavoro educativo. La singolarità della situazione diventa oggetto di pensiero, da maneggiare e rinnovare in continuazione, ma ugualmente da condividere per contribuire alla cultura dell'educazione.

La riflessività consente di dare un senso alle azioni del soggetto. Nel movimento di distanza critica rispetto all'operato si evidenziano le scelte possi-

bili che scardinano la forza della tradizione e dell'abitudine. In questa prospettiva, l'autonomia del singolo è strettamente connessa con la sua capacità riflessiva.

Per gli operatori, la pratica della riflessività significa potersi spingere al di là del piano dei compiti concreti (cosa abbiamo fatto e come). Si apre per loro uno spazio di conoscenza dei propri processi cognitivi, che si snoda dalla semplice presa di coscienza, al giudizio e alla decisione, per considerare le conseguenze delle proprie analisi e del modo in cui vengono formulate.

In quest'ottica, la riflessività appare una specie di proficua introspezione, un invito aperto a pensare a quello che si sta facendo e ai propri passi. Ciò fa emergere una sorta di 'storia interna', nella quale sono documentati come sono stati affrontati particolari aspetti della pratica.

Si rende necessaria un'epistemologia della pratica, suggerisce Donald Schön (1993), portando l'attenzione sulla "riflessione nel corso dell'azione" e su come questa sia una competenza imprescindibile per il professionista del futuro. La pratica non è una mera applicazione della teoria, in quanto la realtà delle attività professionali è caratterizzata da incertezza, unicità e conflitti di valori. La sfida diviene allora quella di predisporre condizioni per avviare processi di "conversazione riflessiva con la situazione" (*Ibi*, p. 9), allo scopo di rispondere in modo pertinente alle questioni poste dall'oggi.

Lo spessore dell'azione: tra osservazione e posture professionali

Schön (1993) sostiene che i professionisti sappiano molto più di quanto riescono ad esprimere. C'è un sapere d'azione, ossia un sapere "tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo" (*Ibi*, p. 25), che, tuttavia, fatica a venire in emersione. È la riflessione nel corso dell'azione a rendere vigile il professionista e restituirgli la possibilità di valutare la propria pratica e narrarla (Cadei, 2017). Mettere in parola l'azione implica il porre in correlazione i saperi e le tecniche che guidano le pratiche, nonché una riflessività circa le modalità con cui gli stessi si traspongono in prassi operative sul campo. Il lavoro educativo non è immediatamente accessibile come oggetto di comunicazione e mantiene una difficoltà di formalizzazione professionale (Cadei *et al.*, 2015). Si situa su questo fronte la tematica dei discorsi e delle scritture professionali, intesi quali spazi di costruzione e trasmissione del sapere, di confronto tra esperienze e conoscenze, di riflessività e narrazione dell'azione. Riformulare la propria azione attraverso la narrazione le conferisce il carattere della comunicabilità e dell'intellegibilità.

Al contempo, emerge come la riflessività avvii processi che oltrepassano il mero racconto di cosa e come si è agito, di quali azioni sono messe in campo nel lavoro ordinario, per orientarsi all'esame dell'intenzionalità sottesa, dei saperi professionali che guidano l'agire, delle visioni di uomo e di società che sono proprie del professionista e della sua comunità di pratica.

L'intreccio fra queste dimensioni porta a considerare come saperi e gesti professionali siano in un legame inscindibile con la postura del professionista (Jorro, 2006). La postura è intesa da Merleau-Ponty (1960) quale "espressione primordiale" di un'intenzione cosciente, che assume spessore attraverso l'azione e la mobilitazione di gesti professionali. Secondo Demailly (2008), è la consapevolezza della propria postura che consente una "conoscenza dell'azione", identificando l'intenzione che guida la pratica e gli effetti prodotti dalle proprie azioni.

Parlare di postura, intesa sia in senso fisico sia simbolico, significa considerare una dimensione corporea, legata alla gestualità e alla disposizione nello spazio, e una dimensione relazionale e cognitiva, che esprime intenzionalità, disponibilità e attitudine verso l'altro. Nelle pratiche educative, la postura assume un ruolo centrale, poiché riflette e modella la qualità della relazione pedagogica. Un'osservazione attenta della postura agevola la rilevazione di elementi impliciti della professionalità educativa, come l'ascolto attivo, l'accoglienza e la regolazione dell'interazione, aprendo così spazi di riflessività sul proprio agire.

Emerge, pertanto, come l'osservazione costituisca uno strumento essenziale nell'ambito dell'educazione, poiché consente di cogliere, interpretare e attribuire significato alle situazioni e alle relazioni (Postic & De Ketele, 1993). Essa non si configura come registrazione passiva della realtà, ma implica un coinvolgimento attivo dell'osservatore. Egli è chiamato a sviluppare uno sguardo consapevole e riflessivo, attraverso cui dare senso alle esperienze e superare la mera descrizione dei fenomeni, per giungere a una comprensione più profonda e articolata.

Nell'azione educativa, l'osservazione si traduce nella capacità di creare circostanze che possano evolvere in situazioni formative. L'educatore, come ideatore di tali contesti, deve affinare la sua capacità di osservare, individuare dinamiche significative e riflettere sulle implicazioni delle proprie azioni. Le osservazioni professionali assumono un valore fondamentale per documentare la complessità delle esperienze e favorire una riflessione continua sul proprio operato (De Ketele *et al.*, 2013).

L'osservazione si configura come un processo attivo e interpretativo. Registrare appunti sul campo non significa semplicemente annotare ciò che si vede, ma implica un'interazione costante con il contesto e i soggetti coinvolti.

Si tratta di un'azione professionale che diventa uno strumento per comprendere la costruzione del sé e della società attraverso la negoziazione dei significati e delle pratiche condivise.

Al contempo, adottare un approccio riflessivo significa riconoscere la propria soggettività nel processo osservativo. Ogni osservazione è inevitabilmente influenzata dalla posizione dell'osservatore, dalle sue esperienze pregresse e dalle sue categorie interpretative. La consapevolezza di tale soggettività non è un limite, ma un'opportunità per interrogarsi sulle proprie percezioni, evitare giudizi affrettati e aprirsi a prospettive differenti.

In questa direzione, l'osservazione si collega alla possibilità di cambiamento. Comprendere i processi significa andare oltre la semplice individuazione delle condizioni che determinano gli eventi, per esplorare le tappe attraverso cui essi si generano. Tale prospettiva consente di attivare un pensiero critico e creativo, capace di individuare alternative e nuove possibilità di azione. Inoltre, la dimensione etica e deontologica dell'osservazione contribuisce a qualificare la ricerca e l'azione educativa, favorendo una pratica basata sul rispetto, sull'ascolto e sulla partecipazione attiva dei soggetti coinvolti.

Osservazione e riflessività sono strettamente intrecciate: la prima fornisce gli elementi su cui riflettere, la seconda permette di attribuire senso e valore a ciò che si osserva. Solo attraverso questo processo dinamico è possibile sviluppare una comprensione autentica delle situazioni e promuovere un cambiamento consapevole nelle pratiche educative e di ricerca. L'osservatore riflessivo è colui che cerca di comprendere come questi avvengano, quali processi li generino e quali possano essere le loro implicazioni.

La conversazione riflessiva sulla pratica a partire dai gesti professionali

Quanto fin qui asserito mette in luce come, nell'indagare le pratiche educative, l'azione rivesta un ruolo centrale. Biesta (2023) parla di educazione come "azione intenzionale" (p. 184), ossia "qualcosa che gli educatori fanno deliberatamente, includendo in questo anche le forme intenzionali di non-azione, e cioè le decisioni di rinunciare all'azione per motivi educativi" (*Ibi*, p. 162). Vi è un fare concreto che si dispiega nella pratica, ma anche la possibilità di decidersi per una astensione dall'azione, altrettanto foriera di messaggi educativi.

Tuttavia, non di rado, l'educazione si scontra con azioni e interventi che si discostano dall'intenzionalità originaria, o si possono verificare forme sottili di condizionamento, attuate senza l'intenzione di nuocere all'educando,

che nei fatti si traducono in «*douces violences*» (Schuhl, 2019; Schuhl & Dugas, 2019). Ancorato ad alcuni riferimenti teorici, valoriali, a pratiche o modelli consolidati, il soggetto può non essere consapevole dei significati veicolati dalle proprie azioni. In questo modo, l'operato non è posto in discussione e neppure la qualità della relazione instaurata con l'educando.

Come Morris (1978) constata, le posture assunte e i movimenti compiuti sono la ripetizione di “gesti già fatti migliaia di volte e per lo più compiuti inconsciamente, spontaneamente e senza auto-analisi” (p. 11). Le persone sono spesso inconsapevoli della “forma precisa” secondo cui agiscono e la maggior parte delle persone non sanno descrivere con certezza le proprie azioni. I soggetti mettono in campo dei modelli fissi d'azione, che possono essersi originati in differenti modi: innati nel soggetto, sviluppati attraverso l'esperienza, scoperti mediante processi di prova ed errore, appresi per imitazione o tramite l'insegnamento, risultati di un apprendimento cosciente, basati su uno sforzo volontario e sull'osservazione (*Ibidem*). La stessa compresenza di plurime dimensioni permette di acquisire ulteriori schemi di azione.

Ne deriva come la mancanza di riflessività *in e on action* (Schön, 1993) rischi di perpetrare atteggiamenti e comportamenti, appresi o costruiti all'interno di una cultura educativa, senza una valutazione critica degli stessi. Questo ha conseguenze sul processo educativo e può minare il rispetto della unicità e libertà personale. Altresì, la non abitudine alla riflessività può comportare l'incapacità di narrare e condividere i significati sottesi al proprio agire (Striano *et al.*, 2018), con ripercussioni rispetto alla possibilità di renderlo intellegibile agli interlocutori (Cadei, 2017).

È quindi opportuno prendere in esame il binomio azione e intenzione (Biesta, 2023), riportando il focus sulla postura e sui gesti professionali dell'educare. Per il professionista dell'educazione è fondamentale imparare ad “ascoltare il linguaggio silenziosi dei gesti, riconoscere, decifrare e interpretare correttamente i segnali non verbali”, propri e altrui, in quanto spesso i sentimenti e le emozioni più profonde risiedono più nei gesti che nelle parole (Simeone, 2002, p. 120).

In questa sede, si proverà a mettere a fuoco il nesso fra azioni e intenzionalità, rivisitando l'opposizione fra *instrumentalité* e *intentionalité*, per ricercare un fecondo intreccio fra le due dimensioni (Jorro, 1998, p. 5). Al riguardo, risulta opportuno portare l'attenzione sull'intrinseco legame fra saperi e gesti professionali, allenandosi a conoscere nell'azione, attraverso la riflessività.

Mentre la pratica professionale, secondo il modello della *Razionalità Tecnica*, consiste in “una soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica” (Schön, 1993, p. 49); la *riflessività nel corso dell'azione* permette di conoscere nella pratica e di

costruire “un *repertorio* di esempi, immagini, comprensioni e azioni” (Ibi, p. 157). Al contempo, il professionista riflessivo è capace di portare all’attenzione non solo il proprio *expertise* ma anche quello degli interlocutori; di dare valore alla relazione interpersonale, in un orizzonte di comprensione dei pensieri, bisogni e vissuti dei soggetti con cui ci si interfaccia (Ibi, p. 304).

Questa reciprocità è bene espressa da Biesta (2023), che parla del “gesto dell’educazione”, come gesto che “apre il mondo” all’educando e, “con una sola medesima ‘mossa’” apre l’educando al mondo (p. 187). L’educatore è, in questa prospettiva, colui che (re)indirizza l’attenzione di colui che è educato verso il mondo. L’accortezza da avere è che il gesto sia comprensibile, appropriato (sfidante ma sostenibile), e incoraggi una relazione con la realtà da proseguire in autonomia.

Il gesto dell’educazione implica una relazione dialogica fra educatore ed educando. Il gesto è agito dall’educatore, ma chi educa “non ha il controllo” su ciò che l’educando “farà una volta che egli avrà catturato la sua attenzione” (Ibi, p. 173). Pertanto, nel gesto dell’educazione è indispensabile che l’educatore assuma la libertà dell’altro, senza limitarsi ad indicare ciò che è il proprio interesse. È in gioco la “libertà di esistere come soggetto ‘nel’ e ‘con’ il mondo, [...] per incontrare il mondo e per incontrare ciò che il mondo ci richiede” (Ibi, p. 188). Proprio quest’ultima prospettiva introduce un ulteriore elemento da prendere in esame. Se vi sono gesti che vanno dalla persona verso il mondo, vi sono anche gesti che provengono dal mondo verso la persona. Entrambi sono essenziali per l’educazione. Non è quindi possibile studiare la gestualità senza cogliere l’interrelazione fra chi agisce, il soggetto con cui si è in relazione e il mondo.

Il gesto dell’educazione, come già asserito, non è solo come e cosa viene messo in atto, ma anche la postura con cui si attua questa apertura al mondo. Ciò richiama l’urgenza di osservare le proprie posture e i propri gesti professionali, di porli al vaglio delle riflessività e di giungere ad una narrazione degli stessi.

Indagare la postura professionale significa considerare una dimensione corporea, legata alla gestualità, accanto ad una dimensione relazionale e cognitiva che rimanda a saperi, intenzionalità e valori di riferimento, in una circolarità fra teoria e prassi. Un ruolo centrale è rivestito dai gesti professionali, agiti attraverso un movimento finalizzato e intenzionale, in uno spazio intersoggettivo (Jorro, 2005), allo scopo di avviare processi di aggiustamento rispetto alla situazione in cui si attuano. Vi è quindi un contenuto tecnico-professionale, ma anche un’intenzionalità e una capacità di analizzare la realtà in cui il gesto va a essere posto. Il gesto professionale è situato e dinamico e asseconda un adattamento e un’attualizzazione in situazione (Bucheton *et al.*, 2005).

Inoltre, i gesti professionali esprimono una forma codificata di una pratica culturalmente e socialmente riconosciuta (Alin, 2010), in stretta connessione con la deontologia (Jorro, 2005) e la biografia professionale (Jorro, 1998). Al contempo, essi giovano del sapere esperienziale che il professionista affina sul campo, accrescendo la capacità di intervenire in situazione, di affrontare l'imprevisto e di sviluppare consapevolezza circa le proprie azioni (Jorro, 2016).

Se il gesto è elemento chiave in educazione, la questione diventa come osservarlo e come affinare una "conversazione riflessiva" sulla pratica. Nell'addentrarsi della riflessione porteremo all'attenzione alcuni elementi chiave in questa direzione, che intrecciano lo strumento dell'osservazione con quello della narrazione e delle biografie professionali (Cadei & Ramsamy-Pratt 2018; Tabacchi, 2023).

Ricerche empiriche e modelli per l'osservazione e la narrazione dei gesti professionali nella prospettiva della riflessività

Lo studio dei gesti professionali trova particolare sviluppo in ambito francofono (Jorro, 1998; Bucheton & Dezutter, 2008), prendendo le mosse dagli studi sulla comunicazione e dalla tradizione filosofica e antropologica che pone attenzione alla corporeità e alla relazione interpersonale¹. Il gesto diviene elemento centrale per indagare l'azione e la postura dell'educatore. Tali ricerche aprono la via ad ulteriori approfondimenti, per lo più declinati nel contesto scolastico, nell'ambito dell'insegnamento, dell'apprendimento e della relazione docente-studente.

Al riguardo, gli studi indagano in che modo parole e gesti strutturano l'azione educativa, veicolano messaggi e avviano processi di apprendimento. È introdotta la nozione di gesto didattico dell'insegnante (Bucheton *et al.* 2005) ma anche di gesto pedagogico (Buriticá & Saldarriaga, 2020), ossia un gesto agito con una finalità educativa, allo scopo di avviare processi relazionali. Il focus è sul senso sotteso al linguaggio verbale e non verbale, ma anche sul nesso fra parola e azione, in una interrelazione dialogica fra educatore ed educando. In particolare, è interessante cogliere in che modo l'insegnante favorisce la partecipazione, il riconoscimento e l'inclusione dell'allievo come soggetto che partecipa, negozia, interviene, insegna e impara.

In questa prospettiva, strumenti indispensabili per indagare i gesti professionali diventano l'osservazione, mediante la quale avviare un'analisi delle

¹ Il riferimento è, in particolare, a Aristotele, Arendt, Blondel, Foucault, Leroi-Gourhan, Lévi-Strauss, Lévinas, Mauss, Ricoeur.

pratiche, e la narrazione, volta a mettere in parola l'azione. Entrambi gli strumenti prevedono il coinvolgimento attivo dei soggetti, in una riflessività sulla pratica.

Il corpus di ricerche empiriche sulle posture e i gesti professionali risulta alquanto ampio e articolato. Dal momento che la quasi totalità degli studi si situa in ambito scolastico, l'osservazione e la narrazione intrecciano questioni inerenti alla didattica delle singole discipline. In questa sede si è scelto di non avviare una *systematic review* e neppure di indagare il tema con pretesa di esaustività. L'attenzione sarà posta su alcune ricerche che, fra le altre, possono mostrare un modello di indagine utile alla declinazione di tali questioni nei contesti in cui operano i professionisti dell'educazione, senza limitare il campo all'insegnamento.

In particolare, ci si soffermerà sul lavoro di alcuni studiosi che offrono un modello di analisi dei gesti e delle posture professionali, osservati dai ricercatori ma anche dai soggetti implicati, e narrati mediante interviste di esplicitazione (Vermersch, 1994) o di auto-confronto (Le Bellu *et al.*, 2010).

a) *Gli studi di Jorro*. Jorro (2006) elabora una matrice dell'agire professionale, costruita a partire dall'analisi di parole, pensieri, azioni e relazioni, con riferimento a quattro categorie sintetiche di gesti professionali (fig. 1).



Figura 1 - Matrice dell'agire professionale - Jorro (2006). Trad. nostra

Il modello di Jorro, strutturato sulla base degli studi sulla comunicazione (Ekman & Friesen, 1972; Morris, 1978), invita a scandagliare le plurime funzioni della gestualità, mostrando la complessità sottesa ai gesti, la molteplicità dei significati correlati, l'imprescindibilità della componente relazionale e comunicativa. Nel lavoro educativo, è importante indagare i gesti che accompagnano il discorso e le parole pronunciate (*gesti linguistici*) o che permettono di attribuire maggiore impatto ad un sapere o ad un messaggio (*gesti di messa in scena del sapere*), ma ancor più è indispensabile avviare processi

di riflessività circa i gesti compiuti in situazione, in risposta a eventi imprevedibili o alla necessità di offrire *feedback* e rimodulare la propria azione (*gesti di aggiustamento*). Tale indagine porta l'attenzione sui significati espliciti e impliciti del proprio agire. Al contempo, si svela con sempre maggiore chiarezza come i gesti esprimano una postura professionale e un orizzonte valoriale (*gesti etici*).

La matrice dell'agire professionale diventa, in prima battuta, uno strumento utile a classificare i gesti professionali agiti in situazione e a coglierne i messaggi sottesi. Altresì, sollecita processi di riflessività *in* e *on action* (Schön, 1993), allo scopo di accrescere la consapevolezza circa la propria postura professionale (Jorro, 2005; 2015).

b) *Gli studi di Bucheton*. Sono in particolare gli sviluppi di Bucheton e collaboratori (2015) a esitare nella *Multiagenda del gesto professionale*, che conduce ancora più esplicitamente a prendere in esame la postura di chi educa.

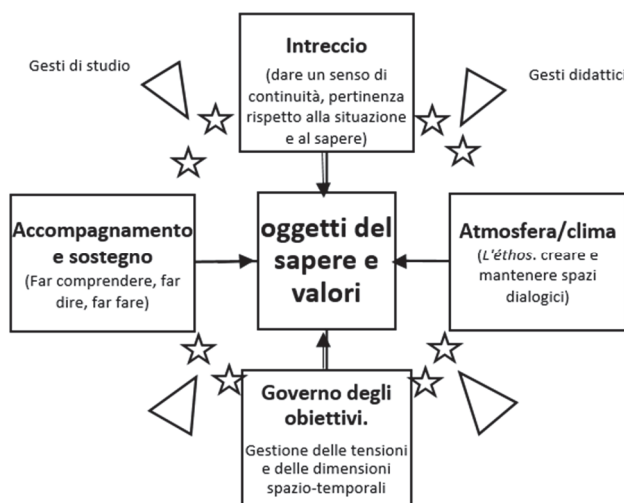


Figura 2 - Multiagenda del gesto professionale – Bucheton et al. (2015). Trad. nostra

Le macro-aree di riferimento dell'agire dell'insegnante sono: il *governo degli obiettivi*, inteso come organizzazione delle lezioni sul piano dello spazio e del tempo, considerando vincoli e implicazioni che influiscono sullo svolgimento della lezione; il *clima di classe*, quale elemento che garantisce uno spazio dialogico di relazione e coinvolgimento; l'*intreccio*, inteso come un fare sintesi e ricomporre in unità il percorso didattico ed educativo, prendendo in esame concetti, tecniche (gesti di studio), saperi culturali, pratiche

sociali; *l'accompagnamento*, volto a favorire il sapere e il saper fare. È proprio in un processo dinamico, modulare e sistemico tra le differenti aree che si dispiega l'azione professionale. I gesti con cui si agisce in situazione, dicono di un modo di porsi e di aprirsi alla relazione con l'educando, in un continuo processo di aggiustamento tra insegnante e alunno.

A partire dalla matrice concettuale della multi-agenda è possibile individuare delle costanti, che contribuiscono a comprendere alcuni elementi che sostengono o inficiano il processo comunicativo e la costruzione dei significati all'interno del gruppo. Lo studio conduce alla delineazione di cinque posture professionali, complementari e necessarie: *postura di accompagnamento*, volta a promuovere la riflessività e l'azione creativa; *postura di controllo*, quale orientamento direttivo e sostegno all'azione; *postura di apparente lasciare andare*, che attribuisce al singolo e al gruppo una forte capacità di scelta e autogestione; *postura d'insegnamento*, incentrata sulla ripresa, verbalizzazione, sintesi avviata attraverso la riflessività sulla pratica; postura «*du magicien*», una postura ludica che sollecita degli apprendimenti attraverso la messa in campo di forme di teatralizzazione e gioco.

c) *Gli studi di Alin*. L'analisi condotta da Alin (2010) mette in luce come i gesti professionali non siano semplici azioni, in quanto hanno il potere di modificare la realtà. L'utilizzo di alcuni dispositivi di analisi delle pratiche di insegnanti e formatori porta a identificare dodici atti tecnici, che vengono meglio precisati attraverso una definizione e un dominio di azione, che permettono di classificare i gesti professionali osservati (Fig. 3).

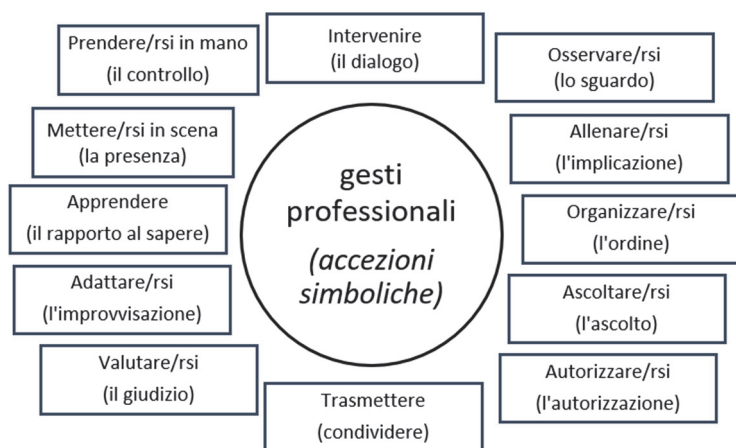


Figura 3 - Rielaborazione della categorizzazione di gesti professionali nel lavoro dell'insegnante e del formatore proposta da Alin (2010) – trad. nostra

Senza ulteriormente addentrarsi nell'analisi, emerge come attraverso i gesti professionali, la persona agisce in relazione a sé e all'altro. La reciprocità

costituisce una dimensione cardine, che permette di allenare alla riflessività su un duplice piano, funzionale alla crescita dell'alterità e del sé. Al contempo, Alin individua altrettanti ostacoli che possono verificarsi in ambito didattico-professionale (Fig. 4), ossia elementi che incidono sulla costruzione dell'identità professionale in uno stretto rapporto con la storia di vita, le esperienze e il contesto socio-culturale di riferimento del soggetto.



Figura 4 - Rielaborazione della categorizzazione degli ostacoli didattico-professionali del mestiere dell'insegnante proposta da Alin (2010) – trad. nostra

Tra i fattori critici vi sono: la *presa di decisione*, in relazione alla difficoltà di scegliere in situazione; *gli elementi della comunicazione*, ossia la coerenza fra linguaggio verbale e non verbale; *l'autorità* intesa come la percezione delle competenze nella gestione di un lavoro o di un gruppo da parte del soggetto e degli interlocutori; *gli atti*, ossia il rapporto tra sapere e azione; *la distanza*, come modalità con cui la persona entra in relazione e si lascia implicare dall'altro; il nesso fra *collettivo/individuo*, inteso come capacità di avviare processi di lavoro condiviso e in équipe; i *valori* che guidano l'agire; *l'interdisciplinarietà*; le *teorie personali* di riferimento; *i fatti*, ossia ciò che è atteso e ciò che è realizzato; la *pianificazione* e la gestione degli imprevisti; la padronanza del rapporto *spazio/tempo*, in relazione alla progettualità educativa.

L'indagine, nella sua globalità, conduce Alin (2010) a delineare un modello che tenga conto di plurimi livelli di complessità sottesi al lavoro dell'insegnante, nella direzione della costruzione di un *habitus* professionale (fig. 5).

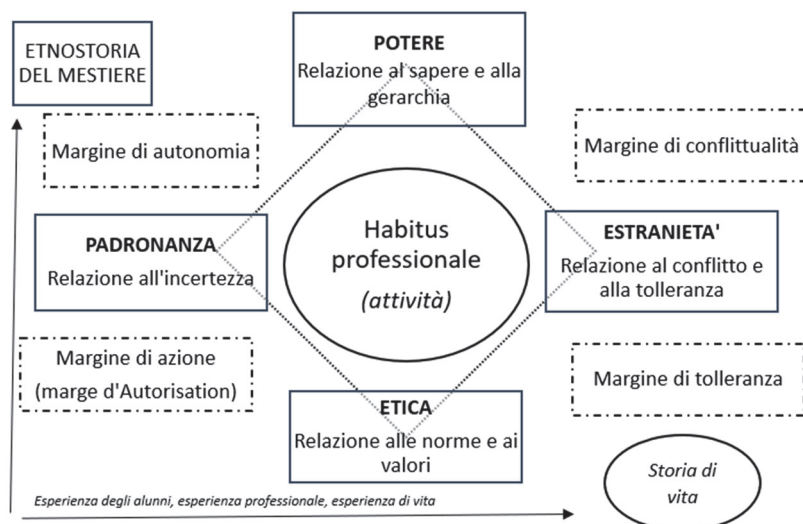


Figura 5 - Rielaborazione della categorizzazione delle dimensioni in gioco nella costruzione dell'*habitus* professionale dell'insegnante proposta da Alin (2010) – trad. nostra

Il modello si iscrive in una cornice più ampia, nella quale l'identità professionale si costruisce nell'intreccio fra la *storia di vita* dei soggetti coinvolti e l'*etnostoria di un mestiere*. Da un lato, le esperienze personali e i rapporti sociali influiscono sulla propria visione e sul proprio modo di rapportarsi al mondo, invitando a un processo di presa di coscienza e riflessività critica sulla propria situazione. Dall'altro lato, l'azione del singolo si fonda su un *corpus* di pratiche professionali, consolidate e trasmesse nel tempo, che, tuttavia, possono essere segnate da impliciti e condotte inadeguate, che richiedono un vaglio sul piano etico e valoriale.

d) *Gli studi di Buriticá Morales*. Buriticá e Saldarriaga (2020) elaborano un modello di configurazione del gesto pedagogico, nel tentativo di connettere i gesti alla possibilità di sviluppare nell'educando libertà di espressione, creatività e la capacità di avere un giudizio sul mondo. Per gli studiosi è necessario non solo descrivere i gesti come parte integrante dei processi comunicativi, ma anche valutarne gli effetti su: la vita scolastica, le pratiche che generano, le caratteristiche, le forme di espressione e i significati che acquisiscono nella relazione fra educatore e educando.

In questa interrelazione reciproca, il modello elaborato (Fig. 6), mostra come il gesto pedagogico dell'insegnante sia connesso con la formazione, lo stile relazionale, la pratica professionale e i modelli pedagogici di riferimento, il sapere educativo e la propria esperienza di vita.



Figura 6 - Modello di configurazione del gesto pedagogico degli insegnanti (Buriticá e Saldarriaga, 2020) - trad. nostra

In un altro studio, Buriticá e collaboratori (2021) propongono di considerare i gesti attraverso una prospettiva ecologica. A livello macro, individuare i gesti dominanti all'interno di un modello pedagogico; a livello micro indagare i gesti quotidiani, ossia come si strutturano, organizzano e dispiegano le relazioni e le pratiche quotidiane nel contesto scolastico e come gli alunni vivono la scuola a partire dai gesti educativi esperiti.

La nozione di gesto pedagogico, in linea con gli studi francofoni, porta con sé un profilo teorico e intenzionale e un profilo tecnico e pratico. Al contempo, il gesto pedagogico si struttura come strumento principe per avviare processi formativi e relazionali, che coinvolgono l'educatore e l'educando e che si strutturano all'interno di una costruzione culturale, corporea e intersoggettiva (*Ibi*, p. 197). L'intersoggettività emerge come peculiarità di questi studi. Con Biesta (2023) potremmo dire che l'osservazione e la narrazione dei gesti professionali – con uno sguardo all'educando – favoriscono: la *soggettivazione*, ossia la promozione di processi di crescita, di autonomia e di sviluppo dell'identità personale e comunitaria; la *socializzazione*, intesa quale acquisizione di competenze sociali e di partecipazione attiva; la *qualificazione*, come saper agire nel mondo con consapevolezza.

In sintesi, l'esame delle dimensioni in gioco nei modelli proposti dalle ricerche presentate non garantisce necessariamente un miglioramento e un cambiamento funzionale al processo educativo. Tuttavia, la riflessività a partire dai gesti professionali sollecita l'osservazione e la valutazione della corrispondenza fra teoria e pratica, allo scopo di sviluppare nuove competenze e ricercare coerenza fra parole, azioni e intenzioni.

Conclusioni

Il discorso presentato mostra l'opportunità per i professionisti dell'educazione di avviare processi di meta-riflessione sull'azione. L'intreccio fra saperi, gesti e posture professionali può concorrere a delineare "una cultura professionale articolando competenze riflessive, relazionali ed etiche per fare fronte a situazioni variabili e a condizioni incerte" (Cadei & Ramsamy-Pratt, 2018, p. 88).

La medesima sensibilità deve essere acquisita rispetto al fatto che il gesto educativo è sempre un gesto intersoggettivo, che implica una relazionalità e non può prescindere dal riconoscimento della libertà dell'alterità e da una prospettiva orientata all'*empowerment*. Gamelli (2016), al riguardo, richiama l'urgenza di un "cambiamento di postura" del professionista, che deve anelare a un diverso modo di guardare alla relazione e di guardarsi nella relazione che educa e che cura.

La riflessività può, quindi, agevolare processi emancipativi, che incoraggino la ricerca di modalità pertinenti per riconoscere le profonde competenze di cui si avvale e su cui poggia il sapere educativo (Cadei *et al.*, 2022), intersecando la teoria, la pratica, l'esperienza di chi educa e di chi è educato.

La costruzione della postura professionale, lungi dall'essere una meta statica e prefissata, rappresenta un percorso dinamico e in continua definizione nel corso della pratica. Al professionista dell'educazione è, pertanto, richiesto un lavoro di riflessività, atto a vagliare la propria postura, a chiarire l'intenzione sottesa all'agire e a scegliere gesti professionali congruenti con la situazione (Jorro, 2006).

Riferimenti bibliografici

- Bucheton D., & Dezutter O. (Eds.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: de Boeck.
- Bucheton D., Brunet, L., & Liria A. (2005). Les gestes professionnels des enseignants : une architecture de gestes complexes. *Actes du 5ème Colloque international. Recherche et formation: Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. Nantes. Cédérom.
- Bucheton D., Carayon B., Faucanié H., Laux S., & Morel F. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1(188), pp. 65-77.
- Buriticá Morales D.A., & Saldarriaga Vélez O. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, pp. 23-35.
- Buriticá Morales D. A., Ocampo Montoya L. D., & Vélez de la Calle C. (2021). *Miradas diversas al gesto pedagógico*. Manizales: Cinde.

- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cadei L., & Ramsamy-Pratt P. (2018). Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti. *Educazione Interculturale. Ricerche. Pratiche*, 16(2), pp. 85-97.
- Cadei L., Mortari L., Simeone D., & Sità C. (2015). L'engagement et le désengagement professionnel des éducateurs en structures d'accueil. In: Merhan F., Jorro A., De Ketele J.M. (Eds). *Mutations Educatives et Engagement Professionnel* (pp. 37-52). Bruxelles: De Boeck.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., & Abeni L. (2022) (Eds.). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- de Certeau M. (1990), *L'Invention du Quotidien. Vol. I*, Paris: Gallimard.
- De Ketele J-M., Roegiers X., & Cadei L. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni: Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Demailly L. (2008). *Politiques de la relation*. Lille: Septentrion.
- Ekman P., & Friesen W.V. (1972). Hand movements. *Journal of Communication*, 22, pp. 353-374.
- Gamelli I. (2016). Dal corpo alla parola. Riflessioni intorno alla “postura” dell’educare. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(1), pp. 99-113.
- Jorro A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Questions vives. En question*, 19, pp. 1-20. <https://shs.hal.science/halshs-00112344/document>.
- Jorro A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), pp. 33-47. Doi: 10.7202/1087976ar.
- Jorro A. (2006). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), pp. 1-15. Doi: 10.4000/rieps.1131.
- Jorro A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, pp. 114-132. Doi: 10.4000/ejrieps.906.
- Le Bellu S., Lahlou S., & Nosulenko V. (2010). Capter et transférer le savoir incorporé dans un geste professionnel. *Social Science Information*, 49(3), pp. 371-413.
- Merleau-Ponty M. (1960). *Signes*. Paris: Gallimard.
- Morris D. (1978). *L'uomo e i suoi gesti l'osservazione del comportamento umano*. Milano: Mondadori.
- Postic M., & De Ketele J. (1993). *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schuhl C. (2019). *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*. Lyon: Chronique sociale.
- Schuhl C., & Dugas D. (2019). *Repérer et éviter les douces violences dans l'anodin quotidien*. Lyon: Chronique sociale.
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Vita e Pensiero.

- Striano M., Melacarne C., & Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholè.
- Tabacchi A. (2023). Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali. *Educational Reflective Practices*, 13(2), pp. 5-21.
- Vermersch P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.

Embodiment e Riflessività: apprendere con i sensi e con il corpo

di Chiara Biasin, Gaia Del Negro*

Riassunto

Il senso del costrutto di riflessività viene discusso recuperandone significati e modalità generative che provengono dallo stretto legame con la dimensione dell'*Embodied Cognition* e dell'*Embodied Learning*. L'obiettivo è di comprendere il legame tra *embodiment* e riflessività da un punto di vista (auto)formativo, intrecciandone potenzialità e limiti attraverso percorsi "non tradizionali" di consapevolezza *incarnata* rivolti ad adulti/e, in particolare in contesti di apprendimento formale, dove l'apprendimento e le tecniche per sollecitare la riflessività usualmente non passano per la dimensione corporea. Viene presentata una ricerca che analizza, secondo un approccio auto/biografico, scritture visuo-narrative a partire da una riflessione personale sul ruolo del corpo nell'apprendimento e su come l'*embodiment* possa facilitare la riflessività. Le conclusioni evidenziano come la riflessività possa essere sostenuta e sviluppata attraverso pratiche di consapevolezza incarnata che, a partire dal corpo e dai linguaggi "ricchi" dell'esperienza sensoriale, percettiva, corporea, simbolica, permettono di assumere un punto di vista osservativo e critico rispetto a sé. L'*embodied reflexivity* in contesti formali può contribuire al riconoscimento del proprio apprendimento, generando un senso di empowerment e di scoperta a partire da processi autoriali autentici.

Parole chiave: *Embodied Reflexivity*, Narratività, Apprendimento Autobiografico, Apprendimento Incarnato, *Empowerment*, Multimodalità.

Embodiment and Reflexivity: Learning with the senses and the body

Abstract

The meaning of the construct of reflexivity is discussed by retrieving its meanings and generative modalities that come from the close link with the

* L'articolo è il prodotto del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, per una divisione delle parti, è possibile attribuire a Chiara Biasin Introduzione, 1, 2 e a Gaia del Negro 3, Conclusion.

dimensions of Embodied Cognition and Embodied Learning. The aim is to understand the link between embodiment and reflexivity from a self-directed learning point of view, interweaving its potentialities and limits through ‘non-traditional’ pathways of embodied awareness addressed to adults, in particular in formal learning contexts, where learning and techniques to solicit reflexivity usually do not pass through the bodily dimension. Research is presented that analyses, following an auto/biographical approach, visuo-narrative writings from a personal reflection on the role of the body in learning and how embodiment can facilitate reflexivity. The conclusions highlight how reflexivity can be sustained and developed through practices of embodied awareness that, starting from the body and the ‘rich’ languages of sensory, perceptive, bodily and symbolic experience, allow one to assume an observational and critical point of view with respect to oneself. Embodied reflexivity in formal contexts can contribute to the recognition of one’s own learning, generating a sense of empowerment and discovery from authentic authorial processes.

Keywords: Embodied reflexivity, narrativity, autobiographical learning, embodied learning, empowerment, multimodality.

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

La riflessività rappresenta un tema chiave di particolare attualità, soprattutto in prospettiva personale e nei contesti professionali ed educativi. Usualmente, essa viene interpretata come un processo di revisione critica e razionale di un’esperienza pratica per problematizzarla, apprendere, derivare conoscenza, trasferire significati o per migliorare e condividere la pratica stessa.

Una diversa accezione di riflessività emerge quando essa viene declinata in riferimento a un’esperienza *embodied*, incarnata, percettiva, somato-sensoriale, motoria, che non solo risiede nel corpo ma che viene raggiunta e realizzata attraverso il corpo.

Il presente lavoro vuole discutere del senso del costruito, recuperandone significati e modalità generative che provengono dallo stretto legame con la dimensione dell’*Embodied Cognition* e dell’*Embodied Learning*.

Si vuole comprendere il legame tra *embodiment* e riflessività da un punto di vista (auto)formativo, intrecciandone potenzialità e limiti attraverso percorsi “non tradizionali” di consapevolezza *incarnata* rivolti ad adulti/e.

Gli obiettivi sono di tipo epistemologico e formativo. Si intende mostrare come la riflessività possa essere sollecitata anche attraverso dimensioni che mettono in secondo piano il discorso teorico o strumenti di tipo cognitivo e linguistico, per esplorare modalità corporee al fine di potenziare la dimensione riflessiva rispetto a sé e/o alla futura pratica professionale. Si cercherà di capire se e come il legame tra riflessività e *embodiment* possa esplicitare la sua valenza formativa anche in contesti formali, dove l'apprendimento e le tecniche per sollecitare la riflessività usualmente non passano per la dimensione corporea.

Le domande di ricerca a cui si vuole rispondere sono: in che modo la riflessività può essere potenziata utilizzando approcci epistemologici e metodologici che fanno riferimento alla sensazione e al corporeo? Quali potenzialità, limiti e implicazioni ha l'*embodiment* nello sviluppo delle possibilità del pensiero riflessivo rispetto a sé e/o alla propria pratica professionale?

La metodologia dello studio è di tipo qualitativo: viene presentata una ricerca empirica "vissuta", basata sui processi formativi generati dalla connessione tra riflessività ed *embodiment*, passando per il corpo come fonte di comunicazione, espressione, relazione.

La prospettiva della ricerca integra e combina due quadri epistemologici differenti (quello della ricerca sull'educazione e l'apprendimento degli adulti e quello della pratica del movimento somatico) all'interno di una cornice interpretativa dove la dimensione teorica e quella applicativa non sono conseguenti ma strettamente intrecciate.

Il contributo si sviluppa a partire da un approfondimento concettuale che problematizza il costrutto della riflessività attraverso l'*embodiment* e la narrazione, fornendo il framework di riferimento. Successivamente, viene presentata la ricerca, realizzata in un contesto universitario con un gruppo di giovani adulti/e sul tema dell'*Embodied Learning*: è stato richiesto ai partecipanti di realizzare forme narrative incarnate (*embodied narratives*) di riflessione sul/attraverso il corpo, inteso come oggetto di apprendimento e mezzo per un'esperienza di sé. Il successivo paragrafo analizza e discute i dati visuali e testuali raccolti, approfondendo, in particolare, alcune narrazioni significative rispetto agli obiettivi e alle domande di ricerca dello studio. Le conclusioni evidenziano come la riflessività possa essere sostenuta e sviluppata attraverso pratiche di consapevolezza incarnata che, a partire dal corpo e dai linguaggi "ricchi" dell'esperienza sensoriale, percettiva, corporea, simbolica, permettono alle persone di assumere un punto di vista osservativo e critico rispetto a sé.

Embodiment, Narrazione e Riflessività

Il concetto di *embodiment* – che possiamo tradurre, anche se non propriamente, con incarnazione o incorporazione – supera il dualismo tra la mente e il corpo tipico della filosofia platonica e cartesiana che, per secoli, ha postulato l'inferiorità e l'oggettivazione della dimensione fisica rispetto alla componente cognitiva.

Il corpo non è dunque solo il contenitore della mente o la sua estrinsecazione operativa dato che esso ne è inscindibilmente interrelato: da questa stretta connessione olistica, si sviluppano identità, cognizione, emozioni, riflessività, azione (Varela *et al.*, 1991; Bateson, 2000). In questo senso, l'attività conoscitiva ha anche dimensioni sensoriali, corporee, motorie, emozionali, comunicative e percettive strettamente intrecciate tra loro: “ci si muove verso l'affermazione di una mente situata, incarnata (*embodied*), connessa all'ambiente (*embedded*), coinvolta nelle relazioni sociali (*extended*) e agita (*enacted*)” (Biasin, Chianese, 2022, p.27).

Poiché la conoscenza umana è incarnata, essa implica modalità che vanno oltre la dimensione linguistica, abbracciando anche quella simbolica e non verbale, considerate come parti integrate di una multimodalità comunicativa più ampia (Formenti *et al.*, 2019; Del Negro, 2019; Del Negro *et al.*, 2022).

Su questa linea, differenti concettualizzazioni hanno problematizzato e inquadrato la relazione corpo-mente. In accordo con l'orientamento sociologico, il corpo viene visto come il mezzo di espressione delle norme sociali e culturali e dunque del modo con cui l'individuo se ne appropria o le rifiuta all'interno di compagini di riferimento. La prospettiva della psicologia guarda invece a tale connessione dal punto di vista della costruzione e della modifica del sé, con particolare riferimento al modo con cui l'individuo si definisce e presenta attraverso il corpo o mediante pratiche di modificazione e trasformazione di esso. Seguendo le teorie della fenomenologia e dell'ermeneutica, la filosofia ha fornito le basi epistemologiche per l'interpretazione di alcuni punti chiave dell'*Embodied Learning* in termini di comprensione approfondita e contestualizzata, mentre le neuroscienze hanno messo in luce il ruolo del corpo nella cognizione sociale e nell'intersoggettività in corporea attivati attraverso il *mirror mechanism* nell'*embodied simulation*.

Le modalità non cognitive della conoscenza sono state poste in rilievo anche dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione che hanno dato valore e dignità al corpo nei processi di apprendimento e nelle esperienze di formazione. Autori come Piaget, Dewey o Montessori, pur da prospettive teorico-culturali differenti, hanno puntualizzato il ruolo non secondario del corpo nei processi di sviluppo e cognizione, correggendo una visione che lo aveva a

lungo relegato a intralcio alla perfetta comprensione razionale oppure a mero strumento didattico (Biasin, Chianese, 2022).

Un sapere soggettivo, relazionale, contestuale e multimodale (Leight, Brown, 2021) si produce, dunque, attraverso l'esperienza incarnata e l'abilità di riflettere su di essa, mediante l'osservazione e la consapevolezza di sé attraverso il movimento nello spazio e con il posizionamento percettivo di sé e in rapporto agli altri.

La ricerca che segue questo orientamento incoraggia l'uso di approcci e metodi che raccolgano e analizzino dati a partire da esperienze vissute e incorporate, assumendo come punto di partenza la connessione, e non più la separazione o la consequenzialità applicativa, tra mente e corpo (Bainbridge Cohen, 2008). L'*Embodied Inquiry* richiede un inteso lavoro sui processi di consapevolezza e riflessività con cui si producono i dati che provengono e passano per il corpo e che risultano intrisi di vissuti, sentimenti, emozioni, pensieri, ma anche di aspetti non consci e non verbalizzati, cui si accede attraverso tecniche e strumenti "meno convenzionali" (Springgay, Truman, 2017; Campbell, Vidal, 2018) che, transcendendo la dimensione linguistica, pervengono a una comprensione differente e profonda.

Tale orientamento metodologico prevede che il ricercatore sia un attivo partecipante, conscio delle sue capacità, competenze, modi di pensare, ma anche delle sue esperienze corporee e delle sensazioni, ovvero del suo personale posizionamento nella ricerca stessa e rispetto agli altri partecipanti. Riflessività e consapevolezza sono dunque due caratteristiche precipue di questo approccio (Leight, Brown, 2021).

Embodiment e riflessività risultano, pertanto, strettamente collegati nel generare una conoscenza tacita, incarnata e soggettiva. Pagis (2009) mutua dal filosofo francese Merleau-Ponty l'idea che il corpo sia lo specchio del nostro essere, non solo sotto forma di sé pre-riflessivo, ma soprattutto come importante medium per l'autoriflessività. Alla nozione di riflessività intesa come processo critico che si attua a partire da una distanza osservativa rispetto a un'esperienza diretta (si pensi, ad esempio, all'ambito delle pratiche professionali) per raccogliercela o fissarla da un punto di vista cognitivo attraverso specifici strumenti discorsivi di oggettivazione (*memos*, confessioni, diari, conversazioni, ecc.), Pagis affianca una differente modalità di *embodied self-reflexivity*. Quest'ultima consiste nello spostare l'attenzione sulle sensazioni corporee, sulle immagini somatiche o su cicli di "feedback incorporati" che, come nel caso della meditazione, della danza o dello yoga, portano alla consapevolezza del sé somatico piuttosto che sul sé discorsivo e razionale. In tale prospettiva, la riflessività si basa su una capacità preriflessiva e preverbale del corpo, non astratta bensì ancorata alla cultura e alla società in cui la persona vive. Attraverso il monitoraggio delle sensazioni

incorporate, tale “riflessività muta” o non verbale trasforma le relazioni del sé con il mondo sociale sotto forma di consapevolezza interiore che riguarda l’intersezione tra il sé e gli altri.

Il nesso *embodiment* e riflessività postula, dunque, non solo l’importanza del corpo come modalità attraverso cui conoscere, ma anche come forma di consapevolezza critica e di coscienza sociale della realtà: si tratta di forme di conoscenza, percezione, azione che passano attraverso il corpo e dal corpo sono configurate. Ne deriva che l’*embodiment* costituisce una modalità autoriflessiva incorporata dell’essere umano che permette di esaminare non solo che cosa conosciamo ma, soprattutto, la complessità di come conosciamo e di quanto ci conosciamo in quanto esseri umani.

La tematizzazione della relazione tra *embodiment* e riflessività presuppone, pertanto, anche il necessario e profondo rimando all’identità, intesa come costruzione di un sé incarnato. Se gli approcci narrativi, da Bruner a Ricoeur, ritengono che il sé si costituisca tramite la narrazione, l’*Embodied Learning* presuppone che esso prenda forma attraverso pratiche *embodied* e *embedded*. A tal riguardo, Menary (2008) conferma l’importante intreccio tra incorporazione e narrazione per comprendere la mente e il sé e suggerisce come questi due aspetti coesistano dinamicamente.

Secondo l’autore, nelle varie forme di narrazione (linguistica, corporea, visiva, artistica, ecc.) c’è sempre un “soggetto minimo”, un centro narrativo di gravità intorno a cui almeno due eventi in sequenza temporale, anche non logica, si coagulano. Ed è in questa forma basica, attraverso esperienze incarnate come la percezione o l’azione che la narrativa diventa incorporata (*embedded narratives*) ovvero si costituisce come sequenza fondativa di esperienze, percezioni, sensazioni rispetto a sé e al mondo esterno. In accordo con questa linea di pensiero, l’esistenza di un *embodied self* preriflessivo costituisce la preconditione perché la persona possa narrarsi e identificarsi come soggetto proprio a partire da esperienze incarnate.

Il dibattito sulla complessa intersezione tra *embodiment*, riflessività e narrazione sembra oggi orientarsi sull’idea di un sé che è sia narrativo sia *embodied* e che nasce dalle interazioni con il mondo. In una prospettiva scalare, Køster (2017) teorizza tre livelli progressivi di narratività dell’esperienza *embodied* in cui il corpo, inteso sia come soggetto sia come oggetto, perviene a una sempre maggiore consapevolezza riflessiva. Le variazioni intensive in qualità, quantità di tale consapevolezza passano attraverso una capacità narrativa differenziata, che l’autore ripartisce dal livello più basso di “non-narrabilità” a quello più alto di “narratività”, passando per il grado intermedio di “narrabile”. Ne deriva che la connessione tra *embodiment* e riflessività ha nella narrazione dell’esperienza incarnata un elemento chiave dei processi

identitari. Tale capacità di saper articolare la riflessione attraverso una narrazione che ha le sue radici negli aspetti *embodied* del sé occupa un ruolo essenziale nei processi di autonomia, sviluppo personale e nella capacità di agency (Køster, 2017). Aiutare le persone ad avvicinarsi a questi significati incarnati profondi è, prima che una sfida narratologica, un compito formativo importante per una più consapevole pratica di “appropriazione di sé”, capace di fornire una lettura riflessiva e coerente per un *better self*, nella vita quotidiana come nei contesti professionali. Le narrazioni dove il corpo è la fonte o l’argomento del racconto, come nel caso della ricerca di seguito presentata, mostrano che il corpo è di più dell’oggetto delle storie perché esso si costruisce attraverso le storie ma esiste a partire da percezioni, sensazioni, esperienze incarnate pre-narrative (Heavey, 2015) attraverso cui la vicenda identitaria dello storyteller prende consistenza sotto forma di *narrative embodied constructness*.

Contesto e metodo della ricerca

La ricerca qui presentata riguarda un seminario di approfondimento svolto all’interno di un corso di Educazione degli Adulti rivolto a studenti del primo anno di laurea magistrale¹.

L’obiettivo di tale proposta formativa è stato quello di presentare, tra i vari modelli di apprendimento adulto, quello dell’*Embodied Learning* con la finalità di far acquisire a studenti e studentesse, alcune competenze di base rispetto ad un approccio di insegnamento e apprendimento che “passa per il corpo”. Poiché il contesto formale universitario spesso privilegia la parola scritta e orale, la proposta si è sviluppata come sfida/ingaggio diretto di studenti/tesse, invertendo il processo conoscitivo usuale: esplorare come l’apprendimento formale possa svilupparsi dall’apprendimento informale.

La premessa sottesa alla scelta di impiegare una metodologia attiva era quella di non limitarsi a spiegare un contenuto, bensì di mostrare e far prendere consapevolezza del ruolo della dimensione informale e corporea dell’apprendimento, sia dal punto di vista teorico, sia a partire da sé e dalla personale esperienza incarnata.

La proposta è stata realizzata in due modalità: la prima sotto forma di laboratorio in presenza dal titolo “Tra sé e l’altro. La relazione educativa attraverso un’esperienza di *embodiment* del sistema immunitario”; la seconda come attività individuale a distanza.

¹ Corso di laurea interclasse in Management dei servizi educativi e formazione continua, Università di Padova, sede di Rovigo, anno accademico 2023-24.

Il laboratorio aveva lo scopo di richiamare l'attenzione sull'aspetto corporeo meno consapevole nella relazione educativa, proponendo un focus di lavoro su una parte del corpo con funzioni di regolazione del rapporto tra organismo e ambiente. Esso muoveva dall'ascolto della sensazione corporea e, solo a partire da questa, proponeva la traduzione linguistica o visiva del vissuto "ineffabile" per dare tramite il linguaggio estetico un senso provvisorio e embedded nel qui e ora (Heron, 1996).

La proposta è stata declinata anche come attività individuale a distanza per chi non aveva potuto partecipare al laboratorio, per permettere un'attivazione personale in modalità di auto-formazione pur non avendo il contesto facilitante del gruppo e delle docenti². È stato chiesto di scegliere una parte del corpo significativa in rapporto all'esperienza, presente o passata, di apprendimento. A partire da alcune foto di questa parte in momenti diversi e dalla relativa scrittura di accompagnamento delle foto, è stato richiesto di comporre un breve racconto visivo e testuale. Tale narrazione era associata a una riflessione su quanto svolto, guidata da alcune domande per facilitare la consapevolezza, l'approfondimento di alcuni aspetti della dimensione corporea vissuta, le sensazioni, le immagini, le emozioni o le difficoltà provate, gli apprendimenti e la loro trasferibilità.

Partendo dalle idee ecosistemiche di Bateson (2000), e in particolare dal principio non finalistico dell'apprendimento degli adulti, si è voluto esplorare l'*embodiment* attraverso il gioco, la traduzione multimodale, l'ascolto di sé come pratiche di attenzione verso la molteplicità e l'emozione per apprendere, cambiare e trasformare.

Gli obiettivi della proposta sono risultati particolarmente pertinenti nel promuovere, rispetto alla professionalità educativa futura di studenti e studentesse nell'area di progettazione e consulenza educative, delle Risorse Umane e della formazione degli adulti, una riflessione sul ruolo del corpo nella formazione e nell'apprendimento, incoraggiando il confronto con l'ignoto attraverso la creatività e il dialogo.

La scelta di un approccio multimodale deriva anche dalla critica al sapere disconnesso dal contesto e astratto dai corpi, mossa dai movimenti femministi nel secolo scorso (*Women's Ways of Knowing*, Belenky *et al.*, 1986) che si propone di valorizzare, in chiave emancipativa, le relazioni (affettive, simboliche, incorporate, ecc.) dentro alle quali si produce sapere "connesso", anche mettendo a confronto il sapere esperienziale con il sapere accademico (Melandri, 2017).

Il presente contributo si focalizza sulla seconda parte della proposta formativa, quella relativa alla riflessione individuale sul ruolo del corpo nell'apprendimento e su come l'*embodiment* possa facilitare la riflessione attraverso un racconto visivo e scritto di sé.

² Le autrici del presente articolo sono state anche le docenti della proposta.

Sono state raccolte 20 scritture visuo-narrative dei partecipanti alla proposta e altrettante riflessioni critiche sul racconto fotografico e testuale realizzato da ciascuno/a.

Dopo aver letto tutti i materiali prodotti, si è deciso di portare l'attenzione sui racconti; le autrici hanno individuato separatamente la propria selezione di racconti e si sono poi confrontate per pervenire, ai fini del presente studio, a un campione condiviso, composto di 5 racconti. Tale campione selezionato è stato scelto in base ai seguenti criteri di significatività: capacità riflessiva rispetto al corpo come fonte di apprendimento, consapevolezza della dimensione dell'*embodiment*, integrazione del linguaggio visivo e verbale, focalizzazione su varie parti del corpo (non solo sulle mani). Gli studenti e le studentesse sono stati contattati al fine di rispettare le norme che regolano la privacy e l'etica della ricerca nell'analisi dei materiali.

L'analisi dei materiali è stata effettuata seguendo un approccio di tipo auto/biografico nella ricerca sociale (Merrill, West, 2012), tenendo conto delle risonanze emotive e simboliche per comprendere una storia nella sua complessità. L'analisi è stata guidata da due domande tra loro imbricate: quali storie e quali riflessioni raccontano gli studenti sul proprio apprendimento *embodied*? In che modo l'*embodiment*, mediato dall'uso del doppio linguaggio visivo e verbale, può facilitare la riflessività sul proprio apprendimento?

La ricerca contiene quindi due livelli, emergenti dagli obiettivi della pratica pedagogica del corso: fare riflettere gli studenti sul proprio apprendimento *embodied*; verificare come l'*embodiment* faciliti la riflessività. Una metafora di questo circolo conoscitivo è la famosa opera di Esher, che raffigura due mani, ognuna impegnata a disegnare l'altra), nel creare la propria realtà.

Analisi dei materiali e discussione

L'analisi si è concentrata sul Racconto fotografico del Corpo. Il corpus dei dati rivela che, su 20 testi, la scelta della parte del corpo si concentra sulle mani (10/20), seguite da occhi (4/20), bocca (1/20), capelli (1/20), gambe (1/20), orecchie (1/20), pelle (1/20), piedi (1/20). I titoli dei racconti incollati in ordine alfabetico per parte del corpo compone una poesia (Richardson, St Pierre, 2005) che descrive un corpo da molteplici punti di vista, a volte espressione di un sapere più oggettivo ("Il coinvolgimento della mano nel processo di apprendimento") o del sapere popolare ("Ogni riccio è un capriccio"), mentre altre di sapore più personale: "Come i miei occhi mi aiutano a crescere".

Le metafore presenti vanno dalle più comuni come "Un *Viaggio* di apprendimento", "Gli occhi: una *finestra* sulla realtà" alle più inusuali come la

pelle “*oracolo topico*”. Alcuni titoli si rivolgono al lettore, per coinvolgerlo nella riflessione: “Se i tuoi occhi potessero parlare, cosa direbbero?”.

Sorriso
Ogni riccio è un capriccio
Gambe in sofferenza
“Avere in mano...”
5 attività come le dita di una mano
Apprendere attraverso e con... il corpo!
Il coinvolgimento della mano nel processo di apprendimento
La mano nel processo di apprendimento
L'arte di toccare la vita.
L'intelligenza è nelle tue mani
Tra Le Mie Mani: Un'Esposizione Visiva Del Mio Percorso di Apprendimento
Un Viaggio di apprendimento attraverso le mani
Una mano che apprende. Come i miei occhi mi aiutano a crescere
Gli occhi: una finestra sulla realtà
Il mio racconto fotografico
Se i tuoi occhi potessero parlare, cosa direbbero?
Ascoltare per apprendere
La Pelle di Apollo (l'oracolo topico)
Perché reggono il peso

Leggere la poesia ha evocato emozioni di sorpresa, per la comprensione già presente nei titoli, del ruolo dell’*embodied learning* per gli studenti e di come la riflessività sia facilitata dall’*embodiment*.

L’analisi dei 5 racconti selezionati si è soffermata sulle seguenti dimensioni: emozioni e metafore; storie raccontate; strategie estetiche: approcci alla fotografia (ricerca di archivio, etnografia, messa in scena, disegno); rapporto tra immagine e testo; apprendimento emerso dal corpo; azioni ispirate dalla riflessività incarnata.

Ogni testo è stato letto ed evidenziato con colori corrispondenti a ogni dimensione di analisi. Sono stati individuati alcuni temi chiave del racconto: è stata scelta una foto e, dopo avere svolto l’analisi, è stato scritto un paragrafo di “gestalt” del racconto ovvero la sua forma generale (Merrill, West, 2012). L’analisi è stata finalizzata in dialogo tra le due autrici. Non tutte le dimensioni di analisi si ritrovano in tutti i racconti analizzati. A seguire l’analisi dei materiali, suddivisi in quattro blocchi per ogni parte del corpo. I nomi degli autori sono di invenzione.

a) *Le mani: Prendere le misure, trasmettere e riconoscere*

Mara e Vanessa sono due giovani studentesse. Il racconto di Mara, 5 at-

tività come le dita di una mano, utilizza una messa in scena di attività manuali, tre legate allo studio, una al lavoro educativo e l'ultima all'apprendimento informale. Anche il racconto Vanessa, *Avere in mano*, mischia fotografie messe in scena con altre d'archivio, mentre privilegia l'apprendimento permanente. I due racconti sono per molti aspetti complementari: uno ha un tono più pratico, l'altro più poetico.

L'attività condivisa nei due racconti è quella di scrittura a mano degli appunti di studio. Scrivere serve a memorizzare. Mara scrive liste, di attività lavorative e domestiche, o di regali. Prende appunti, li riordina e riscrive a mano. La grafia le mostra il suo stato d'animo. Scrivere le ha insegnato ad accettare i suoi tempi: «[la scrittura] mi mandava in frustrazione perché impiegavo moltissimo tempo per studiare (...) crescendo ho capito che quello è il mio metodo e che non posso scappare, *devo solo organizzarmi ed accettare i miei tempi*». Vanessa mette l'accento sul gesto di impugnare la penna, che si apprende a scuola, e tuttavia è unico: «Ogni mano impugna la penna in modo diverso». Ricorda il primo anno di scuola, il dolore della mano nello sforzo di rendere il segno preciso, le parole e «poi, finalmente dopo pagine e pagine di lettere (...) *la mano guidava la penna nella percezione dello spazio e nella sua delimitazione*». Le parole compongono testi, di studio e intimi, la grafia cerca uno stile personale che veicola un ascolto di sé: «quando posso, continuo a riprendere in mano penna o *matita e attraverso il segno grafico "riprendo le misure" con lo spazio e con me stessa*».



Figura 1 - Le mani di Mara

In un'altra foto le mani stanno gesticolando mentre parla. Accompagnare la voce con i gesti la aiuta pensare, a gestire l'emozione e a farsi capire, anche quando nessuno vede il gesto. La foto (Figura 1) dell'attività professionale di Mara la ritrae mentre ritaglia un cartoncino. Nel testo parla del fai da te, gli origami e i libri pop-up, il cucito. Ai suoi alunni propone attività creative già sperimentate da lei, per saggiarne la difficoltà e il grado di motricità necessaria. La creatività manuale la rilassa e in questa chiave di piacevolezza la propone come educatrice: *«cerco di trasmettere il benessere che provo io nell'eseguir[e attività manuali]»,* senza focalizzarmi sulla precisione del dettaglio ma valorizzando ciò che [gli alunni] riescono a produrre *puntando sull'accrescimento della loro autostima».*

L'ultima foto ritrae la mano di Mara che danza, con un gioco di luci e ombre che moltiplica il gesto. Dal movimento delle mani, che osserva, riproduce, affina, Mara impara una percezione più poetica di sé: *«rimasi affascinata dalla poesia che [il danzatore] riusciva a trasmettere attraverso il movimento delle mani e delle dita, e decisi che avrei voluto imparare (...) ho dovuto cambiare la percezione che avevo del mio corpo e di come si muove».*

Vanessa sceglie un primo piano delle mani che manipolano l'argilla. Il materiale veicola apprendimenti informali: *«le mani mentre lavorano l'argilla ne percepiscono il freddo, l'umido, la plasticità. La mano che crea, modella, è strumento della mente (...) le mani misurano lo spazio, prendono le misure e con vigore e delicatezza trasformano l'indefinito (...) non c'è un giusto o sbagliato, c'è un'interpretazione».* Come educatrice propone l'argilla, con i suoi gesti leggeri e decisi, per calmare i bambini più agitati.

La prossima foto raffigura il lavoro manuale nell'orto (Figura 2) che le ha insegnato a conoscere con le mani: *«La cura dell'orto è un'esperienza tattile, visiva, olfattiva, si apprende a riconoscere se la terra che darà frutti o sarà ostile (...) Il tatto aiuta a riconoscere la pianta ad avvicinarla, la melanzana con il picciolo pungente che ti allontana, il pomodoro dalla buccia liscia e morbida che invece ti invita».* Il tatto fornisce informazioni e feedback. L'incontro con l'anziano contadino che prima curava l'orto la fa riflettere come educatrice sulla bellezza dell'unicità di ogni essere.

Similmente, la foto in cui lavora al pestello apre al racconto di quando si è iscritta al corso di laurea in Farmacia per lavorare in un laboratorio galenico. L'apprendimento passa dalle mani, che prima tremavano, incerte, poi si muovono con sempre più destrezza: *«la pratica [manuale] assumeva un ritmo, quasi come una ninna nanna, in cui le azioni sono calibrate e ripetute, a generare sicurezza e soddisfazione per il prodotto realizzato».*



Figura 2 - Le mani di Vanessa

Per ultima Vanessa sceglie un particolare di una foto color seppia, in cui regge con la mano il capo della figlia neonata. Qui la mano è metafora del rapporto tra mente e corpo, nel sostegno reciproco, incarnazione della relazione di cura: *«la mano si è fatta mamma*, sostiene la responsabilità del genitore, esprime la cura incondizionata, si fa portatrice di sentimenti ed emozioni reciproci». Il tocco porta un messaggio e una memoria. La riflessione di Vanessa esplora la mano nella comunicazione umana, e la porta a collocare il legame mente-corpo al centro dell'apprendimento formale per educare persone riflessive: *«La nostra mano comunica senza bisogno di aggiungere parole. È lo strumento con cui apprendiamo (...) una forza che può essere generatrice e distruttiva (...) il legame corporeità e pensiero dovrebbe essere sostenuto nei percorsi d'apprendimento formale, come stimolo di riflessione nel riconoscimento delle emozioni, del pensiero ad esse collegato e nella gestione della propria risposta»*.

b) *I piedi: portarsi sulla terra e reggere il peso*

Nadia è una professionista quarantenne. Il racconto fotografico è un bilancio dal titolo: *«Perché reggono il peso»*. I piedi sono il tramite tra spiritualità e radicamento. Il materiale fotografico risulta da una ricerca di archivio, limitata agli ultimi 12 mesi, di apprendimento attraverso i propri piedi.

Tre sono autoritratti, una foto è stata scattata all'autrice e un'altra potrebbe essere un suo scatto oppure ritrarre l'autrice tra altre donne che danzano in cerchio. Sembra che il racconto fotografico del corpo le abbia consentito di valorizzare alcune strategie di apprendimento incorporato – come ballare, confrontarsi con il corpo, ascoltare la sensazione – che l'hanno aiutata nel darsi supporto in un periodo di grande cambiamento (“reggere il peso”). La metafora del movimento fisico indica il cambiamento.

Nella foto (Figura 3) che sembra scattata da una posizione seduta, forse sul muretto, Nadia lascia il lavoro e attraversa un periodo di incertezza, che emerge come emozione prevalente durante un corso di formazione: «Quando sono arrivata *mi ricordo di essermi seduta sul muretto e di aver pensato che finalmente mi ero potuta muovere da dov'ero*, ma che avevo paura». Quando al corso le viene chiesto di presentarsi, lei non sa cosa rispondere. Il sentimento dura tutta l'estate, si chiede quando riprenderà a lavorare e finirà l'incertezza economica. I piedi le restituiscono fisicamente il senso del suo dinamismo: «*Penso ai piedi in questo mio spostarmi da un punto all'altro della mia storia professionale*». Non è un atteggiamento passivo.



Figura 3 - I piedi di Nadia

Segue la foto delle donne che danzano in un festival di balfolk. Racconta cosa aveva appreso in una precedente crisi, grazie al ballo: «Ho imparato a

esporre il mio movimento e a migliorarlo con il tempo vedendo altri ballerini più bravi. Ho imparato a dire e ricevere no, ad aspettare se non trovo un compagno, come gestire le energie (...) la mia fisicità nel ruolo di formatrice ed educatrice. Mi ha dato grande senso di efficacia e di autostima (...) Nella vita ho appreso che ballare è per me un elemento rivitalizzante».

Nel successivo autoscatto, si vedono i piedi nudi a riposo sul prato, sullo sfondo un panorama montano. Segue un racconto del rapporto di Nadia con l'escursionismo, che attraversa varie fasi, dalle escursioni in famiglia, ad anni in cui non voleva più andare in montagna. Fino a quando nel 2023 coglie una proposta di escursione con amici nelle alpi friulane: *«Non so bene perché e in modo del tutto incosciente, ho deciso di aderire alla proposta (...) 3 ore di salita, un po' difficili ma 'si può fare'.* Ho intrapreso così il percorso che per me ha richiesto *una salita lunga 6 ore finita con le lacrime* e una discesa con un ginocchio gonfio e un piede piuttosto dolorante». I piedi di Nadia la portano lontano oltre le sue aspettative. L'apprendimento apre nuove riflessioni rispetto al perseverare e al racconto di sé come una camminatrice – una narrazione che prima si era bloccata. L'esperienza di *«fare un passo dietro l'altro e non scegliere di fermarsi»* le fa dire: *«posso raccontare di me che so affrontare un'escursione».*

Il racconto prosegue con una foto tagliata, in cui si vedono solo le gambe che avanzano sulla spiaggia. Qui l'apprendimento riguarda il tempo. Nadia ama il mare ma non sa nuotare. Decide di seguire un corso di nuoto, ma controvoglia. I piedi la portano a concedersi una tregua. Il racconto è complementare al precedente, perché i piedi di Nadia sono mossi dalla sfida, ma seguono il piacere come principio di apprendimento: *«ho deciso di affrontarmi: mi sono iscritta [al corso di nuoto] (...) ho avuto crisi di panico, non mi sono presentata ad alcune lezioni (...) [ho riconosciuto] la sensazione di imposizione che mi sono data (...) I piedi (...) hanno seguito la mia parte emotiva e il mio bisogno di prendere tempo ed energie».*

L'ultima foto la ritrae due piedi nudi sollevati in aria pianta contro pianta con il figlio adolescente per misurarne, per gioco, la crescita. Madre e figlio sembrano provare a negoziare nuovi ruoli. La dimensione corporea di apprendimento riguarda il processo di individuazione nella loro relazione: *«Mi rendo conto che una delle maggiori fatiche che mi è richiesta è di distinguere con maggior consapevolezza i miei tratti identitari dai suoi e modificare una relazione che per tanti anni è stata parte di me, anche fisicamente».*

c) *I capelli: sono la parte di me che mi somiglia di più*

Emanuele è uno studente di circa 20 anni. Il racconto dal titolo "Ogni riccio è un capriccio" individua 5 foto corrispondenti ad altrettante fasi significative della sua storia di apprendimento, scandite dalla capigliatura. Due

sono fototessere, le altre tre sono ritagli di foto più grandi. Ogni foto è accompagnata da una didascalia che descrive l'acconciatura del soggetto. Quattro testi sono di lunghezza simile, mentre uno è lungo il doppio: questo testo, il terzo nell'ordine quindi centrale, racconta un cambiamento drastico e liberatorio (una svolta).

Nella prima fototessera un Emanuele adolescente porta i capelli «corti con un ciuffo», che ha un doppio significato: il desiderio di sicurezza e contemporaneamente la ricerca di sé: «In questa fase della mia vita stavo vivendo situazioni indescrivibili (...) *la scuola in cui mi ero iscritto non rispecchiava i miei reali interessi*. Il ciuffo stirato rappresenta un atto di *conformazione allo standard e la ricerca di uno stile che riflettesse* (...) il mio vissuto interiore». La foto dei capelli lisci gli suscita un'emozione in parte triste, in parte di resilienza: «se solitamente la piastra indebolisce i capelli, sicuramente a me li ha rinforzati!».

Nella seconda foto, i capelli sono mossi ma, in una apparente continuità, segnala una rottura: «*ho cominciato ad accettare ciò che non potevo cambiare* di me stesso e del contesto in cui vivevo». Davanti al perdurare delle difficoltà, decide di voler portare a termine la scuola. I capelli segnalano l'accettazione di sé come risorsa di apprendimento in relazione al contesto: «*i capelli ricci, per me difficili da accettare, hanno cominciato ad apparirmi come 'la bellezza della diversità' e come forza di adattamento alle circostanze*» e rivelano una traiettoria di crescita personale e resilienza che lo porta a valorizzare ogni parte di sé stesso.

Con la foto successiva, la narrazione assume i tratti del romanzo di formazione. La svolta narrativa si esprime con «i capelli tagliati a zero». Emanuele è ritratto sullo sfondo di un lago, con un braccio alzato al cielo, vicino a qualcuno di cui si vede il braccio, immortalati entrambi nel gesto di un salto collettivo. È il paragrafo più corposo della narrazione. Emanuele vede nella rasatura dei capelli, il coraggio con cui inizia un percorso di auto-esplorazione, metamorfosi ed emancipazione: «La foto cattura il momento in cui ho riscoperto la connessione con me stesso, liberandomi da vincoli mentali e sociali (...) La decisione di *'recidere' i capelli diventa l'immagine di (...) cambiamento radicale*». Oggi la foto gli provoca un misto di nostalgia e riflessione su come ha saputo esercitare scegliere per la propria vita: «Ogni dettaglio nella foto, dai capelli rasati alla mia espressione, parla di una scelta consapevole di essere il padrone della mia vita». Le metafore del paragrafo hanno a che fare con il viaggio dell'eroe, gli ostacoli, il protagonismo del giovane rispetto alla sua storia.

La foto seguente (Figura 4) è un primissimo piano dei «capelli raccolti». I capelli sono cresciuti! L'immagine indica un salto temporale, poi ripreso

nel testo. I capelli hanno presentato una nuova occasione di crescita, veicolata dal tempo dell'attesa della crescita dei capelli ricci. Emanuele riflette sull'apprendimento corporeo di alcune qualità (inter)personali: *«la pazienza, l'autocontrollo e il rispetto dei tempi altrui»*. Il corpo insegna che anche la perseveranza, perché i comportamenti quotidiani apparentemente banali richiedono molto impegno: *«Tuttavia, mi rende orgoglio del percorso fisico e interiore che ho realizzato»*.



Figura 4 - I capelli di Emanuele

Nell'ultima foto si vede Emanuele con i capelli «lunghi e ricci, rappresentando la piena accettazione di me stesso». Il traguardo è sottolineato dalla corona di alloro che gli cinge il capo e dalla cartella rossa con il logo di una università. I capelli sono liberi e al naturale come Emanuele. La conclusione di un percorso di studi per lui significativo lo proietta verso il futuro pieno di possibilità. Nell'immaginarsi il futuro, i capelli sono la parte del corpo che gli ricorda chi è e di prendersi cura di sé: *«Credo che i capelli ricci rappresentino una parte molto importante di me: un lato ribelle, forte, resiliente e consapevole di sé (...) i ricci hanno bisogno di una costante attenzione e*

cura, così come questi lati di me». La riflessività attraverso i capelli ci ha ricordato la canzone di Niccolò Fabi dal titolo ‘Capelli’.

d) *La pelle: distinguere tra sé e non sé e cogliere i segnali*

Il titolo del racconto di Andrea, “La Pelle di Apollo (l’oracolo topico)” fa il verso al santuario di Delfi attribuito al dio Apollo dal VIII a.c., il cui motto era ‘Conosci te stesso’. La divinazione si manifesta attraverso la pelle di Andrea, tramite l’infiammazione da dermatite atopica, aggravatasi nel 2021 dopo la III dose di vaccino anti Covid. L’oracolo topico porta Andrea ad avere cura di sé e vivere una vita più appagante. La pelle è raffigurata con il disegno: una linea verticale separa il dentro e il fuori. Nel testo, è la pelle che parla al lettore. La scrittura creativa e il disegno creano una mediazione sicura per raccontare emozioni forti.

Nel primo disegno una piuma colorata sfiora la pelle di colore uniforme. La pelle si presenta in relazione ad Andrea: *«Sono la pelle di A. e sono sensibile a tutto ciò che si posa su di me (...) percepisco ciò che viene da fuori e ciò che viene da dentro (...) a volte A. si dimentica di questa mia formidabile abilità ... e si ritrova confuso e sovraccarico di ansie e responsabilità»*. Come una antenna, la pelle registra ogni frequenza di tensione nell’aria, prima che Andrea riesca a regolare le richieste che riceve da fuori. La pelle media il rapporto tra dentro e fuori e arriva prima del pensiero.

Nel secondo disegno, la pelle arrossata e infiammata reagisce ad agenti esterni di varie forme e colori. La linea di separazione è rossa. Dopo aver spiegato la propria condizione clinica, la pelle propone una riflessione critica: *«Questa mia sensibilità si chiama ‘atopia’ e per i medici (...) il problema è ‘a-topos’, cioè senza causa apparente. Sarebbe forse meglio dire che ci sono molte cause»*. La teoria esposta dalla pelle è che a volte questa possa reagire in maniera sproporzionata, rispondendo con un campanello di allarme al pericolo di affaticamento – in difesa di Andrea. L’allarme va fuori controllo: *«Se mi accendo fatico a fermarmi e il fuoco divampa un po’ ovunque (...) Direi che nel reagire non ho mezze misure»*.

Nel prossimo disegno (Figura 5) la pelle rossa identifica fattori di stress e risponde con l’urlo di dolore di Munch. Il messaggio è essere più assertivo: è ora che Andrea *«si tolga qualche prurito»*. La pelle si spacca e fa male per avvisarlo: *«Io sono come uno specchio che riflette lo stato d’animo e le tensioni che trovo dentro di me. Questo che lancia è un grido di rabbia e di preoccupazione, ma anche di affetto»*.

Il disegno che segue rappresenta uno stato di deterioramento generalizzato: uno scarabocchio nero interno riflette una nube temporalesca che nasconde il sole. La pelle, inascoltata, perde la capacità di distinguere ciò che è benefico da ciò che non lo è per cui ignorare la relazione mente-corpo può

dare origine a malessere (psicosomatica). La metafora dell'alienazione è un paesaggio desolato: «Dovevo fermarlo, fargli capire che vitalità e bellezza sono *il frutto della reciprocità dell'ascolto* e della cura tra me [pelle] e lui».

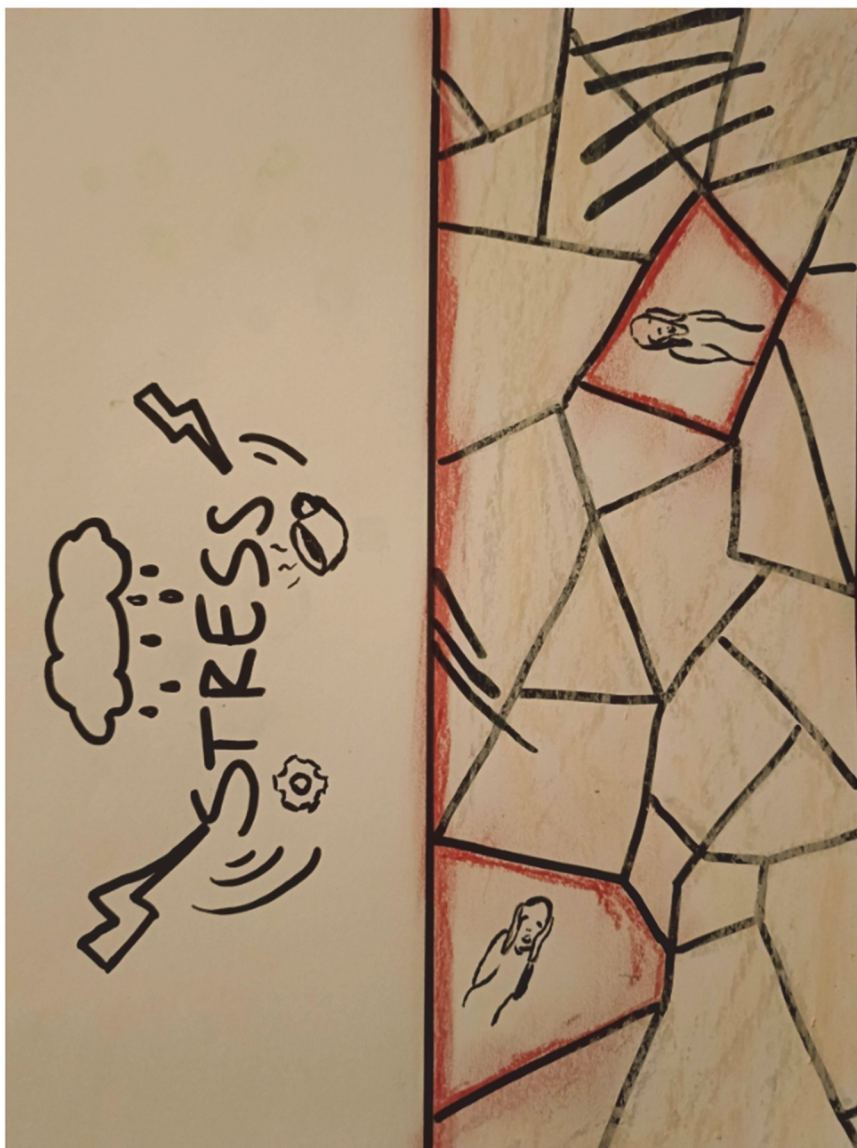


Figura 5 - La pelle di Andrea

L'ultimo disegno contiene altre parti del corpo. Le mani reggono una

piantina nella terra e un cuore, irradiate dalla luce; la linea di separazione è azzurra e l'interno della pelle sorride con gli occhi socchiusi in un'espressione di piacere. L'apprendimento *embodied* riguarda la cura di sé: «*Da quando A. ha imparato ad ascoltarmi mi nutre di cure e attenzioni, e io lo ricambio con una difesa molto più attenta e un carattere più docile (...) un legame rafforzato (...) possiamo goderci ogni raggio di sole (...) stare con chi amiamo senza dover rifiutare una carezza*». La consapevolezza della connessione corpo-mente, a partire dall'amore di sé, apre alla relazione incorporata con l'altro, alla carezza. L'autopercezione è la chiave del benessere della relazione (educativa), nell'interazione tra sé e l'altro: «*A. ha imparato che la consapevolezza è un impegno continuo, che rafforza il legame tra chi custodisce e ciò che è custodito*».

Conclusione

In questo contributo, ci si è interrogate su come la riflessività che “passa dal corpo” possa generare consapevolezza del proprio apprendimento *embodied*, e viceversa, come l'*embodiment* supporti la riflessività e lo sviluppo professionale.

Dai risultati dell'analisi è emersa, confermando quanto riportato dalla letteratura sul tema, la stretta connessione tra quattro concetti: corpo, narrazione, apprendimento e riflessività. Queste quattro nozioni risultano distinguibili ma per lo più imbricate nell'esperienza *embodied*.

La lettura dei testi riflessivi che accompagnano i racconti visivi conferma l'impressione che per questi partecipanti l'esperienza sia stata generatrice di pensiero, spesso a partire dal non sapere (Candiani, 2021) e dal sostare con la percezione e memoria del corpo che potrebbero essere di particolare supporto anche ai fini della riflessività professionale.

Vi è infatti una corrispondenza tra le parti del corpo e gli apprendimenti *embodied* realizzati e manifestati attraverso una “localizzazione” o una somiglianza: i piedi danno sostegno e movimento durante un periodo di incertezza, le mani fanno prendere le misure, la pelle avverte dello stato di benessere e sicurezza, i capelli comunicano l'identità.

Il linguaggio visivo ha permesso di assumere il punto di vista di osservatore rispetto a sé, che non è ancora “pensato” razionalmente. L'immagine ha evocato ricordi e sensazioni del passato e nuove riflessioni nel presente, portando con sé la profondità e la ricchezza dell'esperienza sensoriale incarnata.

Attraverso l'auto-osservazione corporea mediata dal linguaggio evocativo delle immagini, è dunque possibile attivare un effetto di riconoscimento

e scoperta del proprio apprendimento e cambiamento. Leggere i racconti genera un senso di empowerment attraverso la riflessività *embodied*: raccontarsi a partire dal corpo sostiene un processo autoriale più autentico.

Riferimenti bibliografici

- Bainbridge Cohen B. (2008). *Sensazione, emozione, azione. Anatomia esperienziale del Body-Mind Centering*. Latina: Somatica Edizioni.
- Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Torino: Adelphi.
- Belenky M. F., Clinchy B. M., Goldberger N. R., & Tarule J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (Vol. 15). New York: Basic Books.
- Biasin C., & Chianese G. (2022). *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*. Milano: Mondadori.
- Campbell M., & Vidal R. (Eds.) (2018). *Translating across sensory and linguistic borders: intersemiotic journeys between media*. Cham: Springer.
- Candiani C. (2021). *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*. Milano: Einaudi.
- Del Negro G. (2019). Transitional/translational spaces: Evocative objects as triggers for self-negotiation. In: M. Campbell & R. Vidal (Eds.). *Translating across sensory and linguistic borders: Intersemiotic journeys between media* (pp. 311-334). London: Palgrave Macmillan.
- Del Negro G., Luraschi S., Delorenzi C., & El Saadany D. (2022). Ospitare/Hosting Others: Looking for Traces of Transformation in Adults Through Somatic and Artistic Relational Work. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 24(2(92)), pp. 9-30. DOI: 10.34862/tce/2022/11/17/9w9b-sw39.
- Formenti L., Luraschi S., & Del Negro G. (2019). Relational aesthetics: A duo ethnographic research on feminism. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), pp. 123-141. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9144.
- Heavy E. (2015). Narrative Bodies, Embodied Narratives. In: A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.). *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 429-446). Hoboken NJ: Wiley & Sons.
- Heron J. (1996) *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.
- Køster A. (2017). Narrative and embodiment: a scalar approach. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(5), pp. 893-908. DOI: 10.1007/s11097-016-9485-8.
- Leight J., & Brown N. (2021). *Embodied Inquiry*. London: Bloomsbury Academic.
- Melandri L. (2017). *Alfabeto d'origine*. Vicenza: Neri Pozza.
- Menary R. (2008). Embodied Narratives. *Journal of Consciousness Studies*, 15(6), pp. 63-84. <https://philpapers.org/archive/MENEN>.

- Merrill B., & West L. (2012) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Pagis M. (2009). Embodied Self-Reflexivity. *Social Psychology Quarterly*, 72(3), pp. 265-283. DOI: 10.1177/019027250907200308.
- Richardson L., & St. Pierre E. A. (2005). 'Writing: a method of inquiry'. In: N. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.) (2005). *A handbook of qualitative research*. 3rd edn. Thousand Oaks: Sage (pp. 953-978).
- Springgay S., & Truman S. E. (2017). A transmaterial approach to walking methodologies: Embodiment, affect, and a sonic art performance. *Body & Society*, 23(4), pp. 27-58. DOI: 10.1177/1357034X17732626.
- Varela F., Thompson E., & Rosch E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bridging Research and Citizenship through Reflection: The B-YOUth Forum Model

di Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà, Maria Ratotti*

Abstract

In today's complex global landscape, fostering youth participation in democratic processes is a strategic priority recognized by multiple international policy frameworks. However, research highlights a growing youth disengagement from traditional democratic institutions. This paper offers a theoretical and methodological reflection on the role of scientific research as a tool for citizenship education, emphasizing research as a reflective practice to develop critical and deliberative competencies. Through the pedagogical facilitation model implemented in the B-YOUth Forum – a participatory research lab promoted by the University of Milano-Bicocca within the MUSA project – this study explores the potential of research as an educational process. The model invests in scientific research as a strategy for supporting the development of citizenship competencies, through a specific pedagogical facilitation. Findings highlight how engaging in research processes enhances citizenship competencies, encouraging young people to take an active role in decision-making and future-building.

Keywords: research, reflexivity, pedagogical facilitation, model, youth, university.

First submission: 07/03/2025 accepted: 12/06/2025

* Le autrici condividono l'impianto complessivo dell'articolo. Il paragrafo *Introduction* è da attribuirsi a tutte le autrici; i paragrafi *Reflective Competencies as a Bridge to Leveraging Academic Research for the Promotion of Democratic Citizenship* e *The B-YOUth Forum model: from scientific research to citizenship education* a Elisabetta Biffi; i paragrafi *The phases of B-YOUth Forum model* e *Reflections and concluding remarks* a Chiara Carla Montà; i paragrafi *Exploring citizenship competencies: the role of reflection* e *The role of pedagogical facilitation and research tools* a Maria Ratotti.

Introduction

In the complex global landscape of contemporary times (Ceruti, 2018), international initiatives – exemplified by the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development (2015) – have catalyzed the development of policies aimed at fostering sustainable progress. One notable instance is the European Commission's NextGenerationEU plan, which has supported the national implementation of Italy's National Recovery and Resilience Plan (NRRP), still active today. A recurring theme in these policies is the commitment to an interdisciplinary and intergenerational strategy that emphasizes the education and active participation of young people – identified as pivotal agents of change by the GreenComp (2022) framework for instance. Despite these structured efforts, studies by Bárta et al. (2021), Yurttagüler and Pultar (2023) and observations by Sloam and Henn (2019) reveal a decline in youth political engagement and a pervasive skepticism towards conventional democratic institutions.

To address this issue, it is essential to supplement traditional civic education – as highlighted in the report *Our Europe, Our Rights, Our Future* (ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, UNICEF, World Vision, 2021) – with innovative strategies that promote social activism (Codini & Riniolo, 2018), foster public deliberation (Biesta, 2011), and enhance community engagement (Willems et al., 2012; Milner, 2009). In this context, educational institutions assume a critical role not only in relation to instruction but also in strengthening the capacity of society to involve children and young people in decision-making processes that shape future development.

Within this framework, this contribution proposes a theoretical and methodological reflection on the role of scientific research – understood in a broad sense – as an opportunity for developing transversal competencies necessary to support young generations in understanding reality and actively participating within democratic structures (CoUE, 2018; Eurydice, 2017). In this sense, the university – especially when a public institution – becomes a key interlocutor not only in disseminating the knowledge produced within research laboratories but, above all, in involving citizens in the processes of knowledge construction, to *democratize* the tools and competencies of research itself (Appadurai, 2006) as critical and reflective resources for a conscious understanding of the complexity of the present.

Understanding today's complex challenges requires less technical expertise and more skill in navigating knowledge, identifying reliable sources, and thinking critically. Making the tools of scientific research available to the general public is therefore not enough to support the

construction of the necessary citizenship skills (Appadurai, 2006): specific *pedagogical facilitation* between knowledge, practices and experiences is needed.

Within this framework, the B-YOUth Forum project will be presented as a model for investing in scientific research as a strategy for supporting the development of citizenship competences. The present paper will commence with a definition of the theoretical background related to citizenship competences. Following this, the B-YOUth Forum experience will be introduced, with a description of its pedagogical models and the process that underpins it.

Exploring citizenship competencies: the role of reflection

The role of education in preparing citizens has been a subject of discussion since the establishment of democracies. Since the *Enlightenment*, an instrumentalist view has framed schools and educational institutions as mechanisms for producing democratic citizens with specific skills and knowledge, focusing on rationality and predefined competencies (Biesta, 2007). This issue remains highly relevant and is the focus of contemporary pedagogical debate (Sant, 2019; Apple, 2011; Corsi & Sani, 2004; Pagano, 2004, Pastori et al., 2024).

As stated by Gert Biesta (2006), education is historically seen as central to preparing individuals for democratic participation, but it risks remaining limited to a narrow, individualistic perspective, with an unrealistic expectation that education alone can sustain democracy (McNeil, 2002; Biesta, 2004, 2007). Within this debate, two dominant approaches to democratic education have emerged. The first, *education for democracy*, emphasizes equipping students with the necessary knowledge, skills, and values for democratic engagement (Gutmann, 1987; Carr & Hartnett, 1996). The second, *education through democracy*, argues that participation in democratic processes within schools fosters deeper democratic dispositions (Biesta & Lawy, 2006). Despite their differences, both approaches share an instrumentalist view, treating education as a tool for shaping future democratic citizens. Gert Biesta (2006) critiques this perspective, arguing for a more relational and pluralistic approach, where democracy is cultivated through *engagement with others* rather than solely through institutionalized instruction. He emphasizes that democracy should not be reduced to individual competencies but understood as a broader societal practice requiring active participation and plurality (Biesta, 2004c, 2007; Honig, 1993). In this light, democracy is understood as more than a

governance system; it is a lived experience requiring active participation to shape collective life (Dewey, 1916). Citizenship is not just a legal status but a practice that demands engagement, deliberation, and responsibility. Active participation, therefore, is central to democratic citizenship, where individuals transition from passive subjects to active agents in public affairs.

Today, International frameworks recognize this expanded notion of democratic citizenship. The *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* of the Council of Europe (RFCDC, 2018) defines participation as the ability to engage in collective decision-making, advocate for societal concerns, and act constructively in democratic contexts. Similarly, the *OECD Learning Compass 2030* highlights “student agency” as the capacity to shape rather than merely navigate social structures. The *Key Competences for Lifelong Learning* of the European Union (2018) further link civic competence to understanding political systems and engaging critically. UNESCO’s *Global Citizenship Education* (GCED) reinforces this perspective, emphasizing that meaningful participation must be rooted in a global ethical consciousness, particularly when addressing challenges such as climate change and migration. However, participation is meaningful when accompanied by critical engagement with democratic structures. Without reflective competencies – higher-order cognitive and ethical reasoning skills – it risks becoming merely symbolic (Mezirow, 1991). These competencies go beyond procedural knowledge, fostering self-reflection and the ability to assess biases, narratives, and power dynamics. Both the RFCDC and GCED stress the importance of critical thinking for informed participation, ensuring that individuals can analyze sources, engage in debate, and make reasoned decisions.

Reflective Competencies as a Bridge to Leveraging Academic Research for the Promotion of Democratic Citizenship

In the debate on contemporary models of democracy (cf. Di Gregorio, 2020; Mezzetti, 2005; Pegoraro, 2014), this contribution reclaims democracy as not merely a system of governance but a lived experience (Dewey, 1916). Citizenship is an ongoing practice requiring commitment, deliberation, and responsibility, with participation as both its foundation and means. However, for participation to be truly transformative, it must involve critical engagement with democratic structures. Without this, it risks becoming a hollow formality, devoid of substance and impact.

Developing reflective competencies is therefore essential, enabling individuals to analyze, question, and shape the systems they inhabit. This calls for an educational approach that moves beyond transmitting knowledge to fostering experiential learning, encouraging young people to take ownership of their role in democracy. In this regard, we argue that scientific research, when framed as an accessible and participatory practice, becomes a powerful tool for cultivating democratic competencies. However, for research to have a formative impact, it must extend beyond academia and integrate into everyday experiences and critical inquiry. As Dewey (1981) emphasizes, action gains meaning through reflection and its connection to real-world challenges. Similarly, in *The Right to Research*, Appadurai (2006) challenges the traditional view of research as an exclusive domain of experts, instead framing it as a democratic capacity – a right that all individuals should exercise. The research process – questioning reality, formulating strategies for inquiry, and critically reflecting on findings – mirrors the very skills required for active citizenship. As Appadurai (2006) states, “all human beings are, in this sense, researchers, since all human beings make decisions that require them to make systematic forays beyond their current knowledge horizons” (p. 167). As participation gains recognition as a pillar of democracy, some educational policies are beginning to promote reflective and critical competencies alongside civic knowledge. This underscores the need for an inquiry-based educational model that equips individuals not only to understand democratic structures but to actively engage with and shape them.

Within this perspective, *universities* – as institutions of research, training, and public engagement, even in terms of knowledge production and dissemination – play a crucial role in fostering the democratic capacity to research (Ratotti & Biffi, 2024). Referring to Goal 17 of the 2030 Agenda for Sustainable Development, which highlights the value of collaboration in building a sustainable future, universities can serve as fundamental spaces where research and civic participation intersect. As Pierluigi Malavasi (2022) notes, universities are “places for the elaboration of novelties that connect to and nourish from the past, to interpret it and outline the future”¹ (p. 14). However, simply exposing young people to academic research environments is not enough. Without *pedagogical facilitation*, engagement with research remains passive, failing to translate into an active stance toward knowledge and democracy. Research-based learning (Lambert, 2009), especially if extended to high school students’

¹ Translated by the authors of this contribution.

training, must therefore be structured as a reflective and participatory process, ensuring that students do not merely accumulate knowledge but learn to apply it meaningfully in shaping their life projects and those of the communities they inhabit.

Thus, the challenge of democratic education is not only to teach about democracy but to create experiences that cultivate democratic ways of thinking and acting. By integrating critical reflection, participatory engagement, and research-based inquiry, education can contribute to the formation of citizens capable of navigating, questioning, and transforming the democratic structures they inhabit.

Within these processes, we can see an inherent dimension of reflection. This reflective dimension can be made explicit through the use of specific models that guide and structure the research process. One such model is a pedagogical facilitation model, which emphasizes the role of a facilitator, with pedagogical competencies, in creating an environment conducive to thoughtful inquiry and critical reflection.

In this regard, a long-standing pedagogical tradition adopts the paradigm of reflective practice as a fundamental framework for meaning, including within research processes. Notably, the contributions of Donata Fabbri and Alberto Munari are particularly relevant, especially in the development of the *Laboratori di Epistemologia Operativa* (LEO - Operational Epistemology Laboratories²). These laboratories, among other objectives, promote awareness – through active experimentation – of knowledge construction processes and the relationships individuals establish with them. Here, participants adopt a research-oriented stance that is inherently questioning and reflective. Additionally, Loretta Fabbri's work (2007, 2019) advances the use of an epistemology of practice based on reflection-in-action, as well as an epistemology of professional training that supports the reflective processes communities engage in when examining their own practices (Wenger, 2006). From this perspective emerges the theorization of a collaborative research approach, where the connection between research, learning, and action fosters transformation. In this model, change is not merely an outcome but a shared objective within multi-stakeholder research communities. From a different perspective, the analysis proffered by Cath Lambert is of great interest, as it emphasises the role of research-based learning in higher education: “Research-based learning embeds research activity in the undergraduate curriculum. It is based on the principle that all students, whatever their degree subject or ‘level’ of study, benefit from carrying out research; their knowledge and understanding of

² Translated by the authors of this contribution.

their subject is enhanced by their active engagement in learning and their investment in education is enriched by their participation in the research culture of their intellectual disciplines, their departments and their universities” (2009, p. 302).

It is important to note that, in the context of research, the emphasis is not exclusively on the natural sciences but rather on a conception of *scientific* that encompasses an interdisciplinary and integrated perspective. As Martha Nussbaum asserts (2012), access to knowledge and the processes of knowledge production foster imagination and the capacity to envision novel scenarios, which are indispensable for addressing the increasingly intricate challenges of the contemporary era.

It is, however, an educational challenge, which the authors of this contribution addressed by outlining a working model that transforms scientific research into a resource for the formation of citizenship competencies.

The B-YOUth Forum model: from scientific research to citizenship education

This paper presents the B-YOUth Forum model³, developed by an interdisciplinary research group from the University of Milano-Bicocca. B-YOUth Forum model is part of the MUSA project (<https://musascarl.it/>), which aims to foster a sustainable and inclusive urban environment by promoting collaboration between academic research and local communities within the city of Milan. Within the MUSA structure, the B-YOUth Forum model is part of the activities aimed at promoting social inclusion and civic engagement to enhance social sustainability.

The B-YOUth Forum model directly addresses the pedagogical challenge of fostering young people’s ability to critically engage with social life in the public sphere, thereby contributing to the formation of reflective and active citizens. The B-YOUth Forum model has been conceived as a scientific initiative to raise awareness among students on the topic of sustainability, in alignment with the overarching aims of the MUSA project. Consequently, participants were presented with the

³ The B-YOUth Forum has been active for four years (2021–2025). The 2023–2024 cycle focused on defining the model we are presenting here. We would like to express our deepest gratitude to the young people who participated in the B-YOUth Forum activities, without whom this work would not have been possible.

opportunity to explore the diverse research domains pursued by the research groups involved in MUSA during the programme.

B-YOUth Forum is open to young people aged 14 to 25 (from high schools, educational services and university) and invites them to research themes related to sustainability. The primary objective is to equip participants with the knowledge and skills necessary to engage meaningfully in the co-construction of knowledge that extends beyond the academic domain and has tangible impacts on local communities. By providing a space where young people can explore and practice research methodologies, B-YOUth Forum model functions as a concrete and accessible entry point into academic research inquiry. Participants are encouraged to develop the ability to formulate critical questions, interrogate social contexts from a reflective perspective, share their insights, and engage in dialogue with peers and society at large. In doing so, they not only broaden their individual perspectives but also cultivate competencies associated with sustainable, global, and democratic citizenship. From an educational standpoint, the project is designed to establish conditions that immerse participants in transformative processes of critical reflection and decision-making. Crucial for this purpose, B-YOUth Forum is designed as a pedagogical facilitation model.

A pedagogical facilitation model is based on the idea that thinking develops in dynamic, interactive environments that encourage dialogue, questioning, and reflection (Dirkx, Mezirow, & Cranton, 2006). In this approach, the facilitator adopts a posture of openness and responsiveness, employing tools and strategies that actively engage participants in critical reflection (Farini & Scollan, 2023). Rather than acting as a mere transmitter of knowledge, the facilitator co-constructs the learning experience (Luguetti et al., 2020), providing scaffolding that enables participants to connect theoretical concepts with real-world issues, ultimately fostering active citizenship.

In order to provide a comprehensive overview of the B-YOUth Forum model, it is first necessary to consider the role of the facilitator and the pedagogical reasons for its existence.

The role of pedagogical facilitation and research tools

Reality is inherently complex, characterized by interwoven dimensions that cannot be fully understood through a single disciplinary lens (Bocchi & Ceruti, 2007). Addressing this complexity requires an interdisciplinary approach capable of integrating diverse perspectives, methodologies, and

epistemological frameworks. In this sense, universities can offer a privileged space for such integration, fostering environments where knowledge from different domains can intersect. However, the mere coexistence of multiple disciplines is not sufficient; there must be an active mediation between knowledge and lived experiences to ensure that learning is not merely theoretical but transformative, allowing individuals to develop competencies that are applicable in real-world contexts.

For this reason, the model – here proposed – places the pedagogical facilitator at its core. This figure plays a crucial role in bridging the gap between young people and the academic community, guiding them in their encounters with scientists and researchers from different disciplines. Beyond merely exposing students to new knowledge, the facilitator fosters reflective engagement with these encounters, encouraging participants to critically interrogate, interpret, and integrate their experiences. Through this process, knowledge is not passively received but actively constructed, facilitating its translation into meaningful competencies that can be applied across various contexts.

To achieve this, the pedagogical facilitator employs a range of reflective tools explicitly designed to nurture critical thinking and agency. These tools draw upon well-established methodologies that support self-inquiry and meaning-making. On one hand, autobiographical and narrative approaches (Biffi, 2010; Demetrio, 1998, 2008, 2012; Gamelli & Formenti, 1998) enable learners to situate their experiences within broader educational and social frameworks, fostering self-awareness and metacognitive reflection. On the other hand, approaches grounded in artistic languages (Biffi & Zuccoli, 2015) leverage the generative power of aesthetic experience, encouraging non-linear and divergent thinking (Guilford, 1967; De Bono, 1968/1969; Corradi Fiumara, 1998). The use of artistic modalities – such as visual storytelling (Addone et al., 2020) and moodboards (Biffi & Zuccoli, 2019; Cassidy, 2008) – enriches the reflective process, allowing for the emergence of insights that might not be accessible through purely discursive means. In this way, the pedagogical facilitator actively co-constructs learning pathways with participants, fostering a space where interdisciplinary knowledge is critically engaged with and translated into competencies that extend beyond the academic sphere.

The phases of B-YOuth Forum model

The proposed model is grounded in the logic of the research process, as theorized by Mortari (2015; 2020), and applies its principles to educational work with young people within the B-YOuth Forum model.

As already discussed, research, understood as a systematic and reflective

inquiry into reality, provides a methodological framework that supports the development of critical thinking and epistemic curiosity.

In this section, the phases of the adopted pedagogical facilitation model will be outlined. The model is structured into the following key phases, where designing of the model and monitoring are transversal to the entire process:

- Implementation:
 1. Raising questions.
 2. Exploring the field (this phase encompasses 1.; 2.; 3.).
 3. Reflection on reality
 4. Sharing knowledge
- Monitoring strategy.

Implementation

1. Raising questions

The implementation of the project followed a significant and recursive pattern in the conduction of the research activities, made up of *four main phases*, in which specific educational methodologies can be retrieved. Educational research consistently emphasizes the importance of preparatory and relational aspects, which shape the conditions for meaningful learning and active participation. Indeed, at the beginning of the school year, contacts are made with high schools and local educational services to define the modalities for engaging young participants⁴. Before the research activity, the B-YOUTH Forum's facilitator and the researchers involved arrived at the university to organize the physical space and prepare the necessary materials. This preparatory phase played a crucial pedagogical role, as the environment and the materials are not neutral elements but rather constitute an integral part of the learning experience (Massa, 1986, 1991, 1993; Riva, 2016), influencing participants' engagement and the overall climate of the group. A fundamental aspect of this initial phase was the co-construction of a *group agreement* – a shared set of ideas and rules designed to promote the well-being of the group and facilitate effective collaboration. This agreement was not imposed but emerged through dialogue, ensuring that every participant's voice was heard and valued. The rules were intentionally flexible and open to revision throughout the

⁴ Based on the agreed educational project, hourly packages have been established, ranging between approximately twenty and thirty hours. Specifically, programs have been activated for Paths for Transversal Skills and Orientation (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento - PCTO), Summer Job pathways and citizenship education initiatives.

process, reflecting the evolving needs of the group. Examples of such shared principles might include respecting turn-taking in discussions, ensuring everyone feels safe to express their opinions, and agreeing on how to manage disagreements constructively.

Following this phase, the pedagogical facilitator revisited the content and reflections from previous sessions to establish continuity to bridge between past and present activities, enabling participants to recall key insights and connect them to the new challenges ahead. Creating this connection is crucial as it allows young people to see the relevance of the research activities in relation to their own lives and experiences. For example, the facilitator might ask open-ended questions like, “What do you remember from our last meeting?” or “Has anything happened recently that relates to what we discussed?”. In some cases, participants referred to personal experiences, such as making decisions within their peer groups or reflecting on social issues they encountered in their daily environments, thus enriching the collective reflection with lived examples.

After this brief review, the facilitator introduces the purpose of the day’s research activity, framing it through a problem or a guiding question designed to spark curiosity and foster critical engagement.

2. Exploring the fields

The B-YOUTH Forum was conceived as a scientific initiative to raise students’ awareness of the core concepts of the MUSA project. Participants explored the diverse research areas within MUSA through seminars led by researchers from various disciplines, including biology, sociology, geography, and philosophy. These seminars provided hands-on experience with research tools, highlighting different methodologies and their convergence on sustainability.

The pedagogical facilitator played a crucial role throughout the research process, helping participants grasp research objectives, select appropriate tools, analyze data critically, and develop dissemination strategies. Additionally, they supported the young participants in finding their role within the research group and contributing their perspectives.

For instance, participants were introduced to mobile video interviews through workshops. They first shared prior experiences, then collaboratively developed interview questions, refining them through peer feedback. The pedagogical facilitator used play-based methods (Whitton, 2018) to guide discussions on ethical considerations, such as informed consent and interviewee comfort. Beyond technical skills, the facilitator encouraged critical reflection on research stances and how these skills apply to everyday situations requiring a questioning mindset.

Facilitation becomes particularly significant in this process, acting as a bridge between traditional scientific research and young participants. Through the lens of the humanities – such as pedagogy, with its approaches and tools – it becomes possible to critically develop effective facilitation strategies to engage young people. The pedagogical facilitator mediates this encounter by creating conditions for dialogue between academic and non-academic contexts, fostering the emergence of new, meaningful relationships that challenge conventional epistemological boundaries.

3. Reflection on reality

Following the central research phase, the final stage, led by the pedagogical facilitator, was crucial in consolidating participants' experiences and reflections. The debriefing provided a structured space for them to process their learning, share insights, and explore the significance of their involvement. Rather than merely summarizing activities, this phase fostered metacognitive reflection, prompting participants to consider not just *what* they did, but *how* and *why* they engaged in certain ways. Open-ended questions like “What stood out to you today?” and “How does this relate to your life or community?” encouraged connections between research and everyday realities, deepening critical awareness and reinforcing agency.

The debriefing also served as a collective evaluation, allowing participants to provide feedback on group dynamics, methods, and the learning environment. Creative approaches – such as visual reflections, quick-write exercises, and artistic tools – ensured diverse forms of expression and inclusivity.

4. Sharing knowledge

As in any research process, the dissemination of the carried out work remains a key focal point. Ensuring that young people not only access but also actively contribute to the communication of knowledge fosters a sense of agency, encouraging critical reflection and participatory dialogue. In this sense, this phase concluded with Festival GenerAzioni⁵, a dissemination event where the B-YOUTH Forum members shared its work with peers from high schools across the Lombardy region. During the event, the young participants of the B-YOUTH Forum took on a peer-to-peer role, supporting Festival GenerAzioni participants as they engaged with and experimented in workshops organized by other MUSA researchers. As mentioned earlier in the paper, active participation in one's own community requires the

⁵ For further information please consult: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/> and <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

development of specific competencies – the core objective of the pedagogical facilitation model described here. For the young participants to take on a leadership role, it was essential for the facilitator to step back, having previously created the conditions for autonomous practice and emancipation throughout the process.

Monitoring strategy

Monitoring is a fundamental component of the pedagogical facilitation model. It was conducted throughout the entire project implementation phase to continuously and systematically gather information on the project's progress. The monitoring process consists of three key actions. First, ongoing project reviews were carried out through ad hoc meetings, ensuring continuous reflection on emerging needs, constraints, and available resources. Specifically, the pedagogical facilitator met regularly with senior pedagogical researchers to have an external expert perspective on the ongoing facilitation work. These meetings served as a collaborative space for reflection, allowing the facilitator to share challenges and successes, receive feedback, and ensure that the facilitation approach remained aligned with the pedagogical goals of the project. Second, re-planning was an integral part of the process, as implementation inevitably deviated from the initial plan, requiring adjustments to optimize effectiveness and efficiency. For example, the group refined the debriefing phase – both in terms of space and time – to make it more inclusive, ensuring that everyone could express themselves in a way that suited them. Finally, a structured documentation system was maintained to record results and support both the review and re-planning processes. This monitoring and evaluation framework is multi-perspective, capable of incorporating different viewpoints by assessing educational work as a complex construct through subjective (self-assessment through a research diary), objective (external evaluation through focus groups with the young participants), and intersubjective (context evaluation through meetings among the B-YOUth Forum members) levels.

Reflections and concluding remarks

The B-YOUth Forum model has proven to be an effective model⁶ for

⁶ The data presented here refers to the information collected during the 2023-2024 cycle, which led to the definition of the B-YOUth Forum model. Participant feedback was gathered through questionnaires – although it is important to highlight that various tools were used,

engaging young people with the university, fostering research skills, and promoting active citizenship. It supports participants in developing critical inquiry and constructing their own life paths. Notably, 75% of participants had never visited a university before joining B-YOUth Forum and Festival GenerAzioni, highlighting its role in bridging the gap between young people and higher education. The research experience within B-YOUTH Forum effectively cultivates key competencies: 81.3% of participants reported gaining a better understanding of their context, while 75% acquired tools to collect and analyze information. Additionally, 81.3% believe these skills will be useful in the future, particularly for navigating society, staying informed, and discovering new opportunities. Participants also recognized the value of research beyond education, identifying its relevance in the workplace and daily life. The model reinforces the perception of research as a practical, transferable skill essential for critical engagement with reality and democratic participation.

In this sense, the B-YOUTH Forum model fosters civic engagement by creating spaces for dialogue, collaboration, and participatory learning. Rooted in democratic education principles (Biesta, 2007; Starkey, 2005), it integrates formal, non-formal, and informal learning, emphasizing citizenship as both an individual and collective responsibility (Olssen, 2020). Research is made accessible through co-constructed, experiential learning, ensuring that young people actively engage in knowledge production (Biesta, 2010). The model is grounded in continuous reflection and responsiveness to participants' needs, structuring each session with clear objectives, interactive methods, and collaborative inquiry. A key feature is its adaptability through structured feedback mechanisms (McNiff, 2012), allowing participants to shape their learning experiences. Feedback not only enhances individual development but also informs the evolution of the research and educational framework (Montà, Bianchi & Pentucci, 2024; Stringer, 2007). Through this approach, participants are empowered to become active contributors to society, equipped with the competencies necessary for thoughtful and transformative civic engagement.

References

Addone A., De Donato R., Palmieri G., Pellegrino M. A., Petta A., Scarano V., &

including interviews and focus groups, which were essential for monitoring participants' educational journeys and fundamental for the development of the model. For the sake of conciseness, we will not report all the collected results.

- Serra L. (2020, September). Visual storytelling by novelette. In: *2020 24th International Conference Information Visualisation (IV)* (pp. 723-728). IEEE.
- Appadurai A. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), pp. 167-177. DOI: 10.1080/14767720600750696.
- Apple M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), pp. 21-31. DOI: 10.1080/09620214.2011.543850.
- Bárta O., Boldt G., & Lavizzari A. (2021). *Meaningful youth political participation in Europe: Concepts, patterns and policy implications*. Research study (L. Pašić, Ed.). Council of Europe and European Commission.
- Biesta G. (2004). The community of those who have nothing in common: Education and the language of responsibility. *Interchange*, 35, pp. 307-324. DOI: 10.1007/bf02698880.
- Biesta G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), pp. 169-180. DOI: 10.2304/eej.2006.5.3.169.
- Biesta G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers college record*, 109(3), pp. 740-769. DOI: 10.1177/016146810710900302.
- Biesta G. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, pp. 491-503. DOI: 10.1007/s11217-010-9191-x.
- Biesta G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, pp. 141-153. DOI: 10.1007/s11217-011-9220-4.
- Biesta G., & Lawy R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), pp. 63-79. DOI: 10.1007/978-94-6091-512-3_1.
- Biffi E. (2010). Scuola secondaria di secondo grado: Scrivere libera-mente. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 7(1-2), pp. 99-113.
- Biffi E., & Zuccoli F. (2015). Comporre conoscenza: Il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 15(2), pp. 167-183.
- Biffi E., & Zuccoli F. (2019). *Art as a method of research. In using innovative methods in early years research* (pp. 49-62). Routledge.
- Bocchi G., & Ceruti M. (Eds.) (2007). *La sfida della complessità* (Vol. 65). Pearson Italia Spa.
- Carr W., & Hartnett A. (1996). *EBOOK: Education and the Struggle for Democracy*. McGraw-Hill Education (UK).
- Cassidy T. D. (2008). Mood boards: Current practice in learning and teaching strategies and students' understanding of the process. *International Journal of Fashion Design*, 1(1), pp. 43-54. DOI: 10.1080/17543260802015154.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina Editore.

- Codini E., & Riniolo V. (2018). L'attivismo delle seconde generazioni e la riforma della legge sulla cittadinanza in Italia. *Visioni LatinoAmericane*, 18, pp. 9-25.
- Commissione Europea (2022). *GreenComp: Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75cd71a1/language-it>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Corradi Fiumara G. (1998). *Il processo metaforico: connessioni tra vita e linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Corsi M., & Sani R. (Eds.) (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Vita e Pensiero.
- De Bono E. (1969). *Il pensiero laterale* (M. Carelli, Trans.). Milano: Rizzoli (Original work published 1968).
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria: Per se stessi, con gli altri* (Vol. 1). Meltemi Editore. Mimesis.
- Demetrio D. (a cura di). (2012). *Educare è narrare: Le teorie, le pratiche, la cura*.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dewey J. (1981). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- Dirkx J. M., Mezirow J., & Cranton P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(2), pp. 123-139. DOI: 10.1177/1541344606287503.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at school in Europe*. European Commission.
- Fabbri D. (1994). I laboratori di Epistemologia Operativa. In: Demetrio D. (Ed.), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta* (pp. 239-251). Carocci.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.
- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca: che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational reflective practices*, 1, pp. 7-18. DOI: 10.3280/erp2019-001002.
- Farini F., & Scollan A. (2023). *What is facilitation?*. Springer International Publishing.
- Gamelli I., & Formenti L. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Raffaello Cortina.
- Guilford J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), pp. 3-14.
- Gutmann A., & Thompson D. F. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton University Press.
- Honig B. (1993). The politics of agonism. *Political Theory*, 21(3), pp. 528-533.
- Triollet R., & Alvarez Martinez A.F. *JRC Annual Report 2020*, James, K. editor(s), Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021, DOI: 10.2760/503158.

- Lambert C. (2009). Pedagogies of participation in higher education: a case for research-based learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(3), pp. 295-309. DOI: 10.1080/14681360903194327.
- Lugueti C., Oliver K. L., & Parker M. (2021). Facilitation as an Act of Love: A Self-Study of How a Facilitator's Pedagogy Changed Over Time in the Process of Supporting a Community of Learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), pp. 207-214. DOI: 10.1123/jtpe.2019-0193.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione: La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- McNeil L. M. (2002). Private asset or public good. *American Educational Research Journal*, 39(2), pp. 243-248. DOI: 10.3102/00028312039002243.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Milner H. R. (Ed.) (2009). *Diversity and education: Teachers, teaching, and teacher education*. Charles C. Thomas.
- Montà C., Bianchi D., & Pentucci M. (2024). Unveiling Dimensions: A Systematic Review of Participatory Research with Young People in Out-of-School Contexts. *Civitas Educationis*, 13(2): 269-295.
- Mortari L. (2015). Reflectivity in research practice. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5). DOI: 10.1177/1609406915618045.
- Mortari L., Valbusa F., & Ubbiali M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più didattica*, 6(2): 51-62.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. il Mulino.
- OECD (2018). *Learning Compass 2030*. Available at: <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>.
- Olssen, M. (2020). Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education. In: *Globalisation and Education* (pp. 28-72). Routledge.
- Pagano R. (2004). *Per un'educazione alla cittadinanza democratica. Educazione alla democrazia tra passato e presente*. (Contributi. Pedagogia e scienze dell'educazione), pp. 1000-1013.
- Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (a cura di). (2024). *Cantieri aperti e scuole in costruzione. Alla ricerca di nuovi modelli e pratiche di scuola democratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ratotti M., & Biffi E. (2024). Formare alla cittadinanza democratica attraverso la ricerca: il contributo dell'università. *I Problemi della Pedagogia*, 70(1), pp. 187-198.
- Sant E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of educational research*, 89(5), pp. 655-696. DOI: 10.3102/0034654319862493.
- Whitton, N. J. (2018). Playful learning: Tools, techniques, and tactics. *Research in learning technology*, 26, pp. 1-12. DOI: 10.25304/rlt.v26.2035.
- Yurttagüler L., Pultar E., & Pasic L. (2023). *New forms of youth political participation: Statistical survey*.
- UNESCO (2018). *Educazione alla cittadinanza globale: Temi e obiettivi di apprendimento*.

Corporeità e formazione iniziale dei docenti: l'utilizzo delle vignette fenomenologiche per una pratica riflessiva

di Marianna Capo

Riassunto

Il presente contributo, a partire dai risultati di una sperimentazione formativa realizzata con 300 studenti/esse di Scienze della Formazione Primaria, propone una riflessione sul ruolo della corporeità nei processi di insegnamento-apprendimento. La corporeità si configura come una ineludibile condizione per l'organizzazione dell'esperienza e per la costruzione dei significati che concorrono a modellare i percorsi attraverso cui ognuno interpreta e gestisce la relazione con sé stesso e con gli altri (Lo Presti, & Priore, 2022). Per tale motivo, la corporeità, qualificandosi come una tra le più significative espressioni del sé, rappresenta una questione centrale da affrontare con strategie formative adeguate. A partire dai presupposti teorici delineati, sarà illustrato il percorso formativo realizzato mediante l'uso di vignette fenomenologiche, con l'obiettivo di promuovere negli studenti e nelle studentesse un atteggiamento qualitativo che incoraggi una *visione del mondo più profonda e interconnessa* (Poulin, 2007; Rogers, 2003; Bryman, 2004). Le vignette, intese come narrazioni brevi che catturano momenti significativi, fungono da strumenti per esplorare e riflettere sulle dimensioni corporee e relazionali dell'educazione attraverso un processo di scrittura ricorsivo (Zadra, & Agostini, 2024; Agostini, 2019). Le vignette fenomenologiche offrono preziosi spunti di riflessione sul ruolo delle emozioni e delle esperienze corporee nei processi di insegnamento-apprendimento, mettendo in luce come molte dimensioni significative possano sfuggire a una percezione superficiale. Questi dispositivi narrativi, attraverso l'invito a produrre scritture partendo da specifici incipit, stimolano il personale educativo a rivisitare le esperienze quotidiane, attingendo a ricordi, emozioni e pensieri. L'obiettivo è creare una narrazione che riproduca e comprenda l'esperienza organizzativa del contesto educativo. Inoltre, promuovono la consapevolezza della vulnerabilità come una leva fondamentale per favorire l'inclusione e l'equità

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

Doi: 10.3280/erpoal-2025oa20445

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>

sociale nelle pratiche educative (Capo, 2021). Inoltre, il loro utilizzo è particolarmente indicato nella formazione iniziale all'insegnamento, in quanto incoraggia la cooperazione tra colleghi, rafforzando le *comunità di apprendimento* e facilitando un riconoscimento reciproco delle diverse visioni educative (Mortari, 2009). La scrittura delle vignette segue una metodologia rigorosa: dall'annotazione delle percezioni all'elaborazione di una bozza, passando per fasi di validazione e revisione collegiale. Dai risultati emersi derivano rilevanti implicazioni per la formazione iniziale dei docenti: le discussioni di gruppo consentono di affinare questo strumento, stimolando l'analisi critica, l'emersione di nuove interpretazioni e l'acquisizione di una maggiore responsabilità condivisa nelle pratiche educative. Tale approccio contribuisce non solo a formare professionisti preparati e sensibili alle complessità del contesto educativo contemporaneo (Meyer-Drawe, 2012; Biesta, 2013), ma anche a favorire un orientamento alla transizione interculturale che supporti un insegnamento inclusivo e rispettoso delle diversità. In questa prospettiva, l'utilizzo delle vignette si rivela essere uno strumento efficace ed innovativo per la professionalizzazione dei futuri docenti, rendendo tangibili gli aspetti relazionali e pedagogici dell'insegnamento, sviluppando un giudizio critico e un'attenzione raffinata verso le dinamiche educative.

Parole chiave: corporeità, vulnerabilità, insegnamento-apprendimento, vignette fenomenologiche, comunità educante, responsabilità condivisa.

Embodiment and initial teacher education: Using phenomenological vignettes for reflective practice

Abstract

This study is grounded in a pedagogical experiment involving 300 Primary Education students, situated within a theoretical framework that explores the interplay of embodiment, vulnerability, and fragility in teaching-learning processes. The primary objective is to investigate the essential role of embodiment in shaping educational experiences and fostering relational understanding, acknowledging fragility and vulnerability as inherent aspects of the human condition (Lo Presti & Priore, 2022). The focus is on prospective teachers, highlighting the importance of deeply understanding the emotional and physical dynamics within the school environment. This understanding requires fostering an attitude and a qualitative worldview (Poulin, 2007; Rogers, 2003), which enables educators to “open their eyes to the differences between the written and the unwritten, the sayable and the unsayable, the perceivable and the imperceptible” (Agostini, 2019: 187). Phenomenological vignettes are a

central methodology in this study, encouraging critical reflection on embodied and relational experiences (Agostini, 2019; Zadra & Agostini, 2024). These vignettes provide valuable insights into the role of emotions and bodily experiences in education, highlighting how significant dimensions can be missed by superficial perceptions. By inviting the creation of narratives through specific prompts, these devices encourage educational staff to revisit daily experiences, drawing from memories, emotions, and thoughts. The aim is to craft a collective narrative that captures and comprehends the organizational experience of the educational context. Furthermore, these vignettes promote the awareness of vulnerability as a crucial lever for fostering inclusion and social equity within educational practices (Capo, 2021). Through this reflective practice, educators can better appreciate the complexities and subtleties inherent in teaching and learning, ultimately enriching their professional readiness to create inclusive educational environments. The meticulous approach to vignette writing fosters critical analysis and shared responsibility, contributing to the development of professionals who are aware of the complexities of contemporary education (Meyer-Drawe, 2012; Biesta, 2013). It also fosters the creation of alliances among all educational actors, with the aim of pursuing social justice and school well-being.

The outcomes of this training for participants include:

- Fostering introspection and critical analysis of personal experiences.
- Enhancing analytical competencies and observational skills, with particular attention to detail.
- Increasing awareness of the value of mistakes as integral to the learning process.
- Building skills to recognize and interpret the bodily languages accompanying thoughts and actions.

In conclusion, the use of vignettes emerges as an innovative and essential pedagogical strategy for the professionalization of future teachers, promoting training that is sensitive to fragility. Additionally, promoting collegial collaboration and reinforcing learning communities (Mortari, 2009) are essential strategies for building a more inclusive educational environment that supports the well-being of all participants in the educational process (Freire, 1996; Hooks, 1994).

Keywords: embodiment, vulnerability, teaching-learning, phenomenological vignettes, educational community, shared responsibility.

First submission: 23/02/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

Negli ultimi decenni, il ruolo del corpo è emerso come un elemento centrale nella comprensione dei processi formativi, in particolare se analizzato in una prospettiva fenomenologica. La fenomenologia, un campo di studio filosofico inaugurato da Husserl (1913) e sviluppato da pensatori come Merleau-Ponty (1945; 1964), invita a considerare il corpo come il *centro dell'esperienza esistenziale* e non solo come un oggetto fisico. In questa prospettiva, esso ha un potenziale trasformativo sulla nostra comprensione del mondo e di noi stessi. Merleau-Ponty (1945), in particolare, ha sottolineato il ruolo del corpo come il veicolo attraverso cui percepiamo e ci rapportiamo alla realtà: il corpo non è semplicemente nello spazio, ma «abita lo spazio e il tempo» (Merleau Ponty, 1945, p. 194 trad. it. 2023) una condizione indispensabile per ogni esperienza vissuta. Allo stesso modo, la corporeità assume un significato cruciale come irrinunciabile cornice di senso nei processi formativi. Le dinamiche corporee, le relazioni fisiche e i linguaggi non verbali del corpo diventano strumenti imprescindibili per l'acquisizione di conoscenze sia sul sé sia sul mondo circostante. Studi recenti, come quelli condotti da Le Breton (1990; 2016) e Sheets-Johnstone (1999; 2011), evidenziano come la corporeità non sia solo un mezzo di comunicazione, ma essa stessa una *forma di conoscenza intrinseca*. Le modalità attraverso cui il corpo interagisce con l'ambiente possono facilitare una comprensione più profonda di concetti astratti e concreti, suggerendo che l'educazione debba integrare il linguaggio corporeo come una componente fondamentale del curriculum formativo. Infine, le implicazioni della corporeità per l'organizzazione dell'esperienza educativa sono particolarmente rilevanti per la pratica del docente. L'attenzione alla soggettività richiede che l'esperienza emotiva e affettiva emergente dal corpo venga posta in primo piano. Questo implica un cambiamento nella strategia didattica, dove il docente non è più solo un trasmettitore di conoscenze, ma un facilitatore di esperienze che valorizzano l'espressione corporea. Secondo studi di autori come Freire (1970; 1998) e Hooks (1994; 2003), un approccio centrato sulla corporeità promuove un'educazione liberatrice, in cui l'apprendimento è visto come un *atto esperienziale che coinvolge mente e corpo in un dialogo continuo*. Pertanto, il riconoscimento del corpo come vettore di esperienza fenomenologica, fulcro nella costruzione del sapere e catalizzatore nell'organizzazione dell'esperienza educativa, rappresenta una prospettiva ricca di potenzialità trasformative. Le ricerche contemporanee (Fisher, & Mok, 2023; Jones, McGarrah, & Kahn, 2021; Immordino-Yang, Darling-Hammond & Krone, 2018) continuano a esplorare e ad ampliare questa dimensione, proponendo un modello

educativo che integri comprensione corporea, emotiva e cognitiva per una formazione completa dell'individuo.

La sperimentazione formativa tra corporeità e dinamiche inclusive

L'obiettivo della sperimentazione formativa proposta risiede nell'esplorare e riflettere criticamente con gli studenti sul ruolo cruciale della corporeità nei processi di insegnamento e apprendimento. In un'epoca in cui l'educazione si concentra sempre più sulle dimensioni astratte e digitali, diviene essenziale reintrodurre la dimensione corporea come elemento centrale dell'interazione pedagogica. La corporeità non è semplicemente la presenza fisica in aula ma un veicolo attraverso il quale gli studenti possono esperire e comprendere il mondo in modo più integrato e olistico. La fenomenologia, con il suo approccio qualitativo, offre strumenti preziosi per esaminare come queste esperienze corporee influenzino le dinamiche educative. Questa ricerca, coinvolgendo 300 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, ha inteso promuovere una postura riflessiva in grado di favorire la maturazione della prefigurazione professionale. Non si tratta meramente di comprendere la teoria ma di sviluppare una consapevolezza di sé e del proprio ruolo educativo, un processo che viene facilitato attraverso il riconoscimento reciproco delle differenti visioni educative. È fondamentale che gli studenti imparino a interpretare le diverse prospettive non come divisioni ma come opportunità per arricchire il dialogo educativo e costruire pratiche più inclusive. Le vignette fenomenologiche, utilizzate come strumenti di ricerca e formazione, hanno rappresentato il cuore metodologico di questa sperimentazione. Il loro impiego, caratterizzato da un processo di scrittura ricorsivo, non solo invita a una riflessione approfondita sulle esperienze educative vissute ma stimola anche un'analisi continua e critica delle stesse. Questo approccio qualitativo, incentrato sul vissuto degli studenti, permette di indagare le sottigliezze del ruolo corporeo nelle pratiche didattiche, contribuendo a una messa a punto più raffinata delle competenze pedagogiche. In conclusione, la sperimentazione non si limita a un semplice esercizio accademico, ma mira a trasformare profondamente il modo in cui i futuri educatori percepiscono e integrano la corporeità nel loro approccio professionale. Attraverso una riflessione co-creativa e una valorizzazione delle diverse visioni, si auspica di formare insegnanti capaci di riconoscere e utilizzare il potenziale educativo della corporeità per promuovere un apprendimento più ricco e significativo. Nel percorso formativo, si è metodologicamente scelto di utilizzare le vignette fenomenologiche come strumenti chiave

per promuovere negli studenti un atteggiamento qualitativo che incoraggiasse una visione più profonda, interconnessa e inclusiva del mondo (Vygotsky, 1978; Banks, 1993; Freire, 1970). L'utilizzo delle vignette fenomenologiche nella formazione iniziale dei docenti si basa su diversi presupposti teorici fondamentali che informano il loro ruolo e la loro efficacia come strumento educativo in una prospettiva pedagogica inclusiva ed interculturale. In un contesto educativo sempre più diversificato il ruolo delle esperienze vissute e della costruzione sociale della realtà diventa essenziale per mettere a punto pratiche pedagogiche realmente trasformative. Secondo Freire (1970), partire dalle esperienze soggettive e intersoggettive degli studenti non è solo desiderabile ma necessario per promuovere un'educazione che sia veramente emancipatoria. Le vignette educative, in questo senso, non sono meri strumenti visivi ma potenti catalizzatori per comprendere e valorizzare la diversità culturale intrinseca nelle aule moderne. La basilare importanza di analizzare le interazioni nel loro contesto specifico è sottolineata da autori come Gay (2000), che promuove un approccio didattico contestuale e inclusivo.

Le dinamiche socio-culturali che emergono attraverso queste vignette riflettono una costruzione sociale della realtà caratterizzata da interazioni multiculturali e inclusive. Berger e Luckmann (1966) insieme a Banks (1993) ci ricordano che i significati sono co-costruiti attraverso queste interazioni, fornendo una piattaforma per esaminare criticamente le implicazioni di una realtà educativa variegata. Allo stesso tempo, Sonia Nieto (1999) ci invita a una riflessione più profonda sui ruoli culturali, evidenziando come le aspettative possano variare in contesti differenti e promuovendo una comprensione interculturale più sfumata e aperta. In questo quadro complesso, la teoria della riflessività emerge come un motore cruciale per l'evoluzione delle pratiche pedagogiche. Dewey (1910) e Schön (1983), affermano che gli educatori devono impegnarsi in una riflessione critica inclusiva, dove le decisioni educative sono valutate attraverso una lente che tiene conto delle diversità culturali e delle implicazioni interculturali. Inoltre, attraverso un apprendimento esperienziale e interculturale, come proposto da Kolb (1984), si crea uno spazio per esperienze di apprendimento che non solo celebrano la diversità, ma ne traggono valore per una comprensione più completa delle dinamiche interculturali. L'approccio basato sull'empatia, come teorizzato da Rogers (1951), sottolinea la capacità degli insegnanti di mettersi nei panni degli altri, favorendo una comprensione empatica che attraversa le barriere culturali. Un tale approccio migliora la costruzione di relazioni positive e culturalmente sensibili con gli studenti, come suggerito da Gorski (2009). Infine, il *fostering collaborative and intercultural learning* diventa un imperativo nell'educazione globale contemporanea. Vygotsky (1978) ci ricorda

l'importanza delle competenze collaborative sviluppate attraverso discussioni di gruppo che non solo rafforzano il lavoro di squadra, ma arricchiscono di significato le interazioni interculturali. Banks (1993) espande questa visione sottolineando l'importanza esplicita di valorizzare le prospettive culturali diverse attraverso l'inclusione di una vasta gamma di idee che promuovono una comprensione più globale e inclusiva.

Le vignette fenomenologiche, con la loro capacità di svelare le differenze tra il detto e il non detto, tra il percepibile e il non percepibile, si configurano come strumenti privilegiati per promuovere un'azione pedagogica consapevole e accogliente (Agostini, 2019). Ciò implica non solo una responsabilità condivisa e interculturale, come evidenziato da Gorski (2009), ma anche una collaborazione attiva tra insegnanti che integra diverse prospettive culturali (Gay, 2000). Attraverso il riconoscimento reciproco e la condivisione di concezioni come proposto da Nieto (1999), si promuove una consapevolezza di sé culturale e del mondo, arricchendo così le pratiche educative in una direzione più ampia e inclusiva.

Le fasi del percorso laboratoriale

Le fasi fondamentali del percorso laboratoriale sono state attentamente pianificate per guidare gli studenti attraverso un'esperienza di apprendimento pratica e riflessiva. Durante il primo incontro, abbiamo loro illustrato gli *step* fondamentali per la creazione efficace delle vignette fenomenologiche. I passaggi sono stati proposti per guidare gli studenti attraverso un processo riflessivo e collaborativo, con l'obiettivo di catturare e rappresentare le esperienze con precisione e profondità:

1. *Verbalizzazione*: in questa fase iniziale, i partecipanti sono invitati ad annotare e scrivere le loro percezioni riguardo a una situazione specifica vissuta recentemente e alle azioni delle persone coinvolte. È essenziale porsi domande come “*Che cosa noto?*” e “*Come lo noto?*” per assicurarsi di considerare ogni dettaglio rilevante. Questo passaggio aiuta a cristallizzare le osservazioni iniziali, ponendo una base solida per la stesura successiva.
2. *Stesura della vignetta grezza*: si passa, quindi, alla creazione di una prima bozza della vignetta, focalizzandosi su “*Che cosa succede?*” e “*Che cosa mi colpisce?*”. L'obiettivo è catturare l'essenza della situazione e identificare gli elementi che emergono come significanti per chi scrive.
3. *Validazione (orale/collegiale)*: la bozza della vignetta viene letta e condivisa con colleghi o altri partecipanti, che rievocano l'esperienza de-

scritta e offrono la propria prospettiva. Questo feedback collettivo è cruciale, poiché arricchisce la vignetta di nuove intuizioni e conferma l'accuratezza dell'interpretazione iniziale.

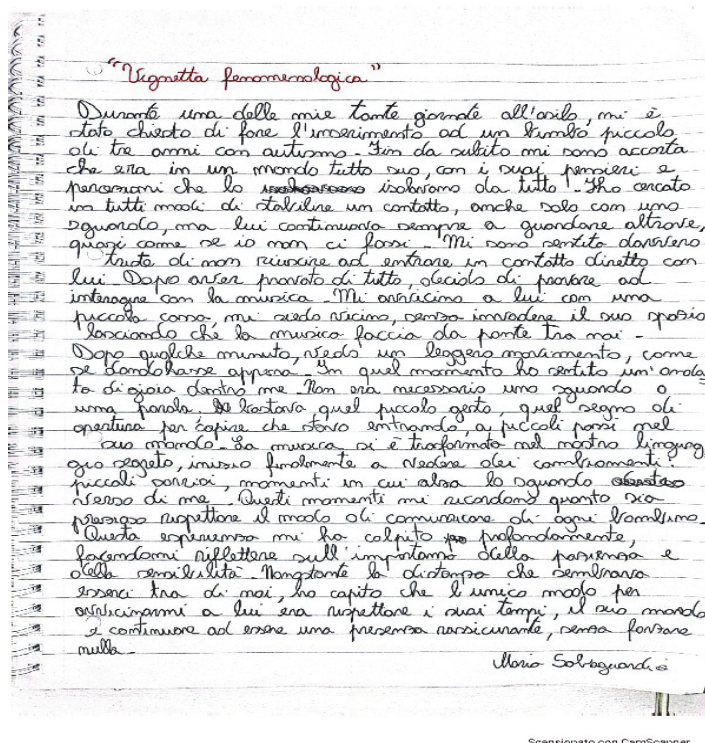


Fig. 1 - Riproduzione della vignetta un esempio

4. *Approfondimento sul linguaggio e sul contesto*: a questo punto, l'accento viene posto sul linguaggio utilizzato e sul contesto dell'esperienza. È essenziale riflettere su come le parole scelte influenzano la comprensione della vignetta e assicurarsi che il contesto sia adeguatamente descritto per consentire al lettore di cogliere appieno le dinamiche in gioco.
5. *Revisione della vignetta*: chi scrive decide quali dettagli includere o escludere nella vignetta e come strutturarla al meglio. Questo è un momento di riflessione critica, in cui si valutano la rilevanza e l'impatto di ogni elemento narrato, garantendo che la versione finale sia chiara e significativa.
6. *Stesura definitiva della vignetta*: dopo aver applicato i feedback e affinato i dettagli, si procede alla stesura definitiva della vignetta. Questa versione rappresenta una sintesi ponderata delle riflessioni e delle osservazioni raccolte durante i passaggi precedenti.

7. *Ultimo controllo linguistico*: infine, la vignetta viene sottoposta a un ultimo controllo linguistico per assicurarsi che sia grammaticalmente corretta e coerente nel suo insieme. Questo *step* finale contribuisce ad ottenere una rappresentazione ben definita e pronta per la condivisione.

Questi passaggi strutturati non solo guidano gli studenti nella creazione di vignette fenomenologiche efficaci ma promuovono anche lo sviluppo di una profonda riflessione critica, fondamentale per una comprensione più ricca delle esperienze vissute.

Una giornata al nido

Durante una delle mie tante giornate al nido mi è stato chiesto di fare l'inserimento di un bimbo di 3 anni con disturbo dello spettro autistico. Fin da subito mi sono accorta che era in un mondo tutto suo, con i suoi pensieri e percezioni che lo isolavano da tutto e tutti. Attorno a lui la stanza è piena di colori, di giochi e di sorrisi di altri bambini. Ma lui ha sempre lo sguardo fisso verso il pavimento. Nel suo volto c'è un'espressione di disinteresse, le sue mani sono ferme, ma ogni tanto le agita leggermente, come per cercare un contatto con il mondo. È come se stesse guardando tutto attraverso un vetro, osservando ma non partecipando, in un modo tutto suo. Non ci sono parole, solo silenzio e piccoli gesti. Ho cercato in tutti i modi di stabilire un contatto, anche solo con lo sguardo, ma lui continuava sempre a guardare altrove, quasi come se io non ci fossi. Mi sono sentita davvero triste nel non riuscire ad entrare in contatto diretto. Decido così di prenderlo per mano e lo porto verso il tavolo dove ci sono dei fogli bianchi e dei colori. Penso che forse il disegno possa catturare la sua attenzione, che sia un modo semplice per entrare in relazione. Ma non succede nulla. Lo guardo mentre resta seduto sulla sua sediolina, completamente disinteressato ai colori. Non mi guarda, non reagisce. È come se non ci fossi. Ogni tanto alzo il tono della voce, cerco di parlare con entusiasmo, mostrando quanto sia divertente colorare, ma lui rimane impassibile, assorto nel suo mondo. Dopo aver provato di tutto, avverto un senso di fallimento, ma cerco di non scoraggiarmi. Sento che c'è ancora qualcosa che posso provare a fare. Così decido di provare ad interagire con la musica. Mi avvicino a lui con una piccola cassa, mi siedo vicino, senza invadere il suo spazio, lasciando che la musica faccia da ponte tra noi. Dopo qualche minuto, vedo un piccolo movimento, come se dondolasse appena. In quel momento ho sentito un'ondata di gioia dentro di me. Non era necessario uno sguardo o una parola; bastava quel piccolo gesto, quel segno di apertura, per capire che stavo entrando, a piccoli passi, nel suo mondo. La musica si è trasformata nel nostro linguaggio segreto, finalmente inizio, pian piano, a cogliere dei cambiamenti; piccoli sorrisi, attimi in cui alza lo sguardo verso di me. Il suo viso si illumina, i suoi occhi, che fino a quel momento erano stati distanti, ora sono fissi sulla cassa, accenna un sorriso. Mi guardo intorno, sorpresa dalla reazione che non mi aspettavo. La musica sembra essere la chiave, la dimensione per entrare in contatto con il mondo che lo circonda, senza forzature. È un piccolo passo, ma importante. Il mio cuore si riempie di gioia. Questi momenti mi ricordano quanto sia prezioso rispettare il modo di comunicare di un bambino. Questa vicenda mi ha colpito profondamente, facendomi riflettere sull'importanza della pazienza e della sensibilità. Nonostante la distanza che sembrava esserci tra noi, ho compreso che l'unico modo per avvicinarmi a lui era rispettare i suoi tempi, il suo mondo e continuare, senza ansie, ad essere una presenza rassicurante, senza forzare nulla.

Fig. 2 - Versione definitiva della vignetta: un esempio. Si segnala che le parti evidenziate in giallo sono state integrate nella versione definitiva, denominata, appunto "revisione della vignetta"

Aspetti utili per la scrittura delle vignette e per la riflessione su di esse

Per una percezione del (non) familiare

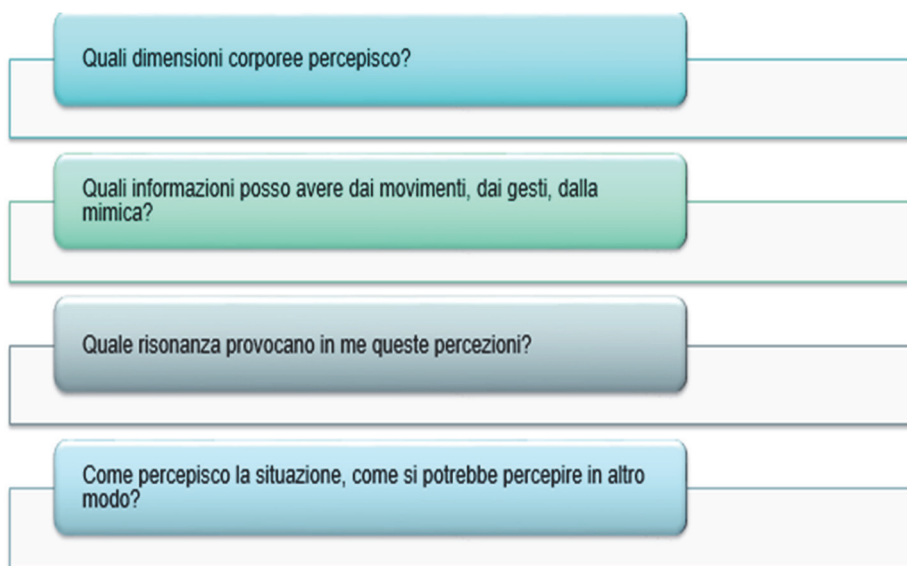


Fig. 3 –Alcune precisazioni in merito alla fase di comprensione delle esperienze vissute

Nella realizzazione delle vignette fenomenologiche, è fondamentale che gli studenti si concentrino su diversi aspetti chiave (Fig. 3) per garantire che questi strumenti possano efficacemente promuovere una comprensione profonda e significativa delle esperienze vissute. Ogni vignetta dovrebbe essere concepita come una finestra sulle percezioni e sulle esperienze vissute, permettendo a chi la osserva di cogliere, in modo condivisibile e co-esperibile, la molteplicità dei significati che la situazione rappresentata può offrire. In questo contesto, è essenziale riflettere sul linguaggio utilizzato: le parole scelte devono evitare di indirizzare l'interpretazione verso una sola direzione, poiché ciò potrebbe ostacolare la ricchezza interpretativa che le vignette fenomenologiche mirano a promuovere. Un altro elemento di cruciale importanza è la condensazione linguistica: nella scrittura delle vignette, gli studenti devono porre l'accento sulla descrizione delle esperienze, garantendo una distribuzione equilibrata tra elementi periferici e riflessivi.

Un'eccessiva condensazione interpretativa potrebbe compromettere la chiarezza e la concretezza necessarie per trasmettere i momenti di coinvolgimento corporeo e l'espressione delle percezioni. Pertanto, è importante che le descrizioni siano ricche di dettagli e sufficientemente dense da permettere a chi legge di immergersi nell'esperienza in modo chiaro e tangibile. Infine, il valore informativo della vignetta non deve essere trascurato. Gli studenti devono assicurarsi che ogni vignetta risponda al criterio di esemplarità, ovvero che offra una rappresentazione che sia significativa e che possa fungere

da esempio utile per chi la legge. Le vignette dovrebbero essere redatte in modo tale che i lettori possano trarre benefici in termini di apprendimento o conoscenze nuove, ampliando il loro modo di comprendere il mondo attraverso l'analisi delle esperienze descritte. In definitiva, le vignette fenomenologiche devono diventare strumenti non solo di rappresentazione ma di trasformazione del pensiero e della comprensione, arricchendo l'esperienza educativa e proiettandola verso una dimensione più inclusiva ed empatica.

Il questionario di feedback del laboratorio sulle vignette fenomenologiche

Al termine del laboratorio dedicato all'approccio innovativo delle vignette fenomenologiche, è stato somministrato un questionario strutturato volto a raccogliere preziosi feedback dai partecipanti. Questo strumento di valutazione è stato introdotto nell'ultima giornata delle attività, in un contesto che mirava a incentivare la riflessione e il dialogo sull'esperienza formativa appena conclusa.

Il questionario è stato somministrato online in modo anonimo tramite Google Moduli. La scelta dell'anonimato è stata adottata per offrire un ambiente in cui i partecipanti potessero esprimersi liberamente e con sincerità, senza timore di giudizi o ripercussioni. I dati raccolti sono poi stati analizzati mediante tecniche di statistica descrittiva uni-variata e bi-variata avvalendosi di MS Excel.

Tempistica e Struttura: Il questionario è stato progettato per essere completato in un arco temporale di 30 minuti, consentendo ai partecipanti di riflettere adeguatamente su ciascuna sezione e, di conseguenza, fornire risposte ponderate. La sua struttura articolata comprendeva diverse sezioni, ognuna focalizzata su aspetti specifici del laboratorio e del processo di apprendimento:

Informazioni generali: questa sezione raccoglie dati demografici di base, come l'età e il genere del partecipante. Tali informazioni sono cruciali per analisi demografiche che possono influenzare le percezioni e le esperienze formative.

Valutazione dell'organizzazione: i docenti sono stati invitati a esprimere il loro giudizio su diversi elementi organizzativi del laboratorio, tra cui orari, sede e spazi disponibili. Questa sezione ha utilizzato una scala di valutazione da 1 (insufficiente) a 5 (ottima) per catturare un'ampia gamma di opinioni.

Valutazione dei contenuti: incentrata sui contenuti didattici, questa unità ha chiesto ai docenti di valutare sia la parte teorica che le attività pratiche del

laboratorio. Distinzione essenziale per comprendere quale aspetto abbia avuto maggiore impatto sull'apprendimento.

Utilità delle Vignette Fenomenologiche: in questa sezione si è inteso valutare l'efficacia percepita dell'approccio delle vignette fenomenologiche nella formazione dei partecipanti, utilizzando una scala che misura l'utilità da 1 (per nulla utile) a 5 (estremamente utile).

Capacità di Analisi e Riflessione: questa parte ha esplorato la percezione dei partecipanti riguardo alla loro capacità di analizzare e riflettere sulle esperienze educative, sia prima che dopo il laboratorio, al fine di misurare eventuali progressi.

Interesse nelle attività del laboratorio: i docenti hanno indicato quali aspetti del laboratorio, come l'introduzione teorica e le discussioni di gruppo, hanno suscitato maggiore interesse, rispondendo con un semplice "sì" o "no".

Competenze sviluppate/implementate: attraverso questa sezione, si è cercato di identificare quali competenze, come l'empatia o la capacità di analisi, i partecipanti ritengono di aver sviluppato durante il laboratorio.

Approfondimento degli strumenti e tecniche: in questa unità i docenti hanno potuto esprimere interesse verso un maggior approfondimento di tecniche specifiche legate alle vignette fenomenologiche.

Contributo alla professionalizzazione: questa sezione ha esplorato come il laboratorio possa aver contribuito alla professionalizzazione dei partecipanti, identificando aree come il miglioramento delle competenze analitiche e comunicative.

Commenti e suggerimenti: infine, è stato fornito spazio per ulteriori commenti e suggerimenti, offrendo l'opportunità ai partecipanti di esprimere liberamente opinioni costruttive.

Il questionario, con la sua struttura dettagliata e il tempo adeguato per la compilazione, ha fornito un fondamentale strumento di introspezione e valutazione. I feedback ottenuti costituiranno una base solida per la revisione critica e l'implementazione strategica delle attività del futuro laboratorio, facilitando un perfezionamento sistematico guidato dalle esperienze e indicazioni fornite dai partecipanti.

Catturare l'essenza – analisi e implicazioni del questionario di fine corso: dall'introspezione alla collaborazione

Come segnalato in precedenza, alla conclusione del percorso laboratoriale, è stato richiesto agli studenti di compilare un questionario, al fine di valutare le ricadute didattiche e formative derivanti dall'attività proposta.

Complessivamente, sono state raccolte 279 risposte, relative a studenti per il 98,2% di sesso femminile e di età compresa tra i 18 ed i 54 anni (età media: 24 anni). L'organizzazione del laboratorio, valutata su una scala da 1 (insufficiente) a 5 (ottima) è stata considerata mediamente buona in termini di orari (media: 3,79), e discreta in termini di sede (media: 3,09) e spazi (media: 3,10). I contenuti del laboratorio, valutati con la stessa scala, sono stati considerati mediamente molto buoni, sia riguardo la parte teorica (media: 4,32) che in merito alle attività pratiche (media: 4,36).

Bisogna rilevare che il questionario ha svolto una doppia funzione: da un lato, permettendo agli studenti di riflettere in maniera critica sul proprio percorso formativo, stimolando un'autovalutazione ponderata; dall'altro, offrendo al docente preziose informazioni su quali aspetti del percorso siano stati maggiormente apprezzati e quali competenze risultino particolarmente sviluppate. I risultati relativi alla percezione del cambiamento nei corsisti possono essere efficacemente sintetizzati attraverso diverse aree di sviluppo personale e professionale:

Capacità introspettiva e focalizzazione dell'esperienza: i partecipanti hanno mostrato un notevole incremento nella loro capacità di riflettere criticamente su sé stessi e sulle loro esperienze. Questa abilità di introspezione ha consentito loro di mettere a fuoco in modo più preciso le varie dimensioni delle esperienze vissute, promuovendo una comprensione più profonda e consapevole delle proprie azioni e reazioni nel contesto educativo.

Capacità analitica e competenze osservative: il corso ha affinato le abilità analitiche dei partecipanti, migliorando la loro capacità di osservare con attenzione e di notare dettagli significativi nelle situazioni educative. L'“attenzione ai dettagli” si è manifestata come una competenza essenziale per comprendere le dinamiche complesse all'interno della classe, consentendo un'analisi più sfumata ed efficace delle interazioni e dei processi di apprendimento.

Agency e partecipazione attiva all'esperienza: i docenti hanno acquisito una maggiore agency, ovvero la capacità di agire in modo consapevole e proattivo nelle situazioni educative. Questa partecipazione attiva li ha resi più coinvolti e responsabili nei processi di insegnamento e apprendimento, favorendo un ambiente educativo più dinamico e collaborativo.

Consapevolezza del valore dell'errore: durante il corso è emersa una rinnovata consapevolezza riguardo al valore formativo dell'errore. I partecipanti hanno imparato a percepire gli errori non come fallimenti ma come opportunità di apprendimento e crescita, promuovendo un approccio pedagogico che valorizza il tentativo e l'innovazione.

Capacità di individuare e interpretare i linguaggi corporei: infine, i corsisti hanno sviluppato una maggiore abilità nel riconoscere e interpretare i

linguaggi corporei che accompagnano pensieri e azioni. Questa competenza è cruciale per un insegnamento efficace, poiché il linguaggio del corpo spesso rivela emozioni e intenzioni non espresse verbalmente, offrendo così una comprensione più completa delle dinamiche interpersonali e, di conseguenza, una gestione più efficace e stimolante del gruppo dei discenti.

Più ancora in dettaglio, l'analisi dei questionari ha portato alla luce numerose implicazioni significative per la formazione iniziale dei docenti. Un elemento chiave emerso è il potenziale delle discussioni di gruppo nell'arricchire il processo di apprendimento. Queste discussioni hanno dimostrato di favorire un'analisi critico-costruttiva delle vignette fenomenologiche, un'attività che si è rivelata strategica per lo sviluppo di una comprensione più profonda e insieme piena di sfumature delle esperienze educative rappresentate. Partecipare a discussioni di gruppo ha supportato gli studenti nello sviluppo di una maggiore responsabilità in comune. Attraverso il confronto aperto e la condivisione delle diverse prospettive all'interno del gruppo, i futuri insegnanti sono stati incoraggiati a riconsiderare vari approcci e punti di vista. Questo processo non solo ha ampliato la loro visione del contesto educativo ma li ha anche preparati ad affrontare le complessità tipiche dell'ambiente educativo contemporaneo, caratterizzato da una crescente diversità e interdisciplinarietà.

Inoltre, le competenze relazionali e di collaborazione si sono rivelate essenziali nell'ambito delle discussioni di gruppo. Gli studenti hanno avuto l'opportunità di affinare le loro capacità di ascolto attivo, negoziazione e sintesi delle idee, elementi cruciali per un'efficace pratica didattica. Queste competenze sono state particolarmente evidenziate come risorse indispensabili per gestire classi eterogenee e rispondere in maniera adeguata alle esigenze individuali degli studenti. In sintesi, l'esperienza ha sottolineato l'importanza di integrare metodologie didattiche che promuovano la riflessione critica e la collaborazione attiva tra pari. Preparare i futuri docenti a muoversi in un ambiente educativo complesso richiede un approccio formativo che valorizzi la pluralità delle esperienze e incoraggi una partecipazione inclusiva e responsabile. I risultati del questionario hanno così fornito non solo un feedback costruttivo sulla conduzione del corso, ma hanno anche delineato un percorso fecondo per il perfezionamento continuo della preparazione degli insegnanti.

I grafici seguenti illustrano i risultati del questionario somministrato agli studenti.

Gli studenti hanno trovato molto utile l'approccio delle vignette fenomenologiche per la loro formazione, attribuendo un punteggio medio di 4,54 su una scala da 1 (per nulla) a 5 (estremamente utile).

Riflessioni conclusive sulle dinamiche dell'apprendimento: i risultati del questionario finale

Come si evince dal Grafico 4, l'uso delle vignette fenomenologiche durante il laboratorio ha portato a un miglioramento delle capacità di analisi e riflessione sulle esperienze educative, soprattutto in coloro che prima di esso ne avevano una capacità minore. Precedentemente, solo il 19% degli studenti valutava la propria capacità di analizzare e riflettere sulle esperienze educative come ottima, il 29% come buona, quasi la metà (41%) come discreta, il 10% come sufficiente e solo 1 studente su 279 (pari a meno dell'1%) come insufficiente. Grazie all'uso delle vignette fenomenologiche, il 56% ha notato moltissimo miglioramento in queste capacità; il 34% molto, l'8% abbastanza, l'1% poco e solo 1 studente (pari a meno dell'1%) non ha notato nessun miglioramento. Come si può osservare dal grafico, chi ha indicato di aver ottenuto un miglioramento nullo o scarso partiva però sempre da capacità buone o ottime, mentre un miglioramento più marcato (da abbastanza in su) è stato notato dalla maggior parte degli studenti, indipendentemente dalle capacità di partenza, dato che conferma la significativa utilità del percorso.

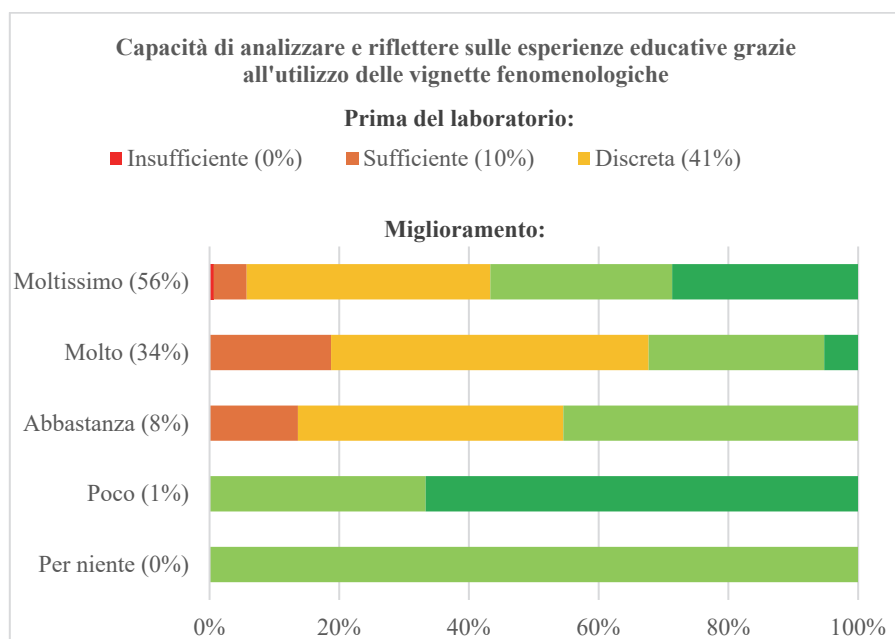


Grafico 4 - Capacità di analizzare e riflettere sulle esperienze educative

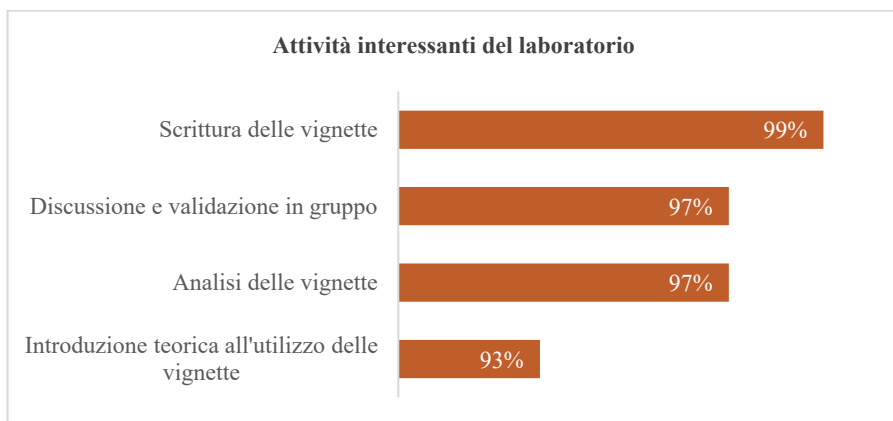


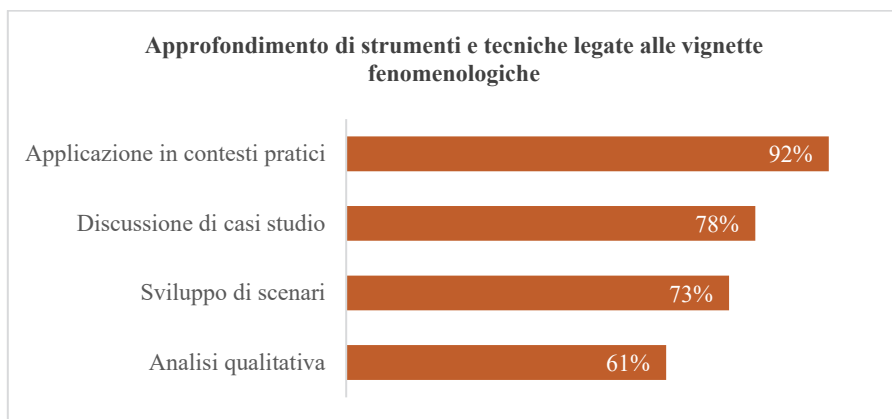
Grafico 5 –Attività interessanti del laboratorio

Il Grafico 5 mostra come la parte più interessante del laboratorio risulti essere quella relativa alla scrittura delle vignette, seguita dalla discussione e validazione in gruppo, dall'analisi delle vignette e dall'introduzione teorica all'utilizzo delle vignette che, comunque, mostrano tutte valori superiori al 90%.



Grafico 6 - Competenze implementate durante il laboratorio

Come si può notare dal Grafico 6, le competenze più sviluppate grazie al laboratorio risultano essere quelle legate all'empatia ed alla comprensione delle esperienze altrui (99%), alla capacità di ascolto (98%), e alla capacità di collaborazione con i colleghi (96%). Il 93% ha implementato anche competenze specifiche legate all'uso delle vignette fenomenologiche e il 92% abilità di scrittura riflessiva.



Graf. 7 – Approfondimento di strumenti e tecniche legate alle vignette fenomenologiche

Come si evince dal Grafico 7, la tecnica che i futuri docenti avrebbero preferito approfondire è l'applicazione in contesti pratici, seguita dalla discussione di casi studio, lo sviluppo di scenari e l'analisi qualitativa.



Grafico 8 - Quanto ha inciso il laboratorio sulle vignette fenomenologiche sull'evoluzione professionale dei docenti

Dal Grafico 8 si evince che il laboratorio ha contribuito soprattutto a potenziare le abilità di comunicazione e collaborazione (98%) e ad aumentare la consapevolezza delle dinamiche sociali e comportamentali (95%). Inoltre, il 94% degli studenti lo ha trovato utile per migliorare le competenze analitiche ed il 91% per sviluppare capacità di adattamento in situazioni diverse.

Conclusioni

In sintesi, la sperimentazione formativa attuata ha portato alla luce l'importanza vitale della corporeità nei processi di insegnamento e apprendimento, reintroducendola come elemento centrale di interazione pedagogica. Attraverso le vignette fenomenologiche, i futuri educatori sono stati guidati nello sviluppare una comprensione più profonda e articolata delle esperienze vissute, favorendo una maturazione professionale basata su riflessione critica e co-creazione. Il questionario di fine corso ha messo in luce significativi miglioramenti nelle abilità riflessive, analitiche e relazionali degli studenti. Le competenze empatiche e di ascolto, insieme alla capacità di collaborare efficacemente, sono risultate particolarmente potenziate, sottolineando il ruolo fondamentale di un'educazione che valorizza la diversità e la dinamica della classe. La maggior parte degli studenti ha riconosciuto nei metodi utilizzati un contributo determinante alla propria formazione professionale, migliorando le capacità di comunicazione, analisi e adattamento. Questa esperienza ha suggerito nuove direzioni per un curriculum formativo che integra la dimensione corporea e la riflessione critica come strumenti per una pedagogia più inclusiva e responsabile. In tal modo, si prefigura un modello educativo che, riconoscendo il potenziale esperienziale del corpo, prepara gli educatori a rispondere alle sfide di un ambiente educativo sempre più complesso e interculturale. Incentivando un approccio inclusivo e riflessivo all'educazione non solo arricchiamo l'esperienza di apprendimento, ma mettiamo anche in condizione gli educatori e i docenti di creare ambienti in cui ogni studente possa diventare un protagonista attivo e critico del proprio percorso formativo.

Riferimenti bibliografici

- Agostini E. (2019). Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In: M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 301-322). Wiesbaden: Springer VS.
- Banks J. A. (1993). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. NJ: Wiley.
- Berger P. L., & Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Washington, DC: Anchor Books.
- Capo M. (2021). Pronti partenza e via! Il nido si racconta: il laboratorio di sviluppo professionale degli educatori dei nidi PAC del Comune di Napoli. *Ricerche di Pedagogia e Didattica (RPD)*, 16(1), pp. 137-170, DOI: 10.6092/issn.1970-2221/11384.

- Dewey J. (1910). *How We Think*. Lexington, Massachusetts D.C. Heath & Co.
- Fisher L. A., & Mok O. N. (2023). *Emotions in the Classroom: Theory and Practice for Educators*. N.Y.: Springer.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books.
- Freire P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham (Usa): Rowman & Littlefield Publishers.
- Gay G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. N.Y.: Teachers College Press.
- Gorski P. C. (2009). *Multicultural Proficiency: Transforming Ideology, Organizational Structures & Practices*. London: INTECH.
- Hooks B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- Hooks B. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. London: Routledge.
- Husserl E. (1913). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Trad. it. Torino: Einaudi 2002.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Hoboken, New Jersey: Prentice Hall.
- Immordino-Yang M. H., Darling-Hammond L., & Krone C. (2018). *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning*. The Aspen Institute.
- Jones S. M., McGarrah M. W., & Kahn J. (2021). Social-Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), pp. 129-143. DOI: 10.1080/00461520.2019.1625776.
- Le Breton D. (2016). *Disparaître de soi: Une tentation contemporaine [Disappearing from Oneself: A Contemporary Temptation]*. Paris: Métailié.
- Le Breton D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité [Anthropology of the Body and Modernity]*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lo Presti F., Priore A. (2022). *La formazione del Sé corporeo. Genesi socioculturale e percorrenze educative*. Lecce: Pensa: MultiMedia.
- Meyer-Drawe K. (2012). *Diskurse des lernens. In Diskurse des Lernens* Boston: Brill Fink.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani, 2023.
- Merleau-Ponty M. (1964). *Le visible et l'invisible*, tr. it. *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani, 2014.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nieto S. (1999). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. N.J.: Teachers College Press.
- Poulin K. L. (2007). Teaching Qualitative Research: Lessons From Practice. *The Counseling Psychologist*, 35(3), pp. 431-458. DOI: 10.1177/0011000006294813.
- Rogers A.G. (2003). Qualitative research in psychology: Teaching an interpretive process. In: R. Josselson, A. Lieblich, & D. McAdams (Eds.). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research* (pp. 49-60). Washington, DC: American Psychological Association.

- Rogers C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sheets-Johnstone M. (1999). *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sheets-Johnstone M. (2011). *The Corporeal Turn: An Interdisciplinary Reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zadra C., Agostini E. (2024). La vignetta ad orientamento fenomenologico: uno strumento narrativo per la ricerca empirica qualitativa. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 28(68), pp. 1-14. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/17738.

Zona a riflessività limitata: uno studio di caso sulla riflessività degli adulti nel percorso di *addiction recovery* nelle comunità terapeutiche

di Giovanni Castiglione, Roberta Piazza

Riassunto

Il presente studio di caso esplora il ruolo della riflessività nel processo di *addiction recovery* all'interno delle comunità terapeutiche per le dipendenze. Partendo dalla prospettiva dell'educazione degli adulti e dal quadro teorico dell'apprendimento trasformativo, la ricerca analizza come gli adulti in condizioni di dipendenza sviluppino capacità riflessive nel contesto comunitario. L'analisi, condotta attraverso interviste a educatori professionali di due comunità terapeutiche, evidenzia come la riflessività si configuri quale processo dinamico, influenzato dalla struttura normativa della comunità, dalle interazioni con i pari e dal supporto educativo. Tuttavia, emergono significativi ostacoli allo sviluppo della riflessività negli utenti, tra i quali la fragilità emotiva, la tendenza alla negoziazione del cambiamento e le limitazioni alla capacità critica. Lo studio mette in luce come il percorso di *recovery* sia spesso caratterizzato dall'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé e dall'apprendimento di strategie per la gestione delle proprie vulnerabilità, piuttosto che come cambiamento radicale della prospettiva di significato del soggetto. I risultati sottolineano la necessità di un approccio educativo strutturato capace di integrare la dimensione riflessiva con il supporto emotivo e relazionale, ridefinendo il ruolo della riflessività nel trattamento delle dipendenze in un'ottica di apprendimento e trasformazione.

Parole chiave: riflessività, apprendimento trasformativo, comunità terapeutiche, dipendenze, educazione degli adulti, educatore professionale.

Bounded reflexivity: A case study of adult reflexivity in addiction recovery in therapeutic communities

Abstract

This case study explores the role of reflexivity in the addiction recovery process within therapeutic communities for addiction. Adopting an adult

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

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20446

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>

education perspective and drawing on the theoretical framework of transformative learning, the research examines how adults with substance dependence develop reflexive capacities in a communal setting. The analysis, conducted through interviews with professional educators from two TCAs, highlights how reflexivity emerges as a dynamic process influenced by the normative structure of the community, peer interactions, and educational support. However, significant barriers to the development of reflexivity among users also emerge, including emotional fragility, a tendency to negotiate change, and limitations in critical capacity. The study reveals that the recovery journey is often characterized by the acquisition of greater self-awareness and the learning of strategies for managing personal vulnerabilities, rather than by a radical transformation of the individual's meaning perspective. The findings emphasize the need for a structured educational approach capable of integrating reflexivity with emotional and relational support, redefining the role of reflexivity in addiction treatment through a lens of learning and transformation.

Keywords: reflexivity, transformative learning, therapeutic communities, addiction recovery, adult education, professional educator.

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

Riflessività e fragilità nell'adult learning

La riflessione è un concetto chiave nella teoria dell'educazione degli adulti. Essa, intesa come “activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it” (Boud, Keogh, & Walker, 1985, p. 33), è ampiamente utilizzata come strumento pedagogico nei contesti di apprendimento formale, informale, individuale e organizzativo. Il concetto e l'applicazione della riflessione hanno subito nel tempo un'evoluzione significativa, sia nella sua definizione sia nell'uso di tale termine (Jordi, 2011), determinando l'assunzione di forme diverse a seconda dei contesti di apprendimento (Hoyrup, 2004; Marshall, 2019).

Le teorie dell'apprendimento adulto attribuiscono alla riflessione un ruolo chiave nel processo di apprendimento, riconoscendola come essenziale per valorizzare l'esperienza pregressa e orientare quella futura in vista della trasformazione individuale (Mezirow, 2003). La riflessione permette di ricon-

nettere le esperienze pregresse con il futuro, attraverso processi di consapevolezza critica (Brookfield, 1984). La letteratura individua diverse tipologie di riflessione: Mezirow (2003) distingue tra riflessione sui contenuti, riflessione sui processi e riflessione critica, quest'ultima considerata la più profonda e trasformativa, poiché porta a una revisione delle premesse implicite dell'agire. Altri studiosi, come Boud, Keogh e Walker (1985), evidenziano l'importanza del contesto e delle emozioni nel processo riflessivo, sottolineando come queste possano favorire o ostacolare l'apprendimento.

Tuttavia, i modelli di riflessività finora diffusi si riferiscono a un soggetto adulto spesso ideale, capace di autodirezionalità e orientato da una più ampia consapevolezza circa le prospettive, i sistemi e i processi di significato che compongono le sue traiettorie di vita (Alberici, 2002). A tal riguardo, il dibattito accademico sull'educazione degli adulti ha progressivamente evidenziato la fragilità intrinseca dell'adulto nel suo percorso di apprendimento e trasformazione. Superata l'immagine dell'adulità come compiutezza, emerge una visione più complessa, in cui l'adulto appare problematico, incerto, impegnato in una continua lotta con sé stesso per rispondere alle richieste di una società in costante mutamento. Questo quadro implica un'esigenza di apprendimento continuo e di una riflessività non solo episodica, ma strutturata come *habitus*. Pertanto, negli ultimi anni, l'attenzione si è spostata verso forme di sostegno educativo per adulti in condizioni di fragilità, con particolare riguardo a migranti (Eschenbacher, 2020), genitori in transizione (Malka & Fine, 2024), individui sottoposti a limitazioni della libertà personale (Pike & Hopkins, 2019) o soggetti coinvolti in percorsi di reinserimento lavorativo. Tuttavia, l'adulto con problemi di dipendenza è rimasto ai margini di questo discorso, nonostante la crescente complessità del fenomeno, che oggi include non solo sostanze psicoattive ma anche dipendenze comportamentali (Archer, 2007).

Il processo di *addiction recovery* (AD), in particolare nelle comunità terapeutiche per le dipendenze (CTD), si configura come un percorso di riflessione e rielaborazione critica dell'esperienza, ma incontra ostacoli significativi. Studi recenti mostrano come la fragilità emotiva e le difficoltà nel sostenere processi critici limitino la capacità riflessiva dei soggetti coinvolti (Jordan & Walker, 2023). La riflessione, in questo contesto, non si configura necessariamente come un esercizio di piena autodeterminazione, ma piuttosto come un processo mediato da interazioni sociali e supporti educativi (Boud & Walker, 1998).

A tal riguardo, le teorie dell'apprendimento trasformativo evidenziano il ruolo cruciale della riflessività nel facilitare cambiamenti di prospettiva e nel sostenere percorsi di autonomia (Giddens, 1991). Tuttavia, per i soggetti in *recovery*, il cambiamento non avviene solo attraverso la presa di coscienza

critica, ma anche attraverso pratiche di auto-narrazione, dialogo e supporto emotivo (Williamson, 1997). L'equilibrio tra autonomia e dipendenza dal contesto sociale è centrale: Archer (2007) descrive diverse tipologie di riflessivi, evidenziando come alcuni individui riescano a orientare il proprio percorso attraverso processi deliberativi, mentre altri rimangono vincolati a dinamiche di incertezza e fallimento nel progettare la propria traiettoria esistenziale.

Il dibattito sulla riflessività nell'educazione degli adulti suggerisce, quindi, che essa non sia un processo uniforme, ma dipendente dal contesto, dalle condizioni individuali e dal supporto disponibile. Per gli adulti con problemi di dipendenza, un approccio educativo che integri la dimensione riflessiva con il sostegno emotivo e sociale potrebbe rappresentare la chiave per apprendimenti significativi e per un'effettiva trasformazione personale.

Dipendenze e apprendimento trasformativo

La letteratura sull'*addiction* propone un'ampia gamma di modelli, prevalentemente medico-psichiatrici, neuroscientifici e psicologici (Heather, et al., 2018; Greener & Storr, 2023). La dipendenza è un fenomeno complesso, analizzabile su diversi livelli: dal funzionamento celebrale e biochimico alle determinanti genetiche e caratteristiche psicologiche. La ricerca descrive un soggetto caratterizzato da impulsività e compulsività, con funzioni esecutive compromesse e difficoltà nella gestione delle emozioni (Kwako *et al.*, 2016), oltre ai sintomi classici di astinenza, tolleranza e craving, ben delineati nel DSM-5-TR (2022). A fronte della numerosa mole di letteratura sul tema delle dipendenze, sono pressoché assenti i contributi mirati a inquadrare il discorso della dipendenza dalla prospettiva dell'educazione degli adulti e che tengano quindi in considerazione gli elementi cardine di questa tradizione disciplinare: l'esercizio della riflessività, l'autodirezionalità e l'emancipazione come ideale regolativo (Illeris, 2018).

L'assenza di un significativo contributo pedagogico nell'ambito delle dipendenze appare in contrasto con l'attuale orientamento verso modelli di intervento improntati al *recovery*, i quali restituiscono centralità al soggetto e ne rafforzano l'*agency*, mirando non solo alla remissione della sintomatologia, ma al ripristino del benessere in una prospettiva biopsicosociale (Brophy, Dyson, & Katherine, 2023). Questa lacuna risulta ancor più evidente considerando il ruolo degli educatori nelle CTD, ampiamente diffuse in Italia

(Vanderplasschen, Vandeveld, & Broekaert, 2014). In tali contesti, il “programma”¹ è concepito come un processo educativo (Goethals, Vanderplasschen, Vandeveld, & Broekaert, 2015), finalizzato a promuovere l’assunzione di responsabilità del soggetto nel percorso di cura (Pearce & Pickard, 2013) e a sostenerne il cambiamento nello stile di vita (De Leon, 2000; De Leon & Unterrainer, 2020).

Alla luce di tali considerazioni, risulta necessario indagare, in un’ottica di *adult learning*, l’esercizio della riflessività nelle CTD e il ruolo degli educatori nel promuoverla. In assenza di modelli educativi specifici, è plausibile che tali figure abbiano fatto riferimento ad approcci psicologico-clinici, bio-medici o a prassi consolidate all’interno delle strutture terapeutiche.

L’apprendimento trasformativo di Mezirow (2003) rappresenta un quadro teorico particolarmente adatto per indagare il *recovery* da una prospettiva educativa, perché attribuisce alla riflessività un ruolo centrale. In questo modello l’individuo attribuisce significato all’esperienza sulla base di assunti interiorizzati, organizzati in prospettive e schemi di significato che guidano l’interpretazione della realtà (Mezirow, 2003, p. 48-49). La riflessività, intesa come revisione critica di tali assunti, costituisce il fulcro del processo trasformativo (Mezirow, 1998, p. 192), attivato dal confronto con *dilemmi disorientanti*, eventi incongruenti che portano il soggetto a riconsiderare, modificare e ridefinire i propri schemi interpretativi.

Questo processo non avviene in solitaria. L’*altro* svolge un ruolo di interlocutore e specchio riflessivo, facilitando l’acquisizione di nuovi modelli di pensiero e comportamento.

Numerosi studi hanno adottato questo quadro teorico per analizzare l’AD. Castiglione (2023) ha reinterpretato il lavoro nelle CTD in chiave trasformativa, combinando la rilettura metateorica di Mezirow proposta da Hoggan & Higgins (2023) con il recente dibattito sulla definizione dell’AD. Jordan & Bedi (2022) hanno esaminato il *recovery* come trasformazione identitaria, facendo riferimento alla revisione della teoria trasformativa di Mezirow proposta da Illeris (2014), che rilegge il processo trasformativo in termini di ridefinizione dell’identità del soggetto. Hammond (2018) ha approfondito il ruolo della riflessione critica nel cambiamento individuale, sottolineando la necessità di un adeguato supporto contestuale per il successo del *recovery*.

Hassan *et al.* (2018) hanno analizzato l’impatto della riflessione critica sulla rielaborazione dell’esperienza e sul rafforzamento dell’auto-efficacia nel percorso di *recovery*. Hansen *et al.* (2008) e Moore (2005) hanno integrato il modello trans-teorico del cambiamento di Prochaska e DiClemente (1992) in chiave trasformativa, evidenziando come le persone attraversino

¹ Nome con il quale ci si riferisce al percorso terapeutico nel contesto delle CTD.

diverse fasi di consapevolezza e motivazione nel processo di cambiamento. Un approccio simile è stato adottato da Armaos e Koutrouvidis (2011) per le CTD greche, confermando la rilevanza dell'analisi trasformativa nel contesto delle comunità terapeutiche.

Sebbene tutti questi studi riconoscano la centralità della riflessività nell'AD, solo Castiglione e Armaos e Koutrouvidis hanno analizzato il *recovery* nelle CTD. Inoltre, le ricerche si sono concentrate prevalentemente sulla prospettiva degli utenti, trascurando quella dei professionisti che promuovono il *recovery*. Infine, soltanto Jordan & Bedi (2022) hanno evidenziato prospettive di modifica della teoria trasformativa, integrandola alla luce di evidenze empiriche.

Metodologia

Introduzione e domande di ricerca

Il presente contributo, che si inserisce in un'indagine più ampia, ancora in corso, sul lavoro educativo nell'AD nelle CTD a partire dalla prospettiva trasformativa, si concentra sull'esercizio della riflessività nei suddetti contesti da parte degli educatori.

Le domande che hanno guidato la ricerca possono essere così delineate:

- come si esercita la riflessività nel lavoro educativo nelle CTD per promuovere il *recovery*? in che modo essa è sostenuta? Quali sono gli elementi che interferiscono nella sua realizzazione?

Partecipanti

Il campione di ricerca è composto da otto educatori professionali operanti in due comunità terapeutiche indipendenti, ma afferenti alla stessa azienda attiva nel settore sanitario privato nella provincia di Catania. Tra i partecipanti, tre sono uomini e cinque donne, con profili eterogenei in termini di età, formazione e anni di esperienza. Quattro possiedono una laurea in Scienze dell'educazione, tre in Psicologia, mentre un'ultima educatrice senza titoli accademici ma con una continuità di servizio pluridecennale. L'esperienza professionale varia da oltre vent'anni per il membro senior a tre anni per il più giovane.

Raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati è stata condotta tramite interviste semi-strutturate,

consentendo un approfondimento flessibile delle prospettive degli educatori attraverso risposte aperte e riflessioni personali. Le interviste, composte da nove domande, si articolavano in tre sezioni: la prima raccoglieva informazioni anamnestiche sulla storia professionale e sull'esperienza nella CTD; la seconda, con sette domande, esplorava il funzionamento della comunità, il processo di *recovery* e il lavoro degli educatori e degli utenti; la terza richiedeva la narrazione di due casi, uno con esito di *recovery* positivo e uno negativo

Le interviste, della durata variabile tra trenta e settanta minuti, sono state condotte presso le due strutture, registrate previo consenso informato e successivamente trascritte integralmente per l'analisi. Quest'ultima è stata condotta in modo induttivo, senza l'ausilio di software, ispirandosi alla tecnica dell'*Iterative categorization* (Neale, 2016).

Risultati

L'analisi tematica delle interviste ha portato all'estrazione e analisi di 285 estratti testuali significativi. Oltre ai riferimenti relativi alla descrizione e alle caratteristiche delle CTD – che illustrano il funzionamento di base, l'organizzazione sociale e normativa e la subcultura specifica – sono emersi elementi chiave per comprendere meglio il profilo dell'utenza attuale e i meccanismi che favoriscono il cambiamento.

La Tabella 1 riassume i codici emersi dall'analisi tematica in relazione alla riflessività, organizzati in cinque macroaree. Le categorie sovraordinate individuate sono: *precondizioni al lavoro terapeutico, ostacoli al cambiamento, sostegno al cambiamento, esercizio della riflessività ed esiti del cambiamento*.

Tabella 1 – Codici riferiti alla riflessività e frequenze

Categoria tematica	Freq.
Attività quotidiane in comunità	9
Conoscere i propri schemi	18
Consapevolezza del bisogno	31
Conservazione dei vecchi schemi	8
Cura di sé	14
Impulsività	4
Inganno	5
Limite alla capacità critica	8
Mettere alla prova il cambiamento	16
Negoziiazione del cambiamento	10
Individualizzazione del programma	5
Organizzazione della comunità	1
Poliabuso	1

Prendersi cura del soggetto	7
Proporre nuovi modelli	4
Protezione	1
Relazione	6
Relazione con gli operatori	15
Relazione con i pari	17
Relazione con la famiglia	5
Ricadute	4
Ricostruire la storia personale	12
Risorse del soggetto	9
Risorse esterne	7
Sperimentare e gestire le emozioni	26

Precondizioni, ostacoli e supporto alla riflessività

Dall'analisi emerge il quadro di un'utenza con fragilità marcata, non solo legata all'abuso di sostanze, ma anche a processi incerti di crescita individuale. Nella maggior parte dei casi, i soggetti hanno una storia di poliabuso, e una significativa vulnerabilità emotiva, spesso legata alla sensazione di vuoto.

A volte non ci sono completamente connessioni ed è difficile trovare connessioni anche rispetto a quello che è il proprio vissuto. Sono persone che comunque hanno veramente il vuoto e io lo definisco un vuoto emotivo da questo punto di vista (ID02).

C'è una fluidità dentro che non riesce a solidificarsi in niente. [...]; non c'è del materiale su cui lavorare, sono adolescenti alla mercé del nulla. [...] Quindi, quando poi vengono ripuliti dalle sostanze, troviamo il nulla, la superficialità. [...] Oggi quando cerchi di entrare trovi la sofferenza [...] però in linea di massima sono persone che hanno iniziato troppo presto [...], a 12-16 anni. Quindi è difficile [...]. Ora non c'è niente, c'è il vuoto, c'è il silenzio (ID08)

Il lavoro educativo avviene attraverso un approccio che considera due piani. Quello collettivo fa leva sull'organizzazione e sulle norme della comunità, utilizzate per stabilizzare psicologicamente gli utenti e favorire le relazioni interpersonali, attraverso le attività quotidiane.

Ogni atteggiamento, ogni comportamento negativo diventa motivo di riflessione [...] ti sto cercando di spiegare come si arriva alla conoscenza di sé stesso, attraverso i comportamenti quotidiani nella relazione con l'altro, nella relazione con l'ambiente attorno a me, nella relazione con me stesso, riferito sia alle persone sia all'ambiente, nella relazione con la mia narrazione interna (ID01).

La relazione con gli altri diventa per il soggetto l'occasione per conoscere sé stesso, sia nei confronti informali con gli altri utenti, sia attraverso la partecipazione ai gruppi di autoaiuto che si tengono settimanalmente.

[Il gruppo di autoaiuto] è uno strumento veramente che i ragazzi apprezzano tantissimo perché sentono di più, perché c'è uno specchio molto più chiaro fra di loro, [...] perché emergono proprio davanti a loro le difficoltà, le emozioni, i ragionamenti quindi anche l'aspetto cognitivo, l'aspetto culturale; la propria Weltanschauung esce là. e quindi l'altro lo sente, vede un discorso veritiero e acquista molta ricchezza anche stando in silenzio e guardando, osservando due che si confrontano, due che si esprimono con l'educatore (ID01).

Sul piano individuale, invece, si punta a promuovere la consapevolezza del problema e l'elaborazione della richiesta di aiuto. La scarsa percezione della pervasività della dipendenza spesso porta il soggetto a tentare di negoziare i confini del proprio cambiamento.

Perché loro collegano la guarigione al recupero fisico. Non capiscono che c'è un qualcosa dietro che li ha portato a fare uso di sostanza. Quindi la fatica è principalmente questa, perché molte volte non ci danno proprio il tempo di agganciarli (ID03).

Non è costante questa richiesta di aiuto, è altalenante, perché la dipendenza stesso ti porta a considerarla quasi un segmento della tua vita, proprio per allontanare o ridimensionare il problema, e non un problema invece personale, totale, che prende la vita, che in realtà è così. (ID01).

Il processo riflessivo, inoltre, può essere ostacolato da numerosi fattori quali la gestione delle emozioni e la presenza di limiti alla capacità critica.

Però spesso anche perché non ci riescono, perché ci sono dei limiti cognitivi, quindi, ci provano in tutti i modi, o per imitazione, o per altri ma non riescono. Quindi si vengono anche a questo fallimento (ID07).

È veramente un'incapacità di stare con sé stessi; è un'incapacità di stare col proprio sentire, è un'incapacità di stare col proprio dolore, con la propria sofferenza, che è fondamentale (ID02).

Esercizio della riflessività e cambiamento del soggetto

Strettamente connessi, l'esercizio della riflessività e le aree di cambiamento emergono con chiarezza dalle narrazioni degli educatori. Nelle CTD, la riflessività si sviluppa attraverso le attività quotidiane, come il lavoro, la

gestione delle “responsabilità” (compiti specifici degli utenti correlati alla gestione della struttura) e le relazioni interpersonali.

Attraverso queste esperienze, supportate dagli educatori tramite strumenti come il colloquio, gli utenti intraprendono un percorso di consapevolezza rispetto ai propri schemi cognitivi, emotivi e comportamentali. Tale processo di articola in due fasi principali: la prima riguarda l’individuazione e la presa di coscienza dei tali schemi, la seconda ne implica una revisione critica.

Il confronto continuo con operatori e altri utenti favorisce l’interrogazione sul significato di comportamenti, pensieri ed emozioni, permettendo di ricostruire il senso delle esperienze vissute e di sviluppare nuove chiavi di lettura.

Non sorprende, dunque, che la consapevolezza dei propri schemi e la gestione delle emozioni emergano frequentemente nelle interviste, sia come elementi centrali del processo riflessivo, sia come obiettivi di cambiamento.

Non si può agire semplicemente sul sintomo che c'è. Quando parlo di sintomo non parlo semplicemente del discorso dell'uso della sostanza ma anche del comportamento, perché dietro quel comportamento, dietro quel dolore, che può essere fisico ma può essere anche emotivo, c'è una storia che deve essere ricostruita; ed è una storia che deve essere ricostruita [...] anche attraverso un ascolto di quella persona, di quel corpo, di quell'essenza che quella persona ha e che a volte nasconde dietro il dolore fisico, a volte può essere nascosto dietro un comportamento, attraverso delle piccole cose (ID02).

Fino poi a provare di inserire all'interno di questo canovaccio quotidiano dei momenti di riflessione personale, di revisione delle proprie istanze anche al di fuori, cercare di far partire un processo di autocritica, per rivedere un po' quelle che sono le proprie modalità e magari far acquisire anche competenze di cui non si ha pienamente coscienza certe volte, [...] o su alcuni strumenti differenti da quelli che di solito vediamo utilizzati da loro e si possono utilizzare nella vita comune, la consapevolezza dei propri mezzi, quindi anche un bagno di realtà certe volte rispetto a quello che si può o non si può fare, dove si può o dove non si può arrivare. (ID04).

La riflessività esercitata dal soggetto in comunità si connota, quindi, come occasione per modificare i propri schemi di comportamentali, cognitivi e emotivi. In tal senso emerge come l’obiettivo del cambiamento non sia tanto una ristrutturazione profonda della personalità, quanto l’acquisizione della capacità di comprendere il proprio funzionamento, riconoscere e correggere schemi disfunzionali, identificare segnali di vulnerabilità e chiedere aiuto. Alla domanda su quando un percorso possa dirsi concluso, infatti, ID03 mette in evidenza che l’utente è pronto a lasciare la comunità:

quando [...] è ben consapevole e cosciente dei suoi meccanismi; nel senso, è anche una persona che ha fatto un pochino pace con la sua storia personale. Non dico che poi arriva la guarigione, sai, perché dalla dipendenza io penso che non si guarisce mai. [...] Quindi, secondo me, l'utente è pronto quando ha tutti gli strumenti e noi siamo sicuri, cioè, l'abbiamo visto proprio in pratica, mettere in atto questi strumenti per proteggersi, per compensare anche le proprie frustrazioni, anche la propria voglia di trasgressione. [...]. Quindi, quando è in grado di chiedere aiuto, questa è un'altra cosa essenziale che avevo dimenticato. Una persona deve essere in grado di capire qual è il proprio limite [ID03].

Questo passaggio, ricorrente nelle interviste, evidenzia come i vecchi schemi possano persistere, ma il cambiamento, in termini trasformativi, si realizza principalmente attraverso l'acquisizione di consapevolezza e la capacità di lettura di sé. Considerati i limiti individuali già emersi, anche la riduzione del danno si configura come obiettivo realistico e, in alcuni casi, preferibile a un cambiamento radicale.

Difficilmente si arriva alla soluzione totale però anche la riduzione del danno può essere un'interessante modalità di intervento; cioè, come obiettivo finale è forse un obiettivo quindi se non c'è intanto questa consapevolezza personale, questo, secondo me, è il passaggio fondamentale [ID04].

Discussione

L'analisi delle interviste conferma la rilevanza di un approccio trasformativo per comprendere, in chiave educativa, il processo di AD. Tuttavia, la complessità e la specificità del fenomeno richiedono un'integrazione della teoria trasformativa, affinché possa fornire strumenti più adeguati alla sua analisi.

Tre questioni emergono come particolarmente rilevanti per comprendere in termini trasformativi l'AD e il lavoro riflessivo svolto dall'adulto in condizione di fragilità nelle CTD:

- definire i confini, le caratteristiche e le possibilità che determinano la trasformatività di un'esperienza;
- delineare le forme di esercizio della riflessività a supporto dell'apprendimento trasformativo;
- riconcettualizzare il ruolo delle emozioni nel processo riflessivo e nel cambiamento.

Per affrontare questi aspetti, alla luce dei dati emersi dalle interviste, risultano particolarmente interessanti i lavori di Hoggan e Mälkki.

I criteri di trasformatività proposti da Hoggan (2016; Hoggan & Higgins, 2023) (*Depth, Breadth, Relative stability*) risultano validi per analizzare l'AD, ma necessitano di una riconsiderazione. Il lavoro riflessivo nelle CTD sembra coinvolgere prevalentemente gli schemi di significato, ovvero strutture circoscritte che regolano i processi di significazione del soggetto rispetto a contesti specifici. Ciò è coerente con Mezirow, secondo cui il cambiamento trasformativo non implica necessariamente una revisione radicale delle prospettive di significato, ma può consistere nella modifica o creazione di nuovi schemi in un processo graduale di coscientizzazione. Le interviste indicano che i vecchi schemi non scompaiono ma restano latenti e riattivabili in determinate condizioni, ponendo interrogativi sulla profondità del cambiamento. Sebbene il criterio di *ampiezza* non sia in discussione, la recidività nelle SUD solleva dubbi sulla stabilità del cambiamento, evidenziando il ruolo del contesto. Il permanere dei vecchi schemi e il peso delle risorse personali, come sottolineato dal concetto di *recovery capital* (Kelley, Steinberg, McCoy, Pack, & Pepion, 2021), suggeriscono che prospettive e schemi di significato siano dinamici e contestuali. Di fronte a nuovi dilemmi disorientanti, il soggetto può inizialmente riattivare schemi pregressi prima di rimetterli in discussione. La relazione tra costruzione del significato e contesto richiama la dimensione emotiva, approfondita da Mälkki che ha esplorato il ruolo delle emozioni nel processo riflessivo. Secondo l'autrice, le prospettive e gli schemi di significato garantiscono la continuità identitaria e il senso di appartenenza sociale (Mälkki & Green, 2014). Il confronto con un dilemma disorientante viene vissuto come un evento minaccioso, generando *edge-emotions*, segnali che spingono il soggetto al cambiamento. L'uscita dalla *comfort zone* diventa inizialmente una soluzione emotiva alla sofferenza (Mälkki, 2012, p. 219-220).

Tuttavia, le emozioni non solo favoriscono il cambiamento, ma possono innescare resistenze, portando all'autoinganno o alla negoziazione del cambiamento. Il percorso di *recovery*, inoltre, è ricorsivo: il soggetto affronta successivi dilemmi, tra cui il ritorno alla vita fuori dalla CTD. Proprio il rientro nel contesto di origine può riattivare le vecchie emozioni (Mälkki, 2012), creando uno scarto tra il cambiamento personale e la stabilità del contesto esterno, con il rischio di ricadute o di regressione agli schemi passati.

L'analisi delle interviste conferma le intuizioni di Mälkki (2010), ma pone nuovi interrogativi: le emozioni sembrano precedere e guidare l'attribuzione di significato, suggerendo che i processi cognitivo ed emotivo siano interconnessi ma paralleli, portando il soggetto a interpretare diversamente situazioni simili. A tal proposito, è utile il concetto di *marcatore somatico* di Damasio (1995; 2003), secondo il quale ogni esperienza viene contrassegnata emotivamente. Poiché l'emozione è radicata nelle risposte somatiche

e fisiologiche, il lavoro riflessivo non dovrebbe limitarsi alla dimensione cognitiva e discorsiva, ma includere il corpo, favorendo un nuovo apprendimento associativo, molto utile nelle condizioni di fragilità adulta dove sono presenti forme di limitazione all'esercizio della capacità critica razionale.

Nelle CTD, questo approccio è evidente nel sostegno alla riflessività: stimoli culturali, attività quotidiane e verifiche strutturate consentono al soggetto di sperimentare il cambiamento e "rimarcare" emotivamente i contesti di provenienza, rafforzando la consapevolezza. Fondamentali risultano inoltre il confronto con i pari, i colloqui con gli operatori e i gruppi di condivisione.

Significativa è, infine, la testimonianza di ID08:

l'educatore ha sempre avuto il compito di dare l'esempio. Deve essere chiaro, coerente e trasparente, senza bugie. Meglio non rispondere che mentire (ID08).

Questa visione, lontana da un approccio paternalista, rilegge l'educatore come modello trasformativo, che condivide le proprie prospettive e schemi, permettendo al soggetto di esplorarli e integrarli nel proprio processo di cambiamento.

Conclusioni: limiti e prospettive dello studio

I dati emersi da questo studio di caso, pur non generalizzabili, offrono spunti per ulteriori ricerche. In particolare, risulta utile focalizzare l'analisi dei processi riflessivi sulla dimensione circoscritta degli schemi di significato, intesi come assunti di fondo che configurano disposizioni cognitive ed emotive abituali. La loro natura contesto-dipendente permette di valutare l'apprendimento trasformativo in modo concreto, non come un cambiamento globale e indefinito della persona, ma attraverso comportamenti osservabili.

Inoltre, una riconsiderazione del ruolo della dimensione emotiva, e quindi corporea, nella riflessività può favorire lo sviluppo di meccanismi per promuovere autodirezionalità e riflessività anche tra adulti in condizioni di fragilità, o con temporanee limitazioni delle capacità critiche e riflessive.

Infine, la comprensione dell'AD come processo di apprendimento nell'ambito dell'educazione degli adulti solleva interrogativi che meritano ulteriore approfondimento: come favorire educativamente questo processo? Quali dispositivi, strumenti e azioni risultano più efficaci? Come valutarne gli esiti?

Rispondere a queste domande potrebbe contribuire a delineare un modello educativo per il lavoro con le dipendenze, offrendo un riferimento per i professionisti delle CTD.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth edition. Text Revision*. American Psychiatric Association Publishing.
- Archer M. (2007). *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge University Press.
- Armaos R., & Koutrouvidis P. (2011). Transformative Learning through the Therapeutic Community Model of Treatment in Addiction Recovery. *Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. Athens: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. Tratto da https://drive.google.com/file/d/1PoeLtPGuiVzri6H_Naz5QqLRkfF9P_43/view.
- Boud D., & Walker D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2). DOI: 10.1080/03075079812331380384.
- Boud D., Keogh R., & Walker D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brookfield S. (1984). The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 34, pp. 185-196. DOI: 10.1177/0001848184034004001.
- Brophy H., Dyson M., & Katherine R. (2023). Concept analysis of recovery from substance use. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(1), pp. 117-127. DOI: 10.1111/inm.13066.
- Castiglione G. (2023). La prospettiva educativa nell'intervento con adulti con dipendenza nelle comunità terapeutiche. *Pedagogia Oggi*, 21(2), pp. 230-235. DOI: 10.7346/PO-022023-28.
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Adelphi.
- Damasio A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza*. Adelphi.
- De Leon G. (2000). *The therapeutic community: theory, model, and method*. Springer.
- De Leon G., & Unterrainer H. F. (2020). The Therapeutic Community: A Unique Social Psychological Approach to the Treatment of Addictions and Related Disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 786. DOI: 10.3389/fpsyt.2020.00786.
- Eschenbacher S. (2020). Transformative learning theory and migration. Having transformative and edifying conversations. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), pp. 367-381. DOI: 10.3384/2000-7426.ojs1678.

- Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Goethals I., Vanderplasschen W., Vandevelde S., & Broekaert E. (2015). Core characteristics, treatment process and retention in therapeutic communities for addictions: a summary of four studies. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 36(2), pp. 89-102. DOI: 10.1108/tc-02-2014-0004.
- Greener M. R., & Storr S. J. (2023). Conflicting theories on addiction aetiology and the strengths and limitations of substance use disorder disease modelling. *Frontiers in molecular neuroscience*, 26, 1166852. DOI: 10.3389/fnmol.2023.1166852.
- Hammond J. (2018). From addiction to authenticity: Transformation and self-transcendence from the modern plague. In: M. Welch, V. Marsick, & D. Holt, *Proceedings from XIII International transformative learning conference* (p. 342-344). New York: Teachers College; Columbia University.
- Hansen M., Ganley B., & Carlucci C. (2008). Journeys From Addiction to Recovery. *Research and Theory for Nursing Practice*, 22(4), pp. 256-272. DOI: 10.1891/0889-7182.22.4.256.
- Hassan N. A., Abd Hamid M. A., Hassan Z., Tukiman K., & Koharudin M. (2018). The transformative perspective in critical reflection and dialogue among former drug addict in petaling jaya, Selangor, Malaysia. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 7(4), pp. 39-45. DOI: 10.14419/ijet.v7i4.9.20612.
- Heather N., Best D., Kawalek A., Field M., Lewis M., Rotgers F., . . . Heim D. (2018). Challenging the brain disease model of addiction: European launch of the addiction theory network. *Addiction Research & Theory*, 26(4), pp. 249-255. DOI: 10.1080/16066359.2017.1399659.
- Hoggan C. (2016). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), pp. 57-75. DOI: 10.1177/0741713615611216.
- Hoggan C. D., & Higgins, K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), pp. 13-23. DOI: 10.1002/ace.20475.
- Høyrup S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), pp. 442-454. DOI: 10.1108/13665620410566414.
- Illeris K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Illeris K. (2018). *Contemporary theories of learning*. Routledge.
- Jordan D. J., & Bedi R. P. (2022). Addiction Recovery as Transformative Learning: Identity Change in Men Who Participated in Residential Treatment. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 55(4), pp. 462-483. DOI: 10.47634/cjcp.v55i4.72508.
- Jordan D. J., & Walker J. (2023). Storying and Recovering the Self: A Journey Towards Transformation in Men in Addictions and Trauma Recovery. *Journal of Transformative Education*, 21(2), pp. 225-244. DOI: 10.1177/15413446221105918.

- Jordi R. (2011). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. *Adult Education Quarterly*, pp. 181-197. DOI: 10.1177/0741713610380439.
- Kelley A., Steinberg R., McCoy T. P., Pack R., & Pepion L. (2021). Exploring recovery: Findings from a six-year evaluation of an American Indian peer recovery support program. *Drug and alcohol dependence*, 221, 108559. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2021.108559.
- Kwako L. E., Momenan R., Litten R. Z., Koon G. F., & Goldman D. (2016). Addictions Neuroclinical Assessment: A Neuroscience-Based Framework for Addictive Disorders. *Biological Psychiatry*, 80(3), pp. 179-189. DOI: 10.1016/j.biopsych.2015.10.024.
- Malka M., & Fine M. (2024). The lived experience of parents of children with disabilities as service users: A transformative learning theory perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, Advance online publication. DOI: 10.1037/ort0000783.
- Mälkki K. (2010). Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), pp. 42-64. DOI: 10.1177/1541344611403315.
- Mälkki, K. (2012). Rethinking Disorienting Dilemmas Within Real-Life Crises: The Role of Reflection in Negotiating Emotionally Chaotic Experiences. *Adult Education Quarterly*, 62(3), pp. 207-229. DOI: 10.1177/0741713611402047.
- Mälkki K., & Green L. (2014). Navigational Aids: The Phenomenology of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 12(1), pp. 5-24. DOI: 10.1177/1541344614541171.
- Marshall T. D. (2019). The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts. *Reflective practice*, 20(3), pp. 396-415. DOI: 10.1080/14623943.2019.1622520.
- Mezirow J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), pp. 185-198. DOI: 10.1177/074171369804800305.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. (R. Merlini, Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moore M. J. (2005). The Transtheoretical Model of the Stages of Change and the Phases of Transformative Learning: Comparing Two Theories of Transformational Change. *Journal of Transformative Education*, 3(4), pp. 394-415. DOI: 10.1177/1541344605279386.
- Neale J. (2016). Iterative categorization (IC): a systematic technique for analysing qualitative data. *Addiction*, 111(6), pp. 1096-1106. DOI: 10.1111/add.13314.
- Pearce S., & Pickard H. (2013). How therapeutic communities work: Specific factors related to positive outcome. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(7), pp. 636-645. DOI: 10.1177/0020764012450992.
- Pike A., & Hopkins S. (2019). Transformative Learning: Positive Identity Through Prison-Based Higher Education in England and Wales. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, pp. 48-65. DOI: 10.4018/ijbide.2019010104.

- Prochaska J. O., DiClemente C. C., & Norcross J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), pp. 1102-1114. DOI: 10.1037//0003-066x.47.9.1102.
- Vanderplasschen W., Vandevelde S., & Broekaert E. (2014). *Therapeutic communities for treating addictions in Europe: evidence, current practices and future challenges*. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.
- Williamson A. (1997). Reflection in adult learning with particular reference to learning-in-action. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 37(2), pp. 93-99.

L'analisi tematica riflessiva per valutare Terza Missione e impatto dell'alta formazione

di *Lucrezia Bano, Daniela Robasto**

Riassunto

Il contributo presenta l'utilizzo dell'analisi tematica riflessiva come strategia di ricerca empirica volta a descrivere e confrontare esperienze valutative di valorizzazione delle conoscenze, o Terza Missione, e di impatto nei contesti universitari. L'assunzione di consapevolezza degli Atenei su Terza Missione e generazione di impatto è un esercizio riflessivo teso alla definizione dell'identità e posizionamento delle istituzioni, da cui deriva l'esigenza di un impianto valutativo all'altezza delle sfide, aggiornato alle novità in materia di assicurazione della qualità nonché compatibile alle pratiche preesistenti. Il contributo intende mettere in luce quanto sia complesso per gli Atenei, e pervasivo dell'intera architettura di sistema, predisporre strategie che incidano positivamente sulla valutazione della Terza Missione, e come tale complessità investa anche la ricerca generata in parallelo a partire dal materiale documentale istituzionale. Il contributo presenta alcune riflessioni metodologiche sull'utilizzo dell'analisi tematica riflessiva come strategia di indagine e come tale utilizzo comporti, in funzione del tema qui scelto, alcune revisioni delle fasi standard; segue la tavola di codifica prodotta, insieme ai primi risultati. A concludere, vengono delineati alcuni benefici ascrivibili all'analisi tematica riflessiva nel contesto di applicazione, le evoluzioni emerse dai documenti nel riconoscimento riflessivo di Terza Missione e sua valutazione, i limiti di validità dello studio e i potenziali sviluppi per il campo d'indagine.

Parole chiave: analisi tematica riflessiva, Terza Missione, impatto, valutazione, valorizzazione delle conoscenze, alta formazione.

* La struttura complessiva dell'articolo è stata condivisa. Sono da attribuire i paragrafi 1 e quello delle conclusioni a Daniela Robasto e i paragrafi 2 e 3 a Lucrezia Bano.

Reflexive thematic analysis for academic Third Mission and impact evaluation

Abstract

The contribution presents the use of reflexive thematic analysis as an empirical research strategy to describe and compare academic evaluative experiences of knowledge valorisation, or Third Mission, and impact. The universities' awareness about Third Mission and impact generation is a reflexive exercise to define identity and stance of the institutions, hence the need for an evaluation framework that is up to the challenges, updated to the latest in quality assurance as well as compatible with pre-existing practices. The contribution intends to highlight how complex, and pervasive of the entire academic system architecture, it is to design strategies that positively affect the evaluation of Third Mission, and how this complexity also extends to the research generated in parallel from institutional documentary material. The contribution tackles some methodological reflections on the use of reflexive thematic analysis as a research strategy and how such use entails, depending on the chosen topic, some revisions of the standard phases; the thematic table that has been produced is displayed along with initial insights. To conclude, authors outline some benefits attributable to reflexive thematic analysis in the application context, developments that have emerged from the documents in the reflexive recognition of Third Mission and its evaluation, validity limitations of the study and potential developments for the field of inquiry.

Keywords: reflexive thematic analysis, Third Mission, impact, evaluation, knowledge valorisation, higher education.

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

Riflettere sugli Atenei: una postura per comprendere la Terza Missione attraverso le pratiche valutative

Con Terza Missione, recentemente rinominata dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) come “valorizzazione delle conoscenze”, si intende il «processo con cui si crea valore economico e/o sociale a partire dalle conoscenze, collegando aree e settori diversi e trasformando i dati, le competenze tecniche e i risultati della ricerca in prodotti, servizi, soluzioni e pratiche sostenibili basate sulla conoscenza e

che portano vantaggi alla società» (DM 998/2023, p. 4). In quanto processo di creazione di valore traslato da un contesto (accademico) ad un altro (non accademico), la Terza Missione trae beneficio da una postura pedagogico-riflessiva, intesa non soltanto nell'impostazione originale schöniana di riflessività come esercizio critico e sistematizzante su esperienze maturate e assimilate dai profili professionistici (Schön, 1983) bensì in virtù dell'apporto delle riletture contemporanee in ambito educativo, talvolta citate come post-riflessive (Fabbri, 2017; Serrelli, 2023).

La postura pedagogica permette di interpretare la Terza Missione come veicolo di una visione identitaria dell'Ateneo in quanto istituzione formativa, attraverso le istanze di consultazione, di partecipazione e di cambiamento (Del Gottardo, 2014; Vischi, 2018), nonché un posizionamento da parte di chi in prima persona valorizza la propria ricerca. Il modello di posizionamento dell'università civica (Goddard *et al.*, 2016) prevede lo svolgimento della Terza Missione come compimento della finalità ultima di tutela e sviluppo dell'essere umano (riconoscimento delle priorità percepite, riduzione delle disuguaglianze, risoluzione di problemi antropici e ambientali) e della generazione di impatto migliorativo, inteso come cambiamento strutturale e sostenibile, che permane e si evolve su scala pluriennale, sulla qualità della vita dei destinatari e dei loro sistemi di appartenenza (Zamagni *et al.*, 2015). La valorizzazione delle conoscenze mette quindi al lavoro la ricerca a beneficio di destinatari diversi da quelli tradizionali quali gli studenti, con la possibilità di contaminarsi, co-progettare e riconoscere saperi non accademici, apprendendo dal contesto civico e socio-territoriale (Fabbri & Romano, 2018). Per quanto la popolazione accademica e gli Atenei abbiano per anni perseguito in modo tacito e informale una vocazione all'ascolto e alla tutela del proprio contesto di insediamento, prima dell'inquadramento offerto dai processi di assicurazione della qualità non è corrisposta una consapevolezza diffusa a livello degli Atenei in termini di finalità e obiettivi istituzionali.

L'esigenza di una postura pedagogico-riflessiva deriva da quanto si riveli sfidante indagare la Terza Missione e il suo impatto nel contesto di insediamento dell'Ateneo. Sia la conduzione della Terza Missione, sia la generazione di impatto beneficino di una lettura riflessiva, in quanto i fenomeni preesistenti all'istituzionalizzazione dell'impianto valutativo necessitano di nuovi indirizzi ma anche di continuità con le esperienze successive. Le nozioni stesse di valorizzazione e impatto sono oggetto di ridefinizione semantica nel corso degli esercizi valutativi e relativi aggiornamenti con cui AN-VUR ha guidato la presa di consapevolezza delle università italiane, anche a fronte di una crescente richiesta di *accountability* a livello internazionale (Consiglio dell'Unione Europea, 2022) e attraverso l'attribuzione di una

nuova centralità alla valutazione d'impatto. A partire dalle direttive di AN-VUR, lontane dall'imporre un modello unico, ciascun Ateneo è chiamato ad elaborare pratiche originali di progettazione, monitoraggio e valutazione di Terza Missione e suo impatto, per tutelare e rafforzare quella stessa identità di Ateneo che la Terza Missione rispecchia.

In letteratura la riflessività è stata accostata alla valutazione ai fini di esaltarne le potenzialità e affrontare la complessità (Pandolfi *et al.*, 2024) tramite un approccio partecipativo che lascia spazio per l'agentività e la crescita dei professionisti coinvolti. Letta in chiave riflessiva, l'autovalutazione di sistema per l'assicurazione della qualità dovrebbe essere configurata e interpretata come messa in ascolto della pluralità delle voci e forma di apprendimento per gli Atenei, attraverso la formulazione e la revisione degli obiettivi alla luce dei risultati. Anche i rapporti tra l'interno e l'esterno dell'università e la generazione di impatto sono già stati osservati sotto una lente riflessiva (Fabbri, 2018) e da tali considerazioni si afferma come cruciale, per la validazione dell'esperienza, l'interscambio di conoscenze, inteso come fertilizzazione incrociata, e la collaborazione come alleanza epistemologica tra portatori di interesse accademici e non; paradigma operativo, quello dell'interscambio e collaborazione, avanzato recentemente dall'OCSE per svolgere la valorizzazione delle conoscenze (2024).

Se da una parte, qualora ben messa a sistema, la Terza Missione può riflettere l'identità dell'Ateneo, dall'altra le pratiche valutative devono tracciare la Terza Missione in modo puntuale ed esauriente, per consentire sia logiche di premialità sia di miglioramento continuo. Tramite l'adattamento della valutazione al proprio assetto strutturale, le università amplificano il potenziale trasformativo connaturato alla Terza Missione, nella direzione di assicurare la qualità grazie alla portata informativa garantita da una conduzione rigorosa della valutazione. Oltre a immettere pratiche relative all'attuazione della Terza Missione e sua valutazione, l'università è chiamata a compiere ulteriori scelte per amplificare tali pratiche e integrarle con le altre attività relative alla didattica e ricerca, sfruttando la propria produzione documentale per deliberare, formalizzare e comunicare. In merito alla Terza Missione, la documentazione deve espletare funzioni di programmazione, di rendicontazione delle messe in opera, di esplicazione dei processi di monitoraggio e raccolta dei dati rispetto all'architettura di sistema e dei flussi informativi, e di interpretazione dei dati raccolti.

Prendere in analisi il materiale documentale che riguarda la valutazione della valorizzazione delle conoscenze e dell'impatto si rivela sfidante. Dal punto di vista della letteratura di riferimento (OCSE, 2024; Direttorato generale per la Ricerca e Innovazione della Commissione Europea, 2024), le

rapide trasformazioni in corso ostacolano un allineamento solido delle esperienze maturate mentre si scrive e di paradigmi teorici che ne agevolino l'interpretazione, considerati i tempi necessari alla ricerca. D'altro canto, la forte originalità dei documenti, dettata dalle esigenze dei singoli Atenei, pone altrettante criticità. Il contributo presenta una prima proposta di utilizzo dell'analisi tematica riflessiva, secondo le fasi (sintetizzate in Tabella 1) sviluppate e approfondite nel corso degli anni da Braun e Clarke (2006, 2023), per indagare le esperienze valutative di Terza Missione e suo impatto degli Atenei italiani.

Tab. 1 – Le sei fasi dell'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006, 2023)

1. Familiarizzazione con i dati	Lettura approfondita del materiale testuale, prime comparazioni tra i dati
2. Codifica dei dati	Evidenziazione ed etichettamento di codici, passaggi rilevanti per la domanda di ricerca
3. Prima generazione dei temi	Identificazione di temi, macro-argomenti a cui i codici sono riferibili
4. Revisione e sviluppo dei temi	Modifiche ricorsive e integrazioni alla scansione di temi e codici alla luce di ulteriori dati codificati
5. Definizione e intitolazione dei temi	Perfezionamento dei titoli attribuiti ai temi, verifica di coerenza complessiva
6. Produzione del report	Scrittura di rapporto di ricerca a commento della codifica

Affinché la valutazione possa essere informativa e migliorativa, il livello *top-down* delle direttive di *governance* deve incontrare il livello *bottom-up* della vita quotidiana del personale accademico. Una postura riflessiva consente di chiedersi se la valutazione sostenga e aderisca al caso particolare dell'Ateneo, connotato, popolato e situato in modo unico, e se quindi le pratiche di valutazione progettate consentano davvero il miglioramento delle iniziative di Terza Missione. La riflessione sull'esperienza (Serrelli, 2023) facilita l'insorgenza degli autentici punti di forza, di debolezza, di crescita e di dibattito degli Atenei e della popolazione accademica, di offrire consapevolezza su scelte prese dagli Atenei "in azione" e risultate virtuose, e di formalizzare questa "intelligenza dell'azione" (Schön, 1983) a beneficio della condivisione di esperienze e di una "teoria dell'azione" sugli argomenti. Una postura riflessiva permette inoltre di approfondire quanto tali pratiche siano

partecipate e significative per gli attori principali delle attività di valorizzazione, e quanto gli Atenei esprimano la propria identità e posizionamento attraverso opportuna progettazione, rilevazione e interpretazione dei risultati di attività di Terza Missione.

Sfide per la valutazione, sfide per la ricerca empirica: un'applicazione dell'analisi tematica riflessiva

La ricerca empirica al centro del presente contributo si prefigge di confrontare alcune esperienze di valutazione della valorizzazione delle conoscenze negli Atenei italiani e internazionali, specificando se, nella valutazione delle esperienze, sia presa in considerazione la valutazione dell'impatto. Rispetto al campione composto da Atenei italiani e non, un campione composto da soli mega Atenei italiani (secondo classifica Censis 2023/2024) è stato analizzato separatamente per indagare innanzitutto il profilo nazionale. Il campione include l'Università degli Studi di Torino, l'Università degli Studi La Sapienza di Roma, l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, l'Università degli Studi di Padova, l'Università di Bologna, l'Università degli Studi di Napoli Federico II, l'Università degli Studi di Milano, l'Università degli Studi di Firenze, l'Università degli Studi di Palermo e l'Università di Pisa. Come strategia di ricerca si è optato per uno studio di casi multipli (Yin, 2006) e come tecnica per l'analisi documentaria, nello specifico l'analisi tematica riflessiva come proposta da Braun e Clarke (2006).

In letteratura si è discusso su punti di forza e debolezza dell'analisi tematica riflessiva, anche a raffronto con altre tecniche della famiglia delle analisi tematiche (Nowell *et al.*, 2017; Campbell *et al.*, 2021; Terry & Hayfield, 2021); l'autonomia concessa al profilo di chi fa ricerca, con le sue conoscenze e la sua soggettività, può divenire a seconda dei casi il maggiore valore aggiunto della tecnica o il maggiore rischio di distorsioni. Benché le più frequenti applicazioni riguardino trascrizioni di interviste e focus group di matrice psicologica, è stato ipotizzato che l'applicazione a materiale documentale pubblico possa ridurre l'esposizione a *bias* (Mackieson *et al.*, 2019).

Nel caso della presente ricerca, che ha preso in carico le caratteristiche della valutazione della Terza Missione e impatto descritte nel paragrafo precedente, scegliere l'analisi tematica riflessiva come tecnica di ricerca ha consentito:

- di mettere al centro l'euristica e decisionalità conferita dall'inquadramento teorico creato per la ricerca, in quanto ricavato da un panorama poco sistematizzato e frammentato negli ambiti disciplinari;

- di trattare un materiale disomogeneo nella strutturazione e con caratteristiche semantiche fortemente contestuali, ovvero in cui avvalersi di strumenti per l'analisi qualitativa computer-assistita non avrebbe agevolato la rilevazione di un dato significativo;
- di approcciarsi al materiale documentale senza strumenti a priori e di costruire uno strumento applicabile a successive analisi, come quella, prevista dal disegno di ricerca, di confronto con i casi internazionali;
- di rimodulare ricorsivamente il proprio strumento in virtù di comparazioni successive con altri casi di studio e il conseguente incremento della complessità.

Le fasi dell'analisi tematica riflessiva sono state adattate alla ricerca. La prima fase, quella di familiarizzazione con i dati, ha visto il reperimento di documenti aggiornati presso i siti istituzionali di ogni Ateneo. I documenti sottoposti ad analisi corrispondono a quelli richiesti a livello ministeriale che trattano la Terza Missione: documenti statuari (Statuto, Regolamenti), documenti programmatici e di indirizzo (Piano Strategico e Piano Integrato di Attività e Organizzazione – PIAO, ai sensi del D.M. 1154/2021 e della Legge 113/2021, Programmazione Triennale del Ministero dell'Università e della Ricerca prevista dall'articolo 1-ter della Legge 43/2005), documenti per il monitoraggio e riesame delle attività e dei risultati (Relazione sui risultati delle attività di ricerca, di formazione e di trasferimento tecnologico ai sensi dell'articolo 3-quater della Legge 1/2009), documenti per la qualità (Politiche per la Qualità ai sensi del DM 987/2016, Relazione annuale del Nucleo di Valutazione ai sensi di Legge 370/1999, documenti di definizione e riesame del Sistema di Assicurazione della Qualità da parte del Presidio di Ateneo ai sensi del DM 987/2016). La documentazione istituzionale esaminata, oltre a quella già descritta, include anche documenti specifici come Linee Guida o Piani che ricoprono varie funzioni, tra cui chiarire ai portatori di interesse interni il flusso di responsabilità e compiti, la squadra di lavoro, le procedure operative e le definizioni, oppure un ruolo di supporto alla compilazione, di visualizzazione dell'architettura di sistema, oltre che di indirizzamento. La fase ha previsto l'assunzione del lessico specifico, il riconoscimento, qualora possibile, della struttura standardizzata di alcuni documenti e l'identificazione dei passaggi con rimandi ad esperienze programmate o svolte dall'Ateneo.

La fase di codifica dei dati (fase 2) ha visto l'estrapolazione di passaggi pertinenti alla domanda di ricerca, che corrispondono alle esperienze in merito a valutazione della valorizzazione delle conoscenze e dell'impatto. I passaggi sono stati evidenziati e riportati su un file di testo (come previsto da

Braun & Clarke, 2023) ed etichettarli in modo descrittivo (esempio: “Commissioni e comitati dedicati”). Il file testuale di passaggi riportati ed etichettati ha portato all’assegnazione di un codice per ogni passaggio documentale che, per ogni caso del campione, rispondesse alla domanda di ricerca. A ogni passaggio documentale di interesse viene assegnato un codice univoco composto dall’etichetta del codice e il nome dell’Ateneo (esempio: “Commissioni e comitati dedicati – Torino”). Il dato codificato esplicita il modo particolare in cui l’Ateneo declina l’esperienza descritta dal codice.

Mentre la codifica dei dati ha visto un approccio *data-driven* (Braun & Clarke, 2023, p. 69), “guidata dai dati”, ovvero aderente al contenuto dei documenti, la prima generazione dei temi (fase 3) si è avvalsa di un approccio *theory-driven* (Braun & Clarke, 2023, p. 69), “guidato dalla teoria”, per giustificare l’identificazione di temi la cui rilevanza fosse riconosciuta secondo disposizioni di *governance* aggiornate in merito all’argomento di ricerca. Sono state rinvenute corrispondenze tra le pratiche valutative particolari degli Atenei e le buone pratiche suggerite da documenti recenti rilasciati dagli enti internazionali di *governance* sulla valorizzazione delle conoscenze. I riferimenti teorici per la generazione dei temi sono stati i Principi guida del Consiglio dell’Unione Europea (2022), richiamati dal Bando VQR 2020-2024 di ANVUR, e il *Policy toolbox* della valorizzazione delle conoscenze (Direttorato generale per Ricerca e Innovazione della Commissione Europea, 2024).

L’intersezione dei punti di attenzione suggeriti dalle fonti citate con le esperienze degli Atenei ha portato all’elaborazione di temi revisionati e sviluppati (fase 4) attraverso successive letture mirate dei documenti ed eventuali aggiornamenti per nuova pubblicazione da parte degli Atenei. È stato verificato che i temi fossero complessivamente coerenti ed esaustivi rispetto all’insieme dei dati e agli estratti codificati, se necessario spostando e ricollocando alcuni codici, e integrando o dividendo i temi. È stato controllato che tutti i temi rispondessero in modo pertinente alla domanda di ricerca, mettendo in luce esperienze significative per la valutazione della valorizzazione delle conoscenze e dell’impatto, ed è stato verificato che tutti i codici fossero ugualmente pertinenti rispetto ai temi.

I temi definitivi (fase 5) sono stati visualizzati attraverso una tavola di codifica comprensiva di temi e relativi codici (Tabella 2). È stato controllato che i titoli dei temi si rifacessero alla teoria di riferimento, che fossero informativi, sintetici e puntuali, e che abbracciassero tutti i codici ad essi riferiti. È stato infine prodotto un report (fase 6) di commento esteso per ogni tema, attraverso una comparazione dei codici univoci assegnati ad ogni Ateneo, e di stesura dei risultati.

Codifica e primi risultati

Si propone in Tabella 2 la tavola di codifica elaborata nella fase di definizione e intitolazione dei temi e in Tabella 3 la distribuzione degli Atenei rispetto ai codici.

Tab. 2 – Tavola di codifica relativa all'analisi documentaria tematica riflessiva (in cui presenti le abbreviazioni "Valorizzazione delle conoscenze": VdC, "Terza Missione": TM)

TEMI	1. Produzione documentale	2. Progettazione strategica	3. Risorse amministrative	4. Nomine istituzionali
CODICI	Presenza di documenti sulla programmazione della VdC/TM	Valutazione VdC/TM presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Direzioni amministrative dedicate a VdC/TM	Commissioni e comitati dedicati alla VdC/TM
		Valutazione impatto presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Direzioni amministrative che richiamino VdC/TM	Vicariati/deleghe/prorettorati dedicati alla VdC/TM
		Rappresentanza delle parti interessate in apposita commissione o organo previsto da Statuto (esempio: comitato di indirizzo a livello di Ateneo)	Ufficio valutazione VdC/TM	
		Ruoli preposti alla co-progettazione di VdC/TM		

TEMI	5. Formazione della popolazione accademica	6. Sistemi di raccolta e gestione dati	7. Autovalutazione VdC	8. Canali di condivisione di buone pratiche	9. Comunicazione interna ed esterna
CODICI	Iniziative di formazione alla valutazione della VdC/TM	Cruscotti di visualizzazione dei dati di VdC/TM	Azioni di autovalutazione per gestione della valutazione della VdC/TM	Consorzi/ reti interateneo su VdC/TM	Pubblicazioni a cura dell’Ateneo su VdC/TM rivolte a portatori di interesse eterogenei

Iniziative di formazione alla valutazione dell'impatto	Registri di reportistica dei dati di VdC/TM	Autovalutazione dei servizi di supporto alla valutazione della VdC/TM	Attività convegnistica su valutazione della VdC/TM	Ufficio di promozione VdC/TM
--	---	---	--	------------------------------

Tab. 3 – Distribuzione degli Atenei del campione rispetto ai codici individuati

CODICI	ATENEI
Presenza di documenti sulla programmazione della VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Milano, Bologna (6 su 10)
Valutazione VdC/TM presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Milano, Bologna, Federico II, Pisa, Palermo (9 su 10)
Valutazione impatto presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Padova, Milano, Bologna, Federico II (4 su 10)
Rappresentanza delle parti interessate in apposita commissione o organo previsto da Statuto	Padova, Bologna (2 su 10)
Ruoli preposti alla co-progettazione di VdC/TM	Sapienza, Bari, Padova, Milano, Bologna, Pisa, Palermo (7 su 10)
Direzioni amministrative dedicate a VdC/TM	Sapienza, Milano, Palermo (3 su 10)
Direzioni amministrative che richiamino VdC/TM	Torino, Bari, Padova, Federico II, Firenze, Pisa (6 su 10)
Ufficio valutazione VdC/TM	Milano, Bologna (2 su 10)
Commissioni e comitati dedicati alla VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Bologna, Federico II, Firenze, Pisa (8 su 10)
Vicariati/deleghe/prorettorati dedicati alla VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Bologna, Federico II, Milano, Firenze, Pisa, Palermo (10 su 10)
Iniziative di formazione alla valutazione della VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Bologna, Milano, Pisa (7 su 10)

Iniziative di formazione alla valutazione dell'impatto	Torino, Bari, Padova, Bologna (4 su 10)
Cruscotti di visualizzazione dei dati di VdC/TM	Torino, Padova, Milano, Firenze, Bologna (5 su 10)
Registri di reportistica dei dati di VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Federico II, Bologna, Milano, Firenze, Pisa, Palermo (10 su 10)
Azioni di autovalutazione per gestione della valutazione della VdC/TM	Sapienza, Bari, Bologna, Federico II (4 su 10)
Autovalutazione dei servizi di supporto alla valutazione della VdC/TM	Sapienza, Padova, Bologna (3 su 10)
Consorzi/ reti interateneo su VdC/TM	Torino, Sapienza, Bari, Padova, Federico II, Bologna, Milano, Firenze, Pisa, Palermo (10 su 10)
Attività convegnistica su valutazione della VdC/TM	Padova, Bologna (2 su 10)
Pubblicazioni a cura dell'Ateneo su VdC/TM rivolte a portatori di interesse eterogenei	Padova, Milano (2 su 10)
Ufficio di promozione VdC/TM	Milano, Pisa (2 su 10)

I primi risultati relativi al campione degli Atenei italiani hanno permesso di rinvenire punti di forza comuni, fronti di miglioramento comuni, elementi riferiti in modo specifico alla conduzione della valutazione dell'impatto e nuove soluzioni insorgenti.

I punti di forza comuni al campione in favore della valutazione della Terza Missione sono rinvenibili i) nell'integrazione della valutazione della Terza Missione negli obiettivi istituzionali del proprio Piano Strategico; ii) nel riconoscimento istituzionale della Terza Missione mediante vicariati, deleghe, prorettorati dedicati; iii) nell'adozione di registri dedicati alla reportistica dei dati per il censimento e la comunicazione interna di Ateneo sulla Terza Missione, in agevolazione di un processo valutativo continuativo; iv) nella partecipazione a consorzi e reti interateneo, quali APEnet e Netval, per la trasmissione di buone pratiche sulla Terza Missione e sua valutazione. Tali

aspetti, cui gli Atenei hanno dimostrato di dare attenzione, indicano che l'oggetto di ricerca è presente nei principali tavoli di decisione delle università e che sussistono le condizioni per avviare dibattiti in merito alle soluzioni, in favore della potenzialità ottimizzatrice della valutazione.

Gli Atenei del campione denunciano fragilità soprattutto rispetto al monitoraggio e a renderlo pervasivo attraverso tutte le strutture. Risulta difficile instaurare una comunicazione efficace e un'omogeneità nell'utilizzo di strumenti e tecniche di monitoraggio, così come diffondere gli esiti. Per la Terza Missione, in quanto missione di più recente messa a sistema, la dispersione e il disallineamento di saperi e pratiche relative al monitoraggio risultano accentuati rispetto alle altre due missioni. Gli Atenei stanno reagendo attraverso l'introduzione di sistemi informatici interoperabili, l'ampliamento delle strutture amministrative e la formazione al personale.

Rispetto alla valutazione dell'impatto, su cui è stato posto l'accento da ANVUR all'interno del Bando VQR 2020-2024 pubblicato a ottobre 2023, gli Atenei italiani dimostrano di stare muovendo i primi passi. Alcune iniziative si stanno delineando: presenza dell'impatto negli obiettivi, azioni e indicatori del Piano Strategico e altri documenti programmatici, nonché in alcune nomine istituzionali, e approfondimento teorico e pratico attraverso formazione al personale (personale tecnico-amministrativo) e convegnistica (personale ricercatore). L'utilizzo di strumenti di autovalutazione di sistema ha permesso di rilevare alcuni sentimenti della popolazione accademica, che sentono di necessitare di più sostegno specialistico per praticare autovalutazione di impatto delle proprie iniziative di Terza Missione. L'analisi ha messo in luce alcune esperienze isolate ma interessanti e indicative del cambiamento in atto. La costituzione, da parte di due Atenei, di un ufficio dedicato alla Terza Missione e all'analisi e alla valutazione del suo impatto può essere ispirante per le università che, analizzando i bisogni della popolazione accademica, rilevano che il personale docente e ricercatore non si sente autonomo sotto quel frangente e necessita di un punto di riferimento. Un altro dato di rilievo è la presenza, in un paio di casi, dei portatori di interesse esterni della Terza Missione tra i decisori di Ateneo da Statuto: elemento che oltre alla co-progettazione può favorire la valutazione, attraverso un coinvolgimento maggiore degli attori esterni, i quali possono giocare un significativo ruolo di supporto nel monitoraggio e raccolta dei dati.

Conclusioni

L'analisi tematica riflessiva applicata al materiale documentale delle uni-

versità ha permesso di delineare un profilo delle esperienze valutative italiane di Terza Missione, e in particolare di conoscere i livelli di consapevolezza raggiunti da una parte degli Atenei italiani in termini di punti di forza, debolezza e margini di miglioramento, nonché sul posizionamento istituzionale che determinate strategie denotano.

Rispetto alla partecipazione e significatività delle pratiche valutative di Terza Missione, si evince il proposito di non condurre la valutazione in logica adempimentale, bensì come opportunità di portare alla luce e certificare gli sforzi profusi per e con il contesto territoriale – prospettiva presente sia nei documenti programmatici e quindi da parte della governance, sia nelle autovalutazioni di sistema da parte della popolazione accademica. Una visione della valutazione come riconoscimento dell'agire istituzionale motiva il potenziamento delle parti dell'architettura di sistema che incidono sulla valutazione. Dai documenti emerge un legame tra l'assunzione di un certo posizionamento identitario e l'esigenza di valutare le azioni che lo testimoniano e interpretare gli impatti generati, non solo per ragioni formali di *accountability* bensì per tutelare autenticamente il ruolo dell'istituzione. Ciò porta a sistemi valutativi adeguati agli indirizzi di Terza Missione più pertinenti all'identità e alla storia dell'Ateneo (come figure deputate all'intermediazione con le imprese, o Direzioni amministrative intitolate a una particolare tematica di Terza Missione).

I limiti di validità dello studio sono da rinvenire nella mancanza di altre applicazioni in letteratura dell'analisi tematica riflessiva su materiale documentale istituzionale delle università italiane. Il mancato confronto con altri studi che adattino le fasi di Braun e Clarke a questo tipo di materiale impedisce di ancorarsi a scelte di comprovata solidità o di considerare potenziali alternative sullo svolgimento delle fasi. Un altro limite è rappresentato dall'impossibilità di integrare quelle esperienze di valutazione di Terza Missione, e pratiche a supporto, che per diverse motivazioni non vengono divulgate nei documenti istituzionali, e che non possono contribuire all'analisi svolta da un soggetto esterno all'Ateneo. Il profilo descritto dai codici per ogni Ateneo potrebbe quindi non era essere completo.

Gli sviluppi futuri immaginati per l'uso dell'analisi tematica riflessiva consistono in nuovi contesti di applicazione. Può essere impiegata laddove siano riscontrate le medesime criticità del presente studio, quali letteratura disallineata e multidisciplinare, materiale di forte contestualità semantica e l'esigenza di assumere con flessibilità, durante le fasi di analisi, sia un approccio guidato dai dati sia un approccio guidato dalla teoria, ma senza mirare alla costituzione di una teoria che giustifichi i dati (Braun & Clarke, 2021).

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2023). *Bando VQR 2020-2024*. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Braun V., & Clarke V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other patternbased qualitative analytic approaches. *Counselling and psychotherapy research*, 21(1), pp. 37-47. DOI: 10.1002/capr.12360.
- Braun V., & Clarke V. (2022). *Thematic Analysis: a practical guide*. London: Sage Pub.
- Braun V., & Clarke V. (2023). Thematic analysis. In: Cooper H., Coutanche M.N., McMullen L.M., Panter A.T., Rindskopf D., & Sher K.J. (Eds.). *APA handbook of research methods in psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (2nd ed., pp. 65-81). American Psychological Association.
- Campbell K.A., Orr E., Durepos P., Nguyen L., Li L., Whitmore C., Gehrke P., Graham L., & Jack S.M. (2021). Reflexive Thematic Analysis for Applied Qualitative Health Research. *The Qualitative Report*, 26(6), pp. 2011-2028. DOI: 10.46743/2160-3715/2021.5010.
- Censis (2023). *La Classifica Censis delle Università italiane – Edizione 2023/2024*. https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Classifica%20Censis%20delle%20Universita%20Italiane%202023-2024_0.pdf.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione (UE) 2022/2415 del Consiglio del 2 dicembre 2022 sui principi guida per la valorizzazione delle conoscenze*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32022H2415>.
- Del Gottardo E. (2014). La terza missione come creazione di valore pubblico. Attività conto terzi: lavorare con le competenze non formali e informali. In: Formica C. (Ed.), *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario* (pp. 109-130). Napoli: Giapeto.
- Direttorato generale per Ricerca e Innovazione della Commissione Europea (2024). *Mutual Learning Exercise on Knowledge Valorisation – Focus on Skills, Intersectoral Cooperation and Incentive Systems. Final report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/71fc2551-0dbb-11ef-a251-01aa75ed71a1/language-en>.
- MIUR (2016). *Decreto ministeriale n. 987 del 12 dicembre 2016. Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/02/06/17A00837/sg>.
- MIUR (2021). *Decreto ministeriale n. 1154 del 14 ottobre 2021. Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/11/23/21A06845/SG>.
- MIUR (2023). *Decreto Ministeriale n. 998 del 1 agosto 2023. Linee guida per la valutazione della qualità della ricerca (VQR) 2020-2024*. <https://www.>

- [mur.gov.it/sites/default/files/2023-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20998%20del%2001-08-2023.pdf](https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20998%20del%2001-08-2023.pdf).
- Fabbri L. (2017). L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale. In: Marian, A. M. (Ed.). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 307-329). Brescia: La Scuola.
- Fabbri L. (2018). L'approccio transdisciplinare e trasformativo alla ricerca. In: Federighi P. (Ed.). *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, (pp. 133-140). Firenze: Firenze University Press.
- Fabbri L., & Romano A. (2018). Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. *Education Sciences & Society*, 2(2), pp. 8-19. DOI: 10.3280/ess2-2018oa7080.
- Goddard J., Hazelkorn E., Kempton L., & Vallance P. (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Legge n. 370 del 19 ottobre 1999. Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-10-26&atto.codiceRedazionale=099G0453&elenco30giorni=false.
- Legge n. 43 del 31 marzo 2005. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2005, n. 7, recante disposizioni urgenti per l'università e la ricerca, per i beni e le attività culturali, per il completamento di grandi opere strategiche, per la mobilità dei pubblici dipendenti, nonché per semplificare gli adempimenti relativi a imposte di bollo e tasse di concessione. Sanatoria degli effetti dell'articolo 4, comma 1, del decreto legge 29 novembre 2004, n. 280. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2005/04/01/005G0063/sg>.
- Legge n. 1 del 9 gennaio 2009. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2009-01-09&atto.codiceRedazionale=009G0002&elenco30giorni=false.
- Mackieson P., Shlonsky A., & Connolly M. (2019). Increasing rigor and reducing bias in qualitative research: A document analysis of parliamentary debates using applied thematic analysis. *Qualitative Social Work*, 18(6), pp. 965-980. DOI: 10.1177/1473325018786996.
- Nowell L. S., Norris J. M., White D. E., & Moules N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1). Doi: 10.1177/1609406917733847.
- OCSE (2024). ITA.CON Project – Knowledge exchange and collaboration between university and society. *OECD SME and Entrepreneurship Papers*, 47. https://www.oecd.org/en/publications/knowledge-exchange-and-collaboration-between-universities-and-society-in-italy_ae130814-en.html.
- Pandolfi L., Ledda A., & Palomba F. (2024). Valutazione, qualità e riflessività: un'analisi multidisciplinare tra teoria, ricerca, pratiche professionali ed esperienze sul campo. *Pandemos*, 2, pp. 1-39. DOI: 10.13125/pan-6337.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practioner*. New York: Basic Books.

- 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, pp. 173-189. Doi: 10.3280/erp1-2023oa15885.
- Terry G., & Hayfield N. (2021). *Essentials of thematic analysis*. American Psychological Association. DOI: 10.1037/0000238-000.
- Vischi A. (2018). Terza missione dell'università tra alta formazione e società dei diseguali: alcune questioni critiche. *Pedagogia più didattica*, 4(1), pp. 1-4. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-4-n-1/terza-missione-delluniversita-tra-alta-formazione-e-societa-dei-diseguali-alcune-questioni-critiche/>.
- Yin R.K. (2006). Case study methods. In: Green J.L., Camilli G., Elmore P.B. (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). New York: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Zamagni S., Venturi P., & Rago S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa sociale*, 6, pp. 77-97. <https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/valutare-l-impatto-sociale-la-questione-della-misurazione>.

Promuovere l'inclusione attraverso la riflessione: un'analisi sulla riflessività dei docenti^o

di Gabriella Ferrara, Francesca Pedone, e Maria Moscato

Riassunto

Il concetto di riflessività ha subito un'evoluzione significativa nel dibattito scientifico nazionale e internazionale, sviluppandosi attraverso diverse prospettive teoriche, tra cui l'approccio socio-materiale, intersezionale e fenomenologico. Nel contesto educativo, la riflessività si configura come uno strumento essenziale per il miglioramento delle pratiche didattiche e per la promozione dell'inclusione. Questo studio esplora il ruolo della riflessività nella professionalizzazione degli insegnanti, evidenziandone le potenzialità e i limiti rispetto alle nuove sfide educative. Attraverso un'indagine empirica basata sul Modello di riflessività, condotta su un campione di 1119 docenti italiani di diversi ordini scolastici, la ricerca analizza l'efficacia della riflessione critica nel favorire lo sviluppo di pratiche inclusive e trasformative. I dati, raccolti mediante gli strumenti standardizzati SACIE-R e TEIP, hanno permesso di esaminare opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni degli insegnanti rispetto all'inclusione scolastica, nonché di individuare strategie per il potenziamento della riflessività professionale. I risultati suggeriscono che la riflessività non solo facilita l'autoanalisi e il miglioramento delle pratiche educative, ma rappresenta anche una leva fondamentale per l'innovazione pedagogica e per l'adattamento ai cambiamenti della scuola contemporanea.

Parole chiave: inclusione, riflessività, competenze docente, TEIP, SACIE-R, Modello di riflessività.

^o Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle tre autrici le quali si attribuiscono, nel dettaglio, le seguenti parti: Ferrara paragrafi 2, 3.2, 3.3.2, 4, 4.2; Pedone paragrafi 1, 3, 3.3.3, 4.3, Conclusioni; Moscato paragrafi Introduzione, 3.1, 3.3, 3.3.1, 4.1.

Fostering Inclusion through Reflection: An Analysis of Teachers' Reflexivity

Abstract

The concept of reflexivity has undergone significant evolution in both national and international scientific debate, developing through various theoretical perspectives, including socio-material, intersectional, and phenomenological approaches. In the educational context, reflexivity serves as an essential tool for enhancing teaching practices and promoting inclusion. This study explores the role of reflexivity in the professionalisation of teachers, highlighting its potential and limitations in relation to emerging educational challenges. Through an empirical investigation based on the Reflexivity Model, conducted on a sample of 1,119 Italian teachers from different school levels, this research analyses the effectiveness of critical reflection in fostering the development of inclusive and transformative practices. The data collected using the standardised SACIE-R and TEIP instruments enabled an examination of teachers' opinions, attitudes, and concerns regarding school inclusion, as well as the identification of strategies to enhance professional reflexivity. The findings suggest that reflexivity not only facilitates self-analysis and the improvement of educational practices but also constitutes a fundamental driver of pedagogical innovation and adaptation to the evolving landscape of contemporary schooling.

Keywords: inclusion, reflexivity, teacher skills, TEIP, SACIE-R, Reflexivity Model

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

Le evoluzioni del dibattito scientifico nazionale e internazionale sul tema della riflessività hanno messo in evidenza una pluralità di approcci teorici che hanno contribuito alla comprensione di come e in quale direzione questo costrutto si sia trasformato nel tempo. Dalle prospettive socio-materiali a quelle intersezionali, dal costruttivismo alle ricerche fenomenologiche, l'uso della riflessività si intreccia con tradizioni teoriche diverse che ne ampliano e ne arricchiscono il significato.

Nella visione socio-materiale della riflessività si pone l'accento sull'interazione tra gli insegnanti, gli studenti e l'ambiente educativo (Fenwick, Edwards e Sawchuk, 2011). Questo approccio evidenzia come la riflessione non sia solo un'attività mentale individuale, ma un fenomeno che emerge dalle relazioni tra umani e oggetti materiali, tecnologie e spazi di apprendimento (Latour, 2005). La prospettiva intersezionale, invece, considera le dimensioni di potere e disuguaglianza che influenzano le pratiche riflessive (Crenshaw, 1991). In ambito educativo, questa prospettiva aiuta a comprendere come le identità multiple degli insegnanti e degli studenti – legate a genere, etnia, classe sociale e altre categorie – influenzino il modo in cui la riflessività si sviluppa e viene esercitata (Collins e Bilge, 2016). Infine, le ricerche fenomenologiche si concentrano sull'esperienza vissuta dagli insegnanti e sugli aspetti emozionali e corporei della riflessione. Questo approccio sottolinea come la riflessività non sia solo un processo cognitivo, ma anche un'esperienza incarnata, radicata nella percezione e nelle emozioni del soggetto che riflette (Merleau-Ponty, 1945).

La sfida principale per la riflessività nel contesto educativo contemporaneo è come mantenerla viva e generativa, dopo decenni di applicazioni che ne hanno evidenziato sia le potenzialità che i limiti. In un panorama educativo sempre più complesso e diversificato, dove le esigenze degli insegnanti e degli studenti si stanno evolvendo, è fondamentale rivedere i processi riflessivi, per renderli più adatti alle nuove realtà sociali e culturali. Le sfide emergenti richiedono una riflessività che non si limiti a una semplice analisi tecnica delle pratiche educative, ma che stimoli un impegno profondo e trasformativo nei confronti dei contesti formali e informali di apprendimento.

A partire da queste premesse, il presente lavoro intende concentrarsi sulla validazione empirica dei processi riflessivi svolti da insegnanti nei contesti formali e informali di apprendimento, esplorando le tensioni tra l'uso strumentale della riflessività per lo sviluppo dei processi inclusivi cercando di tracciare le trasformazioni in atto nei paradigmi educativi contemporanei.

La riflessività come strumento educativo per l'inclusione

La riflessività, intesa come capacità di esaminare criticamente le proprie pratiche, convinzioni e processi di apprendimento, ha ricoperto un ruolo centrale nella ricerca educativa degli ultimi decenni (Schön, 2006; Brookfield, 2017). Tuttavia, mentre il concetto di riflessività si è consolidato come uno strumento fondamentale per il miglioramento delle pratiche

pedagogiche, emergono nuove sfide e questioni che sollevano interrogativi sulla sua evoluzione e applicazione in contesti educativi e formativi (Fendler, 2003; Marchisio *et al.*, 2024).

In una prospettiva inclusiva, la riflessività ha il potenziale di promuovere l'apprendimento, favorendo l'autoconsapevolezza degli insegnanti e degli studenti, e alimentando la creazione di ambienti di apprendimento accoglienti e capacitanti. Essa permette agli insegnanti di mettere in discussione le proprie pratiche pedagogiche, sfidando le convenzioni consolidate e cercando soluzioni innovative per rispondere alle esigenze degli studenti e alla pluralità dei contesti educativi. In questo modo, la riflessività si configura come una leva per l'auto-sviluppo professionale, per la costruzione di una relazione educativa più autentica e inclusiva, e per l'adattamento alle mutevoli richieste di un mondo educativo in continuo cambiamento (Mezirow, 1991; Larrivee, 2000; Farahi Sarabi, 2024).

Nella direzione in cui la riflessività è utilizzata in funzione strumentale, essa può rappresentare un valido supporto per il miglioramento continuo delle pratiche educative, favorendo lo sviluppo di competenze specifiche, l'ottimizzazione dei processi didattici e una maggiore efficacia nell'adattarsi alle esigenze degli studenti e ai cambiamenti del contesto educativo, promuovendo l'acquisizione di competenze specifiche, abilità pratiche e saperi utili per il miglioramento delle performance professionali degli insegnanti (Korthagen e Vasalos, 2005; Marchisio *et al.*, 2024). La riflessività, in questo contesto, diventa uno strumento per raggiungere obiettivi concreti e misurabili, piuttosto che per favorire un cambiamento profondo e trasformativo nel modo di pensare e agire degli educatori. Sebbene questo approccio possa sembrare pragmatico, esso solleva interrogativi sul rischio di ridurre la riflessività a una mera tecnica di perfezionamento delle proprie pratiche, dimenticando il suo potenziale liberatorio e trasformativo (Fendler, 2003).

Negli ultimi anni, il dibattito accademico ha esplorato nuovi paradigmi che arricchiscono la prospettiva della riflessività, introducendo l'idea di un paradigma post-riflessivo che ne propone una riflessione critica sull'evoluzione del concetto (Cunliffe, 2016), con l'obiettivo di mantenerlo vivo e generativo. La necessità di un rinnovamento nasce dalle sfide emergenti nei contesti educativi globalizzati e in continua trasformazione (Edwards e Nicoll, 2006), in un processo che non implica l'abbandono del suo significato originario, bensì il suo stesso recupero, riaffermandone le radici nell'impegno etico e nella consapevolezza sociale (Dall'Alba, 2009).

Il paradigma post-riflessivo, quindi, potrebbe rappresentare una risposta alle criticità evidenziate dagli studi degli ultimi decenni, introducendo nuove prospettive epistemologiche (Nuzzaci, 2020; Bocci, Guerini, & Trava-

glini, 2021) che sfidano i confini tradizionali del concetto e lo rendono ancora rilevante per i processi educativi contemporanei.

L'insegnante professionista riflessivo

Nella società contemporanea il cambiamento, la simultaneità e l'immediatezza sono diventati degli elementi costanti e permanenti, con la conseguenza immediata di «rendere oscillanti e mobili i fondamenti del sapere e delle conoscenze, i quali hanno perso la solidità di un tempo, attraversati come sono da incessanti processi di trasformazione e di continua messa in discussione» (Lipari, 2007, p. 347). Ne consegue che un insegnante professionista dovrebbe dunque essere in grado di analizzare situazioni complesse con molteplici griglie di lettura, scegliendo in modo rapido e riflessivo strategie adatte a obiettivi e fini educativi (Castoldi, 2016), rivedendo rapidamente i propri piani in funzione ai nodi problematici analizzando in modo critico azioni e risultati.

La formazione deve pertanto rinnovarsi all'insegna di nuovi profili di competenze, flessibili e aperti, in continua ricombinazione e con aree di sovrapposizione, visto che l'innovazione è legata alla possibilità di generare nuova conoscenza a partire dall'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, valorizzando il *capitale intellettuale* (Stewart e Astrologo, 1999; Bolognesi, 2020) di ogni persona, investendo in ricerca e in saperi.

Attualmente, il paradigma più dominante nell'ambito della riflessività vede nel professionista riflessivo colui che deve produrre metodicamente dispositivi e strumenti d'intervento, esplicitare e giustificare i loro fondamenti, e valutare sistematicamente gli effetti (Paquay e Wagner, 2006; Schön, 2006).

Perrenoud (1994) riporta tale fenomeno al mondo dell'apprendimento e dell'educazione, definendo l'insegnante professionista come colui che opera in autonomia e responsabilità dopo una formazione impegnativa, appartenendo ad un'organizzazione con un codice etico e definendo la professionalizzazione come capacità di accumulare l'esperienza, e riflettere sulle pratiche per riorganizzarle. Nella formazione, tale prospettiva orienta da un lato alla chiusura in dimensioni e mondi identitari e dall'altro alla disponibilità all'apertura e al confronto con l'innovazione professionale, rivedendo le teorie, le tecniche e i metodi d'intervento (Quaglino, 2006; Marchisio *et al.*, 2024). La scuola è il *luogo* dell'esperienza concreta con le sue pratiche didattiche, generate nelle relazioni quotidiane, è il luogo dove nascono problemi e dove s'inventano soluzioni ritenute appropriate; luogo d'innova-

zione e di apprendimenti rilevanti. Lo sviluppo organizzativo, pertanto, può avvalersi della conoscenza prodotta grazie alla riflessione sull'esperienza da parte degli stessi protagonisti dell'azione, una conoscenza che in tal modo è socialmente elaborata e legittimata (Cecchinato e Nicolini, 2005). Allo stesso tempo, i presupposti dell'insegnare e dell'apprendere richiedono la capacità degli attori di elaborare l'esperienza di sé, del rapporto con gli altri, del mondo, fonte principale di conoscenza. Il nuovo paradigma assume l'esperienza come cuore dei processi di apprendimento, scardina e apre nuove prospettive all'elaborazione metodologica, stimolando a partecipare al riconoscimento delle proprie soggettività, della rilevanza dell'azione e, soprattutto, della riflessività in atto: una *svolta riflessiva* (Schön, 2006) poiché comporta stati di dubbio, esitazione e perplessità, che, «danno origine al pensiero e alla messa in atto d'indagini, di strategie di ricerca per trovare soluzioni ai dubbi» (Dewey, 1910/1961, p. 72), presupposti della ricerca-azione quale strumento di supporto dello sviluppo professionale (Moretti, 2003).

Attraverso la riflessione e il confronto, l'esperienza vissuta s'integra con il sapere personale (Alberici, 2005); l'apprendimento è quindi reso possibile dalla pratica riflessiva, intesa come capacità da parte del pensiero di retroagire continuamente sull'azione realizzando un circolo virtuoso tra *azione-sapere-azione* (Giddens, 1999; Pugnaghi e Gariboldi, 2020).

Per Luhmann e Schorr (1988), «il compito dell'istruire e dell'educare implica scelte di insegnamento che hanno a che fare con un “doppio riferimento sistemico”: quello personale e quello sociale» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013, p.18). Ciò esige una competenza di autoriflessione da parte degli insegnanti rispetto alla necessità di estendere il loro sguardo sull'ambiente dove avviene il processo istruzionale e educativo, rilevandone e rimuovendone gli ostacoli e favorendo l'impegno qualitativo e quantitativo di facilitatori. Così «tutti gli insegnanti, tra attivazione di riflessività e assunzione di responsabilità, divengono progressivamente consapevoli della complessità della loro competenza, che è tale da costringerli ad una ineludibile “sorveglianza teoretica” relativa alle proprie conoscenze e ad una verifica operativa delle prassi didattiche» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013, pp.18-19).

La dinamica riflessiva circolare vede «la pratica – intesa come capacità di mettere in azione nell'esperienza specifica i saperi taciti dei soggetti e delle organizzazioni – illumina, anzi crea, la teoria intesa come macroscenario della scoperta, delle nuove domande che nascono, appunto, da quella pratica riflessiva» (Alberici, 2005, p. 307). Questo rapporto a spirale tra teoria e pratica, tra sapere e azione caratterizza il processo formativo ed è alla base degli apprendimenti significativi, definiti tali perché destinati a

generare cambiamenti riflessivi e trasformativi. Gli apprendimenti significativi si pongono come punto di rottura tra le prospettive di significato che consentono agli individui di dare un senso al loro agire e le relazioni con i diversi contesti della vita e del lavoro (Alberici, 2005; Bolognesi, 2020).

La costruzione di autentiche esperienze di apprendimento si avvale del rapporto tra l'agire e il fare, dove i processi cognitivi ed emotivi integrano la conoscenza tout court con quella situata e sociale poiché essi sono regolati dalla pratica riflessiva. «È l'esperienza ad ancorare l'apprendimento e non viceversa: per una teoria della formazione che abbia in mente soggetti adulti e contesti collettivi di apprendimento [...]. L'esperienza è presente come insieme di significati: è il dare senso che motiva l'apprendere e l'avere senso che lo consolida. Ciò risulta tanto più cruciale quanto più l'apprendere diviene “fatto” collettivo, com'è in ogni caso per ciò che intendiamo quando parliamo di formazione» (Quaglino, 2006, p. 119-120).

In tal senso la pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e della legislazione, disegnano uno “scenario per un mestiere nuovo” (Meirieu, 1989; Pultorak, 2010) per colui che agisce in contesti educativi e formativi.

In questo senso la riflessività è legata alla capacità di modificare l'azione e, in tal modo, alla capacità di apprendere e di generare il cambiamento (Giddens, 1999). Sembra necessario, quindi, che il soggetto si mobiliti con le sue risorse, le sue capacità, la sua energia, le sue possibilità reali di influenzare ciò che lo riguarda, il suo *potere* interno, ovvero come *empowerment*, in cui convergono elementi fondamentali quali l'energia, la motivazione, la sicurezza in sé, il senso di padronanza (Costello, 2011).

L'insegnante, per essere il *professionista riflessivo* di cui parla Schön, deve partire dalla razionalità tecnica della propria professionalità (definita scientifica, specialistica, standardizzata), fondata sulla scienza pedagogica di base e sulla scienza didattica applicata, per arrivare alla riflessione durante l'azione e, dunque, ad una professionalità (artistica, iniziatica, immersiva, pratica) che confronta il caso unico con le altre situazioni educative, costruisce una teoria (contesto), esplora e fa interagire mezzi e fini per produrre un mutamento intenzionale (esperimento), discrimina fra soluzioni contrastanti ed opera una transazione con la situazione (verifica ipotesi).

La competenza professionale dell'insegnante deve diventare il risultato complesso dell'interazione tra conoscenze dichiarative, procedurali, condizionali, filtrate dalla irregolarità delle situazioni organizzative e modellate sulla diversità dei *soggetti che apprendono* e sulla particolarità dei contesti educativi-socio-culturali (Galliani e De Waal, 2006; Farahi Sarabi, 2024).

Secondo Perrenoud (1994), il professionista riflette prima, durante e dopo l'azione. Nel corso della sua riflessione, utilizza rappresentazioni e saperi di fonti diverse; poiché senza questa capacità di mettere in gioco e attualizzare i saperi (attraverso gli schemi d'azione), non ci sono competenze, ma soltanto conoscenze.

Una ricerca sul *Gibbs' Reflective Cycle*

La riflessività è un processo essenziale per l'apprendimento e lo sviluppo professionale, soprattutto nel campo dell'educazione e della formazione. Uno dei modelli più noti per facilitare la riflessione strutturata è il *Gibbs' Reflective Cycle*, sviluppato nel 1988, il quale propone un approccio sistematico alla riflessione, che aiutano gli individui a esaminare criticamente le proprie esperienze e a trarne insegnamenti utili per il miglioramento continuo.

Il ciclo di riflessione di Gibbs trova ampio utilizzo nella formazione degli insegnanti, nella didattica e nella valutazione delle pratiche educative. Gli insegnanti possono adottarlo per: analizzare situazioni di insegnamento (ad esempio, una lezione che non ha avuto l'esito sperato); migliorare le strategie pedagogiche, adattandole alle esigenze degli studenti; gestire le difficoltà in classe, sviluppando maggiore consapevolezza emotiva e professionale; stimolare il pensiero critico e la riflessività negli studenti, incoraggiandoli a utilizzare il modello per migliorare il proprio apprendimento.

La riflessività, inoltre, permette di prendere consapevolezza delle proprie credenze e pregiudizi; analizzare criticamente le pratiche educative e sociali, individuare eventuali barriere all'inclusione e a progettare interventi più equi ed efficaci; adattare il proprio approccio in base alle esigenze dell'altro; favorire una cultura del cambiamento, sviluppare un'attitudine al miglioramento continuo, promuovendo ambienti più accoglienti e rispettosi delle diversità.

L'aspetto pratico e processuale rivestito dalla riflessività in rapporto alla qualificazione professionale è stato indagato tramite una ricerca basata sull'approccio del Modello di Riflessività di Gibbs (1988), allo scopo di mettere in luce le azioni e i processi riflessivi attivati nella quotidianità scolastica. Attraverso l'analisi delle risposte fornite dagli insegnanti attraverso due strumenti standardizzati, si sono individuate non solo l'ambito dell'agire "in classe", ma anche le condizioni ritenute facilitanti per l'agire inclusivo intese quali esperienze pratiche e riflessive fondamentali, capaci di influenzare in modo decisivo l'azione professionale.

Lo studio ha avuto l'obiettivo di analizzare il ruolo della riflessività professionale degli insegnanti, esplorando in che modo questo modello possa favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza critica, la rielaborazione delle esperienze didattiche e l'adozione di strategie di miglioramento nelle pratiche educative.

Ipotesi della ricerca

Nell'ambito del progetto di ricerca, si è ipotizzato che la riflessività avrebbe aiutato i docenti a:

- Riflettere sulle proprie esperienze professionali, analizzando in modo più approfondito le situazioni critiche vissute in classe;
- Valutare criticamente le proprie pratiche didattiche, individuando punti di forza e aree di miglioramento;
- Rielaborare in modo critico gli episodi significativi, traducendo la riflessione in strategie concrete per l'innovazione e il miglioramento della didattica;
- Ripensare ai processi inclusivi, traducendoli in possibili azioni concrete.

Queste ipotesi hanno guidato l'analisi dei dati raccolti come strumento per lo sviluppo della riflessività e il miglioramento delle pratiche educative.

Campione

Il campione è composto da 1119 docenti, distribuiti come segue:

- Scuola primaria: 402 insegnanti (36%);
- Scuola secondaria di primo grado: 356 insegnanti (32%);
- Scuola secondaria di secondo grado: 361 insegnanti (32%).

I docenti provengono da diverse regioni italiane con una distribuzione equilibrata tra Nord (37%), Centro (12%) e Sud e Isole (51%). Hanno un'anzianità di servizio variabile tra 1 e 35 anni, così suddivisa: docenti con meno di 5 anni di esperienza (18%), con un'esperienza compresa tra 6 e 15 anni (34%), con un'esperienza compresa tra 16 e 25 anni (28%) e, infine, con più di 25 anni di esperienza (20%).

Strumenti di raccolta dati

I due strumenti principali adottati nella ricerca sono il SACIE-R e il TEIP, che permettono di esplorare e analizzare diversi aspetti del comportamento e delle percezioni degli insegnanti.

SACIE-R (Self-Assessment Checklist for Inclusive Education-Revised)

Il SACIE-R è un questionario progettato per raccogliere dati relativi a tre principali dimensioni delle opinioni e delle preoccupazioni degli insegnanti rispetto all'educazione inclusiva. Le tre scale che compongono il SACIE-R sono:

- Opinioni degli insegnanti sull'educazione inclusiva: questa sezione esplora come gli insegnanti vedono il concetto di educazione inclusiva, e come percepiscono l'importanza di integrare gli studenti con bisogni educativi speciali all'interno del contesto educativo generale;
- Atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusività: qui vengono indagati gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle pratiche inclusive. Si cerca di comprendere se gli insegnanti abbiano un atteggiamento positivo o negativo nei confronti dell'inclusione, e come tale atteggiamento influenzi la loro pratica quotidiana;
- Preoccupazioni degli insegnanti sull'educazione inclusiva: questa sezione esplora le ansie o le difficoltà che gli insegnanti possono sperimentare nell'applicazione di pratiche inclusive, come la gestione di gruppi eterogenei, la preparazione del materiale didattico o la mancanza di risorse adeguate.

Grazie alle sue dimensioni dettagliate, il SACIE-R permette di ottenere un quadro completo delle sfide percepite dagli insegnanti e delle loro convinzioni sull'efficacia dell'inclusività nelle scuole.

TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices)

Il TEIP è un altro strumento chiave utilizzato nella ricerca, focalizzandosi sulle credenze degli insegnanti riguardo alla loro capacità di implementare pratiche didattiche inclusive. Si concentra su tre aspetti principali, fondamentali per la realizzazione di un'educazione inclusiva efficace:

- Efficacia nell'utilizzare istruzioni inclusive: questa parte del TEIP esplora la convinzione degli insegnanti nella loro capacità di adattare le istruzioni per soddisfare le diverse esigenze degli studenti, specialmente quelli con bisogni educativi speciali;
- Efficacia nella collaborazione: questa sezione indaga la percezione degli insegnanti riguardo alla loro abilità nel collaborare con colleghi, famiglie e specialisti per implementare pratiche inclusive in modo efficace;
- Efficacia nella gestione del comportamento: qui vengono esplorate le credenze degli insegnanti sulla loro capacità di gestire i comportamenti

degli studenti in modo inclusivo, creando un ambiente di apprendimento positivo e supportivo per tutti.

Il TEIP è particolarmente utile per identificare le aree in cui gli insegnanti si sentono più sicuri e quelle in cui potrebbero aver bisogno di ulteriore supporto o formazione, al fine di migliorare le loro pratiche didattiche inclusive.

Interconnessione tra gli Strumenti

L'uso combinato di SACIE-R e TEIP permette una comprensione approfondita e multifacetica delle percezioni degli insegnanti sull'educazione inclusiva. Mentre il SACIE-R esplora le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni relative all'inclusività, il TEIP fornisce un quadro più specifico sulla fiducia degli insegnanti nelle loro capacità pratiche di attuare l'inclusività. Insieme, questi strumenti offrono una base solida per analizzare come la riflessività si articola nei contesti di apprendimento, sia in termini di consapevolezza che di efficacia percepita nelle pratiche inclusive. In questo modo, la ricerca non solo indaga le convinzioni degli insegnanti, ma anche le modalità con cui queste influenzano il loro comportamento, le loro interazioni con gli studenti e la loro capacità di affrontare le sfide dell'inclusione in aula.

Risultati

La riflessività condizionale sull'agire professionale si esprime in una serie di comportamenti che denotano atteggiamenti positivi e metacognitivi, nonché di inclusione partecipata. Tali componenti dell'agire professionale sembrerebbero derivare dall'interazione delle capacità personali con fattori intervenienti, identificati nei termini di fattori di conversione di tipo ambientale, esperienziale e situazionale, che innescano e attivano capacità interpretative e rielaborative superiori, gradi di consapevolezza e autonomia maggiori, che determinano quelle capacità combinate in grado di perseguire il raggiungimento dei funzionamenti.

Dall'analisi due strumenti di indagine a cui gli insegnanti sono stati sottoposti, il SACIE-R e il TEIP, per raccogliere dati sulle loro opinioni, atteggiamenti e preoccupazioni in merito all'educazione inclusiva, nonché sulle loro credenze relative alla capacità di attuare pratiche didattiche inclusive, è emerso quanto segue.

Tab. 1 – Rilevazione SACIE-R e TEIP

SACIE-R	Scuola Primaria	Scuola Secondaria	TEIP	Scuola Primaria	Scuola Secondaria
Opinioni favorevoli	210,32	172,70	Efficacia nell'uso di istruzioni inclusive	204,47	186,12
Atteggiamenti positivi	216,56	182,26	Efficacia nella collaborazione	209,45	174,21
Preoccupazioni	161,65	182,55	Efficacia nella gestione del comportamento	200,41	181,39

Discussione dati SACIE-R

Gli insegnanti del campione si sono mostrati generalmente favorevoli all'educazione inclusiva, con il 62% che ha dichiarato di ritenere fondamentale l'integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali all'interno dei contesti scolastici. Tuttavia, vi è una certa variabilità tra i diversi ordini scolastici: mentre il 78% degli insegnanti della scuola primaria ha espresso opinioni molto positive sull'inclusività, solo il 45% degli insegnanti delle scuole secondarie ha condiviso lo stesso punto di vista. Questo dato suggerisce che, mentre gli insegnanti della scuola primaria sembrano essere più convinti dell'importanza di pratiche inclusive, quelli delle scuole secondarie di primo e secondo grado potrebbero avere una percezione più critica o meno positiva dell'inclusività.

Circa il 70% degli insegnanti ha dichiarato di sentirsi motivato a implementare pratiche inclusive nelle proprie classi, ma le differenze tra i vari ordini scolastici sono evidenti. In particolare, gli insegnanti della scuola primaria si sono mostrati più entusiasti e sicuri delle proprie capacità di gestire situazioni inclusive rispetto ai colleghi della scuola secondaria. Nella scuola secondaria di secondo grado, solo il 58% degli insegnanti ha espresso atteggiamenti favorevoli verso l'inclusione, suggerendo che, in alcuni casi, l'educazione inclusiva può essere percepita come una sfida difficile da affrontare.

Le principali preoccupazioni riguardano la mancanza di risorse adeguate, con il 64% degli insegnanti che ha segnalato come principale difficoltà la scarsità di materiale didattico specifico per gli studenti con bisogni educativi speciali. In secondo luogo, il 52% degli insegnanti ha riferito preoccupazioni legate alla gestione di gruppi eterogenei e al supporto insufficienti per l'adattamento del curriculum. Queste preoccupazioni sono state particolarmente espresse dagli insegnanti delle scuole secondarie, dove le sfide legate alla gestione delle diversità sono percepite in modo più intenso.

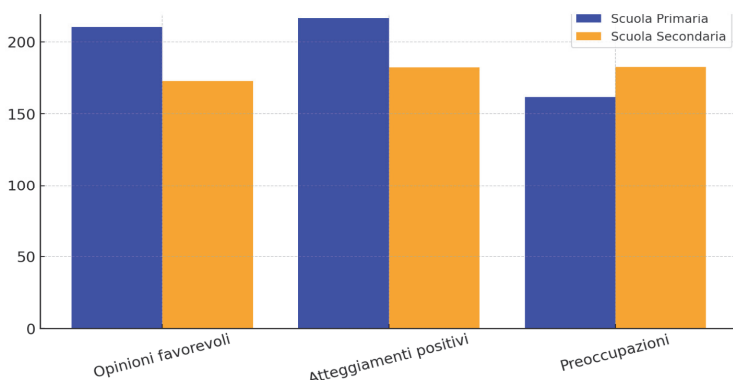


Fig. 1 – Risultati delle aree del SACIE-R, per ordine di scuola

Discussione dati TEIP

Gli insegnanti hanno espresso un buon livello di fiducia nella loro capacità di adattare le istruzioni per soddisfare le esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali. Il 68% degli insegnanti della scuola primaria si è dichiarato molto fiducioso nell'uso di pratiche inclusive, ma questa percentuale scende al 55% nelle scuole secondarie, con gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado che mostrano il livello di fiducia più basso. Questa tendenza evidenzia una certa difficoltà nell'adattare le proprie pratiche pedagogiche alle necessità di una classe sempre più eterogenea.

Per quanto riguarda la collaborazione con colleghi, specialisti e famiglie, il 60% degli insegnanti ha riferito di sentirsi competente e sicuro nella creazione di un lavoro di squadra per gestire l'inclusività. Tuttavia, la scuola secondaria, soprattutto quella di secondo grado, ha mostrato risultati inferiori, con solo il 30% degli insegnanti che ha dichiarato di collaborare efficacemente con altri professionisti. Questo suggerisce che, soprattutto nei contesti secondari, potrebbero esserci ostacoli organizzativi o strutturali che limitano la collaborazione interdisciplinare.

Gli insegnanti hanno dichiarato una buona percezione della loro capacità di gestire il comportamento in modo inclusivo. Il 72% degli insegnanti della scuola primaria ha affermato di essere molto sicuro nella gestione dei comportamenti degli studenti, mentre la percentuale scende al 45% nelle scuole secondarie. Le preoccupazioni legate alla gestione del comportamento sono state particolarmente rilevanti nella scuola secondaria di secondo grado, dove gli insegnanti hanno segnalato difficoltà nel mantenere un ambiente di apprendimento positivo per tutti gli studenti, inclusi quelli con necessità particolari.

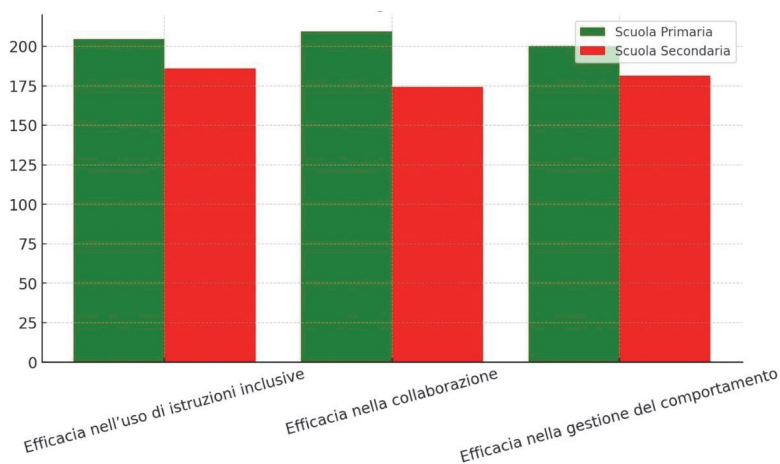


Fig. 2 - Risultati delle aree del TEIP, per ordine di scuola

Analisi comparativa per ordine scolastico

Gli insegnanti della scuola primaria hanno mostrato la maggiore fiducia nelle proprie capacità di attuare pratiche inclusive. Le opinioni e gli atteggiamenti verso l'inclusività erano complessivamente positivi, con una buona gestione delle difficoltà e una forte propensione alla collaborazione.

Sebbene gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado abbiano mostrato un buon livello di convinzione nei confronti dell'inclusività, le preoccupazioni legate alla mancanza di risorse adeguate e alla gestione dei comportamenti sono emerse come sfide significative.

Gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado hanno mostrato il livello più basso di fiducia nelle pratiche inclusive, con particolare difficoltà nella gestione dei comportamenti e nella collaborazione interprofessionale. Le preoccupazioni legate alla complessità di lavorare con studenti con bisogni educativi speciali sono risultate essere più pronunciate.

Conclusioni

La riflessività, come concetto chiave nell'ambito dell'apprendimento e della pratica professionale, è stata trattata da diversi autori con prospettive complementari. Schön, con il suo concetto di pratica riflessiva, ha fornito una delle basi principali per l'applicazione della riflessione nei contesti professionali. La riflessività non solo contribuisce alla crescita professionale e personale degli insegnanti, ma promuove anche una comprensione più pro-

fonda delle dinamiche sociali e educative che influenzano le pratiche didattiche e l'inclusività di queste e dei comportamenti promossi.

I risultati della ricerca suggeriscono che, sebbene la riflessività e l'impegno verso l'inclusività siano presenti a tutti i livelli scolastici, vi sono significative differenze nelle percezioni e nelle competenze tra gli insegnanti delle scuole primarie e quelle secondarie. Le scuole primarie mostrano una maggiore apertura e fiducia nelle pratiche inclusive, mentre le scuole secondarie, in particolare quelle di secondo grado, sembrano affrontare sfide più complesse, sia in termini di risorse che di competenze professionali. Le preoccupazioni legate alla gestione dei comportamenti e alla collaborazione interprofessionale appaiono come temi cruciali da affrontare nei futuri interventi formativi e nelle politiche educative.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2005). Prefazione. In Cerrai, S., & Beccastrini, S. (Eds.). *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni* (pp. 98-134). Firenze: Arpat.
- Bleakley A. (1999). From Reflective Practice to Holistic Reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 315-330. DOI: 10.1080/03075079912331379925.
- Bocci F., Guerini M., & Travaglini L. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione. *Form@re*, 11(2), pp. 254-266. DOI: 10.13128/form-10463.
- Bolognesi I. (2020). Formare gli insegnanti ad una prospettiva inclusiva: Il progetto europeo RISE per l'integrazione scolastica degli alunni rom e sinti. *Ricerche Pedagogiche*, 53(215), pp. 75-99.
- Brookfield S.D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass. DOI: 10.37074/jalt.2019.2.2.22.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cecchinato F., & Nicolini D. (Eds.). (2005). *Lo sviluppo manageriale centrato sull'azione. Gli strumenti dell'Action Learning*. Milano: Sole 24 Ore.
- Chiappetta Cajola L. & Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Collins P.H., & Bilge S. (2016). *Intersectionality*. Malden: Polity Press.
- Costello P. (2011). *Effective action research: developing reflective thinking and practice (2nd ed.)*. New York: Continuum International Pub Group. DOI: 10.33524/cjar.v13i1.31.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241-1299. DOI: 10.2307/1229039.
- Cunliffe A.L. (2016). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, 40(6), pp. 747-768. DOI: 10.1177/1052562916674465.

- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), pp. 34-45. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1910).
- Edwards R., & Nicoll K. (2006). Expertise, Competence and Reflection in the Rhetoric of Professional Development. *British Educational Research Journal*, 32(1), pp. 115-131. DOI: 10.1080/01411920500402052.
- Farahi Sarabi F. (2024). L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale. *Education Sciences and Society*, 1, pp. 294-309. DOI: 10.3280/ess1-2024oa17413.
- Fendler L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), pp. 16-25. DOI: 10.3102/0013189X032003016.
- Finwick T., Edwards R., & Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*. Abingdon: Routledge.
- Galliani L., & De Waal P. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, 5, pp. 245-270.
- Gibbs G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning method*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Giddens A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Londra: Profile.
- Korthagen F.A.J., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), pp. 47-71. DOI: 10.1080/1354060042000337093.
- Larriee B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), pp. 293-307. DOI: 10.1080/713693162.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780199256044.001.0001.
- Lipari D. (2007). Metodi della formazione oltre l'aula: apprendere nelle comunità di pratica. In Montedoro C., & Pepe, D. (Eds.). *La riflessività nella formazione, in preparazione con I Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma*. (pp. 343-378). Soveria Mannelli (Catanzaro): Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali.
- Luhmann N., & Schorr K.E. (1988). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.
- Marchisio C., Graziano F., Monchietto A., & Calandri E. (2024). Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze, e comportamenti in classe. *ECPS Journal*, 29. DOI: 10.7358/ecps-2024-029-marc.
- Meirieu P. (1989). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Parigi: ESF éditeur.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Parigi: Gallimard.

- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. DOI: 10.1177/074171369204200309.
- Moretti G. (Eds.) (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione*. Roma: Anicia.
- Nuzzaci A. (2020). Applicazione e analisi della Tecnica dell'Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività. Possibilità e limiti. In: Ghirrotto, L. (Ed.). *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione* (pp. 72-85). Bologna: Alma Mater Studiorum. DOI 10.6092/unibo/amsacta/5634.
- Paquay L. & Wagner M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione. In: Altet M., Chartier E., Paquay L., & Perrenoud P. (Eds.). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 149-174). Roma: Armando.
- Perrenoud P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), pp. 45-48. DOI: 10.1080/0261976940170108
- Pugnaghi A., & Gariboldi A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), pp. 45-60. DOI: 10.7346/sipes-02-2020-16.
- Pultorak E.G. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Quaglino G.P. (2006). *Scritti di formazione 3*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Stewart T.A., & Astrologo M. (1999). *Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza*. Milano: Ponte alle Grazie.

Il valore trasformativo dell'educazione riflessiva nel Sistema Politropico

di Vasco d'Agnese, Paola Cotticelli

Riassunto

L' articolo esplora il concetto di riflessività attraverso la lente del Sistema Politropico, un modello didattico-educativo basato su un nuovo paradigma di apprendimento/insegnamento sperimentato negli ultimi cinque anni in diverse scuole di Napoli e provincia mediante percorsi di Ricerca Azione. Attraverso metodologie come il *Job Shadowing* e la *Participatory Research*, circa quaranta docenti sono state coinvolte in percorsi di formazione in aula finalizzati al potenziamento delle competenze metacognitive e metaemotive degli studenti. L'approccio politropico si basa su un dualismo metacognitivo che integra pensiero verticale e laterale, offrendo alle insegnanti strumenti pratici per gestire classi eterogenee in modo cooperativo e inclusivo. L'interconnessione consapevole di queste due strategie cognitive potenzia flessibilità e abitudini cognitive positive non solo per affrontare le sfide complesse dell'apprendimento, ma anche per favorire una crescita integrale e integrata dei giovani contribuendo alla costruzione di nuove *formae mentis* dinamiche e aperte al confronto con l'altro da sé. Questo approccio incoraggia la comunicazione orizzontale efficace all'interno delle classi e mira a sviluppare consapevolezza e competenza emotiva negli studenti. Il progetto si inserisce in una prospettiva educativa più ampia di Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) in cui l'obiettivo è formare individui capaci di interpretare la complessità del reale in modo critico e autonomo e di agire in maniera proattiva e responsabile in un mondo sempre più interconnesso e multiculturale.

Parole chiave: metacognizione, pensiero politropico, flessibilità cognitiva, ricerca azione, *job shadowing*; ECG.

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

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20451

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>

The transformative value of reflective education in the polytropic structure

Abstract

The article explores the concept of reflexivity through the lens of polytropic structure, namely, an educational approach built on a new learning and teaching paradigm. Over the past five years, this model has been tested in various schools across Naples and province through different Action Research initiatives. Using methodologies such as Job Shadowing and Participatory Research, around forty teachers have taken part in classroom training programs designed to enhance students' metacognitive and meta-emotional skills. The polytropic approach is rooted in a metacognitive dualism that blends vertical and lateral thinking, equipping educators with practical tools to effectively manage diverse classrooms in a cooperative and inclusive way. By consciously integrating these two cognitive strategies, this approach fosters flexibility and positive learning habits, helping students navigate complex educational challenges while supporting their holistic development. It encourages them to cultivate dynamic and open-minded perspectives, facilitating meaningful engagement with others. Moreover, this method promotes effective horizontal communication in the classroom, nurturing students' self-awareness and emotional intelligence. The project aligns with the broader framework of Global Citizenship Education (GCE), aiming to prepare individuals who can critically and independently interpret the complexities of the modern world and take proactive, responsible action in an increasingly interconnected and multicultural society.

Keywords: metacognition, polytropic thinking, cognitive flexibility, action research, job shadowing, ECG.

First submission: 09/02/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

L'idea di riflessività abita e fonda da sempre le pratiche educative. Non sarebbe azzardato sostenere che l'educazione stessa, intesa in senso deweyano come processo «essenziale alla sopravvivenza» (Dewey, 1916, p. 4) affondi le sue radici nella «capacità di rispondere al significato proprio di un evento», utilizzando «ciò che è dato e finito» per anticipare «le conseguenze di processi in corso di svolgimento» (Dewey, 1938, p. 21). Proprio il

filosofo e pedagogista statunitense ha più volte sottolineato come il processo educativo consista in una «ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza [...] che incrementa l'abilità di dirigere il corso delle esperienze successive» (Dewey, 1916, pp. 89-90). Nel pensiero deweyano, infatti, capacità riflessiva e educazione si fondono. La «creatura vivente» è infatti sempre «alla ricerca di nuove finalità» e il senso dell'intelligenza umana risiede innanzitutto nella ricerca di tali finalità e «nella valutazione dei mezzi necessari per raggiungerle». (Dewey, 1916, p. 96)

A questo proposito, nelle pagine finali di *The Need for the Recovery of Philosophy*, John Dewey, nel concludere il suo saggio, offre una definizione della «dottrina pragmatica dell'intelligenza» (Dewey, 1917, p. 63) che è anche una tematizzazione dell'educazione come intreccio fra azione, riflessione e possibilità. Qui il filosofo e pedagogista statunitense scrive:

Di fatto, la teoria pragmatica dell'intelligenza implica che la funzione della mente risieda nel progettare finalità nuove e più complesse, liberando l'esperienza dalla routine e dal capriccio. Non l'uso del pensiero per realizzare finalità già date... ma l'uso dell'intelligenza per liberare l'azione è ciò che il pragmatismo insegna. L'azione ristretta a finalità fisse e già note può certamente raggiungere una notevole efficienza tecnica. Ma l'efficienza è la sola cosa cui una tale azione possa aspirare. Questa azione è meccanica – o lo diventa – non importa quanto alto o nobile sia lo scopo che si prefigge. L'esatto opposto è l'idea che l'intelligenza lavori invece per possibilità ancora ignote. (Dewey, 1917, p. 63)

È proprio quest'idea fondativa di intelligenza come tensione verso possibilità ancora ignote che orienta la sperimentazione di cui si rende conto in questo articolo. Se l'educazione non deve ridursi a riprodurre dinamiche pensate e agite altrove, e la scuola diventare il luogo dove tale riproduzione accade, allora il senso del pragmatismo deweyano è proprio nel fornire a studentesse e studenti strumenti per pensare la propria esperienza e il mondo in modalità inedite.

Il valore trasformativo dell'educazione riflessiva

Il Sistema Politropico per un'Educazione alla Cittadinanza Globale

Il mondo dell'educazione oggi si trova di fronte a una duplice sfida: da un lato rispondere ai bisogni educativi di una realtà sempre più complessa e interconnessa a livello reale e virtuale; dall'altro coltivare nei giovani la ca-

pacità di analizzare tale complessità con lo sguardo critico di chi ha la consapevolezza di poter avere un impatto trasformativo nel contesto in cui vive. In questo scenario, l'*educazione riflessiva* (Schön, 2017) gioca un ruolo essenziale, sia nel processo di un apprendimento profondo e significativo del singolo soggetto apprendente, sia in una prospettiva di miglioramento della collettività, poiché diventa strumento di cambiamento culturale e crescita sociale dei luoghi in cui si sviluppa. Infatti, laddove la realtà viene intellettualmente ridotta a schemi semplicistici o univoci è evidente che il pensiero rischia di rimanere ingabbiato in una visione angusta e lineare che non permette un'interpretazione multiprospettica dei fenomeni. La lettura dei sistemi complessi implica invece abitudini cognitive positive e capacità di interconnessione tra saperi, esperienze e contesti che presuppongono una "coscienza trasformativa" (Mezirow, 1997), ossia la capacità di reinterpretare la propria esperienza alla luce di nuove prospettive e acquisizioni mettendo in discussione i pre-concetti che guidano false credenze, misconoscenze e pregiudizi. A partire da questi presupposti, si può ritenere che l'educazione riflessiva rappresenti una risposta necessaria alla "sfida della complessità" (Bocchi, *et al.*, 2007) perché propone una visione interconnessa dei vari aspetti della realtà valorizzando la ricchezza della diversità, favorendo la capacità di integrare visioni diverse e creando relazioni significative tra le conoscenze acquisite, il proprio vissuto e l'ambiente circostante.

Un tale atteggiamento mentale – che Freire chiamerebbe "coscientizzazione" (Freire, 1970) – non può attivarsi in maniera estemporanea o spontanea, ma richiede un ambiente intenzionalmente progettato per favorire il confronto critico, la riflessione metacognitiva e l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite. È la Scuola il luogo privilegiato per realizzare questa profonda trasformazione culturale e sociale delle nuove generazioni; la Scuola ha l'occasione quotidiana, da un lato, di estirpare le idee pregiudizievole e infondate, frutto di condizionamenti sociali e culturali fuorvianti, dall'altro di orientare verso valori che possano consentire scelte etiche necessarie per la costruzione di una società più evoluta e più giusta.

Questa prospettiva educativa trova un punto di convergenza naturale con il Sistema Politropico che considera l'esperienza educativa non solo un processo di acquisizione di competenze, ma un percorso di trasformazione continua, in cui il soggetto coinvolto (docente/alunno/educatore) diventa consapevole del proprio ruolo attivo nella costruzione di una realtà condivisa. *Polytropos* è l'aggettivo che Omero attribuisce ad Ulisse nell'incipit dell'*Odissea* per descrivere la sua versatilità d'ingegno e la prontezza nell'affrontare ogni situazione con grande flessibilità. Nato con l'obiettivo di potenziare i meccanismi di apprendimento degli studenti, questo modello si concentra da

vari anni soprattutto sulla formazione dei docenti offrendosi come un approccio che può cambiare radicalmente il modo in cui gli insegnanti guardano alla didattica e curano la propria crescita professionale. La sua impostazione didattico-educativo si basa su due presupposti imprescindibili: il potenziamento dei processi metacognitivi (Flavell, 1979) e autoriflessivi funzionali ad una lettura consapevole dei fenomeni e l'inclusione delle "intelligenze altre" che stentano ad emergere nei consueti percorsi scolastici.

Si parte, dunque, dall'urgenza e dalla necessità di affrontare le sfide della scuola contemporanea attraverso una prospettiva integrata del binomio apprendimento-insegnamento, ponendo l'accento sui bisogni, sugli interessi e sugli stili di apprendimento degli studenti, riconoscendo loro un ruolo attivo nella costruzione della conoscenza. L'insegnamento, in questo quadro, lungi dall'essere un processo rigido o unidirezionale, si configura come una risposta flessibile e personalizzata che sottolinea il ruolo adattivo dell'insegnante in una prospettiva educativa che orienta i giovani ad affrontare con consapevolezza e autonomia le grandi sfide globali.

L'obiettivo più ambizioso, infatti, al di là del potenziamento strettamente cognitivo, è educare le nuove generazioni ai principi della Cittadinanza Globale, a cui il Sistema Politropico si ispira, declinati nel documento dell'UNESCO del 2015 in base alle seguenti linee guida: promuovere la comprensione di culture, linguaggi e codici espressivi differenti; sviluppare comunità di apprendimento in cui si coopera per favorire l'integrazione sociale e culturale; coltivare il pensiero critico e creativo per la risoluzione dei problemi attraverso il riconoscimento e la destrutturazione degli stereotipi; educare al dialogo argomentativo e maieutico attraverso la gestione nonviolenta dei conflitti e l'accettazione dell'alterità.

In questa prospettiva gli insegnanti giocano un ruolo trasformativo cruciale perché, attraverso l'educazione riflessiva, possono diventare agenti attivi di un cambiamento socio-culturale (Brookfield 2017), capace di orientare le nuove generazioni verso una società inclusiva e sostenibile.

La genesi del Sistema Politropico

Inaugurato nel 2019 nell'ambito del progetto sulle "Nuove Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari", il Sistema Politropico è stato testato, attraverso percorsi di Ricerca Azione, approvati dall'allora MIUR, presso numerose scuole della Regione Campania, divenendo un laboratorio attivo per la riflessione e la sperimentazione didattica. L'attività di Ricerca Azione, ancora in atto, mira a supportare i docenti nel loro ruolo di facilitatori di un processo

d'apprendimento più consapevole, cooperativo ed inclusivo volto a potenziare la flessibilità cognitiva degli studenti e a contribuire alla loro crescita integrale.

L'inserimento del progetto nel “Piano di Ri-Generazione Scuola” (MIM) e il suo riconoscimento ministeriale nel 2021 ha generato significativi riscontri da parte delle comunità educanti e ha prodotto un ampio ventaglio di risultati, raccolti in varie pubblicazioni, che attestano un impatto significativo nei contesti in cui è stata sperimentata. Questi risultati sottolineano non solo come le comunità di apprendimento, fondate sulla cooperazione e il dialogo maieutico, rappresentino ambienti ideali per l'integrazione e la trasformazione del sistema educativo, ma anche la capacità del modello di adattarsi alle diverse realtà territoriali e alle esigenze locali, contribuendo in modo concreto e misurabile alla crescita e all'arricchimento di pratiche e metodologie.

Nello stesso anno c'è stata una svolta determinante per il progetto sotto il profilo scientifico essendo stato approvato nell'ambito di un Dottorato di Ricerca in Scienze della Mente, presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi della Campania “Luigi Vanvitelli”. Questo traguardo ha ulteriormente arricchito il *framework* scientifico della sperimentazione empirica, in grado di conferirle una nuova dimensione di sistematicità. L'esperienza condotta sul campo negli anni precedenti si è maggiormente strutturata inserendosi in un paradigma teorico di riferimento (Simmons, *et al.*, 2021; Adelman, 1993); elaborando procedure sistemiche che permettono di esaminare e registrare accuratamente i risultati attraverso report e griglie di osservazione; analizzando le dinamiche, le pratiche e gli impatti in contesti diversificati; evidenziando le costanti, i punti di forza, le criticità e le opportunità di miglioramento.

Un percorso di Ricerca Azione: dalla formazione alla trasformazione

Il cuore del Sistema Politropico risiede nella formazione degli insegnanti, considerata come un processo dinamico, strutturale e condiviso che, attraverso un percorso di autoriflessione e sperimentazione, li incoraggia a lavorare su competenze trasversali fondamentali, come la flessibilità cognitiva, l'inclusione, la conduzione cooperativa della classe e la didattica metacognitiva. Questo approccio non si limita a fornire strumenti e risorse pratiche per migliorare risultati, competenze e prestazioni degli studenti ma propone una vera e propria rivoluzione copernicana del paradigma educativo da parte degli insegnanti che diventano il motore della trasformazione. Il modello proposto ha come presupposto che la qualità dell'insegnamento sia strettamente

legata alla capacità dei docenti di riflettere sulla propria azione didattico-educativa e di adattarla alle esigenze della nostra società in continua trasformazione. Nell'ambito del Sistema Politropico, la pratica della Ricerca Azione non solo consente agli insegnanti di sperimentare sul campo, insieme alle esperte, nuove metodologie didattiche, ma li aiuta anche ad acquisire una consapevolezza più profonda del proprio ruolo educativo e contribuisce a una trasformazione dell'impostazione didattica nel suo insieme. Amplia, infatti, gli orizzonti educativi che vanno oltre la mera dimensione cognitiva e disciplinaristica, per caricarsi di una valenza formativa e transdisciplinare. È proprio in questa prospettiva che si colloca il valore trasformativo dell'educazione riflessiva proposta dal Sistema Politropico: essa diventa non solo un mezzo per accrescere il sapere individuale, ma anche uno strumento per promuovere il cambiamento sociale e culturale delle comunità in cui viene sperimentata.

Alcuni studi scientifici confermano l'efficacia della ricerca sul campo nell'ambito dei percorsi educativi in quanto è capace di combinare teoria e prassi, riflessione e azione (Elliott, 1991; Ria, 2024). La convinzione di Kurt Lewin (1946), precursore della Ricerca-Azione, secondo cui «non c'è nulla di più pratico di una buona teoria», risuona profondamente nel paradigma politropico che mira a superare la dicotomia tra teoria e prassi attraverso un apprendimento situato, riflessivo e trasformativo. Infatti, l'impostazione metodologica della Ricerca Azione, ancora in corso nelle scuole coinvolte, oltre ad ispirarsi necessariamente agli studi sopracitati, si sforza di creare un modello ancora più flessibile e multidimensionale, adatto alla fluidità della conoscenza e alla *liquidità* della realtà contemporanea, attraverso il potenziamento delle strategie metacognitive, che verranno illustrate dettagliatamente nel prossimo paragrafo. La nostra tesi è che l'insegnamento esplicito delle strategie di autoregolazione e auto-riflessività possano accelerare significativamente i processi di trasformazione (Schunk, *et al.*, 2012), quest'ultima diventa così non solo un obiettivo da raggiungere ma anche criterio strategico intrinseco al processo. Pensiero, azione e riflessione si intrecciano continuamente permettendo un apprendimento dinamico ed evolutivo capace di affrontare con consapevolezza le sfide dei sistemi complessi. La conoscenza viene così considerata come un processo dinamico e contestualizzato, capace di incidere direttamente sulla realtà scolastica attraverso la partecipazione attiva degli attori coinvolti integrando approcci innovativi e pratiche ispirate a metodologie internazionali come il *Job Shadowing* (Danijela, 2021) e la *Participatory Research* (Park, 2006) che permettono al soggetto apprendente (in questo caso il docente o l'educatore) non solo di osservare le attività e le dinamiche messe in atto, ma anche di interagire dialetticamente con il contesto rielaborando criticamente l'esperienza acquisita sul campo.

La pratica del *Job Shadowing*, utilizzata in tanti campi lavorativi, è risultata estremamente efficace nella *Participatory Research* sul Sistema Politropico; ha consentito, infatti, alle insegnanti di osservare le attività proposte dalle esperte in orario curricolare durante la loro giornata scolastica; questa formazione in aula si è rivelata uno strumento particolarmente efficace per l'autoriflessione dei docenti circa il proprio stile d'insegnamento. Le docenti sono diventate vere e proprie co-ricercatrici, che attraverso l'osservazione diretta e la sperimentazione pratica hanno costruito nel tempo un ambiente di apprendimento fertile e inclusivo, funzionale ai molteplici bisogni delle loro classi sempre più eterogenee. La pluralità di contesti e ambienti sociali in cui la ricerca ha avuto luogo ha fornito occasioni per sperimentare la versatilità e adattabilità del modello alle diverse realtà scolastiche e territoriali, sottolineando alcuni denominatori comuni emersi dalla ricerca: l'esigenza di momenti formativi radicati nella condivisione e nel confronto; la necessità di implementare le occasioni per una riflessione condivisa sulle scelte pedagogiche quotidiane; l'urgenza di radicare nelle scuole la cultura dell'apprendimento permanente come pilastro fondamentale del sistema educativo, per accompagnare i singoli individui e l'intera comunità verso una effettiva evoluzione socio-culturale.

Il fulcro del Sistema: il Pensiero Politropico

Il Pensiero Politropico per la comprensione dei sistemi complessi

Abbiamo visto come l'innovazione proposta dal Sistema Politropico non riguardi soltanto la metodologia ma sottenda anche una profonda trasformazione culturale; incoraggia, infatti, a mettere in discussione i paradigmi consolidati e ad affrontare il disagio del cambiamento come un momento necessario e imprescindibile di ogni evoluzione personale e professionale. Questo approccio sovverte la tradizionale dinamica tra docenti e studenti trasformando le classi in luoghi di apprendimento condiviso dove *in primis* gli insegnanti acquisiscono abilità trasversali come la flessibilità, le tecniche di conduzione cooperativa della classe (Johnson & Johnson, 2011), la capacità di *problem solving*, grazie all'implementazione di pratiche didattico-educative basate su un approccio metacognitivo duale, che, come vedremo, si avvale di una serie di strategie funzionali ad interpretare la realtà, nella sua complessità, da diverse prospettive. Tutta l'impalcatura del *pensiero politropico*, infatti, si fonda sulla risoluzione di *sistemi complessi* basati su un'interdipendenza tra la visione globale e la visione analitica della situazione-

problema. Per *sistema complesso* si intende uno schema formato da vari elementi, che devono essere esaminati separatamente mai perdendo di vista la visione d'insieme, conservando la traccia delle informazioni fornite da ogni singola mossa, scomponendo e ricomponendo lo schema in base a criteri di interdipendenza. Analisi e sintesi diventano due momenti complementari e indissolubili del processo inferenziale (fondato su meccanismi cognitivi come la congiunzione, la disgiunzione, la discriminazione l'inclusione, l'implicazione, l'esclusione, la negazione, la categorizzazione, ecc.) continuo e interconnesso che genera l'elaborazione della soluzione.

La strategia di suddivisione dell'oggetto o del fenomeno proposto favorisce un'interazione dinamica delle sue parti, consentendo di ridefinire, nella fase di sintesi, la ricomposizione dell'insieme ed ottenere una comprensione della procedura risolutiva più chiara e significativa, e quindi replicabile.

È stata prodotta una vasta gamma di attività didattiche e formative che possiamo definire *politropiche*: quadrati e griglie logiche; problemi di logica spaziale, verbale e numerica; analogie logiche; esercizi di categorizzazione; sistemi di ricerca combinatoria; *problem solving* laterali; ecc. Per ogni attività proposta viene costruita una scheda-guida, da condividere con le insegnanti della classe per coadiuvarle nel processo di acquisizione delle procedure di osservazione e valutazione, con i seguenti indicatori: prerequisiti, partecipazione (individuale/coppia/gruppo), obiettivi cognitivi, obiettivi formativi, ambiti di potenziamento, materiali utilizzati, tempi, osservazioni, livello di difficoltà.

Un esempio peculiare di attività che richiede la risoluzione metacognitiva di un *sistema complesso* è sicuramente il quadrato logico: una tabella formata da un numero di celle adeguato alla difficoltà dell'esercizio proposto. Ogni cella contiene un elemento, tra quelli elencati, che deve essere posizionato tenendo conto delle indicazioni fornite in base a specifiche *condizioni* logiche. A titolo puramente esemplificativo forniamo in questa sede un'attività di bassa difficoltà: un *quadrato logico disciplinare* proposto in una classe terza della scuola primaria. Il quadrato logico *disciplinare* integra le competenze metacognitive, con le conoscenze disciplinari relative ad un determinato argomento studiato. L'obiettivo è quello di esplorare i concetti chiave di un argomento attraverso relazioni basate sull'uso corretto dei quantificatori e dei connettivi logici. In tal modo si rafforza la comprensione profonda delle categorie principali di un oggetto di studio; si stimola l'apprendimento significativo attraverso l'approccio analitico e sintetico; si favorisce il pensiero flessibile mediante l'individuazione di connessioni variabili. Il livello di difficoltà di questo tipo di attività può aumentare in base all'ordine di scuola pur restando invariato l'impianto concettuale.

Esempio di quadrato logico disciplinare di Scienze:

- attività - *quadrato logico disciplinare* strutturato con uno schema basilare di 3x3 (tre righe e tre colonne per un totale di nove celle).
- materia - Scienze
- argomento - classificazione degli animali
- prerequisiti - conoscere l'habitat, la nutrizione e la riproduzione degli animali
- elementi da inserire: *gallina - topo - leone- scimmia - orata - balena- piccione - aquila - cicogna*.

Indicazioni da seguire per la compilazione della tabella:

1. nella prima colonna ci sono **tutti** animali che vivono in *habitat* differenti;
2. nella terza riga ci sono **almeno** due animali marini;
3. nella prima riga **tutti** gli animali sono volatili;
4. in una colonna ci sono **almeno** due bipedi;
5. nella seconda riga sono **tutti** mammiferi ma **nessuno** di essi vive nel mare.

Soluzione:

PICCIONE	CICOGNA	AQUILA
SCIMMIA	TOPO	LEONE
BALENA	GALLINA	ORATA

Il dualismo metacognitivo del Pensiero Politropico

Operativamente il sistema politropico si basa sulla interconnessione consapevole di due strategie metacognitive solo apparentemente dicotomiche:

- una *pars construens*, basata su un pensiero lento (Kahneman, 2011), lineare, sequenziale, propria del cosiddetto pensiero verticale (Piro, 2015; Legrenzi, 2016), come il quadrato logico illustrato nel paragrafo precedente, incentrata rigorosamente sui connettivi logici e l'uso corretto dei quantificatori propri della logica aristotelica; essa tende a costruire categorie e procedure rigorose da seguire per rafforzare il pensiero inferenziale al fine creare "cassetti della mente" nei quali riporre sistematicamente tutte le informazioni. Tale approccio strategico di tipo analitico, ad ogni passaggio logico verifica il precedente, come se volesse verificare la tenuta di ogni gradino di una scala;
- una *pars destruens*, invece, potenzia l'esercizio di un pensiero veloce, olistico, sintetico, globale, e si basa su approcci cognitivi non convenzionali; è incentrata sul metodo intuitivo/reticolare, che attiene al *pensiero*

laterale (De Bono, 2009), quel particolare metodo di trattamento dell'informazione da parte della mente che, intenzionalmente provvede alla trasformazione dei consueti schemi logico-interpretativi e dei modelli concettuali precostituiti per ricercare nuove soluzioni a vecchi problemi partendo da punti di vista alternativi. Siamo di fronte a quello che Dewey (Dewey 1978) avrebbe definito "pensiero intenzionale", ossia la capacità di mettere in discussione e riorganizzare le proprie conoscenze per affrontare nuove situazioni.

Per meglio chiarire proponiamo un esempio rappresentativo di cosa si intende per strategia metacognitiva duale. Il seguente esercizio presenta la medesima consegna per due quesiti solo apparentemente uguali che necessitano, invece, di meccanismi di risoluzione completamente diversi: "*Continua le seguenti sequenze sostituendo opportunamente il punto interrogativo*"

Sequenza A) 1, 1, 2, 3, 5, ?

Sequenza B) U, D, T, Q, C, S, S, ?

La sequenza A) – attribuita a Fibonacci – va risolta con l'applicazione della regola delle serie numeriche, in questo caso addizionando il numero precedente con il numero successivo ed arrivando alla conclusione che il punto interrogativo deve essere sostituito opportunamente dal numero 8. Se si utilizza il medesimo approccio per la risoluzione della sequenza B) cercando un ritmo costante tra i suoi elementi (per esempio la posizione delle lettere all'interno dell'alfabeto) non si giunge a nessuna conclusione plausibile. Dopo aver sperimentato la difficoltà di utilizzare il pensiero verticale per la risoluzione di questa seconda sequenza si fa ricorso *intenzionalmente* ai meccanismi di risoluzione propri del pensiero laterale, che, lungi dall'essere un pensiero anarchico lasciato allo sbaraglio della pura intuizione soggettiva, propone precise strategie che modificano i consueti schemi logico-interpretativi della realtà, destrutturando i falsi pre-concetti sui quali spesso si costruiscono false certezze. Una di queste tecniche di risoluzione è il principio di *identificazione analogica* tra due elementi; essa si basa sul rapporto immediato (non mediato dalle inferenze logiche del pensiero verticale) di reciprocità che la mente coglie fra due o più elementi che hanno nella loro costituzione o funzione qualche tratto comune. Nel caso della sequenza B) si tratta dell'iniziale dei numeri; dunque, il punto interrogativo va sostituito dalla lettera O. Il pensiero analogico serve a maturare e rafforzare la capacità di stabilire relazioni e individuare somiglianze tra le cose; è fondamentale per favorire un *mindset* dinamico e potenziare il pensiero astratto, la flessibilità cognitiva e l'abilità verbale. Affinché tale strategia cognitiva possa essere utilizzata consapevolmente, nei sistemi complessi (o anche più semplicemente per i contenuti didattici) è necessario saper individuare e verbalizzare le molteplici tipologie di relazione che si possono stabilire tra due o più

elementi di un insieme. Nel caso della sequenza B) tra gli elementi della sequenza intercorre una relazione *sostitutiva* che verrà verbalizzata così: U: (sta a) uno = (come) D: (sta a) due (ecc.).

Potenziare alternativamente questi due *mindset* è, come si è già sottolineato nei paragrafi precedenti, il *focus* di un progetto educativo più ampio finalizzato alla costruzione di un paradigma educativo per il quale la Scuola viene considerata come un laboratorio costruttivo che ha il compito di fornire “la cassetta degli attrezzi” utili alla manipolazione degli strumenti cognitivi funzionali alla comprensione e costruzione di nuove conoscenze attraverso la scomposizione e ricomposizione delle informazioni. Esso promuove un apprendimento proattivo, incoraggia l’utilizzo di conoscenze pregresse, propone la ripetizione riflessiva ed esperienziale dei contenuti, abitua alla trasferibilità delle informazioni nei vari contesti, crea le condizioni per un significativo aumento della neuroplasticità e quindi dello sviluppo non solo cognitivo ma anche emotivo degli individui, favorisce la costruzione di *formae mentis* dinamiche e flessibili. Si tratta di alimentare quel processo di interconnessione circolare a cui facevamo riferimento precedentemente; coltivare la capacità di connettere e interconnettere attraverso una “riforma del pensiero” che - come sostiene Morin - diventa anche una riforma dell’essere in senso ontologico ed etico poiché “un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare delle conoscenze separate è capace di prolungarsi in una etica di interconnessione e di solidarietà fra umani” (Morin, 2000, p. 20)

Conclusioni

I risultati, emersi dalla Ricerca Azione attraverso una sistematica osservazione da parte delle insegnanti e capillari *report* ottimamente documentati, evidenziano un impatto estremamente positivo sulle dinamiche di apprendimento e sulle competenze trasversali degli alunni. Le docenti coinvolte, infatti, hanno svolto un ruolo fondamentale nell’intero processo, garantendo un monitoraggio costante e approfondito delle pratiche adottate e dei progressi a breve, medio e lungo termine delle classi coinvolte.

Ciò ha permesso non solo di raccogliere dati preziosi ai fini della Ricerca Azione, ma anche di riflettere criticamente sull’efficacia degli interventi e di adattarli alle esigenze specifiche delle differenti platee. Tra i risultati più rilevanti emersi dai report delle insegnanti, si segnala il miglioramento delle competenze metacognitive, che ha indirettamente contribuito a un innalzamento generale dei risultati scolastici. Gli alunni e le alunne hanno, infatti, acquisito una maggiore capacità di osservare e di analizzare situazioni complesse da prospettive diverse; un tale atteggiamento li ha resi più aperti al

confronto e li ha predisposti all'ascolto attivo. Inoltre, è stato notato un evidente miglioramento nella capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento, pianificare strategie efficaci e monitorare i propri progressi. Particolare attenzione è stata dedicata agli alunni con difficoltà cognitive o con un approccio allo studio meno strutturato; essi hanno tratto grandi benefici dall'introduzione di procedure strutturate e pratiche inclusive che li hanno aiutati a sviluppare strategie più solide e personalizzate, migliorando così la loro capacità di apprendimento autonomo. Inoltre, è stata evidenziata una significativa crescita della motivazione e della partecipazione proattiva nei soggetti generalmente meno coinvolti durante le ore di lezione. Un cambiamento paradigmatico è stato generalmente osservato nella percezione e gestione dell'errore, visto non più come un elemento penalizzante ma come un'opportunità per esplorare alternative "plausibili" e per apprendere in modo più significativo. Questo approccio ha ridotto l'ansia da prestazione e incoraggiato una cultura dell'apprendimento per scoperta. Tuttavia, a tal riguardo, un'analisi più dettagliata ha evidenziato alcune criticità che offrono opportunità di riflessione sui margini di miglioramento del modello: alcuni studenti, spesso i più preparati, manifestano ancora una certa difficoltà ad accettare l'errore e a riconoscerlo come parte essenziale del processo di apprendimento. Nonostante gli sforzi delle esperte esterne e delle insegnanti interne nell'incoraggiare a considerare l'errore come un'opportunità di crescita personale o un bisogno cognitivo da compensare chiedendo gli aiuti adeguati, continua in alcuni casi ad esserci una certa resistenza che può tradursi in sentimenti di frustrazione ed insicurezza. Questa situazione mette bene in evidenza la necessità di contemplare in futuro percorsi volti allo sviluppo delle *soft skills* degli alunni per permettere loro di affrontare i disagi emotivi legati all'ansia riducendo lo stress da prestazione. Il mancato superamento della concezione dell'errore come fallimento personale rischia di limitare l'efficacia degli interventi metacognitivi, poiché le emozioni non adeguatamente elaborate possono interferire con il processo di riflessione e autovalutazione. In futuro, potrebbe essere utile integrare il percorso con attività specifiche che rafforzino le competenze *metaemotive* degli studenti, aiutandoli a gestire sentimenti di ansia e paura legati all'errore e, più in generale, al giudizio su di sé. Un'altra area suscettibile di miglioramento riguarda la sostenibilità dei risultati a lungo termine. Nonostante i progressi ottenuti siano stati accuratamente documentati, sussiste la necessità di un costante sostegno per studenti che hanno marcate difficoltà cognitive o provengono da ambienti svantaggiati al fine di consolidare le competenze acquisite. In questa prospettiva, potrebbe essere d'aiuto pianificare interventi periodici di monitoraggio volti ad assicurare il mantenimento degli esiti positivi e ad

intervenire prontamente in caso di regressione. Infine, un margine di miglioramento significativo potrebbe riguardare il coinvolgimento delle famiglie nel percorso formativo proposto, affinché l'educazione cessi di essere un processo unidirezionale e diventi un'esperienza condivisa nella quale scuola e famiglia possano diventare, insieme, attori di un cambiamento culturale che coinvolga l'intera comunità educante.

Riferimenti bibliografici

- Adelman C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1), pp. 7-24.
- Bocchi G., & Ceruti M. (Eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano, Feltrinelli.
- Brookfield S. D. (2017). Becoming a critically reflective teacher. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2).
- Danijela M. (2021). Learning potentials of job shadowing in teacher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), pp. 255-266.
- De Bono E. (2009). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. Penguin, UK.
- De Carolis M., Martina V., & Mazzeo M. (2006). Cassetta degli attrezzi. *Forme di vita*, 5, pp. 1000-1017.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dewey J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. In: Dewey J. et alii *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey J. (1933/1978). *How we Think and Selected Essays: 1910-1911* (Vol. 6). SIU Press.
- Dewey J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Elliot J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906
- Freire P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard educational review*, 40(3), pp. 452-477.
- Johnson D. W., & Johnson R. T. (2011). Cooperative learning. The encyclopedia of peace psychology.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Legrenzi P., & Massarenti A. (2016). *La buona logica: imparare a pensare*. Raffaello Cortina Editore.
- Lewin K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), pp. 34-46

- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, (74), pp. 5-12.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Park P. (2006). *Knowledge and participatory research. Handbook of action research: Concise paperback edition*, pp. 83-93.
- Piro F. (2015). *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare* (pp. 1-276). Editoriale scientifica.
- Ria D. (2024). Introduzione: pensiero trasformativo come paradigma della ricerca sperimentale. *Sapere Pedagogico e Pratiche Educative*, pp. 5-10.
- Schön D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schunk D. H., & Zimmerman B. J. (2012). *Self-regulation and learning. Handbook of Psychology*, Second Edition, 7
- Simmons M., McDermott M., Eaton S. E., Brown B., & Jacobsen M. (2021). Reflection as pedagogy in action research. *Educational Action Research*, 29(2), pp. 245-258.

La supervisione pedagogica quale dispositivo formativo per futuri educatori critici e riflessivi

di Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi, Alessandro D'Antone, Giorgia Garrisi*

Riassunto

Il presente contributo approfondisce la riflessione sul ruolo della supervisione pedagogica come dispositivo formativo fondamentale nella professionalità educativa, analizzandone le implicazioni teoriche e metodologiche. Nella prima parte viene discusso il significato della professionalità riflessiva e collegiale, identificando nella pratica della riflessione condivisa uno strumento essenziale per produrre conoscenze situate e utili a promuovere la crescita personale e professionale di educatrici e educatori.

Successivamente, viene analizzata la supervisione pedagogica come dispositivo che promuove l'intersezione tra riflessività e critica, chiarendo come queste due dimensioni, attraverso il confronto su casi concreti, possano condurre a una maggiore consapevolezza delle contraddizioni e delle potenzialità trasformative insite nella pratica educativa.

La terza sezione affronta la necessità di formare educatrici e educatori capaci di una riflessione critica profonda sulle proprie azioni e sulle teorie implicite che le sostengono, superando resistenze al cambiamento e meccanismi di autoinganno. Viene quindi proposta la supervisione pedagogica come elemento cardine della formazione iniziale, capace di sviluppare negli studenti un *habitus* riflessivo e critico.

Nella parte conclusiva, vengono indagate attraverso una ricerca esplorativa, sia pure in via preliminare, le modalità operative e le dinamiche formative della supervisione pedagogica, evidenziando l'importanza di contesti dialogici e partecipativi per stimolare la riflessione critica degli studenti.

L'articolo propone, pertanto, l'opportunità di integrare e rafforzare in maniera rigorosa la supervisione pedagogica nei percorsi formativi universitari

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. In particolare, Gariboldi ha scritto il paragrafo § 1; Pugnaghi ha scritto i paragrafi § 3 e 5; D'Antone ha scritto il paragrafo § 2; Garrisi ha scritto il paragrafo § 4.

per consolidare una professionalità educativa riflessiva, capace di gestire in maniera critico-trasformativa le sfide educative del tempo presente.

Parole chiave: supervisione pedagogica, educatore professionale socio-pedagogico, riflessività; critica, formazione iniziale.

Pedagogical supervision as an educational tool for future critical and reflective educators

Abstract

This paper examines the role of pedagogical supervision as a fundamental educational device in developing professional educational practices, exploring its theoretical and methodological implications.

The first section discusses the concept of reflective and collaborative professionalism, highlighting shared reflective practices as essential tools for generating situated knowledge, beneficial for educators' personal and professional growth.

Subsequently, pedagogical supervision is analyzed as a mechanism promoting the intersection of reflexivity and critique. It clarifies how these two dimensions, through the discussion of concrete cases, can enhance awareness of contradictions and transformative potential inherent in educational practices.

The third section addresses the necessity of educating professionals who can critically reflect upon their actions and the implicit theories guiding them, overcoming resistance to change and self-deceptive mechanisms. Therefore, pedagogical supervision is proposed as a cornerstone of initial training, capable of fostering a reflective and critical habitus among students.

The concluding section presents preliminary findings from exploratory research into the operational methods and formative dynamics of pedagogical supervision, emphasizing the significance of dialogic and participatory contexts to stimulate students' critical reflection.

Ultimately, the article advocates rigorously integrating and strengthening pedagogical supervision within university training programs to consolidate reflective educational professionalism, capable of critically and transformatively addressing contemporary educational challenges.

Keywords: pedagogical supervision, socio-pedagogical professional educator, reflexivity, critique, initial training.

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

Per una professionalità collegiale e riflessiva

La cura e lo sviluppo di una professionalità riflessiva e collegiale rappresenta un elemento imprescindibile nell'attività degli educatori professionali. L'esercizio di pratiche riflessive nei gruppi di lavoro educativo mette in rilievo come la problematizzazione della quotidianità, soprattutto se sollecitata in momenti di analisi in cui vengono promossi il dialogo e il confronto tra gli educatori, possa qualificarsi come dispositivo formativo, come strategia di produzione di una conoscenza situata e contestualmente significativa, e quindi come processo di teorizzazione collaborativa funzionale alla crescita professionale del singolo e dell'organizzazione (Fabbri, 2007; Mortari, 2003). L'apprendimento sviluppato attraverso la riflessione individuale e collettiva sull'esperienza, in particolare dove l'esperienza relazionale viene connotata anche in senso corporeo e assistenziale, fa emergere le latenze educative incorporate in ogni relazione di cura educativa, consentendo di esplicitare gli impliciti educativi e dunque di generare o rigenerare consapevolezze pedagogiche all'interno del gruppo degli educatori.

Se intendiamo la pedagogia come sapere critico-riflessivo sugli eventi e fenomeni educativi, possiamo concepire la riflessività – coltivata tramite le diverse strategie e strumenti di investigazione e rielaborazione dell'esperienza professionale – non solo come congegno utile per produrre una conoscenza pedagogica contestualizzata, ma anche come un dispositivo di costruzione e sviluppo dell'identità pedagogica del servizio in cui opera il gruppo educativo. Dispositivo che permette al gruppo di emancipare la propria azione educativa da ogni automatismo irriflesso, definendo uno spazio comune di pensiero pedagogico che dà la possibilità di attivare un processo costante di significazione o risignificazione dell'agire collettivo in riferimento agli intenti dichiarati. In questo senso costruire e abitare un'identità pedagogica significa tenere vivo un costante lavoro simbolico sulle pratiche (Fontana, 2007), documentandole, analizzandole, riflettendo con sistematicità su di esse, per cercare di trasformare in un dato culturale il vissuto dell'esperienza quotidiana. Un contesto educativo, infatti, si definisce anche nelle costruzioni narrative che vengono prodotte, nelle forme che si usano per raccontarsi e tenere memoria, nei modi utilizzati per narrare e interpretare gli eventi, le situazioni e le relazioni.

L'adozione di modalità di lavoro autoriflessive e lo sviluppo di un'attitudine alla problematizzazione a più voci della pratica educativa appare quindi come una componente essenziale nel processo di costruzione e qualificazione della professionalità. La formazione in servizio degli educatori, ma anche in una certa misura la formazione iniziale universitaria,

dovrebbe, di conseguenza, caratterizzarsi come formazione situata, fondandosi sull'esame delle prassi concrete che si sviluppano nel contesto educativo, sulla lettura delle implicazioni pedagogiche delle stesse e su un'indagine retrospettiva sulle difficoltà riscontrate. Occorre apprendere a ragionare a voce alta sulle azioni realizzate od osservate e in questo modo imparare con gli altri ad analizzare l'azione educativa per orientarsi nella complessità e problematicità strutturale delle situazioni incontrate. È necessario imparare a riflettere insieme su quello che viene fatto, tenendo presente, come sottolinea Sergio Neri, che "un'autoriflessione di questo tipo ovviamente non può essere confusa con un esercizio di autocoscienza né di autoflagellazione professionale, né di caccia ai propri errori, ma come la possibilità di rileggere il proprio lavoro in senso professionale e colto, per apportare quei correttivi organizzativi, ambientali, metodologici [...] che si ritengono i più utili" (Neri, 2000, p. 2).

E proprio la capacità di analisi e riflessione in piccolo gruppo su quanto si fa, sul perché lo si fa e sul come si potrebbe farlo meglio dovrebbe essere inizialmente promossa, accompagnata e sostenuta, nell'ambito della formazione universitaria, in contesti laboratoriali e in incontri di supervisione pedagogica del tirocinio formativo. La qualificazione della formazione iniziale passa anche attraverso la creazione di luoghi di confronto sulle pratiche, cioè di contesti metodologici connotati in senso dialogico e riflessivo che consentono di operare, facendo interagire differenti punti di vista e con la mediazione di un supervisore, una revisione della propria esperienza formativa o professionale (in questo senso sono molti gli studenti che già lavorano, anche se spesso non a orario pieno, come educatori nei servizi).

Il ruolo della supervisione pedagogica

Sul piano delle procedure d'intervento¹, ma con una feconda retroazione sullo statuto epistemologico del discorso pedagogico (Baldacci, 2010), è possibile individuare nelle pratiche di supervisione e consulenza (Massa, 1992; Belardi & Wallnöfer, 2007; Riva, 2021) un'importante piattaforma di sintesi tra critica e riflessività. Infatti, risulta possibile rinvenire nel pedagogico, come si è visto, una dimensione riflessiva dialetticamente correlata a uno specifico portato tecnico (Cambi, 2006, pp. 34-35), la cui articolazione rende possibile distinguere pedagogicamente i ruoli della

¹ Per una disamina più distesa della problematica, ci permettiamo di rimandare a: D'Antone, 2023.

critica e della *riflessività* all'interno del proprio apparato. I rispettivi ruoli possono essere, schematicamente, così delineati.

Nella dimensione riflessiva, si sviluppa una consapevolezza dell'unità tra fare e sapere, intesa come conoscenza implicita nella prassi stessa (Althusser & Balibar, 1980, pp. 60-62). Tale conoscenza si manifesta nella prassi e trova validazione nel suo stesso svolgimento. Sebbene rimanga spesso implicita, essa contribuisce alla costruzione di un senso comune relativo a un determinato ambito di pratiche e alla formazione di una cultura di riferimento, o "di servizio", legata a un'istituzione specifica (Baldacci, 2016, pp. 50-51).

Nella dimensione critica (Conte, 2023), contestualmente, emerge la coscienza delle contraddizioni insite nella prassi, comprese le incongruenze presenti nel sapere generato spontaneamente – sia esso senso comune educativo, cultura di riferimento o cultura di servizio. Questa consapevolezza critica determina il bisogno di una teoria capace di intervenire sulle contraddizioni medesime, con l'obiettivo di raffinare l'azione e renderla maggiormente consapevole (Baldacci, 2016, pp. 51-52).

Pertanto, la supervisione pedagogica, muovendo da casi reali (Grenci & Tomasetta, 2018) in cui emergono scarti e contraddizioni, si configura come un processo volto a individuare le variabili, le istanze e le linee progettuali che si confrontano con l'azione, generando nuclei contraddittori (Oggionni, 2013) dell'intero percorso evolutivo, sospeso tra libertà e condizionamento, afferente al progetto pedagogico (Fabbri, 2024). L'analisi di tali nuclei, condotta attraverso una prospettiva riflessiva e critica, deve essere finalizzata alla loro comprensione e ad una loro auspicabile trasformazione. Tuttavia, questo processo non può limitarsi a una riflessione individuale (Tramma, 2024), poiché le pratiche sociali che operano in un determinato contesto educativo non possono essere pienamente comprese e rielaborate in maniera isolata. Al contrario, l'analisi deve svilupparsi entro la dimensione d'*équipe*, ossia nel gruppo professionale che rappresenta e cristallizza il senso comune educativo e le culture di servizio proprie di un'istituzione (Lapassade, 1974). Tale dinamica collettiva permette di esplorare le tensioni tra la ripetizione del già noto e le spinte al cambiamento, variando in termini di adesione, profondità di comprensione ed espressione procedurale (Correale, 2017).

Risulta quindi prioritaria una riflessione sul *setting* (Zucchini, 1978; Massa, 1986; Dozza, 2000) e sulla sua connotazione come *contesto di II livello*, tale da garantire la necessaria omologia formale, sia pure con le dovute differenze di organizzazione e di contenuto, tra il contesto di azione con il gruppo dei beneficiari dell'intervento e la rielaborazione di essa in una dimensione grupale, attiva e cooperativa, in presenza di una figura terza di coordinamento e facilitazione (interna all'*équipe* o ad essa esterna, sulla base

del caso in esame e della progettualità dell'istituzione, ma anche delle sue caratteristiche interne). Difatti, spazi, tempi e regole dell'intervento educativo, come hanno la valenza di inquadrare la scena educativa nei suoi aspetti impersonali ma generativi di un determinato campo d'esperienza (Dewey, 2014), così mantengono la medesima architettura pure nel contesto d'*équipe* che ha il compito di esercitare una critica sui suoi contenuti strutturali e relazionali, risultandone pedagogicamente omologa ma a un secondo livello di complessità.

In questo modo, il gruppo delle figure educative ha l'occasione di sospendere il tempo dell'azione per individuare la *molteplicità di tempi* che inerisce all'azione medesima nella sua dimensione storica e processuale (Althusser & Balibar, 1980; De Giorgi, 2020), ottenendo l'opportunità di un ripensamento collettivo delle istanze inerenti alla pratica, di un maggiore benessere collaterale alle pratiche professionali (Zanchettin, 2009), e, infine, di un reciproco riconoscimento professionale sulle linee di una critica pedagogica collegiale ed epistemologicamente differenziata entro il proprio dominio formativo (Massa, 2000, p. 66).

Formare educatori riflessivi e critici

Scegliere di progettare e realizzare dei momenti di supervisione pedagogica nell'ambito dei percorsi formativi rivolti ai futuri educatori, dando così loro l'occasione per soffermarsi a riflettere criticamente sulle pratiche osservate e agite all'interno dei contesti di tirocinio, significa non solo fornire degli strumenti per analizzare le scelte operative rilevate e intraprese, ma anche guidarli nella discussione circa le premesse, vale a dire le concezioni che ne stanno alla base, consapevoli che occorre «accettare la precarietà del sapere e insieme ad esse un'etica della fragilità, che consiste nell'imparare a rendere porosa ogni nostra convinzione, pronta a frantumarsi sotto l'urto di uno sguardo costitutivamente critico [...]» (Mortari, 2013, p. 90).

Tuttavia, occorre essere consapevoli che apprendere a problematizzare le cornici di senso e di significato che sostengono e orientano il lavoro educativo, a partire da una rilettura critica delle prassi, costituisce un'operazione estremamente difficile e complessa, in quanto richiede di superare tutte quelle resistenze al cambiamento e i meccanismi di autoinganno (Mezirow, 2003) che ogni persona può mettere in atto, anche al di là delle intenzioni e della consapevolezza, per confermare quelle abitudini mentali consolidate nel tempo e ritenute idonee per interpretare gli accadimenti.

Per questo motivo, l'istituzione di momenti di supervisione pedagogica a piccolo gruppo nell'ambito del più ampio Corso di studi in Scienze dell'Educazione per il Nido e le professioni socio-pedagogiche si configura come l'occasione concreta per sostenere e consolidare quei processi culturali e politici tesi a riconoscere nella figura professionale dell'educatore un agente attivo di cambiamento (Freire, 2021), ossia un ricercatore-in-azione in grado di elaborare nuovi saperi e interpretare l'agire educativo nella sua cornice di senso complessiva. Poiché, come sostiene Michelini (2022, p. 156), egli «dovrà pensare e agire, nella consapevolezza dell'orizzonte culturale e teleologico in cui il suo agire si innesta, della prospettiva sociale e politica, oltre che del vasto repertorio delle strategie metodologico-didattiche alle quali può attingere in vista dei migliori risultati, in coerenza con il quadro complessivo di riferimento e la conseguente interpretazione dei fatti educativi».

La riflessività viene dunque a configurarsi quale *habitus* caratterizzante una professionalità educativa emancipata, ossia in grado di indagare criticamente le ragioni e le premesse che orientano le scelte educative quotidiane, per promuovere la quale diviene essenziale progettare dei momenti formativi in cui diviene possibile per gli studenti rileggere le esperienze e individuare nuove chiavi di lettura, ossia occasioni funzionali ad apprendere a decentrare lo sguardo per riconoscere la complessità del contingente ed equipaggiarsi per il non ancora noto (Palmieri, 2011).

In questa prospettiva, gli incontri di supervisione pedagogica, animati e coordinati da figure esperte in ambito educativo, divengono per gli studenti quei contesti privilegiati in cui poter apprendere a interrogare e indagare sistematicamente la propria esperienza di tirocinio, facendola oggetto di riflessione collettiva e rigorosa. Riflettere criticamente su determinate pratiche pedagogiche, sui saperi e sui presupposti taciti che le guidano, consente ai futuri educatori di acquisire progressivamente degli strumenti di analisi e chiavi di lettura utili che consentono non solo di destrutturare il presente, ma anche di pensare direzioni inedite e generare cambiamenti possibili.

Tali incontri si configurano dunque come occasioni paradigmatiche di integrazione tra teoria e prassi e anche come momenti di dialogo tra professionisti e di confronto con molteplici letture e teorie, anche implicite, che consentono di apprendere uno sguardo critico e una postura problematizzante nei confronti del lavoro educativo, ponendo così al centro il valore della riflessività e della ricerca.

Gli incontri di supervisione pedagogica nella formazione iniziale degli educatori: una ricerca esplorativa

La ricerca esplorativa, che si intende brevemente illustrare, si propone di analizzare il ruolo della supervisione pedagogica all'interno del corso di studi in Scienze dell'educazione per il nido e le professioni socio-pedagogiche presso l'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia. In particolare, si intende approfondire in che modo la supervisione pedagogica contribuisca allo sviluppo professionale degli educatori, ponendo attenzione ai processi riflessivi attivati durante tali incontri, al fine di comprendere come questi momenti di confronto possano favorire una consapevolezza critica delle pratiche educative e delle dinamiche relazionali vissute nei contesti di tirocinio.

In tal senso, questo studio mira ad analizzare le ricadute formative generate dagli incontri di supervisione pedagogica nell'ambito della formazione iniziale di futuri educatori, individuando le principali aree di apprendimento e le eventuali criticità, con l'obiettivo di suggerire dei possibili miglioramenti.

In particolare, in tale indagine si è adottato un approccio qualitativo e quantitativo, combinando diverse tecniche di raccolta dati per ottenere una visione più approfondita dei contesti formativi indagati. In tal senso, sono stati somministrati agli studenti dei questionari semi-strutturati, una volta conclusi gli incontri di supervisione (al fine di raccogliere percezioni e vissuti circa tale esperienza), e si sono condotte delle osservazioni partecipanti, durante gli incontri di supervisione, finalizzate ad analizzare le interazioni, le strategie adottate dai supervisori e le dinamiche emergenti all'interno del gruppo. L'osservazione è stata condotta seguendo un protocollo strutturato, prestando una particolare attenzione alle modalità di conduzione degli incontri e alle tecniche di facilitazione adottate dalle supervisee. Inoltre, si sono analizzati gli interventi degli studenti e il loro grado di partecipazione, nonché le strategie utilizzate per stimolare la riflessività e la condivisione delle esperienze.

Al termine di ogni incontro, si sono quindi compilate delle griglie di osservazione dettagliate, annotando i momenti salienti e le dinamiche più rilevanti. I dati raccolti sono stati successivamente analizzati per individuare alcune possibili ricorrenze tematiche e le differenze nelle modalità di conduzione del gruppo.

Gli incontri osservati, svolti tra novembre e dicembre 2024, sono stati in totale undici e hanno visto la partecipazione di tre supervisee. In particolare, le figure professionali coinvolte negli incontri di supervisione pedagogica sono state selezionate tramite bando e, prima di avviare gli incontri, hanno

partecipato a diverse riunioni di coordinamento tenute dalla commissione tirocini del Corso di studi in questione, con l'obiettivo di garantire una coerenza metodologica e una maggiore efficacia dell'intervento formativo.

Le supervisore, professioniste con esperienza ventennale nei settori dell'educazione pedagogica infantile, del sostegno al disagio e alla disabilità, nonché dell'ambito scolastico, hanno condotto gli incontri adottando diversi approcci metodologici, mirati a stimolare la riflessione critica e la crescita professionale degli studenti.

Per quanto riguarda i partecipanti ai singoli incontri di supervisione, occorre precisare che si trattava di studenti accomunati dalla scelta del curriculum (al secondo anno per gli studenti è prevista la scelta tra il curriculum educatore nei nidi e nei servizi per l'infanzia e educatore socio-pedagogico), ma i quali avevano spesso svolto dei percorsi di tirocinio in contesti eterogenei. Questa eterogeneità ha rappresentato un elemento di arricchimento reciproco, poiché ha favorito il confronto tra esperienze differenti, ampliando la visione critica sulle pratiche educative.

Un aspetto comune ai diversi incontri di supervisione è stata l'organizzazione in piccoli gruppi (massimo otto partecipanti), la quale ha permesso di creare uno spazio di confronto più intimo e partecipato. Il piccolo gruppo ha permesso, infatti, agli studenti di sentirsi maggiormente coinvolti, di condividere esperienze personali e di sviluppare una riflessione più approfondita sulle dinamiche osservate durante il tirocinio.

Ogni incontro è stato strutturato in modo tale da stimolare la riflessione critica e il confronto tra pari attraverso una metodologia dialogica e partecipativa. In generale, a prescindere dalle scelte metodologiche compiute dalle singole supervisore, gli incontri si sono articolati in quattro fasi principali: introduttiva – presentazione del tema dell'incontro; fase narrativa – analisi delle esperienze e discussione guidata su situazioni vissute durante il tirocinio; fase di riflessione critica – confronto con i supervisori e approfondimenti; chiusura – sintesi delle tematiche emerse e raccolta di feedback da parte degli studenti. Tra le tecniche adottate dai supervisori per facilitare la riflessione vi sono: l'uso di immagini evocative, domande stimolo, attività di introspezione e narrazione autobiografica.

Una prima analisi dei dati raccolti

La raccolta dei questionari è avvenuta nel mese di febbraio 2025. Il questionario è stato inviato alla mail istituzionale degli studenti che avevano già partecipato ad un incontro di supervisione. In questo senso, è importante sottolineare che in molti, nel frattempo, si sono laureati e, molto probabilmente non hanno partecipato alla compilazione del questionario, in

quanto non consultavano più con regolarità la mail istituzionale. In generale, sono stati raccolti in forma anonima cinquantotto questionari.

Il questionario è stato strutturato combinando domande chiuse e aperte per raccogliere sia dati quantitativi che qualitativi, al fine di poter cogliere i vissuti e le riflessioni degli studenti in merito agli incontri di supervisione pedagogica. Nella prima parte, veniva richiesto agli studenti di fornire alcune informazioni generali circa l'anno di iscrizione al corso di studi, il curriculum scelto, l'area geografica di provenienza, età e genere ed eventuale esperienza lavorativa. Un'ulteriore domanda riguardava lo svolgimento del tirocinio curricolare, con la possibilità di specificare il contesto educativo in cui era stato svolto.

Un'altra sezione del questionario era dedicata all'incontro di supervisione pedagogica. Gli studenti erano invitati a indicare il nome della supervisora che aveva condotto l'incontro a cui avevano partecipato e a esprimere un giudizio circa l'utilità dell'incontro di supervisione attraverso una scala di gradimento (uno era "molto inutile" e cinque "molto utile"), così da comprendere in che misura questa esperienza fosse stata percepita come formativa. Inoltre, veniva chiesto loro se ritenessero sufficiente la partecipazione a un solo incontro o se avrebbero preferito un numero maggiore.

Oltre alle domande chiuse, il questionario prevedeva anche una serie di domande aperte, pensate per raccogliere informazioni più dettagliate e per lasciare spazio alle riflessioni personali degli studenti.

Una domanda riguardava i temi trattati durante gli incontri di supervisione pedagogica e le nuove consapevolezze maturate anche grazie alla partecipazione a tali momenti formativi.

Per raccogliere suggerimenti utili a migliorare l'esperienza della supervisione, il questionario includeva una domanda funzionale per individuare eventuali criticità e raccogliere proposte di miglioramento da parte degli studenti.

Infine, si richiedeva ai partecipanti di esprimere liberamente il loro punto di vista, contribuendo a una riflessione più ampia sul ruolo della supervisione pedagogica nella loro formazione.

L'integrazione di domande aperte ha permesso non solo di raccogliere dati quantitativi utili individuare tendenze generali tra i partecipanti, ma anche di approfondire il vissuto degli studenti, le loro esigenze e le loro percezioni rispetto all'esperienza di supervisione pedagogica.

Dall'analisi dei dati raccolti tramite i questionari è emerso che il 56,9% degli studenti ha valutato la supervisione pedagogica come molto utile, mentre il 29,3% l'ha considerata abbastanza utile, solo una piccola parte ha espresso un giudizio neutro o negativo.

Uno degli aspetti più significativi emersi riguarda la frequenza degli incontri. Sebbene il 63,8% degli studenti ritenga sufficiente la partecipazione a un solo incontro di supervisione, il 34,5% ha manifestato il desiderio di partecipare a un numero maggiore di momenti, suggerendo la necessità di ripensare la frequenza e la struttura della supervisione pedagogica nei percorsi universitari.

L'analisi delle risposte fornite alle domande aperte ha permesso di individuare alcuni aspetti chiave degli incontri di supervisione. Un primo elemento riguarda la figura del supervisore, il quale è stato apprezzato per la sua professionalità e per la capacità di guidare la discussione, offrendo spunti di riflessione e promuovendo negli studenti una maggiore consapevolezza circa le dinamiche educative, ma anche in merito alla propria responsabilità professionale.

Un altro aspetto ritenuto particolarmente utile e arricchente è stato il confronto con i colleghi e con altre realtà educative. Questo scambio ha permesso agli studenti di ampliare il proprio percorso professionale e di conoscere nuove strategie per affrontare le sfide del lavoro educativo.

L'incontro di supervisione è stato percepito come uno spazio sicuro e privo di giudizi, dove gli studenti hanno potuto esprimere liberamente difficoltà, dubbi e incertezze legate al tirocinio. Per molti di loro, questi incontri hanno rappresentato un'opportunità di crescita, non solo dal punto di vista professionale, ma anche personale.

Parallelamente agli elementi positivi, sono emerse alcune criticità e suggerimenti per migliorare l'efficacia degli incontri. Una delle richieste più frequenti riguarda la necessità di aumentare il numero di incontri o di ridurre il numero di partecipanti, per favorire un confronto più approfondito, introducendo modalità online, così da permettere la partecipazione anche a chi è impegnato in tirocini fuori sede o all'estero.

Un'altra proposta riguarda la possibilità di programmare un incontro di supervisione prima dell'inizio del tirocinio, per fornire agli studenti strumenti utili per affrontare in modo più consapevole l'esperienza sul campo. Inoltre, alcuni partecipanti hanno espresso il desiderio di avere più spazio per discutere di casi concreti, ritenendo che questo tipo di confronto possa offrire strumenti utili per la formazione.

Nel complesso, i dati confermano che la supervisione pedagogica è stata percepita come un momento formativo di grande valore, capace di stimolare riflessioni profonde sulla pratica educativa e di offrire uno spazio di confronto e crescita. Tuttavia, emergono anche alcune aree di miglioramento che potrebbero renderla ancora più efficace e rispondente alle esigenze degli studenti.

L'analisi qualitativa dei resoconti osservativi redatti al termine dei vari incontri di supervisione ha consentito di individuare alcune tematiche chiave tra cui: l'importanza della riflessività in educazione; la narrazione come strumento per comprendere e migliorare le pratiche educative; la relazione con le famiglie (il loro ruolo come risorsa, ma anche come possibile vincolo); le emozioni nel lavoro educativo e alcune possibili strategie per gestire insicurezze e difficoltà relazionali; la cura del linguaggio in ambito educativo, quindi il modo quindi in cui le parole influenzano le relazioni e la costruzione di significato nei contesti educativi, e, infine, l'autovalutazione e consapevolezza professionale.

Inoltre, dall'analisi dei resoconti osservativi relativi agli incontri di supervisione è emersa l'importanza di creare un ambiente accogliente, anche attraverso delle attività funzionali a far emergere i vissuti relativi alle esperienze realizzate. In tal senso, numerosi studenti hanno evidenziato delle difficoltà nell'affrontare le proprie insicurezze professionali, trovando nella supervisione uno spazio sicuro di elaborazione collettiva. In tal senso, un tema particolarmente significativo ha riguardato la gestione del conflitto e la collaborazione nei contesti educativi. Infatti, sono emerse esperienze contrastanti riguardo alla collaborazione con colleghi e coordinatori, suggerendo l'importanza di sviluppare competenze comunicative efficaci

Questi primi risultati suggeriscono la necessità di avviare un ulteriore approfondimento, al fine di esplorare più nel dettaglio l'impatto che la supervisione pedagogica può avere nella formazione dei futuri educatori. Infatti, da una prima analisi dei dati raccolti si evidenzia come la supervisione non sia solo un momento di confronto sulle esperienze di tirocinio, ma rappresenti un'opportunità fondamentale per sviluppare consapevolezza critica e competenze relazionali utili per affrontare il lavoro educativo con maggiore sicurezza e professionalità.

Riflessioni conclusive

L'analisi degli incontri di supervisione conferma il ruolo cruciale della riflessione critica e del confronto tra pari nella crescita professionale degli educatori. La supervisione pedagogica si configura come un'opportunità formativa essenziale, capace di promuovere un apprendimento trasformativo e di accrescere la consapevolezza del proprio agire educativo. Tuttavia, emergono alcune criticità, tra cui la necessità di ampliare il numero di incontri, per rispondere in modo più adeguato alle esigenze formative degli studenti, di sviluppare modalità più interattive e personalizzate per favorire un maggiore coinvolgimento, e di fornire un supporto più strutturato nella

comprensione del ruolo educativo e della normativa vigente. In particolare, appare fondamentale dedicare maggiore attenzione alla gestione delle relazioni professionali e alla comunicazione con le famiglie.

Alla luce di queste evidenze, si conferma l'importanza di consolidare e potenziare la supervisione pedagogica nei percorsi universitari rivolti a futuri educatori, affinché essa possa divenire un dispositivo riflessivo stabile nel processo di professionalizzazione. La ricerca evidenzia come la supervisione pedagogica non solo faciliti la riflessione sulle pratiche educative, ma contribuisca anche alla costruzione di un'identità professionale più consapevole e critica. Gli studenti hanno riconosciuto il valore del confronto con i supervisori e con i colleghi, sottolineando l'importanza di un ambiente di apprendimento collaborativo e supportivo.

Pur nei limiti di questa prima indagine esplorativa, i dati raccolti offrono spunti di riflessione sul ruolo della supervisione pedagogica nella formazione degli educatori, ponendo le basi per sviluppi futuri sia in ambito accademico che professionale.

Riferimenti bibliografici

- Althusser L., & Balibar É. (1980). *Leggere il Capitale*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 65-76.
- Baldacci M. (2016). La prassi educativa. In: M. Baldacci, & E. Colicchi (Eds.). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, (pp. 45-58). Roma: Carocci.
- Belardi N., & Wallnöfer G. (2007). *La supervisione nelle professioni educative. Potenzialità e risorse*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Conte M. (2023). Critica. *Studium Educationis*, XXIV(1), pp. 114-117.
- Correale A. (2017). La leadership dei gruppi dentro i servizi. Come rendere le équipes dei luoghi vitali. *Animazione Sociale*, 311, pp. 54-65.
- D'Antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo 'scarto interno al reale' nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina: Milano.
- Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In: M. Contini (Ed.). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

- Fabbri M. (2024). *Evoluzione e pedagogia. Il senso di educare, istruire, formare*. Brescia: Morcelliana.
- Fontana A. (2007). Intenzionalità educativa e organizzazioni contemporanee. Fare formazione tra destino, rivolta, oblio e retoriche manageriali. In: Cappa F. (a cura di). *Intenzionalità e progetto*. Milano: FrancoAngeli, pp. 189-197.
- Freire P. (2021). *Il diritto e dovere di cambiare il mondo: per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Erickson.
- Grenci M., & Tomasetta R. (2018). Appunti per una ridefinizione della supervisione. Alla ricerca di una prospettiva di lavoro. *Animazione Sociale*, 321, pp. 54-63.
- Lapassade G. (1974). *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*. Milano: Isedi.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, pp. 60-66.
- Massa R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Michellini M. C. (2022). Formare insegnanti riflessivi e critici. *Pedagogia oggi*, 20(1), pp. 154-160.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Mondadori.
- Neri S. (2000). Una scuola di corsa. *L'educatore*, 10-11, p. 2.
- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura...Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- Zanchettin A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2), pp. 1-29.
- Zucchini G. (1978). Setting psicoanalitico e istituzione psichiatrica. In: F. Fornari (Ed.). *Psicoanalisi e istituzioni* (pp. 88-99). Firenze: Le Monnier.

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^a 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.

Pedagogie, liminalità e transizioni: un framework di apprendimento di pratiche riflessive

di Rosa Cera

Riassunto

L'obiettivo dell'articolo è di elaborare un framework per l'apprendimento delle pratiche riflessive nelle organizzazioni. La teoria del post-umanesimo nel superamento delle categorie dualistiche (soggetto/oggetto; natura/cultura; mente/corpo) induce la pedagogia a una riformulazione ontologica ed epistemologica volta al superamento della dicotomia umano/non umano, considerando l'umano parte integrante dell'ambiente. Una teoria questa che mira alla comprensione del rapporto tra umano e oggetti (es.: tecnologia) in un mondo del lavoro in continua trasformazione. La prima parte del contributo presenta una elaborazione critica di alcuni modelli di pratiche riflessive ritenute poco idonee alle fasi di liminalità di vita dell'adulto e alle incessanti transizioni lavorative; la seconda parte illustra un possibile modello di apprendimento di pratiche riflessive. In questo modello, le pedagogie relazionali e del personalismo pedagogico, nel promuovere un mescolamento tra aspetti interpersonali e intrapersonali, concorrono allo sviluppo di una maggiore e più profonda riflessività. In tal senso, la creatività collettiva unitamente a un'intuizione esperta condivisa da una parte e *l'agile mindiset*, la *practice wisdom* e *l'embodiment* dall'altra promuovono pratiche riflessive che contemplano sia una dimensione dialogica sia una più introspettiva. Entrambe le dimensioni, nel favorire in egual modo il superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire, aiutano l'essere adulto a riflettere sul significato delle proprie azioni. La riflessività acquisisce così un sostanziale valore, in quanto in grado di porre l'essere umano nelle condizioni di affrontare l'indeterminatezza, la complessità e i continui cambiamenti non solo del mercato del lavoro, ma anche degli stessi compiti lavorativi a seguito dello sviluppo tecnologico.

Parole chiave: framework di pratiche riflessive, post-umanesimo, pedagogie relazionali, personalismo pedagogico.

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

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20455

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>

Pedagogies, Liminalities and Transitions: A Framework for Learning Reflective Practices

Abstract

The aim of this paper is to develop a framework for learning reflective practices in organizations. The theory of post-humanism in overcoming dualistic categories (subject/object; nature/culture; mind/body) leads pedagogy to an ontological and epistemological reformulation aimed at overcoming the human/non-human dichotomy, considering the human as an integral part of the environment. This theory aims to understand the relationship between humans and objects (e.g. technology) in a constantly changing world of work. The first part of this contribution presents a critical elaboration of some models of reflective practices considered unsuitable for the liminal phases of adult life and the incessant work transitions; the second part illustrates a possible model of learning reflective practices. In this model, relational pedagogies and pedagogical personalism, in promoting a mix between interpersonal and intrapersonal aspects, contribute to the development of greater and deeper reflexivity. In this sense, collective creativity together with a shared expert intuition on the one hand and the agile mindset, practice wisdom and embodiment on the other, promote reflexive practices that encompass both a dialogical and a more introspective dimension. Both dimensions, in equally fostering the overcoming of the traditional split between thinking and acting, help the adult to reflect on the meaning of his actions. Reflexivity thus acquires a substantial value, as it is able to put the human being in the conditions to cope with the indeterminacy, complexity and continuous changes not only of the labour market, but also of the work tasks themselves following technological development.

Keywords: reflective practices framework, post-humanism, relational pedagogies, pedagogical personalism.

First submission: 17/02/2025 accepted: 10/06/2025

Post-umanesimo, pedagogie relazionali e personalismo pedagogico

La teoria del post-umano nel distinguere i confini tra l'umano e il più-che-umano, tra ciò che è animato e inanimato, suggerisce di andare oltre l'epistemologia sociale, al fine di condividere quella ecologica, in quanto più incline alla comprensione del modo in cui l'uomo vive in relazione a un mondo più che

umano (Gherardi, 2021). Se la teoria del post-umanesimo, oltre a superare i limiti nel considerare una umanità teorizzata secondo categorie dualistiche (soggetto/oggetto; natura/cultura; mente/corpo), intende andare anche oltre ogni confine per includere il non umano, allora la pedagogia è chiamata a una riformulazione ontologica ed epistemologica della ricerca e delle esperienze educative. Dal punto di vista ontologico, mettendo in discussione la dicotomia umano/non umano, l'umano dovrebbe essere inteso solo in relazione con gli altri non umani, gli ambienti e il mondo. Questo richiederebbe un nuovo e diverso orientamento epistemologico, secondo il quale la persona che investiga e conosce non si distingue dal contesto per misurarlo e descriverlo, in quanto, non essendone separata e delimitata, risulta essere parte integrante del contesto stesso. A tale riguardo, S. Miedema e G. Biesta (1994), attraverso una ricostruzione profonda della teoria della conoscenza di J. Dewey, sottolineano come l'azione sia un prerequisito per la conoscenza, pur non garantendo tuttavia l'acquisizione della conoscenza stessa. In particolare, Biesta ricorda come non sia possibile acquisire conoscenza solo attraverso l'azione, in quanto è la riflessione sull'azione che ne determina l'acquisizione. Nel delineare le conseguenze di un filone di pensiero deweyano (Dewey, 1938) con le nozioni fondamentali di "esperienza", "realtà", "conoscenza" e "coordinamento", Biesta sottolinea come il "coordinamento" riguardi il rapporto tra fattori individuali e sociali nella relazione tra bambino e cultura. Per J. Dewey, il contenuto di conoscenza non può, infatti, essere semplicemente trasmesso e automaticamente riprodotto, in quanto è il materiale evolutivo ad avere potenziale di *Bildung* e potere trasformativo (Miedema e Bertram-Troost, 2014). Secondo la filosofia deweyana, l'acquisizione della conoscenza avviene, quindi, attraverso la riflessione sull'esperienza e il "coordinamento" svolge una funzione pedagogica nel coordinare, durante l'esperienza stessa, i fattori individuali e sociali (culturali).

Volendo, pertanto, considerare il modo in cui l'apprendimento si realizza attraverso il lavoro e l'impegno professionale potremmo asserire, facendo riferimento a quanto postulato da M. Reynolds (2009), che il processo apprenditivo si concretizza attraverso il dialogo con pari, mediante un procedimento informato dall'interrogazione e dall'applicazione delle idee nel dominio pubblico. L'esperienza rappresenta, infatti, il mezzo attraverso il quale le persone creano le loro relazioni e al contempo si rapportano con gli oggetti di studio e di lavoro e con il contesto in cui l'esperienza stessa si realizza. L'apprendimento inteso come 'incarnato e reattivo', dalla combinazione di teorie di pedagogia critica e di costruttivismo sociale, si presenta come processo che si realizza mediante la riflessione e l'attribuzione di senso alla prassi (Cunliffe, 2004). Un processo quello delineato da A. Cunliffe in cui la riflessione e la critica della propria prassi sembrano, però, esclusivamente dipendere dalla singola persona, ignorando in parte il ruolo invece determinate rivestito

dagli altri e dal sociale. Lo stesso contesto non può, infatti, essere pensato come modificabile attraverso l'azione del singolo, in quanto basato e strutturato essenzialmente sulle relazioni sociali. Questo significa che, pur volendo condividere l'ontologia costruttivista sociale di Cunliffe (2016), l'attenzione non potendo essere posta sull'atto finale della riflessività, cioè solo su colui che riflette in isolamento, necessita di essere spostata sul contesto e sugli altri. Allo stesso tempo, è altrettanto necessario ricordare come non solo le pedagogie relazionali (per un riferimento di storia della pedagogia si veda Malaguzzi, 2021; per un riferimento più recente e relativo all'età adulta si veda Biesta, 2022), ma anche quelle del personalismo contribuiscono alla comprensione del ruolo esercitato dalle pratiche riflessive. Pedagogie queste ultime che, come ricordato da illustri esponenti (Maritain, 1962; Agazzi, 1972; Flores D'Arcais, 1994), considerano la centralità della persona come valore assoluto. Entrambe le pedagogie concorrono, in questo contributo, alla formulazione di un framework per l'apprendimento delle pratiche riflessive, in quanto si ritiene che sia gli aspetti individualistici riferibili alla singola persona sia gli aspetti relazionali concorrano, in egual modo, al superamento della tradizionale scissione tra il pensare e l'agire. Entrambi gli aspetti contribuiscono, infatti, alla comprensione di come le pratiche riflessive consentano l'operatività dell'essere adulto, in un mondo del lavoro caratterizzato da continui cambiamenti e trasformazioni. Mentre nella prima parte dell'articolo sono presentati, in modo sintetico, alcuni modelli di pratiche riflessive considerati poco idonei a un mondo del lavoro segmentato e poco lineare; nella seconda parte vi è la presentazione del framework in cui si intrecciano alcuni aspetti interpersonali e dialogici, attraverso la creatività collettiva e l'intuizione esperta condivisa, con aspetti individuali e intrapersonali, attraverso, ad esempio, l'*agile mindset*, la *practice wisdom* (pratica saggezza) e l'*embodiment* (incarnazione). Aspetti questi che, nella loro differenza, consentono all'adulto sia di riflettere, durante le fasi di liminalità, sulle proprie azioni sia di affrontare l'indeterminatezza e i continui cambiamenti non solo del mercato del lavoro, ma anche degli stessi compiti lavorativi a seguito dello sviluppo tecnologico.

Transizioni: pratiche riflessive lineari vs pratiche riflessive complesse

Il concetto di "*reflective practice*" risale agli anni '80 con i lavori di D.A. Schön (1983) e D. Kolb (1984), in cui ciascuno ha concettualizzato il proprio modo di pensare all'apprendimento delle pratiche riflessive. Altri lavori che meritano menzione sono quelli di G. Burgoyne e M. Reynolds (1997), M. Reynolds (1998) e M. Reynolds e R. Vince (2004, 2007). Tutte teorie queste

che hanno contribuito alla trasformazione del concetto di “*reflective practice*”, ma hanno anche mostrato, nel tempo, crepe nella tenuta epistemologica di una tradizione in cui il dibattito era essenzialmente basato sui dualismi: comportamentismo/costruttivismo, individuale/sociale, umano/non umano (Striano, Oliverio, Melacarne, 2018).

La teoria della riflessione di Schön sottolinea come la riflessività sia un’attività cognitiva che, attraverso la riflessione sulle azioni compiute in ambito lavorativo, promuove l’esperienza di apprendimento. Teoria questa che vede nell’apprendimento esperienziale, nel contesto e nelle relazioni informali le modalità conoscitive delle organizzazioni. Necessario, inoltre, ricordare come riflessione e riflessività abbiano significati differenti: la riflessione è un processo attraverso il quale si valutano criticamente il contenuto e le premesse degli sforzi finalizzati a dare significato a un’esperienza (Merizow, 2003); la riflessività, non riferibile alla semplice coscienza soggettiva, è funzionale all’autoregolazione dei sistemi sociali a seguito della complessità delle interazioni che si generano e si realizza attraverso pratiche riflessive (Striano, 2012). Il concetto di pratiche riflessive si è, però, distinto per essere interdisciplinare, in quanto diversi studiosi di differenti discipline hanno elaborato teorie a riguardo: “teorie in azione” (Schön, 1983); “prospettive di significato” (Merizow, 1991; Merizow, Taylor, 2001); “saperi situati” (Wenger, McDermott e Snyder, 2002), “conoscenze tacite” (Polanyi, 1966). In particolare, gli studi di Schön e Merizow sono un punto di riferimento per l’intera comunità scientifica in campo educativo. Ciononostante, sono, oggi, diverse le critiche rivolte alle teorie di Schön riguardo al pensiero riflessivo, in quanto ritenute inadeguate a interpretare il nuovo, l’imprevisto e poco aperte alle novità a causa della pesantezza di un approccio immanente delle esperienze in corso (Fabbri e Melacarne, 2023). In altre parole, un approccio quello di Schön considerato principalmente riferito alla conoscenza acquisita nella pratica, trascurando ciò che di nuovo e originale potrebbe venir fuori dalla mente, indipendentemente dalla pratica. Per quanto riguarda la teoria trasformativa di Merizow, in gran parte incanalata nel pensiero costruttivista e volta a considerare i processi di costruzione di significato secondo l’ottica della razionalità nel sostenere lo sviluppo emancipativo del pensiero, è stata anch’essa oggetto di critiche. La teoria di Merizow come quella di Schön, divenute oggetto di critiche a seguito di un modo di teorizzare il pensiero come sempre incline a organizzare, esplicitare, monitorare e controllare, ha indotto a pensare a una riflessività razionale atta a misurare il livello di razionalità presente nelle pratiche (Fabbri e Melacarne, 2023).

Nonostante le criticità presenti nella teoria di Schön, la stessa ha poi rappresentato un antecedente per la teoria espressa da D. Kolb (1984). Una teoria quest’ultima basata sul Ciclo di apprendimento esperienziale, in cui tutto

sembra quasi ripetersi automaticamente, in cui quasi nulla è oggetto di sperimentazione e in cui il suo funzionamento si verifica in isolamento astratto. Alcuni studiosi come A. Wright e colleghi (2018) ritengono, ad esempio, che la teoria del Ciclo di Kolb abbia contribuito agli studi sulla riflessione, ma non può certamente essere considerata una teoria “attiva”, in quanto non promuove una mentalità che consenta ai professionisti di adattarsi ai cambiamenti presenti nel mondo del lavoro e contribuire ai cambiamenti stessi. Il ciclo simmetrico e matematico proposto da Kolb poteva essere considerato adeguato in passato, prima della globalizzazione e dello sviluppo della tecnologia, quando i percorsi di carriera erano più lineari e prevedibili. Oggi, gli sviluppi di carriera si distinguono per essere, invece, ricchi di transizioni, di trasformazioni e di necessità di adattamento alla realtà. In effetti, potremmo asserire di essere sempre tutti in *transition*, momenti questi in cui l'autostima, la considerazione di sé, la consapevolezza di sé, il senso del futuro rappresentano elementi attraverso i quali si giocano le decisioni più importanti (Boffo, 2022). Lo stesso nostro modo di riflettere rispecchia, oggi, la segmentarietà dello spazio e del tempo e il Ciclo di apprendimento esperienziale non può essere considerato adatto a un modo di vivere e di lavorare dominato dalla tecnologia. La necessità è quella di pensare a un framework di pratica riflessiva in cui si cerca da un lato di riscoprirne, come sostiene Biesta (2023), la natura originaria, alla luce di un accadere che sorprende, che crea esiti inattesi, che contempla il rischio della non misurabilità e dall'altro di pratiche riflessive che abbiano al loro centro l'adattabilità, che possano crescere con il professionista e il mondo che cambia.

Modelli di pratiche riflessive: fasi di liminalità dell'adulto e di discontinuità lavorative

Altri modelli di pratiche riflessive, più recenti rispetto al modello elaborato da Kolb, come quelli di Gibbs (1988), Driscoll (1994), Raelin (2008) e Jasper (2013) si sono dimostrati, a loro volta, essere inadeguati alla lettura delle problematicità del mondo contemporaneo. Gibbs (1988), propone un ciclo di apprendimento riflessivo in cui la riflessione avviene dopo l'azione e non più durante. Un ciclo questo che, a differenza dei precedenti, sembra essere più incline alla descrizione che alla considerazione del ruolo svolto dal contesto. Per questa ragione, un modello considerato poco idoneo per far fronte all'imprevisto, in quanto basato soprattutto sulla ripetizione di eventi tutti simili tra loro. Qualcosa di diverso rappresenta, invece, il modello di Driscoll (1994), il quale, differenziandosi da Gibbs, considera la facoltà di sintesi essenziale in un processo di apprendimento dall'esperienza, dal quale

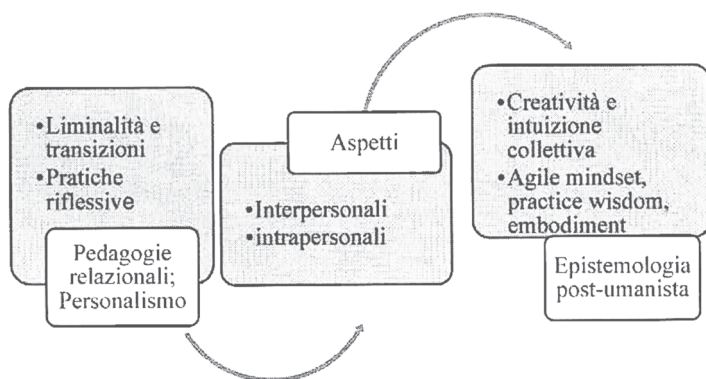
seguono poi molte altre esperienze diverse in futuro. A sua volta, il modello proposto da Raelin (2008) mentre effettua, in un primo momento, una netta distinzione tra apprendimento individuale e collettivo, in un secondo momento lo studioso propone una versione più completa di apprendimento basato sul lavoro. In quest'ultimo modello a piramide, i diversi stili di apprendimento e di riflessione non sono più rigidamente classificati, ma più omogeneamente integrati. Se il modello di Raelin contribuisce alla comprensione del modo in cui si apprende è anche vero però che non aiuta a comprendere in modo semplice il processo di apprendimento e riflessione. La sua versione di apprendimento è, infatti, particolarmente complicata e strategica e per questo poco adatta al modo di apprendere e di riflettere tipico della quotidianità. Il modello proposto, infine, da Jasper sembra essere a ciclo continuo in cui l'esperienza genera la riflessione, che a sua volta genera una nuova prospettiva e quindi una nuova esperienza., in modo continuativo. Pur nella sua pragmaticità, il modello di Jasper sembra, però, riservare al professionista un ruolo passivo, di semplice osservatore del processo, piuttosto che di attore attivo e coinvolto. Ancora una volta, questo modello di pratica riflessiva non riesce ad equilibrare perfettamente la teoria e la pratica e potrebbe risultare di difficile applicazione nel mondo reale.

Ognuno di questi modelli, pur avendo contribuito allo studio delle pratiche riflessive, dimostra la difficoltà nel riuscire a creare un giusto equilibrio nell'integrazione tra teoria e pratica, tra azione individuale e collettiva e il contesto circostante. Inoltre, ognuno di questi modelli non prende in giusta considerazione quanto accade nelle fasi di liminalità dell'adulto in cui le solite azioni compiute subiscono delle trasformazioni e lo stesso apprendimento diventa trasformativo, al fine di far fronte a stati di confusione e di perdita di struttura. La liminalità è, infatti, intesa come fase intermedia della trasformazione personale, non facile da vivere, ma necessaria per dare avvio a una fase trasformativa in cui la riflessività unitamente alla saggezza acquisita assumono un valore ontologico e rimodellano l'essere proprio di ogni persona. Dinanzi a tanta incertezza e problematicità che gli adulti vivono nelle fasi di liminalità, un framework innovativo di riflessività non può certamente essere ben delineato, lineare e chiuso, ma piuttosto inclusivo e sfumato. Come ricorda, M. Alhadeff-Jones (2016) anche il concetto di dimensione temporale muta nell'adulthood, facendosi sempre meno lineare e sempre più articolato e meno delineato. In un'era in cui lo sviluppo tecnologico è incessante, dove il tempo sembra essere iperveloce e istantaneo e dove gli adulti rischiano di divenire sempre più esseri umani attenti più che esseri umani senzienti, si amplifica, infatti, il bisogno di riflessività. Attraverso la riflessività, l'adulto potrebbe, infatti, comprendere con maggiore facilità la profonda connessione tra la capacità di coinvolgimento significativo e i processi di apprendimento. In questo modo, l'adulto sarebbe anche in grado di

creare sempre nuovi significati e, mediante quella che alcuni studiosi (Maksimović e Nišavić, 2019) definiscono come la ‘pedagogia dell’evento’, potrebbe imparare a far fronte all’ignoto e all’imprevedibilità. Una pedagogia questa in cui i processi di insegnamento e apprendimento non sono predefiniti, ma strettamente connessi a quanto accade nel conteso. La contaminazione con l’idea di conoscenza situata (Fabbri, 2007) ha, infatti, permesso di promuovere la validità dei contenuti relazionali, la creatività e la disponibilità al confronto, intese come modalità idonee alla condivisione di problemi e alla ricerca di soluzioni.

In relazione all’adulità ci sarebbe allora da chiedersi quale potrebbe essere il ruolo delle pratiche riflessive nelle fasi di liminalità. Un concetto quest’ultimo spesso utilizzato anche per spiegare le transizioni nelle carriere, negli ambienti professionali e organizzativi, in cui gli adulti sono chiamati a ricostruire la propria identità e le proprie comprensioni dei contesti lavorativi. Considerate tali premesse, l’adulto necessita di mosse innovative e quindi di sperimentazione e di una riflessione *in and on action* (Fabbri e Melacarne, 2023). Attraverso l’azione è, infatti possibile non solo acquisire sempre nuove conoscenze, ma anche costruirne di nuove. In questo modo, la conoscenza appare essere il risultato delle esperienze, ovvero delle transazioni tra gli uomini ed il loro ambiente, che loro conoscono a seguito dei risultati delle loro stesse azioni e della loro comprensione del rapporto esistente tra le azioni intraprese e le loro conseguenze (Federighi, 2016). In questo caso, la riflessività viene, quindi, fatta sull’azione e nell’azione da intraprendere al fine di ricercare soluzioni a situazione problematiche inedite. Al di là di pratiche riflessive in cui a prevalere sono aspetti interpersonali e dialogici di “creazione di senso”, ad esempio attraverso la creatività e l’intuizione collettiva, è utile anche ricordare come gli stessi si intrecciano ad aspetti intrapersonali di *agile mindset*, di *practice wisdom* e *embodiment*, come evidenziato nella formulazione del framework (Fig.1).

Fig 1. Framework di apprendimento di pratiche riflessive



Creatività collettiva e intuizione esperta condivisa in un mondo del lavoro che cambia

Nell'ottica delle pedagogie relazionali, mentre la riflessività individuale consente al singolo di proiettare e realizzare le proprie azioni in una dimensione personale, la riflessività collettiva consente, invece, di proiettare e realizzare azioni all'interno di un'organizzazione, promuovendo così nuove prospettive che raccontano una storia per legittimare le azioni collettive (Lounsbury, Gehman e Glynn, 2019). Le pratiche riflessive pur essendo importanti nel supportare l'occupabilità, la consapevolezza critica e l'espansione della professionalità, a volte sono state anche oggetto di critiche. Dovute queste ultime all'apporto della riflessione cognitiva esplicita alla pratica stessa, in quanto antitetica a un genere di apprendimento basato sul lavoro, dove i compiti lavorativi sono in continua trasformazione. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che la riflessione esplicita è stata spesso considerata come scrittura riflessiva valutata, e in quanto tale scollegata dalle dimensioni incarnate e non verbali della creazione e della riflessione stessa (Treacy e Gaunt, 2021). Vi è, quindi, la necessità di ripensare all'apprendimento delle pratiche riflessive immaginandolo non più solo finalizzato allo sviluppo delle competenze, ma anche utile allo sviluppo di pratiche collettive, interpersonali e flessibili in grado di comprendere esigenze e opportunità emergenti. Le pratiche riflessive collettive sono, infatti, in grado di aiutare i professionisti nell'aggiornare continuamente la propria pratica lavorativa e le proprie traiettorie di carriera, attraverso possibilità interdisciplinari, dilemmi professionali e preoccupazioni etiche (Gale e Molla, 2016). A tale riguardo, la creatività collettiva unitamente all'intuizione esperta condivisa sembrano rappresentare la modalità attraverso il quale gli adulti professionisti possono travalicare le proprie zone di confort per sviluppare pratiche riflessive significative in contesti lavorativi complessi e trasformativi.

Nonostante in ambito industriale, l'attenzione sul concetto di creatività si sia, da tempo, spostata dall'individuo alla collettività, in campo educativo continua, a volte, a persistere un concetto individualizzato. La creatività collettiva si concentra, invece, sulla collaborazione, la comunicazione e il pensiero divergente (Tang, Vezzani e Eriksson, 2020). Attraverso la creatività collettiva è possibile, ad esempio, comprendere la creazione di significato affettivo presente nelle pratiche riflessive. La matrice riflessiva oltre a supportare, infatti, il lavoro di squadra in ensembles, facilita anche i processi di apprendimento che sviluppano la pratica riflessiva come parte della creatività collettiva (Hakkarainen, 2013). Se la creatività è pensata come radicata nella riflessione (Guillaumier, 2016) e nelle pratiche di conoscenza condivisa, allora il dialogo potrebbe essere considerato come potenzialmente in grado di

orientare la creatività e quindi generare sempre nuove conoscenze e pratiche di ensemble (Treacy e Gaunt, 2021). L'esistenza di connessioni tra pratiche riflessive e creatività collettiva emerge proprio attraverso i dilemmi professionali come, ad esempio, nella ricercatezza della correttezza in pratiche lavorative altamente creative.

La volontà di ricercare l'accuratezza durante i compiti professionali può, a differenza di quanto comunemente pensato, sprigionare quella dimensione creativa superficialmente sopita, facendo anche appello all'intuizione esperta (Dreyfus, 2004). Un genere di intuizione questa che facendo ricorso alle conoscenze e abilità acquisite nel tempo, e a volte anche restate implicite, permette di superare i dilemmi professionali, risolvendo problemi di lavoro particolarmente complessi. In questo caso, l'intuizione esperta è intesa, però, non nella sua dimensione individuale ma collettiva, come fonte preziosa di conoscenza e apprendimento organizzativo tesa al miglioramento del processo decisionale nelle organizzazioni. In tal senso, l'intuizione collettiva è pensata come giudizio formato in modo indipendente basato su conoscenze, esperienze e capacità cognitive specifiche del dominio, condivise e interpretate collettivamente (Akinci e Sadler-Smith, 2018). In altre parole, un'intuizione collettiva condivisa strettamente correlata alla creatività è pensata non solo nella dimensione strettamente cognitiva, ma anche nella sua dimensione pre-conscia e più infusa di affetto (Cera e Sinclair, 2024). Pur riconoscendo, quindi, l'importanza del rispetto delle regole nell'esecuzione di compiti lavorativi complessi, a volte è proprio la riflessione su come il aggirio di tali regole possa promuovere pratiche lavorative particolarmente creative e risolutive. Le nozioni di correttezza, spesso legate a comprensioni culturali condivise e implicite, che fanno parte di particolari compiti lavorativi possono, pertanto, essere allo stesso tempo liberatorie e limitanti. Al di là degli aspetti più interpersonali che concorrono all'apprendimento delle pratiche riflessive, è necessario anche ricordare l'apporto fornito da alcuni aspetti più specificatamente attinenti alla sfera personale. Aspetti questi ultimi che influenzano, in modo particolare, le pratiche riflessive di quanti operano nelle organizzazioni.

Agile mindset, practice wisdom e la prospettiva fenomenologica dell'embodiment

L'*agile mindset*, la *practice wisdom* e l'*embodiment* rappresentano quelle dimensioni personali attraverso le quali promuovere riflessioni sulle azioni. L'*agile mindset* è considerata come sostenuta sia da attributi personali a livello individuale sia da un ambiente abilitante a livello organizzativo, in modo da garantire l'autonomia delle persone, oltre ad assicurare la gestione

dell'incertezza con l'obiettivo di essere realmente agile anziché semplicemente fare l'agile (Mordi e Schoop, 2020). Questa definizione sottolinea come non sia sufficiente che il singolo individuo abbia tutte le caratteristiche per avere un'*agile mindset*, ma che sia anche l'ambiente circostante a impegnarsi nell'istituzione di un'*agile mindset* a livello organizzativo. Attraverso la consapevolezza che ogni membro dell'organizzazione ha di se stesso e dell'ambiente circostante potrebbe, infatti, sviluppare una *mindset* non solo agile, ma anche consapevole e produttiva. Per l'*employability* non sono, infatti, necessarie solo specifiche competenze o solo '*employment status*' (Clinkard, 2018). Vi è, al contrario, il bisogno di andare al di là delle sole competenze tecniche o disciplinari, al fine di riconsiderare il ruolo delle componenti attitudinali quali l'autoconsapevolezza, l'adozione di un approccio di apprendimento permanente e di una mentalità di crescita. Una mentalità quest'ultima che potrebbe essere considerata agile, in quanto idonea nel promuovere la ricerca di sempre nuovi metodi e approcci di gestione, incoraggiando al contempo a riflettere su sperimentali e innovativi modi di fare le cose. Se è vero, però, che l'essere riflessivi sull'azione permette di costruire conoscenza emergente dall'azione e per le azioni future, allora non è possibile ignorare il rapporto tra *agile mindset* e pratiche riflessive. L'*agile mindset*, consente, ad esempio, di riflettere sugli obiettivi, sulle strategie e sui processi, adattandoli alle circostanze del contesto. L'essere dotati di *agile mindset* significa, infatti, essere in grado di agire in modo proattivo e sempre disponibile ad abbracciare il cambiamento (Ramasubbu e Bardhan, 2021).

In un'era caratterizzata da continue trasformazioni sempre in accelerazione e sempre più digitale ci sarebbe, però, da chiedersi se è ancora possibile avere tempo a disposizione da dedicare alla riflessività. Lo spazio dei flussi e il tempo senza tempo sono, infatti, le fondamenta materiali di una nuova cultura della virtualità reale. Le persone hanno, ad ogni modo, bisogno di tempo per costruire il significato delle proprie traiettorie esistenziali e lavorative e l'apprendimento nel corso della vita rappresenta, in tal senso, un fattore di appropriazione, riorganizzazione e riordino (Schmidt-Lauuff, 2023). In particolare, i leader, all'interno delle organizzazioni, sono considerate più persone "d'azione" che di "riflessione", a loro è richiesto più di "agire" che di "pensare". In questo senso, l'azione, l'agire e il fare rappresentano una soluzione a breve termine che prevale sulla riflessione e sull'apprendimento a lungo termine. Le pratiche riflessive nel promuovere l'apprendimento attraverso e dall'esperienza necessitano della concessione del "tempo al tempo". Attraverso il "tempo" si ha, quindi la possibilità di riflettere su un'azione già compiuta, mentre la riflessione-in-azione che consiste nel pensare mentre si agisce necessita di un'intuizione esperta più che di tempo a disposizione. In altre parole, la riflessione esplicita, a cui consegue un momento di stimoli

metacognitivi, consente, il più delle volte, di riflettere sulla pratica (Cattaneo e Motta, 2020). La riflessione nell'azione consiste, quindi, non solo nel capire qual è la cosa migliore da fare, ma soprattutto in quale particolare momento nel tempo (Tsang, 2008).

Al di là dell'*agile mindset*, le esperienze interiori sono spesso in stretta relazione con le pratiche riflessive (van der Steen, van Saane e van Dijk, 2021): *practice wisdom*, e *embodiment*. Un genere di esperienze queste che sono, di sovente, oggetto di riflessione, al fine di essere in grado di far fronte alle sfide adattive. La *saggezza pratica*, in greco, *phronesis* riguarda le modalità con le quali gestire eticamente ed efficacemente la fluidità (Küpers e Statler, 2008). La saggezza pratica, considerata da Aristotele (1999) differente dalla conoscenza pratica, implica l'esistenza di "incontri esperienziali" o di esperienze vissute in particolari situazioni. Un tipo di saggezza pratica questa ritenuta differente e al di sopra della conoscenza intellettuale scientifica e razionale. L'incarnazione è ciò che, infine, consente alla saggezza pratica di realizzarsi, in quanto non sono solo necessari i processi esperienziali, ma anche le esperienze incarnate ed emozionali (Küpers e Statler, 2008). Nella saggezza pratica non è, infatti, importante ciò che si pensa, ma ciò che si sente e si vive. Secondo la prospettiva fenomenologia (Merleau-Ponty, 1962), coloro che sono coinvolti nel "mondo della vita" sono essenzialmente esseri incarnati e come tale viene, quindi, data loro la possibilità di creare nuovi significati quando sono coinvolti in processi fluidi e accelerati.

Conclusioni. Pedagogie, pratiche riflessive e sfide intermittenti

Il punto da cui questo contributo è partito è nel considerare la comprensione delle pratiche riflessive attraverso due diverse correnti pedagogiche: il personalismo e la pedagogia relazionale. Due correnti queste che considerano in modo differente il ruolo della persona nei processi di apprendimento e di pratiche. Pur nella loro differenza, queste due correnti, nel framework proposto, s'intrecciano e s'intersecano, al fine di promuovere un apprendimento di pratiche riflessive che abbia senso e significato in un mondo in continua trasformazione. Il personalismo pedagogico considera la persona nella sua dimensione razionale, singolare e incarnata; mentre per la pedagogia relazionale, l'individuo è sempre in relazione con gli altri e costruisce significati attraverso le relazioni stesse. Entrambe le prospettive hanno, contribuito alla formulazione di un framework di apprendimento delle pratiche riflessive aperto, non necessariamente condivisibile, ma propenso, nei propri limiti, alla comprensione del ruolo delle pratiche riflessive non solo nelle fasi di liminalità dell'adulto, ma anche nelle fasi di transizioni lavorative. In tal

senso, l'epistemologia post-umanista concorre a sottolineare come le conoscenze derivanti dalla pratica abbiano un valore limitato e come i confini dell'umano e non umano siano stati travalicati: sarebbe sufficiente solo ricordare come l'umano oggi sia chiamato continuamente a rapportarsi con la tecnologia e a rimodulare i propri compiti lavorativi a seguito dello stesso sviluppo tecnologico. In questo continuo vortice di trasformazione dei confini tra l'umano e il non umano, il "tempo" svolge un ruolo determinante. Nel framework, qui proposto, "il tempo" chiede "tempo" affinché nella corsa accelerata al cambiamento possa esserci la possibilità di riflettere sulle ricadute del proprio agire e del modo di relazionarsi agli altri umani e non umani. Inoltre, la necessità di integrare due modi diversi di pensare alle pratiche riflessive (dimensione intrapersonale, interpersonale) nasce proprio dalla convinzione di come queste due dimensioni prese singolarmente non siano in grado di aiutare l'adulto nelle fasi turbolente di liminalità della propria vita come anche nelle continue transizioni lavorative. La dimensione intra-personale trascura, infatti, l'essenzialità delle interazioni interpersonali, come quella interpersonale trascura l'aspetto interiore e singolare della riflessione. Certamente il framework proposto non vuole presentarsi come chiuso e ripiegato su se stesso, ma come sempre aperto a nuovi suggerimenti che, al di là degli aspetti costitutivi proposti, possa includerne degli altri utili all'apprendimento di pratiche riflessive in un contesto di sfide emergenti e di trasformazioni ricorrenti.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (1972). *La mia pedagogia*. Padova: Liviana editrice.
- Akinci C., & Sadler-Smith E. (2018). Collective Intuition: Implications for Improved Decision Making and Organizational Learning. *British Journal of Management*, 30(3), pp. 558-577. DOI: 10.1111/1467- 8551.12269.
- Alhadeff-Jones M. (2016). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the temporal complexity of self and society*. London-New York: Routledge.
- Aristotele (1999). *Etica Nicomachea*. Traduzione di Carlo Natali. Bari: Laterza.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (1 edizione 2017).
- Biesta G.J.J. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), pp. 9- 20.
- Boffo V. (2022). Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione. In: Boffo V., Del Gobbo G., & Torlone F. (a cura di). *Educazione degli*

- Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 51-66). Firenze: University Press.
- Burgoyne J., & Reynolds M. (1997). *Management learning*. New York: Sage.
- Cattaneo A.A., & Motta E. (2020). "I Reflect, Therefore I Am... a Good Professional". On the Relationship between Reflection-on-Action, Reflection-in-Action and Professional Performance in Vocational Education. *Vocations and Learning*, 14, pp.185-204.
- Cera R., & Sinclair M. (2024). What kind of intuition for what kind of education. *Encyclopaideia*, 28(70), pp. 53-70.
- Clinkard K. (2018). Are employability and entrepreneurial measures for higher education relevant? Introducing AGILE reflection. *Industry and Higher Education*, 32(6), pp. 375-390.
- Cunliffe A.L. (2004.) On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), pp. 407-426.
- Cunliffe A.L. (2016). 'On becoming a critically reflexive practitioner' redux. *Journal of Management Education*, 40(6), pp. 740-746.
- Dewey J. (1938). *Experience & Education*. New York-London: Macmillan.
- Dreyfus S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), pp. 177-181. DOI: 10.1177/0270467604264992.
- Driscoll J. (1994). Reflective practice for practise – a framework of structured reflection for clinical areas. *Senior Nurse*, 14(1), pp. 47-50.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., & Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività?. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-21. DOI: 10.3280/erp1-2023oa16224.
- Federighi P. (2016). Educazione degli Adulti e Università. Le origini nella Scuola Fiorentina. In: Cambi F., Federighi P., & Mariani A. (a cura di). *La pedagogia critica e laica a Firenze:1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure* (pp. 59-76), Firenze: University Press.
- Flores D'Arcais G. (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola.
- Gale T., & Molla T. (2016). Deliberations on the deliberative professional: Thought-action provocations. In: Lynch L., Rowlands J., Gale T., & Skourdoumbis A. (Eds.). *Practice theory and education: Diffraction readings in professional practice* (pp. 247-262). London: Routledge.
- Gibbs G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Polytechnic: Further Education Unit.
- Gherardi S. (2021). *A posthumanist epistemology of practice. Epistemology of management*. Berlin: Springer.
- Guillaumier C. (2016). Reflection as creative process: Perspectives, challenges and practice. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), pp. 353-363. DOI: 10.1177/1474022216647381.

- Hakkarainen K. (2013). Mapping the research ground: Expertise, collective creativity and shared knowledge practices. In: Gaunt H., & Westerlund H. (Eds.). *Collaborative learning in higher music education* (pp. 13-26). Farnham, UK: Ashgate.
- Jasper M. (2013). *Beginning reflective practice* (2nd ed.). Boston: Cengage Learning.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, USA: Prentice-Hall.
- Küpers W., & Statler M. (2008). Practically wise leadership: Toward an integral understanding. *Culture and Organization*, 14(4), pp. 379-400. DOI: 10.1080/14759550802489771.
- Lounsbury M., Gehman J., & Ann Glynn M. (2019). Beyond homo entrepreneurus judgment and the theory of cultural entrepreneurship. *Journal of Management Studies*, 56(6), pp. 1214-1236. DOI: 10.1111/joms.12429.
- Maksimović M., & Nišavić I. (2019). Learning the Unknown: The Potential of Liminal Space for Adult Education. *Andragoške studije*, 1, pp. 33-46.
- Malaguzzi A. (2021). *Partecipazione e gestione sociale*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Maritain J. (1962). *L'educazione della persona*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Merleau-Ponty M., & Smith C. (1962). *Phenomenology of perception* (Vol. 1212). London: Routledge.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merizow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J., & Taylor E.W. (2011). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (Eds.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Miedema S., & Biesta G.J.J. (1994). Constructivism and Pragmatism: How to solve the problematic Relation between Methodology and Epistemology in the Debate about Replication. In: van der Veer R., van Ijzendoorn M., & Norwood J. (Eds.). *Reconstructing the Mind. Replicability in Research on Human Development* (pp. 71-92). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Miedema S., & Bertram-Troost G. (2014). Reconciling the Just, the Civic, and the Sacred in Critical-Pragmatic Education. *Religious Education*, 109(1), pp. 72-80. DOI: 10.1080/00344087.2014.868233.
- Mordi A., & Schoop M. (2020). *Making it tangible – creating a definition of agile mindset*. Twenty-Eighth European Conference on Information Systems (ECIS2020), Marrakesh, Morocco, June 2020.
- Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books. tr. it. *La conoscenza inespresa* (1979). Roma: Armando.
- Raelin J.A. (2008). *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace* (Revised ed.). USA: Jossey-Bass.
- Ramasubbu N., & Bardhan I. (2021). Reconfiguring for Agility: Examining the Performance Implications of Project Team Autonomy through an Organizational

- Policy Experiment. *Management Information Systems Quarterly*, 45(4), pp. 2261-2280. DOI: 10.25300/MISQ/2021/14997.
- Reynolds M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), pp.183-200.
- Reynolds M., & Vince R. (2007). *The handbook of experiential learning and management education*. Oxford: University Press.
- Reynolds M., & Vince R. (2004). *Organizing reflection*. Farnham, UK: Ashgate.
- Reynolds M. (2009) Wild frontiers – Reflections on Experiential Learning. *Management Learning*, 40(4), pp. 387-392. DOI: 10.1177/1350507609335848.
- Schon D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schmidt-Lauff S. (2023). Time and Temporalities in (Adult) Education and Learning. *Sisyphus*, 11(1), pp. 6-9. DOI: 10.25749/sis.29952.
- Striano M. (2012). Riflessione e riflessività. In: Rossi P.G., & Rivoltella P.C. (a cura di). *L'agire didattico* (pp. 373-387). Brescia: La Scuola.
- Striano M., Oliverio S., & Melacarne C. (2018). *La riflessività in educazione prospettive, modelli pratiche* (Pedagogia 76). Brescia: Scholé.
- Tang T., Vezzani V., & Eriksson V. (2020). Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100696. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100696.
- Treacy D., & Gaunt H. (2021). Promoting interconnections between reflective practice and collective creativity in higher arts education: the potential of engaging with a reflective matrix. *Reflective Practice*, 22(4), pp. 488-500. DOI: 10.1080/14623943.2021.1923471.
- Tsang N.M. (2008). Kairos and practice wisdom in social work practice. *European Journal of Social Work*, 11(2), pp. 131-143. DOI: 10.1080/13691450701357315.
- van der Steen B., van Saane J.W., & van Dijk G.M. (2021). Leadership reflective practices: Adaptive challenges, slow questions and meaningful relations in fluid and accelerated times. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, 7(3), pp. 233-241.
- Wenger E., McDermott R., & Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Press.
- Wright A., Hibbert P., Strong R., & Edwards M. (2018). Exposing practical, psychological, and pedagogical shadow sides of experiential learning. *Journal of Management Education*, 42(6), pp. 761-771. DOI: 10.1177/1052562918802327.

Sperimentare e progettare riflessività, per accompagnare la trasformazione: il ruolo dei coordinatori pedagogici nei servizi 0/6

di *Claudia Ciccardi*

Riassunto

Il contributo, partendo da una ricerca ancora in corso, presenta alcune riflessioni e criticità intorno alle figure di leadership e middle management in ambito educativo quali, ad esempio, i coordinatori pedagogici. A queste figure è spesso richiesto, tra le diverse funzioni, di accompagnare la riflessività dei professionisti che lavorano nei servizi. Nella trasformazione culturale che oggi investe, nello specifico, i servizi educativi 0/6, questo compito appare prioritario e ancor più sostanziale. È ampiamente riconosciuto che, al fine di contribuire allo sviluppo dei servizi stessi, sia necessario costruire contesti professionali riflessivi che possano, partendo dalla pratica, costruire nuovo sapere e nuove modalità di azione. Il progetto di ricerca descritto, vede il coinvolgimento del coordinamento pedagogico di una cooperativa e ha l'obiettivo di delineare nuove pratiche riflessive a sostegno del ruolo. La ricerca presentata, all'interno della metodologia della ricerca-azione, è esempio di come i processi riflessivi possono attivare sviluppo e crescita per tutti gli attori coinvolti nella ricerca stessa. Alla luce delle teorie sulla riflessività e sull'apprendimento adulto, il pensiero che l'autrice sviluppa vuole sottolineare l'importanza del ruolo trasformativo che gli agenti di cambiamento, leader e coordinatori pedagogici, attraverso pratiche riflessive progettate e interroganti, possono agire per e con i professionisti che operano nei servizi. **Parole chiave:** coordinatori pedagogici, leadership, servizi educativi 0/6, pensiero riflessivo, trasformazione, problem posing.

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

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20457

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>

Testing and designing reflexivity, to support the transformation: The Pedagogical Coordinator's role in the ECEC

Abstract

This contribution, based on an ongoing research, shows some reflections and critical aspect regarding leadership and middle management figures in the educational field, such as pedagogical coordinators. The latter ones are often required, among their several functions, to support ECEC professionals' reflexivity. Considering that ECEC settings are experiencing a cultural transformation, the role of the pedagogical coordinator is more and more important and must be prioritized. It is a well-known fact that, to support the development of ECEC, it is necessary to design reflexive professional contexts. Starting from practices, these contexts can foster new knowledge and actions. The research the project involves a group of pedagogical coordinators and aims to identify new reflective practices to support the role. The research, using , using the action research model, is an example of how reflective processes can activate development and growth for all those involved in the research. In the light of reflexivity and adult learning theories, the author aims at stressing the importance of this specific transformative role. The agents of change, e. g. transformative leaders and pedagogical coordinators, can operate for and with professionals working in the settings, by means of designed reflexive practices.

Keywords: pedagogical coordinators, leadership, ECEC, reflexive thinking, trasformation, problem posing.

First submission: 01/03/2025 accepted: 10/06/2025

Un sistema in trasformazione

Nel quadro delle professioni educative, quella del coordinatore pedagogico è una figura che si è sviluppata, in Italia, a partire dagli anni Settanta (Rosa e Filomia, 2022): il suo ruolo è oggi culturalmente riconosciuto (Silva, 2015) poiché, seppur emerso gradualmente, ha storicamente svolto un ruolo fondamentale nel processo che ha mosso Nidi e Scuole dell'Infanzia dal modello assistenzialistico al modello educativo. Nel corso del tempo, la definizione del ruolo professionale ha riconosciuto il coordinatore pedagogico come figura responsabile del coordinamento delle attività educative nel loro complesso (Catarsi, 2010). Progressivamente, il coordinatore ha assunto una

posizione centrale nell'organizzazione e nel supporto al personale, favorendo l'integrazione di processi riflessivi all'interno del lavoro educativo (Musatti e Picchio, 2005; Infantino, 2008). Le diverse pratiche professionali della realtà italiana e le più recenti *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato "zerosei"* (MIUR, 2022) evidenziano in modo chiaro il ruolo di supporto e formazione che il coordinatore pedagogico può svolgere nei confronti dell'équipe di lavoro dei nidi e delle scuole d'infanzia. In particolare, tali indicazioni lo definiscono come figura professionale che ha il compito di *curare* il funzionamento dell'équipe concorrendo all'arricchimento della loro professionalità e valorizzandone la motivazione, creando «condizioni organizzative affinché la riflessione professionale possa essere esercitata in modo collegiale proponendo riunioni periodiche di gruppo (di sezione e di struttura) e strumenti come le pratiche di osservazione e documentazione» (*ibidem*, p. 36). L'aspetto evidenziato sottolinea come la presenza di un coordinatore pedagogico nei servizi educativi possa rappresentare una leva per la creazione di un ambiente di lavoro positivo, capace di stimolare l'impegno e la passione per l'attività educativa, supportando i professionisti nella loro crescita continua. La presenza del coordinamento pedagogico come elemento per la costruzione di contesti di qualità è confermata anche da ricerche europee che affermano che

il coordinamento pedagogico e la guida alla co-riflessione risultano efficaci in contesti differenti: in paesi con un buon sistema di servizi all'infanzia e un alto livello di qualifica richiesto al personale, ma anche in paesi con scarso investimento in servizi all'infanzia e bassa qualifica richiesta al personale (Peeters *et al.*, 2015, p.33).

Anche gli studi di caso della ricerca CoRe (Urban *et al.*, 2011) mostrano come, nei contesti in cui esistono momenti di co-riflessione, coordinamento pedagogico, monte ore non frontale e formazione continua, la qualità dei servizi risulti più alta. Appare pertanto chiaro come questo ruolo possa, per i professionisti dei nidi e delle scuole d'infanzia, incentivare il lavoro collettivo attraverso un approccio riflessivo (Schön, 1993; Fabbri, 2007) capace di supportare i gruppi nel confronto sulle pratiche quotidiane, al fine di trasformare le stesse e garantire una formazione continua al personale. In questo contesto, facilitando la riflessione critica e il dialogo, il coordinatore promuove, a tutti gli effetti, un'azione culturale più consapevole e mirata all'innovazione (Rosa e Filomia, 2022).

Il Sistema Integrato di Educazione e Cura dei Servizi Educativi 0/6 sta attraversando un profondo cambiamento culturale in Italia (MIUR, 2017). I

nuovi documenti di indirizzo (MIUR, 2022), allineandosi alle ricerche e politiche europee (EU, 2014; Bennet *et al.*, 2012), evidenziano come l'apprendimento e la crescita dei bambini dipendano da ambienti educativi di qualità, in grado di rispondere alle sfide demografiche, economiche e sociali, riducendo le disuguaglianze e promuovendo la coesione sociale. Da questo quadro emerge l'esigenza di superare lo "split-system" che ancora caratterizza il sistema italiano (Balduzzi e Lazzari, 2023), promuovendo una nuova visione dei servizi educativi come presidi di tutela per l'infanzia. Un cambiamento che richiede una riflessione culturale e un ripensamento delle pratiche educative per sviluppare servizi innovativi. In mancanza di modelli chiari, è urgente avviare processi trasformativi coinvolgendo le pratiche quotidiane erielaborando le modalità operative per rispondere alle necessità emergenti. Affinché una sperimentazione possa generare innovazione educativa e sociale è essenziale, infatti, che si sviluppi una forte connessione tra i processi trasformativi *bottom up* e *top down* (Milotay, 2016; OECD, 2020). Alcune ricerche sottolineano come, in questo scenario, una leadership pedagogica strettamente legata ad azioni trasformative, di miglioramento e innovazione, possa avere un impatto positivo sulla qualità dei servizi educativi ECEC (Hard e Jónsdóttir, 2013; Douglass, 2019).

Alla luce di quanto evidenziato, si può affermare che il coordinatore pedagogico svolge un ruolo centrale di *middle management* (Rosa e Filomia, 2022), guidando il cambiamento organizzativo e integrando le diverse prospettive, interessi e linguaggi tra i mandati, gli orientamenti e la realtà dei servizi. Questa integrazione può avvenire solo all'interno di un costante lavoro di gruppo e pratiche riflessive volte alla crescita professionale, intesa come possibilità di cambiamento all'interno di un sistema in evoluzione. Lavorare e riflettere come professionisti dell'educazione implica un impegno profondo: essere aperti al dialogo, confrontarsi, rivedere le proprie cornici di riferimento, sviluppare maggiore consapevolezza di sé e dei propri modelli culturali, superare pregiudizi ideologici e convinzioni personali (Fabbri, 2019). Questi processi offrono l'opportunità ai professionisti di essere parte attiva del cambiamento culturale in corso promuovendo, in questo modo, un'azione di crescita evolutiva non solo per i bambini e le famiglie, ma per il sistema educativo e la propria professione (Mezirow, 2010).

Il contributo che segue intende esplorare, senza la pretesa di essere esaustivo, come la figura del coordinatore pedagogico, grazie alle specificità della professione e al cambiamento culturale in atto, possa svolgere un ruolo fondamentale nel progettare spazi di riflessione trasformativa e sviluppo emancipativo (Romano e Bosco, 2022). Favorendo la cura dei gruppi di lavoro e mettendo in pratica una leadership trasformativa il coordinatore agisce

come agente di cambiamento per gli educatori (ibidem), accompagnandoli non solo nella crescita professionale, ma anche nel loro sviluppo umano.

La ricerca: per uno sviluppo professionale emancipativo

La ricerca, condotta nell'ambito di un Dottorato Executive¹ ancora in corso, nasce dall'esigenza della Cooperativa Proges di ridefinire il ruolo del coordinatore pedagogico come figura chiave nel sistema educativo. Il progetto di ricerca ha l'intento di analizzare le difficoltà e le opportunità di crescita professionale, per sviluppare un modello innovativo di leadership trasformativa (Bass, 1998) e di individuare strumenti a sostegno del ruolo. L'output auspicato è rinnovare le modalità di leadership del coordinatore pedagogico attualmente agite, promuovendo un approccio riflessivo che stimoli lo sviluppo non solo dei servizi, ma anche dei professionisti che vi operano favorendo processi di crescita professionale continua. Per poter raggiungere questo obiettivo, è stata chiara, fin da subito, la necessità di rendere il coordinamento della cooperativa parte attiva nella ricerca, convinti dell'assunto che «gli attori che vivono nel contesto in cui si situa la ricerca ne presidiano i saperi e i significati e il loro coinvolgimento è la condizione per la loro conoscenza e trasformazione» (Fabbri, 2007, p. 142). Il progetto di ricerca ha, pertanto, adottato un disegno empirico-qualitativo (Kun, 1969), in linea con il paradigma ecologico-costruttivista (Bateson, 1977) e ha utilizzato, all'interno del paradigma della ricerca-azione (Lewin, 1946), metodologie collaborative (Fabbri, 2019; Pagani e Pastori, 2019). Si è, quindi, optato per una ricerca-azione in quanto metodo strettamente coerente con la volontà di identificare un problema che emerge da un gruppo di individui afferenti ad una comunità professionale (Fabbri, 2007). Questo approccio ha creato uno spazio in cui si sono incontrati il sapere della ricercatrice, fondato su teorie e tecniche di intervento, e la conoscenza e il sapere pratico dei professionisti coinvolti, i coordinatori. Dando così esito ad un sapere che nasce dall'esperienza e dai significati attribuiti all'azione all'interno della cultura organizzativa.

Alla luce degli obiettivi di ricerca, la domanda che ha accompagnato la revisione della letteratura è stata: *quale postura il coordinatore pedagogico oggi può assumere per portare cambiamento all'interno dei servizi?* La letteratura review si è focalizzata, in particolare, sul costrutto di leadership trasformativa (Bass, 1998). Dalla revisione dei contributi teorici emerge che i

¹ Il Dottorato Executive prende avvio da un accordo tra l'Università Milano Bicocca e la cooperativa Proges – www.proges.it.

leader ispirano e motivano i *seguaci* a raggiungere risultati straordinari e sviluppano le capacità di leadership rispondendo ai bisogni di sviluppo individuali (Lawrason *et al.*, 2023). Tale costrutto, inoltre, si articola in quattro dimensioni, delineando chiaramente i compiti principali attraverso cui i leader trasformativi possono operare in modo attivo ed efficace (Bass e Riggio, 2006):

1. *Influenza idealizzata*: si manifesta quando i leader, attraverso la creazione di solide relazioni, guadagnano l'ammirazione, la fiducia e il rispetto dei professionisti, diventando modelli positivi di riferimento.
2. *Motivazione ispirazionale*: si verifica quando i leader ispirano i professionisti, fornendo loro un significato chiaro per perseguire un obiettivo condiviso e mantenendo alte le aspettative.
3. *Stimolazione intellettuale*: si realizza quando i leader incoraggiano i professionisti a pensare in modo critico e creativo.
4. *Considerazione individuale*: riguarda quei comportamenti che riconoscono i bisogni e le differenze di ciascun professionista, favorendo la crescita collettiva.

Il tema della leadership in ambito educativo è indagato principalmente in campo scolastico (Paletta, 2022) ma è tema di interesse anche per i servizi educativi 0/6 (Douglass, 2019) e nutre oggi un grande interessamento anche a livello europeo (EU, 2024). Prima di attivare un processo di cambiamento delle pratiche legate al ruolo, la revisione della letteratura ha portato al bisogno di indagare come i coordinatori pedagogici dell'organizzazione sentivano di esprimere la loro leadership, con la volontà di rispondere, pertanto, ad una nuova domanda di ricerca: *quale modello di leadership è agito all'interno dell'organizzazione?*

Per motivi di sintesi, verranno presentate le fasi del progetto di ricerca, che coinvolge i 19 coordinatori pedagogici dell'organizzazione, in ordine cronologico, evidenziando il carattere ricorsivo e dinamico del processo. Per ciascuna fase saranno messi in risalto le principali acquisizioni che hanno orientato, anche attraverso nuove domande, lo sviluppo continuo della ricerca. Infatti, in linea con il paradigma della ricerca-azione, è stato avviato un processo ciclico e interagente suddiviso in più nuclei di ricerca, seguendo una modalità a spirale piuttosto che lineare (Marani, 2014): indagine, pianificazione, azione strategica e valutazione hanno caratterizzato ogni fase conducendo alla definizione e realizzazione di quella successiva.

Nucleo I: indagare il modello di leadership agito dall'organizzazione

Per raccogliere dati che permettessero di individuare il modello di leadership agita, sono state svolte interviste individuali in profondità (Kanizsa,

2013) e un processo di indagine e analisi ispirato alla Grounded Theory (Glaser e Strauss, 2009). Le interviste hanno coinvolto tutti i coordinatori pedagogici, da gennaio a maggio 2024, e alcune educatrici e insegnanti dei servizi da loro coordinati. Il metodo Grounded è stato utilizzato, in questa fase della ricerca, con una modalità ricorsiva attivando un «processo di raccolta dati per generare teoria mentre contemporaneamente si raccoglie, si codifica e si analizzano i dati e si decide quali dati raccogliere successivamente e dove reperirli allo scopo di sviluppare una teoria nel momento in cui emerge»² (Glaser, 1978, p.37). Attraverso la raccolta dei memos e la definizione di più puntuali domande di indagine si è via via arrivati alla costruzione di un pensiero che si è formato pensando (ibidem) attraverso la formulazione di *etichette*, *categorie* e *macrocategorie*, per la composizione delle quali è stato utilizzato il software Nvivo. La core category, ovvero la macrocategoria che ha raccolto più elementi (etichette e categorie), ha portato a definire il modello emergente del coordinamento pedagogico come orientato e ben consolidato in un approccio “*bottom-up*” e di valorizzazione delle competenze e funzioni dei gruppi di lavoro e dei professionisti. Dall’analisi dati risulta, al suo interno, evidente la saturazione della categoria “*cura e ascolto*”, sottolineando l’attenzione che il coordinatore pedagogico dedica alla creazione di un clima organizzativo e relazionale positivo nei gruppi di lavoro³:

CP4 – prima di tutto il lavoro sul gruppo. Io credo che davvero sia proprio la prima, il primo passaggio, quando si entra, quando si arriva, in un servizio ...è lavorare sul gruppo perché il gruppo governa, governa proprio.

CP6 – Prima di tutto, creando una relazione, una relazione con loro, perché non li conoscevo, quindi andando in ascolto, durante i primi collettivi mi ricordo che era davvero un gruppo di mutuo aiuto.

CP7 – Allora diciamo che mi piacerebbe poter essere, poter far sì, nel mio piccolo che i gruppi stiano bene. Cioè che siano dei gruppi dove si sta bene dal punto di vista, oltre che professionale e relazionale.

Inoltre, un elemento interessante che emerge è dato dalla non saturazione della categoria “*azioni per trasformare*”, nella macrocategoria “*top-down*”. Anche se il coordinatore si percepisce come un agente di cambiamento, le modalità e gli strumenti attraverso i quali questa funzione viene esercitata non sono espressi in modo chiaro e soprattutto non emerge in modo evidente la consapevolezza sulla correlazione di questi con lo sviluppo continuo del personale.

² Traduzione dell’autrice.

³ Verranno riportati, a titolo esemplificativo e a sostegno dell’analisi dati, parti delle interviste svolte inserite nelle categorie di riferimento.

CP4 – a volte sento il bisogno anch'io da coordinatrice, di dover un po' accelerare questo cambiamento prima per me. In quali spazi io faccio ricerca e rifletto?

CP12 – forse gli strumenti (incontri di équipe, formazione) che abbiamo oggi per accompagnare i gruppi non sono più contemporanei e non ci aiutano a costruire qualità. Cioè non ci aiutano concretamente a progettare il cambiamento che ci è richiesto.

Nucleo II: confronto tra costrutto teorico e modello emergente

La teoria emergente della leadership pedagogica dell'organizzazione, confrontata con il costrutto di leadership trasformativa, evidenzia significative lacune professionali, in particolare per quanto riguarda il sostegno e la mancanza di strumenti chiari per lo sviluppo professionale continuo. Riferendosi alla teoria di Bass e Riggio (2006), si può affermare che la cultura di coordinamento si allinea pienamente con la dimensione 1 – *influenza idealizzata* e la dimensione 4 – *considerazione individuale*, mentre presenta carenze o strutture deboli nelle dimensioni 2 – *motivazione ispirazionale* e 3 – *stimolazione intellettuale*. In linea con l'approccio di una ricerca partecipativa, i dati raccolti sul campo sono stati convalidati durante un incontro con tutti i coordinatori pedagogici della cooperativa. A seguito della presentazione dell'analisi dei dati, si è avviato un confronto che ha permesso di raccogliere proposte sulle necessità percepite dal coordinamento per colmare le lacune individuate. Dall'analisi dei dati è emersa la necessità di sviluppare strategie per sostenere la riflessività dei gruppi, orientandola verso obiettivi di crescita professionale e personale. Di seguito, sono riportati alcuni commenti emersi dalle domande per il confronto, realizzato con il software di partecipazione e la discussione di gruppo:

In che cosa mi ritrovo pienamente rispetto la ricerca esposta?

- *Per i coordinatori spazi di auto-formazione e la postura di ricerca sono indispensabili per agire una leadership orientata al cambiamento e trasformazione.*
- *Mi ritrovo pienamente nell'idea di ripensare e sperimentare nuove forme di conduzione dei gruppi, anche attraverso nuovi dispositivi e metodologie. Che cosa non avevo mai pensato e mi interessa?*
- *Sono molto interessata all'idea di accompagnare il gruppo al cambiamento e non ad imporre dall'alto, ma mi rendo conto che mi mancano delle conoscenze sulla ricerca di strategie per metterlo in atto.*
- *Mi interessa avere uno strumento che mi aiuti a rispondere in modo adeguato alla necessità di riuscire ad essere stimolo intellettuale per i gruppi.*

I dati validati hanno, così, fatto emergere la necessità di ridefinire le strategie per promuovere la pratica riflessiva all'interno dei gruppi, intendendo questa come contesto (Mortari, 2004) prioritario all'interno del quale è possibile attivare una sollecitazione intellettuale orientata al cambiamento e allo sviluppo emancipativo, sia individuale che collettivo. La domanda di ricerca derivata, che accompagna l'ultima fase della ricerca è: *quali strumenti sono necessari al coordinatore per attivare e sostenere processi di riflessività?*

Nucleo III: progettare e sperimentare contesti riflessivi

A ottobre 2024, è stato costituito un più ristretto gruppo di ricerca composto da 6 coordinatrici pedagogiche. Il gruppo di ricerca ha calendarizzando diversi incontri di co-progettazione (Pastori, 2017), facilitati dalla ricercatrice. Partendo dagli elementi emersi nella validazione dati, il gruppo di ricerca ha fissato l'obiettivo di definire azioni per colmare le lacune nella leadership del coordinamento e offrire ai coordinatori opportunità di sperimentare contesti riflessivi stimolanti e capacitanti. Con dispositivi riflessivi destinati ai coordinatori, si è voluto favorire un approccio sistemico e di “matrioskamento” (Catarsi, 2010), che permetta sperimentazione diretta e *modeling*.

In questi spazi, infatti, i coordinatori possono vivere un modello di cura riflessiva che, una volta acquisito tramite l'esperienza, potrà poi essere attivato nei confronti dei loro gruppi di lavoro, promuovendo così ulteriori processi di riflessione e crescita. Il progetto delineato prevede la realizzazione di tre “Laboratori di pensiero” condotti dal gruppo di ricerca e definiti dallo stesso “Setting di pratica riflessiva e di ricerca condivisa tra coordinatori pedagogici, di cura dei propri saperi e di nuovi sguardi sui servizi. Un dispositivo per nutrire una postura/atteggiamento di ricerca nei coordinatori pedagogici, per leggere e qualificare l'identità dei servizi, per decodificare le domande che i servizi intercettano, orientando la rappresentazione dei servizi verso l'innovazione”⁴. Il modello dei *Laboratori di pensiero*, nei quali si è scelto di approfondire i temi di *identità* e *innovazione* nei servizi educativi 0/6, prende spunto dalle principali teorie di riferimento sulla riflessività (Dewey, 1961; Schön, 1993), sulla ricerca azione (Lewin, 1946) e sull'apprendimento adulto (Kolb, 1984; Mezirow, 2003). La progettualità di questi dispositivi è ricorsiva e circolare, seguendo l'approccio della ricerca-azione, con momenti di continua ridefinizione delle fasi del processo da parte del gruppo di ricerca. Ispirandosi alla teoria di Lewin (1946), che suddivide il

⁴ Definizione data dal gruppo di ricerca durante il primo momento di co-progettazione guidato dalla ricercatrice.

cambiamento in tre fasi – *unfreezing*, *moving* e *refreezing* – si è deciso di strutturare i dispositivi in tre fasi distinte, con una base comune, ma differenziate per strumenti, strategie e modalità di attivazione, in base a quanto emerge nel precedente incontro, alle necessità e agli obiettivi specifici.

Al momento della stesura di questo contributo, solo uno dei tre *Laboratori di pensiero* è stato attivato (a febbraio 2025, mentre altri due sono previsti ad aprile e maggio 2025), pertanto i dati che possano indicare la traccia per un modello del dispositivo riflessivo adottato non sono stati ancora rielaborati dal gruppo di ricerca (fase prevista a giugno 2025). Si pensa sia comunque interessante seppur in fieri, evidenziare la natura ricorsiva e modellizzante del processo attraverso alcuni elementi che vengono qui sintetizzati:

- i momenti di incontro, richiedono un lavoro attento e definito di progettazione, sia nella composizione del setting (luogo, tempi, numerosità dei gruppi) che dei contenuti (strumenti di attivazione, materiali, mediatori riflessivi); ovvero è necessario avere cura dell'incontro.
- i ruoli di conduzione, verbalizzazione e documentazione che il gruppo di ricerca agisce sono chiari e definiti a priori, richiedendo un lavoro di preparazione, approfondimento e studio; ovvero non ci si può improvvisare.
- dal gruppo di ricerca viene esercitata la tenuta del dispositivo sia nelle fasi precedenti (con convocazioni, invio di materiali preparativi), sia durante l'incontro (con rifocalizzazione sugli obiettivi) che dopo l'incontro (con l'invio di sintesi e materiali); ovvero è necessario non disperdere il pensiero.
- sono progettati mediatori pedagogici creativi e disorientanti per attivare il confronto e facilitare la riflessione; ovvero si attivano pratiche educative e di gioco riflessivo.
- si parte dall'ascolto dei partecipanti, per poi porre domande generative a apportare un contributo nuovo; ovvero è necessario destrutturare le cornici di riferimento individuali per ristrutturarle in maniera collettiva.
- per facilitare l'esporsi dei partecipanti, si passa da una riflessione individuale, a quella in piccolo gruppo, per terminare nel grande gruppo; ovvero è necessario un contesto protetto.
- ogni incontro ha alcuni momenti definiti: l'apertura con la definizione degli obiettivi, il momento centrale di riflessione, la chiusura con il debriefing; ovvero è necessario creare un contenitore stabile e riconoscibile.

Questo tipo di progettazione ha, fino ad oggi, permesso non tanto di arrivare ad un prodotto concreto di trasformazione, ma garantire la costruzione di un campo (Lewin, 1946) riflessivo per allenare la postura interrogativa e di indagine del coordinatore. L'obiettivo è stato, fino ad ora, quello di allenare la capacità di “*problem posing*” (Dewey, 1961) per alimentare la spinta

al cambiamento, alla necessità di uscire dal consueto, dal conosciuto e avventurarsi in qualcosa di nuovo. Si può affermare, infatti, che per rispondere alla necessità di portare nei gruppi di lavoro nuovi stimoli riflessivi, è necessario, prima di tutto, esercitarsi a vedere le cose con nuovi pensieri e nuovi sguardi.

I *Laboratori di pensiero* co-progettati con il gruppo di ricerca sono momenti di cura dello sviluppo professionale del coordinamento pedagogico, consapevoli che chi è coinvolto in un cambiamento delle proprie pratiche professionali ha bisogno di ambienti protetti che favoriscano una formazione continua, vista come sostegno nell'affrontare situazioni particolarmente incerte (Fabbri, 2019). Considerando quanto esposto, si può affermare che il processo attivato all'interno della ricerca, si posiziona come processo di riflessività e apprendimento ricorsivo e sistemico, mirando a potenziare il patrimonio di conoscenze degli individui coinvolti e, al tempo stesso, dell'intera organizzazione.

La riflessività come pratica trasformativa ed emancipativa

Le maggiori teorie sulla riflessività (Dewey, 1961; Schön, 1993; Mezirow, 2003; Brookfield, 2017; Fenwick, 2000), seppur con sfumature diverse, sottolineano come la finalità di questo processo sia quella di fondare le proprie convinzioni attraverso il pensiero, decidendo consapevolmente come agire. La riflessività è, pertanto, ricerca di senso dell'esperienza che si sta vivendo e, per questo, si configura come un principio di libertà e creatività (Freire, 2014; Scardicchio e Prandin, 2017). In questo senso, si può affermare che la riflessività è un processo di apprendimento che coinvolge riflessione, azione e partecipazione: una modalità di relazione, un'occasione per conoscere e conoscersi, agire ed evolvere, ovvero trasformarsi.

La ricerca finora condotta sottolinea l'importanza di attivare la riflessività in un'ottica di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2010), in particolare nei contesti professionali (Schein, 2021; Scaratti, 2021). In questo quadro, emerge il ruolo cruciale di quello che potremmo definire *leader riflessivo*, ruolo che, nel progetto presentato, è stato assunto dalla ricercatrice nei confronti del gruppo di ricerca e dal gruppo di ricerca nei confronti del coordinamento, e che, nei contesti educativi, potrà essere assunto dal coordinatore verso i gruppi di lavoro.

Il leader riflessivo può, pertanto, svolgere un ruolo educativo e formativo, adottando una leadership che risponde ai bisogni dei professionisti in termini di autorealizzazione e partecipazione. Questo tipo di leadership stimola una

maggiore consapevolezza e conoscenza, promuovendo il benessere collettivo delle organizzazioni (Paletta, 2022) perché capace di partire dall'individuo e di – se non garantirne almeno favorirne – la trasformazione. La riflessività, infatti, deve essere orientata non solo verso l'aumento della produttività o risultati certi (Chello, 2021; Nussbaum, 2011), ma anche come leva per generare nuovi pensieri e interpretazioni nell'individuo, permettendo ai professionisti di mettere in discussione le proprie cornici di riferimento e favorire una trasformazione personale prima che professionale.

Una riflessività che diventa relazione educativa, maieutica e dialettica tra il leader e il gruppo di lavoro, per comprendere e attribuire nuovo significato alla realtà. In relazione a quanto discusso, la leadership trasformativa agisce attraverso la progettazione e la facilitazione di dispositivi riflessivi che favoriscono non solo la costruzione del pensiero professionale ma che, soprattutto, incoraggiano una continua problematizzazione del pensiero. In questo senso, la possibilità di impegnarsi in un continuo “*problem posing*” (Dewey, 1961), ovvero la capacità di porsi domande e riflessioni aperte, senza ridurre tutto a un obiettivo produttivo immediato, può diventare una valida strategia alla crescita umana in ottica sistemica. Un approccio necessario per le posture professionali in quanto la «pratica professionale è il campo di situazioni indeterminate, uniche e conflittuali» (Oliverio, 2023, p. 26) che non richiedo esclusivamente una intuizione tecnica ma la possibilità di abitare la ricerca (Melacarne, 2021) per stare nell'incertezza e nella continua trasformazione. Per sentirsi motivati e orientati ad una continua innovazione dei contesti che educatori e insegnanti vivono è necessario prima di tutto che essi percepiscano come mai finita la loro personale ricerca (Scardicchio, 2023). Questa apertura ad uscire dalle proprie cornici di riferimento per disapprendere e fare spazio a nuove possibilità riflessive capaci di attivare un costante *non-so* (ibidem) possono attivarsi all'interno di una dinamica trasformativa che, secondo Mezirow (2003), porta gli individui a confrontarsi con sé stessi e con le proprie prospettive di significato. Un processo che si sviluppa attraverso diverse fasi di apprendimento e che comprende momenti di autoanalisi, autovalutazione, confronto con altri, esplorazione di nuove opzioni e costruzione di nuove conoscenze, fino all'integrazione di nuove visioni e significati. Pertanto, diventare professionisti riflessivi (Schön, 1993) non è solo un processo cognitivo: si tratta di un'autentica dinamica di autosviluppo ed emancipazione adulta che richiede tempo, una pratica continua e, soprattutto, un contesto di apprendimento che ne faciliti il processo. La riflessività, quindi, non può essere esclusivamente orientata ad una trasformazione delle pratiche, ma deve essere un'opportunità per rivedere e ristrutturare continuamente le proprie convinzioni, in un contesto che supporti il cambiamento e

che sia attivato e tenuto da un leader trasformativo capace di prendersi cura della crescita individuale e collettiva delle persone.

In questa prospettiva, la funzione del leader riflessivo non implica una figura neutrale o imparziale, ma un educatore consapevole e coinvolto, capace di accompagnare l'adulto nella riflessione critica personale ma sempre all'interno di un contesto grupale. Una possibilità di evoluzione che, vista come incremento della motivazione, della morale e della ricerca di nuove e genuine espressioni di sé, rappresenta un'opportunità che coinvolge tutti prima come esseri umani e poi come professionisti. Una pratica riflessiva orientata, pertanto, all'apprendimento inteso come atto di cura (Mortari, 2010), in grado di integrare il pensiero critico in una dimensione di ricerca permanente. In questo senso, la riflessività all'interno di ambiti professionali, va considerata come un processo dinamico che, pur nella ricerca di nuove prospettive, disorienta l'individuo per permettergli di crescere come persona, trasformando la propria visione del mondo, prima ancora che delle sue pratiche professionali.

Conclusioni

La ricerca qui esposta presenta alcune criticità e domande ancora aperte. Il modello fino ad oggi progettato, che dà struttura al dispositivo riflessivo, è in fase di sperimentazione e, anche per la sua natura aperta, circolare e ricorsiva, al momento non ha raggiunto effettive evidenze sulla ricaduta nei servizi educativi e sulla loro trasformazione. Per questo, pur rimanendo saldi all'idea che sollecitare intellettualmente il coordinatore pedagogico rappresenti la base affinché la sua rinnovata motivazione e apertura alla ricerca possano diventare un volano per la trasformazione dei servizi, c'è anche la consapevolezza che non sia al momento possibile garantire se tali trasformazioni si realizzeranno davvero. E se la motivazione e gli strumenti per attivare la riflessività acquisiti nella sperimentazione, verranno utilizzati dai professionisti nel loro lavoro quotidiano a sostegno della crescita di educatori e insegnanti. Inoltre, la sperimentazione circoscritta all'organizzazione all'interno della quale si è sviluppato il progetto, rende questa ricerca poco generalizzabile. Tuttavia, alcuni elementi potrebbero diventare interessanti spunti per aprire il dibattito intorno alle figure che hanno, a diverso titolo, la responsabilità di essere leader trasformativi e, pertanto, facilitatori di processi riflessivi. La ricorsività della ricerca, che in tutti i suoi nuclei è stata attraversata da processi riflessivi, ha consentito ai partecipanti di riconsiderare la professionalità dei coordinatori pedagogici, riconoscendo l'importanza di una leadership capace di interrogare il senso dell'aver cura dei

gruppi di lavoro, spostandone la traduzione dal semplice ascolto alla stimolazione intellettuale. Ma, ancora di più, ha evidenziato la responsabilità dei coordinatori, in quanto leader trasformativi, nel loro ruolo educativo, formativo e di accompagnamento, attraverso la creazione di contesti di cura riflessiva che favoriscano lo sviluppo emancipativo delle persone.

Se educare significa far fronte a situazioni sempre diverse le une dalle altre, per le quali non esiste una risposta risolutiva e definita una volta per tutte, essere riflessivi appare una condizione ineludibile da assumere come impegno etico e responsabilità intellettuale (Pastori, 2017). In questo quadro, il coordinatore pedagogico, ancor di più nella trasformazione culturale che il Sistema Integrato zeroesi sta vivendo oggi, può diventare soggetto epistemico (Mortari, 2010): attivo costruttore di conoscenze, facilitatore di processi di attribuzione di sempre nuovi significati, educatore e formatore di professionisti riflessivi capaci di abitare costantemente la domanda, il *non-so* (Scardicchio, 2023). Pertanto, per rispondere al mandato di leadership trasformativa come stimolazione intellettuale (Bass e Riggio, 2006), il coordinatore deve essere figura capace di attivare una riflessività dei gruppi in un processo tras-formativo, creando uno spazio di vita, ricerca, apprendimento e crescita.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L., & Lazzari A. (2023). ECEC professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cad. Cedex, Campinas*, 43(119), pp. 17-29. DOI: 10.1590/CC256513.
- Bass B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah: Erlbaum.
- Bass B. M., & Riggio R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York: Psychology Press.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bennett J., Gordon J., Edelmann J. (2012). *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Brussel: European Commission.
- Brookfield S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Catarsi E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Chello F. (2021). "Ricostruire" l'epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un'analisi critica dell'eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön. *LLL*, 17(38), pp. 26-38. Doi: 10.19241/lll.v17i38.592.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Roma: Raffaello Cortina Editore.

- Douglass A.L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers*, 211, EDU/WKP(2019)19. DOI: 10.1787/6e563bae-en.
- European Commission (2014). Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL). Final Report No. EAC/17/2012, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/81384.
- European Commision (2024). Leadership in Early Childhood Education and Care (ECEC): an overview of models and practices in Europe – testo disponibile al sito <https://wikis.ec.europa.eu/>.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, XXXVI, pp. 149-154.
- Fenwick T. J. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), pp. 243-272. DOI: 10.1177/07417130022087035.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Glaser B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Chicago: Sociology Press
- Glaser B. G., & Strauss A. L. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitative*. Roma: Armando editore.
- Hard L., & Jónsdóttir A. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), pp. 311-325 DOI: 10.1080/1350293x.2013.814355.
- Infantino A. (2008). Il lavoro educativo e le competenze pedagogico-organizzative. In: Infantino A. *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative* (pp 19-46). Bergamo: Edizioni Junior.
- Kanizsa S. (2013). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Khun T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Kolb D. A. (1984). *Experencial learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Lawrason S.V.C., Shawa R. B., Turnnidgeb J. (2023). Characteristics of transformational leadership development programs: a scoping review. *Evaluation and Program*, 101(2023). DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2023.102354.
- Lewin K. (1946). *Action researh and minority problems*. London: Harper & Row.
- Marani G. (2014). *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*. Milano: FrancoAngeli.
- Melacarne C. (2021). *Narrative inquiry fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2010). Fostering Transformative Learning. In: Mezirow J., Taylor E., & Associates (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from*

- Community, Workplace, and Higher Education*, (pp. 18-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Milotay N. (2016). From research to policy. The case of early childhood and care. In: Vandenbroeck M., Urban M., Peeters J., *Pathwaysso Professionalism in Early Childhood Education and Care*, London: ImprintRoutledge DOI: 10.4324/9781315688190.
- MIUR (2017). Decreto Legge n. 65/2017. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107 (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- MIUR (2022). Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione. *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*, (2021), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, (2022), adottati con Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Musatti T., & Picchio M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Oliverio S. (2023). Riflessività e pratiche del sé professionale. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 23. DOI: 10.3280/erp1-2023oa15873.
- Organization for economic co-operation and development – OECD (2020). *Building a high-quality ECEC Workforce: Further results from the Starting Strong Survey*. Paris: OECD.
- Pagani V., & Pastori G. (2019). Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo. Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia. *Ricerca Azione*, 11(2). DOI: 10.32076/RA11202.
- Paletta A., (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL RESEARCH*, 3(5). DOI: 10.57568/iulres.v3i5.361.
- Pastori, G. (2017). In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti. Parma: Edizioni Junior Gruppo Spaggiari.
- Peeters J., Cameron C., Lazzari A., Peleman B., Budginaite I., Hauari H., Siarova H. (2015). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence*. Dublin: Eurofound.
- Romano A., & Bosco N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (1). DOI: 10.3280/erp1-2022oa13734.

- Rosa A., & Filomia M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato “zerosei”: una figura in evoluzione. *IUL RESEARCH, Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale*, 3(5). DOI: 10.57568/iulres.v3i5.259.
- Scaratti G. (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa*. Milano: Raffello Cortina.
- Scardicchio & A. C., Prandin A. (2017). *Parole Disarmate. Ricerche estetiche, didattiche narrative*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Scardicchio A. C. (2023). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. Alba: Edizioni San Paolo.
- Schein E. H. (2021). *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Schön D. (1993). *How the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Silva C. (2015). Papel del coordinador pedagógico en la promoción educativa y cuidados en la primera infancia en italia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- Urban M., Vandenbroeck M., Peeters J., Lazzari A., Van Laere K. (2011). Competence Requirements. In: *Early Childhood Education and Care. CoRe Research Documents*. Brussels: European Commission.

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/>

Authors

Patrizia Gaspari, is Full Professor of Didactics and Special Pedagogy in the Department of Humanities at Urbino University. She directs the qualification course aimed at obtaining the specialization title for teaching support activities for students with disabilities. She was the Rector's Delegate for students with disabilities at the same University. Among her most recent works are: *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (a cura di, 2014), Anicia, Roma; *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale* (2015), FrancoAngeli, Milano; *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione* (2017), Guerini Scientifica, Milano, winner of the Siped 2018 award; *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"* (2020), Anicia, Roma; *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative* (2021), Anicia, Roma; *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni* (2023), FrancoAngeli, Milano; *La narrazione interroga la Pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive* (2024), FrancoAngeli, Milano, winner of the Siped 2025 award. She edited the entry "Disabilità uditiva (sordità)" in the *Dizionario di Pedagogia speciale* (2019). She has also published numerous pedagogical, methodological, and didactic essays and articles in specialized national and international journals. She is co-director, together with Profs. L. de Anna and A. Mura, of the FrancoAngeli series "Diversità e inclusione percorsi e strumenti".

Susanna Testa, PhD candidate at Tor Vergata University in Rome, adjunct professor at Urbino University, and practicum coordinator for the TFA support courses in cycles VI, VII, VIII, and IX. Her research interests are related to narrative, teacher training in general and specifically the training of teachers specialized in support activities (and beyond), technology, and facilitating the learning of mathematics for students with special educational needs. Among her most recent contributions: Gaspari P., Testa S. (2024), *La*

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

Doi: 10.3280/erpoa1-2025oa20459

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>

Pedagogia speciale come scienza della cura ecosistemica: possibili traiettorie progettuali, in SIPES (edited by) L'inclusione non si ferma mai cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro, Trento, Erickson; Gaspari, P., Travaglini, A. & Testa, S. (2024). Narrative approach and digital storytelling: what contribution to the construction of inclusive contexts?. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 8(2), Edizioni Universitarie Romane; Testa S. (2023). *Mathematics as an Inclusive Language*, in Patrizia Gaspari (2023), *La Pedagogia speciale oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milan, FrancoAngeli.

Pascal Perillo, is a full professor of General and Social Pedagogy at Suor Orsola Benincasa University of Naples. Director of the *University Center for Educational Research and Higher Education for Teachers and Educators* (CARE) and President of the National Coordination of Degree Courses for Socio-Pedagogical Educators and Educationalists (CoNCLEP), he recently wrote (with. E. Corbi and F. Chello) “La pedagogia in questione” (UTET). His studies concern themes and issues of educational epistemology, training of education professionals, educational counseling, education for families.

Maria Romano, is a research fellow in General and Social Pedagogy at Suor Orsola Benincasa University of Naples. She is mainly concerned with narrative as an interpretative paradigm of formative processes. She is a member of the Secretariat of Editorial Board of the *International Journal Civitas educationis. Education, Politics, and Culture* and a member of the *University Center for Educational Research and Higher Education for Teachers and Educators* (CARE).

Melania Talotti, is a pedagogist and PhD student in the program *Humanities and Technologies: an Integrated Research Path* (38th cycle), within the “Pedagogy and Teaching Methods” curriculum at Suor Orsola Benincasa University of Naples. Her doctoral research focuses on biographical transitions, with particular attention to the transition from school to university and the related guidance practices.

Livia Cadei, Full Professor in Pedagogy at Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia. Research topics: Social and intercultural pedagogy; Faculty Development; Citizenship and service learning; Adult pedagogy.

Alessia Tabacchi, Researcher in General and Social Pedagogy at Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia. Research topics: gesture, educational practices, social support, adoption and foster care.

Chiara Biasin, is a Full Professor of Pedagogy and Social Education in the Department FISPPA at the University of Padua. She holds a PhD in Pedagogy and Educational Sciences from University of Padua, as well a Diplôme d'Études Approfondies (DEA) in Sciences et Théories des Formes de l'Éducation from the University of Strasbourg. She has been Honorary Senior Research Associate at Institute of Education (IOE) UCL London. She has been PI in national and European research project and is the scientific director of the CEDA, Centre for Adult Education, at the University of Padua. Her research interests include Adult Education and Learning, Vocational Education and Training, Workplace Learning, Life Course Development and Transitions, "Vulnerable Adults" in social and professional contexts, Narrative and Biographical research approach and methods, International comparative adult education, non-formal and informal learning.

Gaia Del Negro, PhD., is a researcher in Adult Education. She works as a freelance pedagogist and training and consulting expert in community welfare, and evaluator of educational and social projects. Since her PhD in Education at Canterbury Christ Church University, UK, she was actively involved in the Life History and Biography Network of the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). She collaborates with the University of Milano Bicocca and with the Sunkhronons Institute in Geneva. Since 2025, she has been a research fellow at the Interdepartmental Research Centre for Service Learning at the University of Turin. Since 2022, she has served as Secretary of RUIAP – Italian University Network for Lifelong Learning – and is a member of the Feminist Imaginary Research Network at the University of Victoria, Canada. She has more than 20 publications of articles and chapters and two edited books. Her research interests include relational and multimodal methodologies, and she is finishing a training in systemic counseling.

Elisabetta Biffi, PhD, is Full Professor of Pedagogy at the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" at the University of Milano-Bicocca. She leads national and European research projects on the following topics: child participation and rights, child abuse and protection, education and social justice. Her research areas include pedagogical documentation, arts-based or arts-informed educational research methods, and autobiographical and narrative methods in education research.

Carla Chiara Montà, PhD, is a Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" at the

University of Milano-Bicocca. Her research focuses primarily on the pedagogical analysis of children's and adolescents' rights, with particular attention to the participation of minors in decision-making processes.

Maria Ratotti, PhD, is a Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" at the University of Milano-Bicocca. Her research focuses primarily on the pedagogical analysis of children's and adolescents' rights, with particular attention to the participation of minors in decision-making processes.

Marianna Capo, is a PhD candidate in the program *Education in Contemporary Society* at the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" at the University of Milano-Bicocca. Her research interests focus on critical thinking, youth participation, and artistic languages within sustainable and democratic educational frameworks.

Giovanni Castiglione, is tenured teacher in philosophy and humanities in secondary school and PhD student at University of Catania. His research interests, rooted in previous professional experience, focus on professional educational models and practices and educational intervention in addictions, with specific reference to therapeutic communities.

Roberta Piazza, PhD in Education, is Full Professor of Education at the University of Catania, Department of Education Sciences. Since 2023, she has been Deputy Coordinator of the University of Catania's Advanced Training Centre for Teachers (ASFI). Since 2014, she has been European Co-Director of the Pascal Observatory, coordinator of Research Network 4 "National Strategies for Lifelong Learning" within the ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning (ASEM LLL Hub), and a member of the Scientific Committee of Lucca UNESCO Learning City. She is a member of the Executive Board of RUIAP (Italian University Network for Lifelong Learning) for the period 2018-2025.

Lucrezia Bano, is a PhD candidate in Psychological, Anthropological and Pedagogical Sciences at the Department of Philosophy and Education Sciences, University of Turin. The doctoral research theme focuses on valorization of knowledge and impact evaluation in the context of higher education.

Daniela Robasto, is Full Professor of Experimental Pedagogy and Docimology at the University of Turin. She is VicePresident of the Quality

Presidium, which oversees the conduct of Quality Assurance procedures, and PQA Coordinator for the Research, Third Mission and Social Impact Area. She is also Expert Commissioner of Evaluation — ANVUR Disciplinary for Area 11.

Gabriella Ferrara, is a researcher of Didactics, Special Pedagogy and Educational Research, at the University of Palermo, PhD in Pedagogical-Didactic Training of Teachers. In carrying out her research activity, she is focusing on the issues of assessment and development of inclusive quality in schools, teacher training in primary and secondary schools, inclusive sport, university orientation, educational and good practices. Gabriella Ferrara has published many contributions in scientific journals and one book. Recent publications concern *Recovering the Sustainability of Education through Laboratory Action* (2022); *Quality of inclusion & quality inclusion. Monitoring and Promotion of Inclusive Schools* (2021); *Sport and Inclusion: Methodological Approaches* (2021); *Teacher training and strategies to promote inclusive schools* (2020).

Francesca Pedone, is Full Professor in Didactics, Special Pedagogy, and Educational Research at the University of Palermo. She is the author of numerous papers published in both international and national scientific journals, as well as books. Her research primarily revolves around topics related to teacher training and inclusive pedagogy.

Dr. Pedone has spearheaded various research initiatives focusing on learning assessment tools and the development of skills and competencies. Over the years, she has led teacher training activities, involving numerous teachers and educators in action research and experiments. Her efforts have been directed towards planning and evaluating practices aimed at fostering educational inclusion within school classrooms. She has also been an active member of local and national research groups overseeing the implementation of school reforms.

Maria Moscato, holds a Ph.D. in Health Promotion and Cognitive Sciences from the University of Palermo and is currently a research fellow at the Department of Psychology, Educational Science and Human Movement at the University of Palermo. Her research interests focus on Inclusive Education, with particular attention to Universal Design for Learning (UDL), Outdoor Education, participatory research processes, and the training of teachers and educators.

Vasco d'Agnese, PhD, is Full Professor of Education in the Department of Psychology, University of Campania Luigi Vanvitelli, Italy. His principal research interests are in Heidegger, Dewey and Postmodernism. He is the author of *Dewey, Heidegger and the Future of Education. Beyondness and Becoming*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019. Recent publications include *Being in TikTok. A phenomenological analysis of attention, temporality and education*. *Ethics and Education*, 20(1), pp. 92-106, 2025, DOI: 10.1080/17449642.2024.2439226.

Paola Cotticelli, is a high school teacher of Italian and Latin and a PhD candidate in “Sciences of the Mind” at the University of Campania “Luigi Vanvitelli,” where she is also subject expert in Pedagogy and in Educational Models and Processes within the degree program in Psychological Sciences and Techniques. She is the founder of the Politropic System, a metacognitive framework that integrates analysis and synthesis processes, equipping students and educators with methodological resources for educational practice. The model has recently been recognised by the Italian Ministry of Education and Merit (MIM) and included in the INDIRE catalogue of best practices for teacher training. Her latest publications include: “Metacognitive Learning Strategies: Politropic Thinking” and “The Politropic System as Inclusive Educational Practice”.

Antonio Gariboldi, is Full Professor of Experimental Pedagogy at the Department of Education and Humanities, University of Modena and Reggio Emilia. He teaches courses on Pedagogical Coordination and Formative Assessment, Educational Design and Evaluation in Early Childhood Settings, and Methodology of Play and Creativity for Early Childhood. His research interests focus on the critical training of educators and pedagogical coordinators, the design and evaluation of educational contexts for young children, and education for creativity. Among his most recent publications: *Il tempo pieno a scuola: Sergio Neri e l'esperienza di Modena* (along with A. Pugnaghi; Carocci, 2025).

Antonella Pugnaghi, is a Researcher in Didactics and Special Pedagogy at the Department of Education and Human Sciences, University of Modena and Reggio Emilia, where she teaches Non-formal Didactics and Inclusive Special Pedagogy. Her research interests include the design and evaluation of early childhood educational settings, education for creativity, and the training of inclusive professional educators. Among her most recent publications: *Il tempo pieno a scuola: Sergio Neri e l'esperienza di Modena* (along with A. Gariboldi; Carocci, 2025).

Alessandro D'Antone, is a Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Education and Humanities of the University of Modena and Reggio Emilia, where he teaches General and Social Pedagogy, and Pedagogy of Early Childhood and Family. His research interests are related to critical pedagogy and the relationship between pedagogical theory and educational practices, family pedagogy and family education, social pedagogy, and pedagogical supervision. He has worked for several years as an educator in Home Educational Services and Neutral Spaces, as well as a school educator. Among his most recent publications are: *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo* (FrancoAngeli, 2023); *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica* (FrancoAngeli, 2020).

Giorgia Garrisi, holds a Master's degree in Pedagogical Sciences from the University of Modena and Reggio Emilia. Her thesis focused on the role of pedagogical supervision in the training of future educators, which serves as the foundation for her contribution in this article.

Rossana Adele Rossi, is Associate Professor at the Department of Cultures, Education and Society at the University of Calabria. Since 2018, she has held the National Scientific Qualification as Full Professor. Since 2023, she has served as Coordinator of the Unified Degree Programme in Educational Sciences and Pedagogical Sciences. In 2022, she was appointed by the Rector as a member of the University Working Group for the establishment of the Teaching and Learning Center. Since 2017, she has also been a member of the Executive Board of the Department of Cultures, Education and Society.

Her scientific activity focuses on general, intercultural and social pedagogy, with particular attention to inclusion, citizenship, and civic engagement. At the core of her research is the pedagogical thought of Danilo Dolci, investigated as an expression of a reflective and transformative pedagogy grounded in reciprocal maieutics, education for responsibility, and social experimentation. A significant contribution in this area is her monograph Danilo Dolci. *Per una pedagogia dell'impegno civile e politico* (2018). In parallel, she has explored the work of the philosopher Martha C. Nussbaum, particularly with regard to human rights and the right to educational and social inclusion, and curated the Italian edition of Nussbaum's *Liberty of Conscience* (2018).

In recent years, a progressively expanding field of interest has been that of educational and training professions, explored in their epistemological,

ethical, and pedagogical foundations. As Coordinator of the Degree Programme and scientific lead on national research projects, she has promoted a research agenda focused on the recognition, training, and professional development of educational and pedagogical professionals.

Rosa Cera, researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Humanistic Studies of University of Foggia. Her research interests concern the issues of learning in higher education investigated through empirical studies, the epistemological dimensions related to adult education and the relationships between adult education and employability.

Claudia Ciccardi, PhD Executive Student – 38th Cycle – Education in Contemporary Society – Department of Human Sciences for Education “R. Massa” – University of Milano-Bicocca; Pedagogical Coordinator for the Piedmont Area - Proges Cooperative

MariaRita Mancaniello, is Associate Professor of General and Social Pedagogy (PAED-01/A), she carried out her academic career at the University of Florence in the FORLILPSI department from 1995 to February 28, 2023 and began working at the University of Siena in the DISPOC department from March 1, 2023. She recently obtained the National Scientific Qualification as a Full Professor. Her research activity, theoretical and experimental, developed at national and international level, focuses on different paths, which develop scientific work in distinct areas, but linked by a common thread that unites them due to their origin based on the relational dimension. The three macro areas of investigation are related to adolescence and life and growth contexts, to formative processes and methodologies for the development of critical and reflective thinking, to situations of marginality and deviance and to problems that arise in interpersonal dynamics, with particular attention to gender and intra-family violence. Recently, scientific attention has been focused on two specific topics that have been the subject of research and study, one on the traumatic mourning for the mother's femicide in childhood and adolescence and the other on the issues that arise in the educational field, relating to the lives of adolescents, who live in a hyper-technological reality.

Tiziana Chiappelli, PhD, is a researcher (RTDa) at the Department of Social, Political, and Cognitive Sciences, University of Siena. Her work focuses on education and its role in reducing social and cultural inequalities, with an intersectional lens on migration, gender, diversity, and citizenship. She has participated in national and international research projects in Italy,

North Africa, the Middle East, and Latin America. She has published extensively on cultural diversity, intercultural pedagogy, migration, and minorities in both formal and informal education settings.

Current international projects include: – REVERS-ED (Horizon Europe): long-term trends and effective interventions to reverse educational inequalities (revers-ed.eu) – SHAR-ED (Erasmus+): sharing best practices for inclusive education (cissong.org/shar-ed) – REFUGE-ED (Horizon 2020): supporting refugee children's inclusion through education and psychosocial support (refuge-ed.eu).

Sabina Leoncini, PhD, is a Research Fellow and contract Professor at Unisi (M-PED01); her main areas of interest are: the concept of care, re-education in prison, gender equality and social inclusion. She has collaborated with some foreign universities including the Hebrew University of Jerusalem (HUJI), the European University Institute (EUI) of Fiesole, the Ludwig Maximilian University (LMU) of Munich. She has benefited from various scholarships (MAE, DAAD) and participated in national projects including PON. She is involved in Erasmus Plus and Horizon projects.

Pubblicato con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

I link attivi e gli eventuali QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità su link e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.



Educational Reflective Practices

Educational Reflective Practices nasce dall'esperienza maturata all'interno di un ampio network nazionale e internazionale composto da docenti universitari, consulenti e professionisti che da anni condividono e utilizzano un approccio riflessivo nello studio dei processi educativi e formativi.

La Rivista propone dunque saggi ed articoli sui temi della formazione e dello sviluppo del pensiero riflessivo nei contesti della vita e del lavoro, sui modelli e le logiche dell'agire educativo, sulle strategie formative per coltivare le comunità di pratiche e sostenere l'apprendimento organizzativo, sulle metodologie e gli strumenti per l'educazione del pensiero critico.

Due le tipologie dei contributi presenti: **ricerche empiriche** con preferenza per quelle che adottano un impianto qualitativo; **studi teorici** innovativi rispetto alla letteratura esistente, che privilegiano approcci multidisciplinari e piste di ricerca internazionali.

La Rivista si propone quindi come strumento di riflessione e aggiornamento per professionisti, esperti e ricercatori che lavorano in ambito educativo e formativo all'interno di organizzazioni pubbliche e/o private (università, istituzioni, scuole, organizzazioni del terzo settore, aziende).