Educational Reflective Practices

Anno 15 N. 2/2025

FrancoAngeli
OPEN ACCESS

Educational Reflective Practices

Anno 15 N. 2/2025

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); Aliki 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.

II semestre 2025 finito di stampare nel mese di ottobre 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

Loretta Fabbri, Claudio Melacarne, Introduzione	pag.	5
Rosa Vegliante, Margherita Coppola, Il focus group: uno strumento per riflettere sul fenomeno dei NEET	»	9
Agnese Rosati, Keren Ponzo, Buddy at the service of the student community. An experience to reflect and innovate educational practices	»	24
Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo, Martina Bruno, Oltre le competenze disciplinari: le azioni di mentoring del Tutor di Tirocinio indiretto per lo sviluppo della professionalità dell'insegnante	»	38
Daniela Bianchi, Youth Political Participation and Critical Consciousness: Exploring Pathways to Emancipation	»	53
Alessia Travaglini, Promuovere competenze riflessive nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno: una Systematic Review sul contesto italiano	»	67
Tiziana Chiappelli, Transforming transformative reflective learning. Fostering autonomous thinking in multicultural education settings with a feminist, intersectional, decolonial approach	»	83
Anna Chinazzi, Beyond Private Reflection: Addressivity in Critical Incident Writing	»	98
Giovanni Gottardo, Dalla riflessione alla diffrazione: l'incarnazione della riflessione nelle metodologie performativo-teatrali	»	113
Daniela Ghidini, La riflessività di coordinatrici/tori pedagogiche/i nei servizi educativi 06: un approccio fenomenologico situato	»	126
Valentina Paola Cesarano, Promuovere una postura riflessiva inclusiva nella formazione dei futuri docenti specializzati per il sostegno mediante il teatro forum	»	143
Matteo Conte, Alessia Scarinci, Alberto Fornasari, Gaetano Monaco, Between innovation and tradition: Fostering reflective practice through the Mahara e-portfolio for digital natives	»	161

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

Fabiana Coluzzi, Graziella Falcone, Reflexivity and Academic Success: The Impact of Attributions and Emotions in Spanish Students pag. 178
Paolo Creati, Antonio Cuccaro, La riflessività nell'educazione: una pratica trasformativa per lo sviluppo professionale e personale » 191
Giovanna Cioci, Alessandra Rigamonti, Valentina Giovannini, La Ricerca Collaborativa. Una metodologia a supporto delle competenze riflessive e della crescita professionale del corpo docente? » 201
Elena Nardiello, Elisa Zobbi, Mariangela Scarpini, Andrea Pintus, Maja Antonietti, Il professionista riflessivo. Tre proposte formative di formazione per gli insegnanti » 226
Maria Filomia, Alessia Rosa, Debora Tringali, Quando l'educatrice entra al nido. Costruire pratiche riflessive e visioni condivise nei percorsi di induction » 243
Andrey Felipe Sgorla, Riflessività fermentata nella pratica: apprendimento, tradizione e innovazione nell'esperienza artigianale » 262

Authors » 285

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

Introduzione

di *Loretta Fabbri* e *Claudio Melacarne*

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 curricoli 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.

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 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

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa23776

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

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.

Per questo il numero raccoglie contributi che indagano la riflessività come categoria trasversale dell'agire educativo, declinandola su più piani: quello professionale della formazione degli insegnanti e degli educatori, quello sociale e politico della partecipazione giovanile, quello teorico-epistemologico del dibattito pedagogico contemporaneo e quello emotivo-motivazionale legato al successo formativo. Pur nella varietà dei contesti, dalla scuola dell'infanzia all'università, dai servizi educativi 0-6 alla formazione degli insegnanti di sostegno, emerge un filo comune: gli studi sulla riflessività hanno rischiato di ricondurre la riflessività a una competenza tecnica, a rincorrere paradossalmente proprio ciò che questo costrutto ha voluto mettere in crisi: l'idea che sia possibile distinguere nettamente il momento della produzione della conoscenza con quello dal suo uso. Partendo da questa premessa gli articoli qui raccolti testimoniano la sedimentazione di un primo, ampio filone di ricerca che affronta la riflessività come obiettivo e strumento della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Vengono esplorati il ruolo di chi accompagna i tirocinanti come mentore capace di promuovere lo sviluppo professionale oltre le sole competenze disciplinari e, più in generale la costruzione della figura del 'professionista riflessivo', intesa come capacità di leggere criticamente il proprio agire didattico e la propria postura etico-relazionale. In questa cornice trovano spazio ricerche rivolte nello specifico ai futuri docenti specializzati per il sostegno, dove tecniche partecipative e teatrali vengono impiegate per attivare una postura riflessiva inclusiva,

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

capace di mettere in discussione categorie precostituite e di aprire a nuove modalità di lettura dei bisogni educativi. Accanto ai dispositivi laboratoriali e teatrali, altri contributi analizzano strumenti digitali e metodologie di ricerca-formazione: l'e-portfolio come spazio di documentazione e autovalutazione capace di sostenere l'autonomia e la riflessività dei nativi digitali e la ricerca collaborativa supportata dalla videoanalisi, che mostra come il confronto tra pari e con chi conduce la ricerca favorisca una riflessione più profonda sulle scelte metodologiche e sulla progettazione didattica, fino a generare ipotesi di cambiamento delle pratiche stesse. Un ulteriore gruppo di studi qui raccolti si sofferma sui momenti di ingresso nella professione: i percorsi di accompagnamento rivolti a chi entra per la prima volta nei servizi educativi per la prima infanzia vengono presentati come occasioni privilegiate per costruire, attraverso la riflessione condivisa, un habitus professionale adeguato alle sfide del lavoro con bambine e bambini piccoli e con le loro famiglie. Analogamente, la riflessività di chi coordina dal punto di vista pedagogico i servizi 0-6 viene indagata come competenza che permette di restare in prossimità con il campo delle pratiche educative, evitando che il coordinamento scada in procedure astratte e lontane dalla concretezza dei bambini. Un secondo asse tematico sposta l'attenzione dai contesti scolastici e formativi in senso stretto verso l'esperienza dei giovani e la loro relazione con il mondo del lavoro e con la sfera pubblica. Un contributo utilizza il focus group come dispositivo qualitativo per esplorare, attraverso l'interazione tra partecipanti esperti, il fenomeno di chi non studia, non lavora e non è coinvolto in percorsi di formazione, proponendo la riflessività come chiave di lettura dei processi di esclusione e di reinserimento. Un altro lavoro di ricerca descrive un'esperienza di tutorato tra pari all'interno di un progetto di orientamento universitario, mostrando come l'autonomia concessa agli studenti coinvolti favorisca lo sviluppo di una riflessività non solo individuale ma condivisa, e la capacità di trasferire competenze in contesti nuovi e complessi. Un terzo studio, infine, analizza la partecipazione politica giovanile come spazio di sviluppo di una coscienza critica, mostrando come l'attivismo consenta ai giovani non solo di contestare condizioni percepite come ingiuste, ma anche di riconoscere le strutture di potere e il proprio ruolo al loro interno. Infine, un terzo gruppo di contributi lavora sul piano teorico, interrogando i fondamenti stessi del concetto di riflessività. Alcuni studi rileggono l'apprendimento trasformativo alla luce di prospettive femministe, intersezionali e decoloniali, sottolineando come l'educazione possa e debba mettere in discussione strutture di conoscenza egemoniche e sostenere voci marginalizzate attraverso il dialogo e la competenza interculturale. Altri si concentrano sulla scrittura come pratica riflessiva, mostrando come la narra-

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

zione di incidenti critici, quando pensata per un destinatario reale o immaginato, intensifichi il processo di rielaborazione dell'esperienza e diventi essa stessa strumento di sviluppo professionale. Un ulteriore contributo propone di superare una concezione puramente cognitiva della riflessione, proponendo il passaggio dalla riflessione alla diffrazione: un approccio che, attingendo ai paradigmi dell'embodiment e alle teorie post-umane, ancora la riflessione all'esperienza somatica del soggetto e la apre alle metodologie performative e teatrali, in una prospettiva capace di tenere insieme umano e non umano. Chiude questo filone una riflessione sul rischio che la riflessività, nella società digitale contemporanea, venga ridotta a una funzione puramente strumentale e orientata al solo mondo del lavoro, con la conseguente necessità di preservarne la dimensione emancipativa e di costruzione della consapevolezza personale. Un'ultima sfera di interesse indaga la dimensione emotiva della riflessività, analizzando in un campione di studenti universitari la relazione tra attribuzioni controllabili di successo, emozioni positive e performance accademica. Nel loro insieme, i contributi qui raccolti ci restituiscono un'immagine della riflessività come di un costrutto multidimensionale, mostrando come essa permei i contesti della vita quotidiana e professionale, restituendone la natura situata e dinamica.

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.

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

Il focus group: uno strumento per riflettere sul fenomeno dei NEET

di *Rosa Vegliante, Margherita Coppola*[*]

Riassunto

I NEET (Not in Education, Employment or Training) sono i giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non lavorano, non studiano e non svolgono attività di formazione. Si tratta di persone giovani che pur avendo terminato un ciclo di studi non sono riuscite ad inserirsi nel mondo del lavoro. Alcuni hanno abbandonato i percorsi formativi, decidendo di non impegnarsi in alcuna attività. Altri per ragioni contingenti non possono studiare o lavorare. Molti studi sono stati condotti su giovani appartenenti a gruppi stigmatizzati ma sul tema dei NEET sono poche le esperienze che hanno fatto ricorso a strumenti qualitativi volti all'attivazione di processi riflessivi. L'articolo pone l'attenzione sull'uso del focus group, come valido strumento di rilevazione delle informazioni che se, da un lato, consente di entrare nel vivo del fenomeno indagato, dall'altro stabilisce un'interazione, sia verbale che non verbale, tra un gruppo di partecipanti esperti. La domanda di ricerca che guida questo articolo è: quale nesso è possibile stabilire tra riflessività e focus group per comprendere le azioni legate al mondo del lavoro e al fenomeno dei NEET.

Per questo motivo, l'utilizzo del focus group potrebbe essere una tecnica qualitativa estremamente utile per fornire una conoscenza diretta dei fenomeni sociali e rappresentare una fonte autorevole di significati tratti dalla personale esperienza degli attori sociali. Queste informazioni possono a loro volta servire come complemento ad altri approcci di indagine e indirizzare la ricerca futura. Pertanto, lo schema metodologico di focus group, ispirato alla teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner, potrebbe rappresentare un

[*] Sebbene il contributo sia frutto di un lavoro condiviso dalle autrici, a Rosa Vegliante va attribuita la stesura dei paragrafi "Riflessività e focus group" (par.3) e "Conclusioni" (par.5), a Margherita Coppola la stesura dei paragrafi "I NEET" (par.1), "Il focus group" (par.2) e "Schema-modello di focus group" (par.4).

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20494

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

utile riferimento per l'esplorazione e l'analisi di un tema tanto articolato quanto complesso.
Parole chiave: NEET, focus group, strategia di analisi qualitativa, riflessività, modello ecologico.

The focus group: A tool for reflecting on the NEET phenomenon

Abstract

NEETs (Not in Education, Employment, or Training) are young people aged between 15 and 29 who are neither working, studying, nor engaged in any form of training. These are young individuals who, despite having completed a cycle of studies, have not managed to integrate into the workforce. Some have dropped out of educational paths, deciding not to engage in any activity, while others, due to temporary circumstances, are unable to study or work. Many studies have been conducted on young people belonging to stigmatized groups, but few experiences have utilized qualitative tools aimed at triggering reflective processes specifically regarding the NEET phenomenon. This article focuses on the use of focus group as a valuable tool for gathering information, which, on one hand, allows for an in-depth exploration of the phenomenon under investigation, and on the other hand, establishes both verbal and non-verbal interactions among a group of expert participants. The research question guiding this article is: what connection can be established between reflexivity and focus groups to understand actions related to the world of work and the NEET phenomenon?

For this reason, using a focus group could be an extremely useful qualitative technique to provide direct knowledge of social phenomena and serve as an authoritative source of meanings derived from the personal experiences of social actors. This information can, in turn, complement other investigative approaches and guide future research. Therefore, the focus group methodological framework, inspired by Bronfenbrenner's ecological systems theory, could represent a useful reference for exploring and analyzing such a complex and multifaceted topic.
Keywords: NEET, focus group, qualitative analysis strategy, reflexivity ecological model.

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

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

I NEET

I NEET sono i giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non lavorano, non studiano e non svolgono attività di formazione. Si tratta di persone giovani che, pur avendo terminato un ciclo di studi, non sono riuscite ad inserirsi nel mondo del lavoro. Alcuni hanno abbandonato i percorsi formativi, decidendo di non impegnarsi in alcuna attività. Altri per ragioni contingenti (mobilità geografica, maternità, malattia, problemi o esigenze familiari) non possono studiare o lavorare. Ciò comporta che i NEET restino esclusi dai tradizionali canali formali di costruzione e accumulazione del capitale umano (Bollani & Rota, 2018).

Nonostante le ricerche in questo campo siano ormai presenti da un ventennio, sono ancora molto limitate le evidenze in merito alle strategie di aggancio più efficaci e durature, ciò in stretta connessione con la complessità del fenomeno stesso dei NEET che raggruppa, sotto una medesima etichetta, giovani con storie, competenze, condizioni psico-sociali spesso molto diverse tra loro (Agnoli, 2014).

L'eterogeneità interna al concetto di NEET emerge in tutta la sua forza se si analizzano le ragioni che tengono fuori i giovani dal sistema formativo e dal mercato del lavoro. I motivi di inattività si riconducono a una molteplicità di condizioni, fra loro profondamente diverse (Colombo & Besaozzi, 2014).

Sul tema dei NEET sono poche le esperienze che hanno fatto ricorso al focus group come strategia di riflessione (Mutino, 2022).

Di seguito, a titolo esemplificativo, si riporta quanto realizzato dall'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo e dall'InCreaSe di Brescia e dall'Università Cattolica di Milano.

La prima esperienza fa riferimento ad un progetto commissionato dal Ministero per le Politiche giovanili in collaborazione con l'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI). Dal punto di vista metodologico, sono state condotte interviste a esperti territoriali, nello specifico sono stati coinvolti testimoni privilegiati per ciascun comune (rappresentanti di associazioni che si occupano di giovani, Centri di Aggregazione Giovanile, Cooperative, Informagiovani/Spazi giovani e altre realtà individuate dal Comune)[1]. Sia i Focus group sia le interviste hanno insistito sull'importanza di analizzare in profondità la popolazione sulla quale e con la quale si è voluto intervenire. Quella dei NEET viene letta a più riprese come una condizione eterogenea

[1] Le principali aree tematiche hanno riguardato a) interventi attuali; b) strategie per intercettare i NEET e valutazioni di queste; c) proposte di integrazione e miglioramento delle strategie; d) istituzioni coinvolte; e) comunicazione legata all'intercettazione.

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

che si delinea lungo un continuum e dove serve diversificare il più possibile gli interventi per arrivare al target che si prende in considerazione.

La seconda esperienza *From NEET to Need* è una ricerca sui giovani svantaggiati e le politiche formative condotta nel 2018 da InCreaSe di Brescia e l'Università Cattolica. Si tratta di un progetto triennale, finanziato da Compagnia di San Paolo e realizzato dall'associazione InCreaSe (2017-2019) in Piemonte, Liguria e Valle d'Aosta dove sono state svolte 22 interviste semi-strutturate, tra cui 5 focus group in Piemonte, Liguria, Valle d'Aosta. I focus group hanno trattato le seguenti tematiche: definizione dei NEET da parte dei testimoni privilegiati, caratteristiche distintive dei NEET, cause dell'esclusione dal sistema scolastico-formativo e cause dell'esclusione dal mercato del lavoro.

Tali lavori fanno emergere le potenzialità della tecnica, "focus group", per sostenere l'esperienza collettiva di ri-produrre socialmente conoscenza.

Non si tratta di raccogliere semplici opinioni attraverso domande informative precostituite ma di generare un'interazione tramite la quale accogliere rappresentazioni in fieri. Quanto affermato ci porta a pensare all'uso del focus group come al "mezzo" che ci permette di riflettere su come creare uno spazio temporale che sia distinto dal flusso di vita quotidiana, senza farci dimenticare ed impedire di cogliere gli elementi di continuità con essa (La Mendola, 2009).

D'altra parte, tale tecnica qualitativa consente di sviluppare e diffondere descrizioni estese di profonda comprensione, estremamente utili per fornire una conoscenza diretta dei fenomeni sociali ed educativi al fine di rappresentare una fonte di significati tratti dai principali attori in merito all'esperienza vissuta. Queste descrizioni possono a loro volta servire come complemento ad altri approcci, metodi e strumenti per indirizzare la ricerca futura.

Il focus group

L'uso del focus group è ampiamente riconosciuto come valida tecnica nel filone di ricerca educativa di matrice qualitativa.

L'importanza di comprendere le prospettive umane è al centro della scena nel processo decisionale (Bennett, 2017; Paloniemi & Collin, 2012), infatti anche all'interno del repertorio di strumenti utilizzati per interpretare i fenomeni socio educativi "la discussione di gruppo" o focus group consente di riunire un gruppo di individui per discutere di un argomento specifico, con l'obiettivo di attingere alle complesse esperienze personali, convinzioni, percezioni e atteggiamenti dei partecipanti attraverso un'interazione moderata

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

(Cornwall & Jewkes, 1995; Israel et al., 1998; Kitzinger, 1994; Morgan, 1996)[2].

La popolarità del focus group è strettamente legata all'ascesa della ricerca partecipativa nelle scienze sociali durante gli anni '80, infatti tale tecnica è percepita come un'alternativa "conveniente" e "promettente" perché offre una piattaforma per far emergere paradigmi o visioni del mondo diversi (Morgan, 1996). Sociologi e psicologi se ne avvalgono fin dagli anni '40 (ad esempio Merton & Kendall, 1946). Tuttavia, l'applicazione del focus group è riconosciuta in un'ampia gamma di discipline, tra cui istruzione (Flores & Alonso, 1995), studi sulla comunicazione e sui media (Lunt & Livingstone, 1996), sociologia (Morgan, 1996; Morgan, Krueger & King, 1998), ricerca sulla salute (Wilkinson, Stride & Penney, 2025) e ricerche di marketing (Entezarizarch, Paquet & Maisel, 2024).

La discussione di gruppo focale è talvolta vista come sinonimo di interviste, in particolare le interviste semi-strutturate "one-to-one" e "group" (Parker & Tritter, 2006). Le somiglianze tra queste tecniche riguardano la tendenza a scoprire le percezioni e i valori delle persone. Tuttavia, le prove esistenti sul ruolo del ricercatore e sulla relazione con i partecipanti indicano una differenza fondamentale tra le due tecniche (Smithson, 2000). Le interviste implicano una discussione "uno a uno", qualitativa e approfondita, in cui il ricercatore adotta il ruolo di "investigatore". Ciò implica che il ricercatore pone domande, controlla le dinamiche della discussione o si impegna in un dialogo con un individuo specifico alla volta. Al contrario, in una discussione di gruppo focale, i ricercatori adottano il ruolo di "facilitatore" o "moderatore". In questo contesto, il ricercatore facilita o modera una discussione di gruppo tra i partecipanti e non tra il ricercatore e i partecipanti. A differenza delle interviste, l'intervistatore assume quindi un ruolo periferico, piuttosto che centrale in una discussione di gruppo focale (Bloor et al., 2001; Hohenthal et al., 2015; Johnson, Johnson & Holubec, 1996; Kitzinger, 1994). La potenzialità del focus group risiede nel dialogo che si sviluppa tra i partecipanti sotto la guida di un moderatore. È grazie all'interazione, sia verbale che non verbale, tra i partecipanti che vengono generate le informazioni finali. Per questo motivo, è preferibile parlare di "discussione di gruppo" piuttosto che di "intervista di gruppo", poiché quest'ultima espressione richiama l'idea di un intervistatore che pone domande e di intervistati che forniscono risposte individuali (Corrao, 2005). Anche nei focus group più strutturati, il

[2] Il focus group è una tecnica di ricerca che nasce negli Stati Uniti ad opera di due sociologi degli anni '40 del Novecento, Levin e Merton, al fine di focalizzare un argomento e far emergere le relazioni tra i partecipanti. Dall'inglese *focus:* punto centrale/messa a fuoco.
Si tratta di una conversazione focalizzata su uno ed un solo tema di cui i partecipanti parlano per circa un'ora e mezza/due ore.

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

moderatore introduce un tema di discussione e lascia che la risposta emerga dall'interazione e dalle dinamiche tra i partecipanti, incoraggia i partecipanti, e chiarisce i significati dei termini e delle espressioni che utilizzano. Inoltre, durante la sessione, il moderatore sostiene il flusso libero di idee in base a delle domande prestabilite, raccoglie i dati relativi alle percezioni soggettive che saranno il punto di partenza degli interventi futuri di chi ha avviato la ricerca. Il confronto continuo tra i partecipanti permette di rendere esplicite le posizioni individuali e di confrontarle con quelle degli altri. Questo processo di condivisione e confronto conduce alla definizione e alla chiarificazione dei significati soggettivi (Morgan, Krueger & King, 1998). In tal modo, è possibile risalire alle diverse sfumature di significato nascoste dietro a uno stesso termine o espressione.

Tuttavia, ci sono situazioni con un alto grado di incertezza e una mancanza significativa di informazioni, come quello dei NEET, che richiedono l'utilizzo di modelli di analisi di stampo qualitativo, specialmente quando si tratta di fare previsioni. In questi casi, i ricercatori sono motivati a esplorare vie alternative, basandosi sul giudizio dei principali attori sociali e non limitandosi alla sola esplorazione dei fenomeni.

Nei successivi paragrafi presentiamo il nesso riflessività e focus group e uno schema-modello da implementare in un progetto di ricerca mixed methods sui NEET.

Riflessività e focus group

> «La realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative» (Dewey, 1929, p.23).

Leggere un fenomeno nel campo d'azione permette di individuare possibili problemi e tratteggiare pratiche educative efficaci. Quando si entra a contatto diretto con la *voce* e i *pensieri* degli attori sociali, ovvero con gli esperti conoscitori della problematica indagata, le competenze riflessive giocano un ruolo decisivo.

Il processo di riflessività prende avvio nel momento in cui si circoscrive il focus dell'interazione di gruppo, quando si creano gli spazi che consentono di fare il punto della situazione. La conoscenza, che proviene dall'esperienza, implica la messa in atto della riflessività che orienta la costruzione di un sapere radicato nelle azioni dei pratici, soggetto a principi interpretativi e valutativi. In tal modo, emergono le differenti prospettive di chi opera sul

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

campo, si rendono visibili quell'insieme di assunti e di valori traducibili in azioni e pratiche specifiche.

La conoscenza, tratta dall'esperienza dei pratici e dagli operatori sul campo, viene sottoposta a una continua disamina critica. Per riprendere quanto affermato da Mortari (2003), «occorre riconcettualizzare la pratica riconoscendone tutto il valore epistemologico in quanto luogo di possibile elaborazione di un sapere con senso, e poi pensare al pratico come a un ricercatore sul campo, capace di costruire sapere a partire dall'esperienza» (Mortari, 2003, p.14).

Riflettere consente di esaminare le pratiche e le convinzioni implicate nelle scelte decisionali, per poi risalire alle assunzioni in base alle quali si giustificano certe opzioni teoriche. La riflessività si genera da uno stato di incertezza e, sulla scorta di questa consapevolezza, si opera il passaggio dal dubbio alla presa di coscienza per giungere alla formulazione di un'ipotesi. La capacità riflessiva va intesa nei termini di «una postura mentale che mette a fuoco situazioni di incertezza» (Mortari, 2003, p.27).

Un importante riferimento teorico, che affronta il tema della riflessività nell'ambito educativo, è Schön (1991). Nel suo lavoro, l'autore individua due tipologie di azione riflessiva: la riflessione che ha luogo nel corso dell'azione e la riflessione che si sviluppa retrospettivamente.

Riflettere in azione consente di cogliere la complessità delle questioni attenzionate rifiutando il riduzionismo, tipico di un approccio metodologico meramente quantitativo. La *riflessione sull'azione retrospettiva* ricostruisce il processo, analizzando ogni elemento, fotografa la realtà, scava in profondità e in maniera analitica per comprendere le ragioni che hanno guidato l'azione in quel momento. La riflessione a posteriori attiva la *problematizzazione*, ovvero esamina in modo approfondito il tema trattato facendo emergere le criticità e le potenzialità di aspetti che tipizzano le questioni sulle quali si è deciso di soffermarsi a riflettere.

In tal modo, la riflessione assume una valenza trasformativa (Mezirow, 1997) rispetto alla pratica abituale, alla ricognizione sulle tematiche emerse dal confronto segue una fase di carattere speculativo in cui si ipotizzano possibili alternative per trattare specifiche situazioni.

Nelle sessioni di focus group affiora il pensiero soggettivo dei partecipanti, i quali sono chiamati ad esprimere la personale esperienza, a concettualizzare su fattori di carattere contestuale e, in tal modo, a ristrutturare i propri vissuti. La pratica riflessiva diviene, altresì, un processo orientato all'acquisizione consapevole delle azioni, delle strategie, e delle misure messe in atto. Nel momento in cui si entra in contatto con un gruppo di esperti si ricava quel sapere implicito e latente connaturato nelle pratiche abituali e nell'agire quotidiano.

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

L'epistemologia fenomenologica pone al centro della riflessione l'analisi della situazione educativa nella sua unicità e regolarità, avulsa da forme di categorizzazioni prestabilite (Husserl, 1989).

Contestualizzare le situazioni attraverso la pratica riflessiva restituisce una cornice epistemologica dell'esperienza vissuta. Avvalersi di un approccio fenomenologico significa, altresì, valorizzare i significati attribuiti all'esperienza delle persone coinvolte nel focus group.

Un aspetto che caratterizza la riflessione di gruppo è proprio il "pensare lentamente" (Kahneman, 2011). In "Thinking fast and slow", Kahneman pone l'attenzione su come la mente umana lavori per migliorare i giudizi e la presa di decisioni. La riflessione di gruppo, al contrario di quella individuale, offre informazioni aggiuntive che possono trovarsi al di fuori dei propri pensieri. Può anche consentire l'identificazione con gli altri per favorire l'apprendimento e la crescita reciproca. Questo avviene attraverso i meccanismi di riconoscimento, in cui le persone individuano aspetti di sé negli altri, e di integrazione, in cui si incorporano aspetti degli altri in sé stessi (Humbred & Rouse, 2016).

La riflessione in chiave fenomenologica, benché ponga al centro la soggettività, non ambisce alla generalizzazione ma alla verità relativa o, meglio, intersoggettiva.

Avvalersi di una postura fenomenologica ci consente sia di conferire valore alle pratiche sia di riflettere sull'insieme degli elementi empirici di un dato fenomeno, quale derivato di conoscenze e significati individuali e gruppali.

> Per identificare l'essenza del concreto, si deve, di una classe di fenomeni, considerare le qualità estese, vale a dire quelle che ricorrono con maggior frequenza, le quali insieme vanno a costituire le datità estese; e poi vagliare anche le datità parziali, che caratterizzano sottoinsiemi di fenomeni, e, ancora, le datità particolari, in questo caso quelle specifiche di una determinata pratica raccontata da un preciso professionista (Mortari, 2019, pp. 52-53).

Per molti anni, la letteratura pedagogica e didattica ha approfondito gli aspetti epistemologici e operativi riguardanti i contenuti, i metodi, gli strumenti della riflessività e l'implicazione nei vari ambiti dell'educazione formale e non formale.

La riflessività non è semplicemente riflessione, ma un processo di riconoscimento consapevole e attivo delle proprie credenze e dei propri sistemi di giudizio, prima, durante e dopo l'azione.

Se la riflessione ha principalmente caratteristiche "retrospettive", la riflessività include dimensioni sia "diacroniche" che "sincroniche". Tali tratti

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

dimensionali la rendono un dispositivo potenzialmente trasformativo, capace di guidare processi decisionali e di cambiamento, sia a livello personale che professionale.

Pertanto, il focus group rappresenta un valido strumento di promozione della riflessività, volto ad esplorare la moltitudine di fattori e strutture di svantaggio che potrebbero aver contribuito all'allontanamento dei giovani dai percorsi di istruzione-formazione e dal mondo del lavoro.

L'interazione di gruppo potrebbe mettere in luce come esigenze di supporto insoddisfatte, carenza di consulenza specializzata e svantaggi socioeconomici contribuiscano all'abbandono scolastico e al disimpegno formativo dei NEET. Sebbene molte di queste questioni vengano spesso interpretate come difficoltà di natura personale, nel presente articolo si rifiuta l'interpretazione individualistica del cosiddetto "problema NEET", privilegiando invece una lettura che consideri cause plurime e contestuali.

Sosteniamo che le esperienze scolastiche negative vanno interpretate nel quadro delle condizioni strutturali, tra cui i tagli ai finanziamenti per l'istruzione e i servizi di supporto, le trasformazioni del mercato del lavoro e la deprivazione socioeconomica. In uno scenario caratterizzato da richieste di qualificazione sempre più elevate e da un mercato del lavoro precario, i giovani con bassi livelli di istruzione o senza alcuna qualifica, che abbandonano prematuramente il percorso scolastico, risultano particolarmente vulnerabili alla disoccupazione e a periodi prolungati di inattività occupazionale e formativa. Di conseguenza, essi presentano una maggiore probabilità di rientrare nella categoria dei NEET (France, 2016).

Infatti, i fattori di rischio più associati all'assunzione di NEET sono spesso descritti, sia nella ricerca accademica che nelle politiche, in termini individuali: basso rendimento scolastico, problemi di salute fisica o mentale, bisogni educativi speciali (Furlong, 2006).

Schema-modello di focus group

Lo schema di focus group proposto, volto a comprendere il fenomeno dei NEET, si ispira al modello ecologico di Bronfenbrenner (1994).

La teoria ecologica di Bronfenbrenner risulta un utile riferimento per evidenziare le relazioni vissute e sviluppate nei diversi ambienti di vita dai giovani NEET per risalire ai fattori che hanno inciso negativamente nei periodi di transizione durante la loro carriera educativa.

All'interno di questa teoria generale, l'ambiente di un individuo è pensato in termini di sistemi ecologici interagenti ma distinti. Tali sistemi esistono a livelli successivi, dall'individuo posto al centro al *microsistema* – che comprende un modello di attività, ruoli e relazioni interpersonali vissute dalla

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

persona durante lo sviluppo (Bronfenbrenner, 1994) – verso sistemi più distali: il *mesosistema*, l'*esosistema* e il *macrosistema,* concepiti in una disposizione concentrica annidata attorno all'individuo (vedi Figura 1).

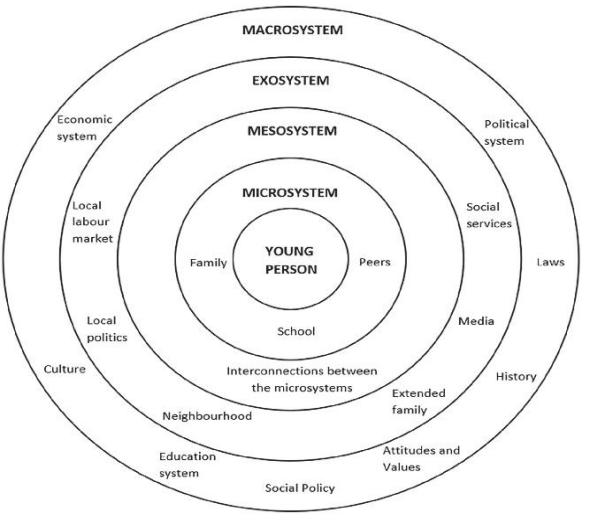


Figura 1 - Modello adattato della teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner

Nello specifico, il *microsistema* ci consente di analizzare le relazioni che i NEET instaurano con i membri della famiglia, con i coetanei, a scuola e all'interno delle loro comunità. Il *mesosistema* fornisce le interconnessioni che avvengono tra i differenti microsistemi (famiglia, scuola e pari). In tal modo si ricava il possibile impatto sullo sviluppo del soggetto. I sistemi distali, infatti, possono incidere sulla crescita del singolo in modo più indiretto ma determinate.

L'*ecosistema,* ossia l'insieme degli ambienti con cui il giovane NEET non ha un contatto diretto ma che, implicitamente, hanno un impatto significativo sullo sviluppo personale, come il background lavorativo dei genitori, i servizi di quartiere, l'offerta educativa, il mercato del lavoro locale, i trasporti e i servizi sanitari, i media e così via. Come osserva France (2016) «gli ecosistemi, in un certo senso, trasportano varie forze macro nelle ecologie immediate» (p.24). Infine, il *macrosistema* comprende i sistemi di credenze e i valori di una data società, così come le leggi e i regolamenti, il sistema politico ed economico. Questi interagiscono con le esostrutture e le mesostrutture, plasmando le opportunità e le esperienze quotidiane dei giovani. Il modello di Bronfenbrenner fornisce quindi un modello interrelato di situazioni sistemiche che ci consente di esplorare «come l'ambiente sociale si modella e si interseca con i sistemi e le idee e le pratiche più ampie» (France, 2016,

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

p. 23) e si presta ad essere un utile riferimento teorico per identificare le caratteristiche del fenomeno dei "NEET".

Sulla scorta dei principi richiamati, attraverso l'uso del focus group, è possibile definire le principali aree di indagine, tratte da un gruppo di partecipanti esperti del fenomeno (docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti; funzionari dei Centri per l'Impiego) in vista della costruzione di uno strumento di rilevazione più strutturato, che intende tracciare le esperienze pregresse, le problematiche e le disparate necessità che hanno immesso i giovani a sganciarsi dal percorso di crescita formativo. Lo schema-modello del focus group da proporre è organizzato nelle sezioni mostrate in tabella (Tabella 1).

Tab. 1 - Schema-modello

Definizione degli Obiettivi	● Comprendere cause del fenomeno NEET o le possibili soluzioni. ● Selezione dei Partecipanti. ● Reclutare persone con competenze specifiche sul tema NEET (responsabile del Centro per l'impiego, referente Anpal, impiegati presso la direzione Istruzione, formazione lavoro della Regione Campania, operatori di sportello del Centro per l'Impiego, referenti dei corsi CPIA della Regione Campania)
Preparazione delle Domande	● Quali sono le principali difficoltà che incontrano i NEET nel trovare lavoro o continuare gli studi? ● Quali supporti o risorse pensi potrebbero migliorare la situazione? ● Come descriveresti la tua esperienza per favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro?
Moderazione	● Presenza di moderatore esperto che possa guidare la discussione in modo imparziale e rispettoso, assicurandosi che tutti i partecipanti abbiano la possibilità di esprimersi.
Ambiente	● Ambiente confortevole e sicuro dove i partecipanti si sentano a loro agio nel condividere le loro esperienze.

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

Contenuti da affrontare	• **Esperienze personali** Racconti e testimonianze dei partecipanti sulle loro esperienze a contatto con i NEET. Focus su fattori interni ed esterni al sistema familiare, scolastico e gruppale. • **Barriere e sfide** Discussione sulle principali barriere che impediscono ai NEET di entrare nel mondo del lavoro o dell'istruzione. • **Supporti e risorse** Identificazione dei supporti e delle risorse che potrebbero essere utili, come programmi di formazione, consulenza professionale, o supporto psicologico. • **Proposte di soluzione** Idee e suggerimenti dei partecipanti su come migliorare la situazione dei NEET, sia a livello individuale che di comunità. • **Aspetti psicologici e sociali** Esplorazione degli effetti psicologici e sociali dell'essere NEET (come l'isolamento sociale, la bassa autostima, e l'ansia).
Strumenti Utili	• **Registrazione audio/video** Per documentare le discussioni e analizzare i dati successivamente. • **Questionari pre/post Focus Group** Per raccogliere dati quantitativi e qualitativi prima e dopo il focus group. • **Analisi tematica** Per identificare temi ricorrenti e pattern nelle risposte dei partecipanti.

Conclusioni

Riprendendo le riflessioni di Stones (1994), si può affermare che il processo riflessivo prende forma nei contesti educativi nel momento in cui si intrecciano tre elementi fondamentali: l'esperienza pratica, un corpus di conoscenze consolidate e l'interazione sociale con gli altri.

Questi elementi, interdipendenti e sinergici, costituiscono il nucleo essenziale attraverso cui si genera significato e apprendimento.

Tale impostazione teorica assume un ruolo centrale nell'ambito dei focus group, i quali si configurano come strumenti metodologici di grande efficacia per la raccolta di dati qualitativi.

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

In particolare, i focus group permettono di coinvolgere un numero esiguo di esperti o partecipanti selezionati, stimolando una discussione mirata e approfondita su specifici argomenti di interesse.

In un setting così definito, oltre ad emergere prospettive diversificate, si favorisce la costruzione condivisa di conoscenza, valorizzando sia le esperienze individuali sia le dinamiche collettive di confronto e negoziazione.

Nel caso specifico, il contributo intende sottolineare l'apporto fornito da una tecnica di analisi qualitativa quando si affronta una situazione di problematicità rispetto a un fenomeno complesso, come quello dei NEET. In tali circostanze, risulta imprescindibile avvalersi di un insieme integrato di strumenti metodologici, sia qualitativi che quantitativi, al fine di indagare in profondità i vissuti e le esperienze dei giovani posti in una condizione di marginalità ed esclusione, sia dal sistema formativo sia dal mercato del lavoro.

All'interno di questo scenario, dunque, lo schema-modello di focus group ispirato alla teoria ecologica di Bronfenbrenner, mediante le interazioni dialogiche tra il gruppo di esperti coinvolti, attiva un processo di riflessività volto a rivelare quei significati impliciti radicati nella consuetudine.

L'adozione di una logica induttiva, che rintraccia nell'azione e nella pratica stessa dei tratti latenti, permette di restituire una conoscenza del fenomeno capace di coniugare la problematizzazione teorica con un'analisi critica dell'esperienza.

Sebbene le esperienze individuali vengano frequentemente interpretate come il risultato di fattori ascritti, che influenzano la sfera personale, risulta imprescindibile inquadrarle all'interno dei più ampi e complessi sistemi socio-strutturali in cui si manifestano, adottando una prospettiva integrata.

Un approccio multidimensionale consente, infatti, di comprendere le molteplici sfaccettature della realtà dei NEET e delle loro traiettorie di vita.

Riferimenti bibliografici

Agnoli M. S. (2014). *Generazioni sospese: percorsi di ricerca sui giovani NEET.* Milano: FrancoAngeli.

Bennett K. (2017). *Making things up.* Oxford: Oxford University Press.

Bloor M., Frankland J., Thomas M., & Robson K. (2001). *Focus groups in social research (1st ed.).* SAGE Publications. -- Tratto da: https://www.perlego.com/book/860976/focus-groups-in-social-research-pdf.

Bronfenbrenner U. (1994). Ecological models of human development. In: T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed., pp. 1643-1647). Oxford: Pergamon/Elsevier.

Bollani L., & Silvia Rota F. (2018). *From NEET to need Una ricerca sui giovani svantaggiati e le politiche formative.* Milano: FrancoAngeli.

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

Colombo M., & Besozzi E. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Milano: Guerini & Associati.
Corrao S. (2005). *Il focus group* (Vol. 25). Milano: FrancoAngeli.
Cornwall A., & Jewkes R. (1995). What is participatory research?. *Social science & medicine, 41*(12), pp. 1667-1676.
Dewey J. (1929). Experience and philosophic method. In: J. Dewey, *Experience and nature* (pp. 1a-39). W W Norton & Co. Doi: 10.1037/13377-001.
Entezarizarch E., Paquet V., & Maisel J. (2024, September). Use of Remote Focus Groups to Improve Inclusive Design Practice. In: *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (68(1), pp. 1861-1864). Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications.
France A. (2016). Six: NEETs and the disengaged: the 'new' youth problem. In: *Understanding Youth in the Global Economic Crisis* (pp. 135-164). Bristol, UK: Policy Press.
Flores J. G., & Alonso C. G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review, 19*(1), pp. 84-101. Doi: 10.1177/0193841X9501900104.
Furlong A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, employment and society, 20*(3), pp. 553-569.
Hohenthal J., Owidi E., Minoia P., & Pellikka P. (2015). Local assessment of changes in water-related ecosystem services and their management: DPASER conceptual model and its application in Taita Hills, Kenya. *International Journal of Biodiversity Science, Ecosystem Services & Management, 11*(3), pp. 225-238.
Humberd B. K., & Rouse E. D. (2016). Seeing you in me and me in you: Personal identification in the phases of mentoring relationships. *The Academy of Management Review, 41(3)*, pp. 435-455. Doi: 10.5465/amr.2013.0203.
Husserl E. (1989). *Erste Philosophie (1923-1924)* (Husserliana: Edmund Husserl Gesammelte Werke, Vol. 2). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
Israel B. A., Schulz A. J., Parker E. A., & Becker A. B. (1998). Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. *Annual review of public health, 19*(1), pp. 173-202.
Johnson D. W., Johnson R. T., & Holubec E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
Kahneman D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
Kitzinger J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction. *Sociology of Health & Illness*, *16*(1), pp. 103-121.
La Mendola S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche.* Torino: UTET Università.
Lunt P., & Livingstone S. (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of Communication, 46*(2), pp. 79-98. Doi: 10.1111/j.1460-2466.1996.tb01423.x.
Merton R. K., & Kendall P. L. (1946). The focused interview. *American journal of Sociology, 51*(6), pp. 541-557.

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

Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education,* 74, pp. 5-12.
Morgan D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology, 22*(1), pp. 129-152.
Morgan D. L., Krueger R. A., & King J. A. (1998). *The focus group Kit* (vols. 1-6). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
Mortari L. (2019). La fenomenologia empirica. In: L. Mortari e L. Girotto (Eds.). *Metodi per ricerca educativa,* (pp. 41-75). Roma: Carocci editore.
Mutino S. (2022, 23 giugno). Il disagio giovanile contemporaneo: NEET e Hikikomori. *State of Mind – Il Giornale delle Scienze Psicologiche*. -- Tratto da: https://www.stateofmind.it/2022/06/hikikomori-ne.
Paloniemi S., & Collin K. (2012). Discursive power and creativity in inter-professional work. *Vocations and Learning*, *5*(1), pp. 37-54.
Parker A., & Tritter J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International journal of research & method in education, 29*(1), pp. 23-37.
Schön D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals. Think in Action (1st ed.).* London: Routledge. Doi: 10.4324/9781315237473.
Smithson J. (2000). Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International journal of social research methodology, 3*(2), pp. 103-119.
Stones E. (1994). Reform in teacher education: the power and the pedagogy. *Journal of Teacher Education*, XLV(4), pp. 310-318.
Wilkinson S. D., Stride A., & Penney D. (2025). Gendered grouping practices in secondary physical education in England: Listening to student voice. *European Physical Education Review*, 31(1), pp. 1-19. Doi: 10.1177/1356336X251340247.

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

Buddy at the service of the student community. An experience to reflect and innovate educational practices

by *Agnese Rosati*[*], *Keren Ponzo*

Abstract

The contribution explores the value of the Buddy Program, promoted by the national orientation project POT L-19. The authors highlight how this experience stimulated critical and creative thinking, fostering participatory learning and shared reflexivity, essential elements for connecting experience, training and future planning.

Through the project, students took an active role in the training process, becoming facilitators and promoters of new professional awareness. Direct participation allowed them to experience cooperative, dynamic and inclusive learning. A distinctive aspect of the initiative was the wide autonomy granted to the Buddies, who designed and implemented actions targeted at the student community, consolidating a collaborative and self-organised model. The authors emphasise the importance of reflexivity not only as an individual process, but above all as a collective one, developed through confrontation and the sharing of experiences. Shared reflexivity takes the form of a situated construction of knowledge, where dialogue and narration play a key role in strengthening students' professional and personal identity.

Another relevant aspect that emerged is how transilience, the ability to transfer and rework skills in new and complex contexts, proved crucial in mentoring and tutoring activities, preparing students to face a changing labour market. The experience fostered the development of a flexible and creative mindset, capable of adapting to new scenarios and new professional challenges.

Finally, the work highlights how an approach based on cooperation, mutual trust and the enhancement of personal skills can generate a lasting

[*] The overall structure of the article was conceived and shared by all authors. Specifically, A. Rosati is responsible for the introduction, finally remarks and paragraphs 1 and 1.2, K. Ponzo for paragraphs 2 and 3.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20498

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

positive impact, contributing to the construction of a more inclusive and innovative training environment.
Keywords: Buddy, reflexivity, transilience, autonomy, cognitive flexibility.

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

Introduction

Participation in the project "Verso. Orientation and tutoring systems for the educational and training professions (POT L-19)", provided the premises for a new approach to orientation activities. Offering workshops held by expert trainers and stakeholders, followed over the years by in-person meetings and testimonies, was a way of first and foremost reinforcing the proximity relations with the territory. It was also a positive opportunity to accompany the students in their path of knowledge and exploration of the working reality, to concretely give them, through a participatory experience, a way to reread professional prefigurations, which are often influenced by interpretations that affect the attributions of meaning and common values (Bianchi et al., 2021; Yates, 2024), since there is a continuous passage between representations of reality, experiences of thought and intellectual reflections (Kourilsky, 2012). We can also define it as a participatory experience in which the contamination between knowledge, expectations, perspectives, experiences and roles was the prerequisite for animating transversal relationships that by their intertwining contributed to the enrichment of the training context, made more open, dynamic and active, so as to constitute a concrete example of an articulated community of practices (Wenger, 2006). In this perspective, proximity and reciprocity took on the characteristics of the main activities in which the protagonists – male and female students – gained awareness of their role as peer tutors and of the effects of the group's decisions, which were then concretely reflected in subsequent interventions of which they were the promoters themselves.

The element that was most successful and that activated autonomous processes on the part of the Buddies, creators of further actions aimed at the student community, was the freedom to think combined with the possibility of operating concretely, with the distribution of commitments and assignments starting from the first phase of conception, design and production. What emerged was a model of an open, participatory community, in which the reification process allows for the creation of new meanings and languages on the basis of a co-constructed "vision" of the educational curriculum, therefore perceived as less distant or formally

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

imposed (Wenger, 1998), insofar as experienced in the first person and, through various processes of elaboration, made into a "content" to be shared and communicated to other students. For the buddies, the protagonists in this project phase, the orientation towards upper secondary school students and for the student component itself (informative and formative orientation), was the pretext to exercise in the first person, therefore on themselves, a reflection thanks to which new meanings were also attributed to the same disciplinary knowledge (Balzano, 2023, p. 219) and to their own path of human and professional growth, in the desire to resist that «pathology of interpersonal and social relations» (Andreoli, 2023, p.66) that often causes malaise in people, especially at a young age.

Buddy doesn't improvise! Formative accompaniment

The formation of the working group was an interesting experience in the project sequence, particularly appreciated by the student component. The objective was to move from the status of a component to that of a learning community, willing to collaborate, to get involved, to confront the difficulties encountered in the course of education, with the intention of working on critical issues to overcome them together. The sense of a community, in fact, is rooted in shared feeling, with the overcoming of the discomfort that can arise from living in loneliness uncertainties and doubts what can be defined as an educational adventure, such as the university experience.

The desire to make their own time and skills available encouraged the students to participate actively, in the emerging awareness that relationships are an important need to face life and daily challenges, in the most intimate sphere where, for example, friendship and family networks are located, and in the community sphere: in every context of human life, the bond represents «a condition for existing» (Andreoli, 2023a, p. 57) and being.

In the young people involved in the activities, the need for training support to meet the demands of the student community soon emerged, and a training course was therefore articulated that did not end with the constitutive phase and the start of the experiences, as it continues in parallel with the project realisation. This choice was not accidental but intentional, theoretically underpinned by a design in action aimed at encouraging cognitive and metacognitive skills of autonomous learning (Shah et al., 2020). The underlying rationale, therefore, was to tailor the training of the buddies from their needs, with constant feedback in oral and written, in-presence and distance modes (Wood, Bhute, 2019). In this way, training

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

actions were activated that hybridly traversed the formal and the informal. Meetings on specific aspects, such as those relating to the problems encountered by the target students or the use of digital platforms and tools, were followed by moments of reflection on the procedures implemented, in order to encourage the autonomy of the team, the ability to make decisions and communicate them within the team without external interference, which was initially limited to monitoring the process. In this way, the Buddyidem felt free and actively involved, participating in bringing their knowledge and experience to bear (Ritter et al., 2018). Thus, in a small way, an initial but necessary leadership transformation was triggered (Aga, Noorderhaven & Vallejo, 2016), which guided the process, starting with reflection on one's own experience, which became an experiential content to be further reflected upon, to be reinterpreted in light of the new role. The motivation for the relative choice must be found in the desire to activate spaces of free confrontation in which the Buddy shared personal practices and values, knowledge and skills. The reflection gained by the Buddy group highlighted the potential of sharing experiences, the capacity for developing creative thinking required by working together, constituting not only an active part of the training process, but also a bridge for gaining new professional awareness.

Aims at stake: why accompany?

«Each situation in our existence implies a transformation of the given, a new throw of the dice: each situation restructures us, rearticulates us with other ways of being, other challenges and other roles» (Benasayag, 2019, p.16). Benasayag's words allow us to think constructively about the formative value of the orientation path, a path that takes on an importance far beyond the professional sphere.

What is at stake, in fact, is not only the professional component, but also social, cultural and human growth that unfolds along often complex and problematic paths, because it is precisely when grappling with the thorniest issues that the mind is trained, knowledge takes on meaning and experiences acquire value. It is a matter of stimulating an explorative, critical and creative posture (Barreneche, Santi & Zorzi, 2023) that can find in new situations, for this reason uncertain and unpredictable, a different response, the result of a rethinking of qualitative depth that can make a difference in people's lives because it allows them to gain the awareness that is decisive in life choices.

We speak of existential competences in reference to orientation, not stopping at the threshold of information, which are in any case important,

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

since those who do not know are deprived of possibilities, but it is necessary to go further: to evaluate the fallout, the validity of the same for the purposes of the choice and the decisions that this entails. Orienting, in fact, means assuring people in every moment of their lives the possibility of making an exercise of themselves, refining planning and choice skills that affect the present and are able to write the future with greater freedom. This is why there is a strong need for guidance (Batini, 2006) that cannot be confined exclusively to the young age, the age in which one usually chooses a course of study with a view to future employment or in the desire to fulfil dreams and ideals. Precariousness and uncertainty, in fact, are the dimensions that young people and adults are called upon to reckon with in a society that seems increasingly poor in certainties and certain landfalls, edgy and difficult because of the constraints it imposes in terms of fulfiments and performance (Han, 2024).

Orientation and empowerment, then, are on the same line, that horizon of human living that is sometimes frightening, creates discomfort and ends up paralysing subjects and violating their desires. Also in order to counter this tendency towards resignation, to the past «closed or frozen in its having already been» (Han, 2025, p.74) that characterises the prevailing feeling of adulthood, the «orientation methods centred on the empowerment of subjects should become a sort of right» (Batini, 2006, p. II). The reasons are to be found in the intention to offer people the tools to actively participate in the social, political, economic and cultural life of the country and, above all, to be able to think, choose and will in the face of the «crumbling of every instance that provides meaning and orientation» (Han, 2025, p.94).

Shared reflexivity and overcoming rationality: a situated construction of knowledge

If with empowerment students gain awareness of their abilities and with orientation they build a meaningful path, it is with reflexivity that these experiences find a deeper meaning, becoming tools for personal and professional growth.

Reflexivity, understood as the capacity to critically reframe one's learning and experience, has undergone a significant evolution in pedagogical and philosophical studies. Far from being a mere individual cognitive exercise, reflexivity is now configured as a situated, embodied and collective process, which develops through dialogue and narrative. The Buddy experience offers an emblematic case of this transformation: the construction of knowledge does not take place through an isolated rational

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

analysis, but through a continuous interaction with the other and with the experiential context.

The concept of reflexivity has undergone a significant evolution, moving from a predominantly cognitive and individual view to a model that recognises its embodied, situated and collective dimension (Schön, 2024). In the educational sphere, this transformation is crucial: reflexivity cannot be reduced to an abstract exercise, in which the subject isolates his or her experience in order to analyse it with detachment, but must be understood as a process that develops within social practices and relationships, in which knowledge is constructed through confrontation and the co-construction of meaning. The "Verso" project fully fits into this perspective, since the reflexivity that emerges is not the expression of a purely rational activity, but an intercorporeal, affective and situated phenomenon. The relationship between the participants is not based on a mere exchange of information, but on an experiential sharing that transforms the subjects involved. This implies an overcoming of the Cartesian view of reflexive thinking as an exclusively mental and individual activity, to embrace an idea of reflexivity as an embodied, dialogic and distributed process. The shared reflexivity that develops in the Buddy experience moves away from the Enlightenment tradition of critical thinking, which conceives of reflection as an autonomous activity based on principles of rationality and self-analysis. As Fabbri and Melacarne (2015) point out, contemporary reflexivity must be rethought in the light of pragmatic and phenomenological epistemologies that emphasise its situated and relational dimension. In this perspective, reflexive thinking is not an act of detachment, but an experiential and intersubjective event. Knowledge is not an object to be possessed, but a practice that is realised in the encounter with the other and in the interweaving of experiences, languages and corporeity. Reflexivity, therefore, does not develop in a neutral space, but is immersed in a context of relationships, affects and social practices, which determine its forms and meanings. The experience of the and students in the "Verso" project exemplifies this pragmatic dimension of reflexivity: knowledge is not individually constructed and then communicated, but emerges in dialogue and sharing, in a process that simultaneously transforms the teller and the listener. It is not just a matter of rationally reworking one's own journey, but of inhabiting reflexivity as lived experience, through language, memory and confrontation with the narratives of others. An essential aspect of this shared reflexivity is the role of the body and the affective dimension. Experience is never exclusively cognitive, but involves bodily experience, emotions and a sense of belonging to a community. Storytelling plays a fundamental role here: telling and listening are not mere communicative acts, but processes that involve the body and

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

memory, and that allow for the shaping of a reflexive experience that goes beyond the rational sphere.

Paul Ricoeur's (2021) thought on narration as a structure of temporal consciousness helps to understand this dynamic. Telling one's own formative path means giving continuity to an identity that is constructed over time, but it also means opening up that same path to otherness, letting the experiences of others modify its meaning. Shared reflexivity thus manifests itself as an act of mutual transformation, in which the subject not only interprets his or her own history, but also rewrites it in confrontation with the other.

As far as we have seen in the perugian experience, this interaction takes place not only through speech, but through bodily presence, gestures, tone of voice, and the rhythm of conversation, elements that contribute to creating a reflexive field that is not limited to the intellectual dimension. Embodied reflexivity is knowledge that passes through the body and relationships, a process that is not limited to the production of discourse, but which generates a broader form of understanding in which emotion, experience and language are intertwined. Rethinking reflexivity from this perspective means redefining the way we conceive learning and the construction of knowledge. The Buddy experience shows that reflexivity does not mean isolating oneself from the world in order to analyse one's path in an abstract way, but immersing oneself in dialogue and relationship in order to transform one's horizon of meaning. This vision has profound implications, confirming the overcoming of an individualistic and rational learning model, and recognising that learning is always an intersubjective, embodied and contextualised process. Shared reflexivity, therefore, is not only an educational method, but an epistemological paradigm that requires rethinking knowledge as a social, dynamic and situated practice. Learning is not a mere accumulation of knowledge, but a transformation of the subject through experience, narration and confrontation with the other.

Educational discontinuity, transformation thresholds and transilience

Learning and the formation of the self do not proceed in a linear fashion, but go through phases of discontinuity and reorganisation. Shared reflexivity manifests itself precisely at times when the subject is confronted with experiences that challenge his interpretative categories, forcing him to redefine his own horizon of meaning. In this framework, the concept of transilience, understood as the ability to transfer and rework prior knowledge

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

in new contexts (Rosati, Renzi & Ponzo, 2024) even very distant from the original ones, and as the ability to continuously adapt and transform oneself in the face of changing and complex contexts (Uhl-Bien & Arena, 2018; Lozano Nasi, Jans & Steg, 2023), represents a fundamental competence in personal and professional increasing interconnection between domains of knowledge, the ability to cross disciplinary, cultural and professional boundaries becomes a key element in dealing with complexity and developing new perspectives.

The "*Future of Jobs Report 2025*", the result of the World Economic Forum's "*Future of Jobs Survey*" conducted in 2024 among more than 1,000 global employers, strongly emphasises how fundamental skills such as creative thinking, resilience, flexibility, agility, curiosity and continuous learning are becoming increasingly crucial for the future of work, marking an increasingly human-skills-centred evolution in the labour market that awaits us until 2030. In the context of the Buddy project, transilience emerges as a dynamic process of knowledge reconfiguration, in which students not only consolidate acquired knowledge, but also learn to reinterpret and apply it in new scenarios. This phenomenon manifests itself through confrontation with others, which stimulates a critical exploration of one's own experiences and a reflection on how skills developed in a given context can be usefully transferred and transformed in new environments. A reading through the lens of Gadamer's (2000) fusion of horizons allows one to understand that each moment of educational discontinuity is not a definitive break, but an opportunity to redefine one's relationship with knowledge. Narrative assumes a key role in this process, as it allows the subject to give continuity to his or her experiences and to integrate them into a new perspective of meaning.

One of the most relevant aspects of transilience is its ability to break down the boundaries between disciplines and fields of knowledge, fostering the integration of theoretical and practical knowledge. University students, often accustomed to segmented learning in specific domains, find themselves in the guidance and mentoring project experiencing the need to reconfigure their skills in response to new situations and interactions. A significant example is the possibility of applying knowledge acquired in highly formalised academic contexts – such as pedagogy or social sciences – in practical situations of mentoring, tutoring and peer support. This transition implies not only a conceptual reworking, but also an ability to adapt one's knowledge to concrete needs, such as interpersonal communication management, problem solving or emotional support in study paths. Transilience also manifests itself in the ability to draw inspiration from personal, work or extracurricular experiences to face new academic and

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

professional challenges. A student who has developed organisational skills in a student association can apply them effectively in the management of educational projects, just as a volunteering experience in a social context can prove crucial for better understanding the relational dynamics in a work team (Breuker, 2022).

The ability to transfer knowledge in new contexts becomes even more important in the transition from university to the working world. Contemporary professions require more and more cognitive flexibility and continuous learning skills, as the job challenges are not static, but constantly changing (Inapp, 2022). In the project, students learn to deal with different perspectives and redefine their own path according to new opportunities. This exercise in redefining knowledge prepares them for a work environment in which the ability to adapt to roles and contexts not included in one's course of study can make all the difference (Inapp, 2023).

Indeed, in many corporate settings, the value of a candidate is not only measured by the technical skills acquired, but also by his or her ability to reinterpret and apply these skills in unconventional scenarios (Breuker, 2022). For example, an education graduate, who has developed group management skills in training projects within the course of his or her studies, might find that he or she can apply them effectively in corporate contexts related to personnel training, coaching or human resources management. Transilience thus becomes an engine of innovation and creativity, enabling individuals to tackle unexpected situations with a flexible and proactive approach. In a labour market increasingly oriented towards multidisciplinarity and the contamination of knowledge (Bertolini, Borgna & Romanò, 2022), this ability proves to be crucial for developing a dynamic and resilient career.

What emerges is the centrality of confrontation with the Other in the development of transilience. Through dialogue with people from different paths, students are stimulated to question their own certainties and explore new connections between acquired knowledge and real problems. This exchange is not simply a sharing exercise, but a process of restructuring thinking, in which individual knowledge is enriched by the multiplicity of perspectives that emerge in the group. Comparison also enables students to develop a greater awareness of their own transferable skills, i.e. those skills that can be successfully applied in contexts other than those in which they were originally learned. Students are often not fully aware of the value of experiences gained outside the academic curriculum, but dialogue with peers helps to identify and enhance these resources.

In a collaborative learning environment such as the “Verso” project, the group acts as a catalyst for the discovery and reworking of skills. The

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

diversity of experiences and backgrounds becomes a resource for stimulating critical thinking and expanding the possibilities of knowledge application in innovative contexts, allowing transilience to conquer the collective sphere.

Following the thinking developed so far, transilience emerges as a key competence to face the challenges of contemporary learning and work, and the Buddy project as a powerful incubator, allowing, through peer-to-peer confrontation, to enrich one's own store of meaning and to develop a flexible and creative attitude in the management of one's educational and professional pathway. This capacity not only enhances individual awareness, but also prepares students for a future in which learning will be increasingly fluid, multidisciplinary and based on the interconnection of different experiences. The challenge for the academic world and for the education system as a whole is to recognise and enhance this dimension, creating spaces in which transilience can develop as a natural process of growth and innovation, an epistemic and reflexive skill that allows one to reorganise one's knowledge and identity according to new interpretative needs.

Final remarks. The tutor between projection and rapresentation

The *Buddy programme* experience was accompanied by continuous feedback with the student component invited to develop a representation of the Buddy tutor to support the actions to be promoted. The aim of the dialogue was to find an understanding and to help overcome a personal vision (Pagano, 2018) in order to build a common vision, embodied by the buddies.

This exchange of perspectives, into which the needs related to the study and training experience also converged, made it possible to elaborate a kind of attributes repository, shown in the table.

The meaning of recognition and belonging (Andreoli, 2023b) emerges clearly, testifying to training needs to be met, which were addressed with actions directed at the Buddy group.

The chart provides a framework within which to place predisposition and aptitude for the role: the tutor is required to behave altruistically, which yes, concerns the other, but in this perspective also becomes positive for the person experiencing it, because it is of value to the other and also gratifying for oneself (Andreoli, 2023b).

Also evident are the emotional tones that un-pose being (Han, 2025), in reference to a situation or state (perception and contextualisation); the experiences, in fact, emotionally trace the path and the training experience of the male and female students, with references to previous situations also

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

referring to the placement and the role played by an external and/or internal tutor.

Tab. 1 - Characteristics that emerged

Positive features	*Negative aspects*	*Qualifying elements of the role*
o Kindness	o Presumption	o Giving confidence
o Patience	o Laziness	o Do not limit
o Knowledge	o Frustration	o Being at ease
o Experience	o Impatience	o Available for listening and dialogue
o Communication and interpersonal skills	o Supponence	o Ready to help
	o Authority	o Facilitator
o Adaptability	o Aggressiveness	o Engaging and helpful
o Altruism	o Arrogance	o Communicative
o Generosity	o Selfishness	o Confidence
o Calm	o Disorganisation	o Clear communication with appropriate language
o Accuracy	o Uninvolving	o Motivator
o Motivation	o Lazy	o Collaborative
o Sensitivity	o Indifferent	o Sociable
o Reliability	o Offensive	
o Diligence	o Careless	
o Reception	o Non-empathetic	
o Superficial		
o Hasty		
o Critic		
o Unclear		
o Disinterest		
o Menefaction		
o Uninformed		
o Irascible		

All new situations are often a test of one's sense of one's own limit, which is why they generate insecurity.

In these phases that accompany and initiate new experiences of life, study or work, the closeness of a significant, reassuring presence, capable of supporting and encouraging participation, makes it possible to face the new with more security and attenuate that feeling of fragility that is in any case present in each of us and also manifests itself with different behaviour in those situations that expose subjects to the improbable (Andreoli, 2023a).

The qualities of the tutor are the outcome of an overlap between expectations and commitments arising from the role, in a meeting between the needs of the student community and tutor Buddy who is required to act as a facilitator of learning. The intervention in this direction was marked by altruism which «implicitly contains the self, since it would not be possible to

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

sustain the meaning of the word which presupposes confrontation» (Andreoli, 2023b, p.17).

These elements, in our opinion, are not secondary, since they decree the success or failure of the initiative, which perhaps it is not wrong to think can find fundamental elements in the feeling of belonging and sharing, because the relational dimension is never secondary and allows one to indulge «the desire to understand not only who one is, but also who one wants to be» (Andreoli, 2023a, p.70).

The main feature, which runs through the project's aims and objectives, remains the possibility and exercise of work with a strong collaborative imprint on several levels, horizontally and vertically. One thinks, in fact, of the relationship and cooperation between Buddy, communication and involvement tutor-group-Buddy, Buddy and student community, teachers tutors-Buddy, teachers-stakeholders-external trainers-Buddy.

In this pathway in which personal stories, first-person narratives, growth experiences and knowledge to be shared are interwoven – the basis of the processes of creation and construction- one can grasp the project's objectives and aims, aimed at the re-construction of a strong 'sense of we' that allows for the acceptance of each person with their fragilities and insecurities. This exercise is also a positive response to the relational impoverishment that could preclude any possibility of personal growth and development (Tsen, Yeh, 2013; Aga, Noorderhaven & Vallejo, 2016; Avolio et al., 2004; Klein et al., 2009; Schrage, 1990; Benasayag, 2019).

In this perspective, orientation turns out to be an inclusive pathway, in which the looks, words and simple gestures of closeness of a companion or tutor make the difference.

References

Aga D.A., Noorderhaven N., & Vallejo B. (2016). Transformational leadership and project success: The mediating role of team-building. *International Journal of Project Management, 34(6),* pp. 806-818. Doi: 10.1016/j.ijproman.2016.02.012.

Andreoli V. (2023a). *Fragilità. Raccontare la vita. Emozioni, sentimenti, pensieri.* Milano: RCS

Andreoli V. (2023b). *Empatia e altruismo. Raccontare la vita. Emozioni, sentimenti, pensieri.* Milano: RCS.

Avolio B.J., Zhu W., Koh W., & Bhatia P. (2004). Transformational leadership and organization commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior, 25(8)*, pp. 51-968. Doi: 10.1002/job.283.

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

Balzano V. (2023). Relazioni e contesti lavorativi remote: Dall'innovazione alle sfide. In: Dozza L., Ellerani P., & Parola A. (Eds.). *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 218-226). Lecce: Pensa Multimedia.

Barreneche M. M., Santi M. & Zorzi E. (2023). Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza: una ricerca con adolescenti attraverso la P4C. In: *Lifelong Lifewide Learning,* 20(43), pp. 145-149.

Batini F. (2024). Editoriale. Orientamento, Eda, Lifelonglearning. *Lifelong Lifewide Learning,* 2(6), pp. I-II.

Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere?*. Milano: Vita e Pensiero.

Bertolini S., Borgna C., & Romanò S. (2022). Risorse, strategie e capacità di aspirare dei giovani in un mercato del lavoro in trasformazione. In: *Il lavoro cambia e i giovani che fanno? Tra struttura, aspirazioni e percezioni* (pp. 11-23). Milano: FrancoAngeli.

Bianchi F., Bosco N., Garofano C., & Romano A. (2021). Tradurre l'orientamento in pratica. Laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse. *Educational Reflective Practices, 2*, pp. 6-16. Doi: 10.3280/erp2-2021oa12112.

Breuker V. (2022). La sovra-istruzione e il mismatch di competenze globali e trasversali degli ingegneri dal punto di vista della percezione delle aziende. In: *Il lavoro cambia e i giovani che fanno? Tra struttura, aspirazioni e percezioni* (pp. 120-137). Milano: FrancoAngeli.

Fabbri L., & Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi.* Milano: FrancoAngeli

Gadamer H.G. (2000). *Verità e metodo.* Milano: Bompiani.

Han B.-C. (2025). *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione.* Torino: Einaudi.

Inapp – Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2022). *Rapporto PLUS 2022: Comprendere la complessità del lavoro.* A cura di F. Bergamante ed E. Mandrone.

Inapp – Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2023). *Skills for life: Samples and practices collection, analysis and modelling*. -- Testo disponibile al sito: https://www.inapp.gov.it/… (consultato il 25.02.2025).

Klein J., DiazGranados D., Salas E., Le H., Burke C.S., Lyons R., & Goodwin G. F. (2009). Does team building work?. *Small Group Research*, 40(2), pp. 181-222. Doi: 10.1177/1046496408328821.

Kourilsky P. (2012). *Il manifesto dell'altruismo.* Torino: Codice.

Lozano Nasi V., Jans L., & Steg L. (2024). Individual transilience in the face of the COVID-19 pandemic. *Journal of Environmental Psychology*, 93. Doi: 10.1016/j.jenvp.2023.102188.

OECD (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/27452f29-en.

Pagano R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica.* Brescia: La Scuola.

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

Restiglian E., Serbati A., Da Re L., Maniero S., Brait D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca sulle pratiche di orientamento nella scuola secondari. *Lifelong Lifewide Learning,* 16(35), pp. 194-214.

Ricoeur P. (2015). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.

Ritter B.A., Small E.E., Mortimer J.W., & Doll J.L. (2018). Designing management curriculum for workplace readiness: Developing students for soft skills. *Journal of Facility Management Education and Research, 42,* pp. 80-103. Doi: 10.1177/1052562917703679.

Rosati A., Renzi E., & Ponzo K. (2024). Critical thinking and transilience: Possible answers to invisible poverty. *Journal of Digital Media & Interaction, 7(17)*, pp. 127-140. Doi: 10.34624/jdmi.v7i17.38026.

Schön D.A. (2024). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Schrage M. (1990). *Shared minds: The new technologies of collaboration*. New York: Random House.

Shah U.V., Chen W., Inguva P., Chadha D., & Brechtelsbauer C. (2020). The discovery laboratory Part II: A framework for incubating independent learning. *Education for Chemical Engineers*, 31, pp. 29-37. Doi: 10.1016/j.ece.2020.03.003.

Tseng H.W., & Yeh H.-T. (2013). Team members' perceptions of online teamwork learning experiences and building teamwork trust: A qualitative study. *Computers & Education*, 63, pp. 1-9. Doi: 10.1016/j.compedu.2012.11.013.

Uhl-Bien M., & Arena M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), pp. 89-104. Doi: 10.1016/j.leaqua.2017.12.009.

Wenger E. (1998). Communities of practice: Learning as social system. The Systems Thinker. -- Testo disponibile al sito: http://www.co-i-l.coil/knowledge-garden/cop(lss.shtml (consultato il 26.02.2025).

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.

Wood P.M., & Bhute V.J. (2019). Exploring student perception toward online homework and comparison with paper homework in a probability course. *Journal of College Science Teaching*, 48, pp. 68-75. Doi: 10.1080/0047231X.2019.12290479.

World Economic Forum (2025). *Future of Jobs Report*, by the World Economic Forum,-- Testo disponibile al sito: https://www.weforum.org/reports/the-future-of jobs-report-2025/ (consultato il 01.03.2025).

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

Oltre le competenze disciplinari: le azioni di mentoring del Tutor di Tirocinio indiretto per lo sviluppo della professionalità dell'insegnante

di *Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo, Martina Bruno*[*]

Riassunto

Il Tutor delle attività di tirocinio assume un compito rilevante per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti non solo per promuovere competenze disciplinari, ma anche per supportarne lo sviluppo professionale. La ricerca internazionale, a questo proposito, ha evidenziato che spesso le iniziative formative finalizzate allo sviluppo professionale degli insegnanti appaiono inefficaci e inadeguate nel promuovere processi di miglioramento delle pratiche didattiche degli insegnanti in formazione, avendo delle ricadute anche sull'apprendimento degli alunni. In questo orizzonte di senso, il contributo illustra una proposta progettuale di un percorso formativo di mentoring da destinare ai Tutor di Tirocinio indiretto (*Ment-TTi*) finalizzato alla promozione di competenze di mentoring indispensabili per orientare lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti e degli insegnanti in formazione all'interno del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, dei Percorsi di formazione iniziale degli insegnanti e del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.
Parole chiave: Tutor di Tirocinio indiretto, mentoring, sviluppo professionale, orientamento, formazione insegnanti.

[*] Il paper è frutto del lavoro congiunto e condiviso delle Autrici. Nello specifico, il paragrafo 1 *"Il Tirocinio nella formazione degli insegnanti"* è stato redatto da L. Longo e M. Bruno; il paragrafo 2 *"Il ruolo e i compiti del Tutor nell'ambito del Tirocinio indiretto"* è stato scritto da L. Longo; il paragrafo 3 *"Oltre le competenze tecniche e disciplinari: il Tutor del Tirocinio indiretto come mentore per lo sviluppo professionale dell'insegnante"* è stato redatto da D. R. Di Carlo; il paragrafo 4 *"Il progetto Ment-TTi: aspetti metodologici di un percorso formativo per i Tutor di Tirocinio indiretto"* è stato redatto da L. Longo e D. R. Di Carlo; il paragrafo 5 *"Conclusioni"*, è stato redatto da D. R. Di Carlo.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20499

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

Beyond Subject-Specific Competence: Mentoring Actions by the Indirect Internship Tutor for the Development of Teacher Professionalism

Abstract

The Internship Activities Tutor plays a significant role in both initial and in-service teacher training, not only by fostering disciplinary competencies but also by supporting their professional development. International research has highlighted that, in many cases, training initiatives aimed at teachers' professional development prove to be ineffective and inadequate in promoting improvements in teaching practices for teachers in training, with repercussions on students

Within this framework, this contribution presents a project proposal for a mentoring training program designed for Indirect Internship Tutors (*Ment-TTi*). The program aims to promote essential mentoring skills to guide the professional development of future teachers and teachers in training within the Single-Cycle Master's Degree Program in Primary Education Sciences, Initial Teacher Training Programs, and the Specialization Course for Support Activities.

Keywords: Indirect Internship Tutor, mentoring, professional development, guidance, teacher training.

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

Il Tirocinio nella formazione degli insegnanti

Le continue trasformazioni e sfide dell'odierna società pongono al centro del dibattito nazionale e internazionale la revisione dei modelli formativi e di azione del docente che deve esplicarsi attraverso un continuo sviluppo di competenze (Capobianco, 2022) che vadano oltre quelle di natura tecnica e disciplinare, senza però perdere di vista la centralità dello studente. Le Università, a questo proposito, sono costantemente impegnate nel promuovere il cambiamento e nel favorire l'innovazione in campo didattico (Sursock, 2015), attraverso logiche orientate all'apprendimento attivo e che richiedono agli studenti impegno diretto, collaborazione, apporto fra pari e feedback reciproco (Felder & Brent, 2009; Prince, 2004).

Nell'ambito della formazione degli insegnanti, l'attività di tirocinio, prevista nell'offerta formativa sia nel Corso di laurea magistrale a ciclo unico in

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

Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis), disciplinato con il D.M. del 26 maggio 1998, sia nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, istituiti con il D.P.C.M. del 4 agosto 2023 che nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, istituito con il D.M. del 30 settembre 2011, potrebbe configurarsi come momento formativo in cui poter promuovere questo cambiamento, facilitando lo sviluppo di professionalità qualificate, riflessive e consapevoli.

Nello specifico, l'attività di tirocinio rappresenta uno spazio/tempo di interazione dinamica e costruttiva che mira a far acquisire, ai futuri insegnanti, adeguati livelli di competenza al fine di rispondere efficacemente alle problematiche educative e di apprendimento degli alunni.

Come è noto, l'attività di tirocinio, prevista nei percorsi sopra citati, finalizzati alla formazione degli insegnanti, si articola in due importanti momenti: il tirocinio diretto e il tirocinio indiretto.

Il tirocinio diretto, svolto presso le Istituzioni Scolastiche, offre ai futuri insegnanti l'opportunità di agire *nel* contesto, entrando in contatto diretto con la realtà della scuola, osservando problemi educativi e momenti di apprendimento che caratterizzano il contesto scolastico, sperimentando le differenti strategie didattico-educative. Questa attività, che implica uno stretto contatto con la realtà, avviene sotto la supervisione del Tutor Scolastico (nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti e nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno) e del Tutor Coordinatore in sinergia con l'insegnante accogliente (nel Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria) che hanno il delicato compito di supportare il futuro insegnante nella fase di osservazione, di progettazione delle attività e di attuazione di strategie risolutive a casi reali e particolari a cui è necessario dare quotidianamente delle risposte concrete e che occorre, prima di tutto, saper interpretare e valutare.

L'attività di tirocinio diretto si configura come attività pratica e professionalizzante, poiché rappresenta un momento reale di osservazione e rilevazione di specifici vissuti, in cui il futuro insegnante mette in atto delle pratiche educativo-didattiche progettate. In questo modo, il tirocinio diretto, rappresenta una palestra in cui i futuri insegnanti possono sviluppare una professionalità che sia capace di adeguarsi alle sfide educative sempre nuove e complesse.

Il tirocinio indiretto, invece, svolto presso le aule universitarie e sotto la guida di un Tutor Universitario (nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti e nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno) e del Tutor Coordinatore (nel Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria), rappresenta un momento formativo in cui promuovere, nei futuri insegnanti, delle competenze che vadano oltre quelle tecniche

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

e disciplinari e che siano più di natura riflessiva, esperienziale e trasformativa (Mezirow & Taylor, 2009).

Attraverso le attività di tirocinio indiretto, di fatto, si vuole sviluppare nei tirocinanti la capacità di trasferire e tradurre, nell'azione pratica, le conoscenze teoriche acquisite attraverso gli insegnamenti e/o le attività di laboratorio. Le attività di tirocinio indiretto, dunque, si connotano come un momento formativo in cui i futuri insegnanti si cimentano nel collegare i contenuti teorici appresi durante gli insegnamenti per poi metterli in pratica durante il tirocinio diretto. Tuttavia, affinché le attività di tirocinio – diretto e indiretto – possano assolvere a pieno la loro funzione, è di primaria importanza che chi conduce tali attività sappia guidare sapientemente i futuri insegnanti nello sviluppo della loro professionalità docente (Pomponi & Amatori, 2023).

La ricerca internazionale, a questo proposito, ha evidenziato che spesso le iniziative formative finalizzate allo sviluppo professionale degli insegnanti appaiono inefficaci e inadeguate nel promuovere processi di miglioramento delle pratiche didattiche degli insegnanti in formazione, risultando di conseguenza poco incisive anche per l'apprendimento degli alunni (Fullan, 2007).

Risulta pertanto doveroso riflettere sulla funzione di chi è chiamato a ricoprire il ruolo di Tutor, in qualità di "accompagnatore formativo" di chi si prepara a svolgere una professione delicata e che deve essere sempre pronta a rispondere ai bisogni educativi e di apprendimento di ciascun alunno (Longo & Di Martino, 2023). Questa rappresenta senz'altro una tematica aperta e complessa nella sua argomentazione in quanto meriterebbe una lunga trattazione; per tale ragione, nel presente lavoro ci proponiamo da un lato di riflettere sulla figura e sulle competenze del Tutor di Tirocinio indiretto e, dall'altro, di proporre un percorso formativo di mentoring destinato ai Tutor di Tirocinio indiretto (*Ment-TTi*) per promuovere azioni finalizzate all'orientamento dei futuri insegnanti nel processo di costruzione della loro identità professionale, andando oltre le sole competenze tecniche e disciplinari e promuovendo competenze anche di natura trasversale, necessarie per favorirne uno sviluppo della professionalità (Premoli & Simeone, 2019; Bertoli & Luciano, 2024).

Il ruolo e i compiti del Tutor nell'ambito del Tirocinio indiretto

Etimologicamente il termine Tutor rimanda ad una figura il cui compito è tutelare, proteggere e custodire. Nel corso del tempo questo significato si è andato via via delineando ed ha trovato applicazioni in diversi campi pratici e del sapere (Buccolo, 2023).

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

Nel mondo della formazione degli insegnanti, dapprima il Tutor veniva descritto come una figura diversa da quella dell'insegnante, il cui compito non era di natura formativa né educativa ma quello di assicurarsi della corretta riuscita di un percorso formativo da un punto di vista organizzativo e burocratico. Soltanto negli ultimi tempi alla figura del Tutor è stato associato il compito di *tutorare*, inteso come azione continua di supporto educativo e formativo che accompagna lo studente fino al raggiungimento degli obiettivi e, nella visione attuale, il Tutor, ha la responsabilità della qualità e della buona riuscita del percorso formativo dello studente (Longo & Di Martino, 2023; Buccolo, 2023).

Nell'ambito dei differenti percorsi di formazione degli insegnanti e, nello specifico, durante l'attività di tirocinio indiretto, il Tutor svolge un ruolo che risulta fondamentale soprattutto nell'ottica di aiutare il futuro insegnante a co-costruire un *trait d'union* tra l'azione educativo-didattica, implementata all'interno del contesto scolastico, e i contenuti teorici appresi nel contesto universitario nel tentativo di superare la dicotomia, da sempre evidenziata, tra la teoria e la pratica (Pomponi & Amatori, 2023).

Il tirocinio, che si configura per sua natura come un'attività che prevede un'azione formativa, si esplica attraverso *il fare* in cui il futuro insegnante, trovandosi in situazione, può imparare facendo e può riflettere sul proprio sviluppo professionale.

Il futuro insegnante, infatti, attraverso l'attività di tirocinio indiretto, deve essere in grado di elaborare e costruire strumenti didattici e/o adattare strumenti già in uso nella scuola; pianificare forme e modalità di collaborazione e mediazione sistemica tra scuola, famiglia, operatori e altri professionisti; riflettere metacognitivamente sull'azione didattica pensata, valutare criticamente il proprio operato e assumere un approccio consapevole fatto di scelte e di decisioni in prospettiva inclusiva (Longo & Di Martino, 2023).

Il Tutor di Tirocinio indiretto, in questo senso, svolge attività volte a supportare i futuri insegnanti sia nella costruzione del progetto di tirocinio, sia nella lettura critica della documentazione della scuola, visionata durante il tirocinio diretto, sia nel supervisionare e valutare le attività di tirocinio diretto e indiretto svolte dai futuri insegnanti (Buccolo, 2023).

«Il tirocinante *vede* e *guarda con attenzione* situazioni lavorative, osserva comportamenti operativi, individuali e collettivi, *scopre ed esamina* la dinamica delle relazioni, e così via: fa insomma del *contesto pratico* un campo entro cui *esercitare*, sempre in interazione con una guida esperta, le proprie *esperienze di apprendimento formativo*. L'*esperienza sul campo* deve, in definitiva, evitare che il tirocinio si risolva in una forma di apprendistato meramente passivo, con l'acquisizione di capacità soltanto tecniche o addirit-

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

tura meccaniche e stereotipate, ma si polarizzi su un apprendere come ricerca, in cui il "fare" sia sempre sostenuto, orientato e guidato dall'*inquire* personale. Appunto per questo il tirocinio non va visto come mera aggiunta o addirittura come deviazione (perversa) dal curricolo degli studi, bensì come parte integrante» (Laneve, 2002, p. 54).

In questa prospettiva il Tutor nelle attività di tirocinio indiretto ha il compito di «guidare il tirocinante verso le pratiche di osservazione; costruire strumenti che promuovano l'analisi del contesto, del gruppo classe e del singolo alunno; argomentare tutti quegli elementi in cui si articola la progettazione educativo-didattica; approfondire in merito ad alcune tematiche fondamentali quali le strategie metodologiche ed i processi di valutazione ed autovalutazione» (Pomponi & Amatori, 2023, p. 296).

In questo modo, il Tutor di Tirocinio indiretto, attraverso un'attenta strutturazione e pianificazione del percorso di tirocinio, ne favorisce un corretto svolgimento (Premoli & Simeone, 2019), in quanto funge da mediatore nel processo di apprendimento dei futuri insegnanti, rappresentando un "docente modello" capace di: rispondere positivamente ai bisogni di apprendimento degli alunni; interpretare il processo di insegnamento-apprendimento; assumere la co-responsabilità del percorso formativo con il Tutor della scuola; supportare il futuro insegnante dinanzi a situazioni critiche e accompagnarlo passo dopo passo nel processo di sviluppo dell'identità professionale tra processi identificativi e processi di differenziazione (Buccolo, 2023). Queste competenze sono determinanti per la buona riuscita del percorso formativo di tirocinio indiretto, in quanto il Tutor deve essere in grado di costruire relazioni positive e orientate alla comprensione interpersonale, alla cooperazione e alla comunicazione assertiva (Pellerey, 2017); deve mantenere rapporti costanti tra l'Università, l'Istituzione Scolastica ospitante e il tirocinante, monitorando lo svolgimento dell'attività di tirocinio diretto (Premoli & Simeone, 2019); deve saper gestire e organizzare gruppi di apprendimento; deve possedere un buon livello di alfabetizzazione informatica e digitale, in riferimento alla capacità di accedere, leggere, comprendere, valutare, creare contenuti digitali di varia natura (Raccomandazione 2018/C 189/01); deve saper redigere progetti formativi di orientamento che supportino il futuro insegnante nell'analisi dei contesti scolastici, nella progettazione di interventi educativo-didattici inclusivi centralizzati sull'apprendimento di tutti gli studenti e nella scelta accurata di strategie e strumenti didattici indispensabili per raggiungere gli obiettivi di apprendimento formulati in fase progettuale (Magnoler, 2017; Pintus & Mambriani, 2023).

Il Tutor di Tirocinio indiretto, pertanto, ricopre un profilo dinamico poiché ha il compito di stimolare l'apprendimento, di favorirlo e di controllare il percorso educativo e di sviluppo dei futuri insegnanti (Buccolo, 2023).

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

Dunque, per rispondere efficacemente ai bisogni formativi dei futuri insegnanti è indispensabile che il Tutor possegga una varietà di competenze anche di natura orientativa, riflessiva, critica e relazionale, necessarie per attuare una relazione di aiuto e per guidare i futuri insegnanti ad apprendere, a saper agire in contesti educativi complessi e a valorizzare l'esperienza pratica come fonte di apprendimento situato (Premoli & Simeone, 2019; Buccolo, 2023). In questa prospettiva il Tutor è una figura strategica che deve essere in grado di ricoprire il ruolo di mentore perché come già sottolineato, promuovendo lo sviluppo delle competenze professionali dei futuri insegnanti (Felisatti & Serbati, 2017), contribuisce attivamente alla formazione e allo sviluppo della loro identità professionale (Gragnaniello & Iannotta, 2024).

Oltre le competenze tecniche e disciplinari: il Tutor del Tirocinio indiretto come mentore per lo sviluppo professionale dell'insegnante

In linea con il quadro teorico sopra descritto e nell'ottica dell'innovazione e del miglioramento è indispensabile che i Tutor di Tirocinio indiretto siano in grado di guidare e orientare, attraverso delle azioni di mentoring, i futuri insegnanti con consapevolezza e riflessività continua. A partire da quanto dimostrato dalla letteratura internazionale sulla formazione e in servizio degli insegnanti e dalle ricerche condotte da Eurydice (2021) sui sistemi scolastici dei Paesi UE (Allen *et al*., 2004; Clutterbuck, 2019; Wang & Shibayama, 2022; Hargreaves & Fullan, 2000), il mentoring si costituisce come uno dei principali dispositivi per lo sviluppo della professionalità dell'insegnante.

Lo scopo delle azioni di mentoring è quello di accompagnare e sostenere sia lo sviluppo personale che professionale dell'insegnante in formazione, mediante il dialogo professionale e la riflessività (Führer, & Cramer, 2020). Nelle azioni di mentoring, di fatto, il rapporto tra il mentore e il mentee assume i connotati del legame professionale che si instaura tra il Tutor (che ricopre la figura di mentore) e l'insegnante in formazione (che riveste il ruolo di mentee) (Clutterbuck, 2019). Gli studi condotti sulle azioni di mentoring hanno evidenziato che le reti di supporto azionate dal mentore nei confronti del mentee (in questo caso dal Tutor nei confronti del futuro insegnante) sono caratterizzate da continue interazioni e scambi reciproci di esperienze e conoscenze, influenzando e determinando positivamente i risultati dello svi-

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

luppo professionale dei futuri insegnanti (Wang & Shibayama, 2022; Haggard et al., 2011; Fugate, Jaramillo & Preuhs, 2001). Inoltre, attraverso le strategie di mentoring, i Tutor possono promuovere l'apprendimento condiviso tra i futuri insegnanti, favorendo il supporto reciproco e la valorizzazione delle inclinazioni e delle caratteristiche di ciascuno di loro (Browne-Ferrigno & Muth, 2012). Nel rapporto con il mentee, il mentore e dunque il Tutor, opera di fatto come agente di cambiamento, contribuendo sia allo sviluppo delle competenze didattiche e relazionali degli insegnanti in formazione, sia alla promozione di un atteggiamento critico e riflessivo che parte dalla biografia professionale di ciascuno e che si riversa sulle pratiche didattiche implementate in classe. In tale contesto, il mentoring rappresenta pertanto una competenza indispensabile per i Tutor al fine di orientare efficacemente il processo formativo e di costruzione dell'identità professionale dei futuri insegnanti, poiché si propone come dispositivo formativo e di supporto relazionale in grado di attribuire il giusto valore alle competenze, accompagnando e innalzando la qualificazione professionale degli insegnanti (Sorcinelli & Yun, 2015).

A tale scopo, nel presente contributo si vuole presentare un'idea di percorso formativo, di natura laboratoriale, in cui i Tutor di Tirocinio indiretto possano sviluppare competenze di mentoring. Nello specifico, attraverso il progetto Ment-TTi meglio descritto nel paragrafo successivo, si vogliono formare i Tutor di Tirocinio indiretto ai principi teorici e alle strategie operative del mentoring per supportare i futuri insegnanti nel processo di transizione dalla formazione teorica all'esercizio della professione e nello sviluppo di un'identità professionale che sia attenta alla cura, alla valorizzazione delle esperienze personali degli alunni e capace di guardare al continuo miglioramento della professionalità docente e che sia «aperta a sperimentarsi in contesti sempre nuovi ed in cambiamento e proattiva a co-evolversi in maniera osmotica ed ecosistemica» (Pomponi & Amatori, 2023, pp. 296-297).

Il progetto Ment-TTi: aspetti metodologici di un percorso formativo per i Tutor di Tirocinio indiretto

Il progetto Ment-TTi nasce da una riflessione delle autrici maturata a seguito dell'esperienza quinquennale nell'ambito del coordinamento delle attività di tirocinio indiretto previste nei Corsi di formazione destinati ai futuri insegnanti attivati presso l'Università degli Studi di Palermo. Nel corso di questo quinquennio sono state osservate le pratiche formative messe in atto dai Tutor durante le attività di tirocinio indiretto e, a seguito di continui momenti di confronto con loro, è stata evidenziata la necessità, per chi ricopre

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

questo ruolo, di possedere competenze di mentoring, ritenute dagli stessi Tutor indispensabili per orientare l'apprendimento e lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti (Wang, Husu & Toom, 2025). Attraverso il confronto con i Tutor e come già dimostrato dalla letteratura internazionale sul tema (Collie & Perry, 2019), è stata rimarcata la necessità di attivare, durante il tirocinio indiretto, azioni di mentoring non solo per aiutare i futuri insegnanti a "restare" all'interno della professione, ma anche per facilitare la loro crescita professionale, accelerando il processo di transizione da insegnanti principianti a insegnanti esperti.

La ricerca, inoltre, ha mostrato come attraverso le azioni di mentoring e mediante una prospettiva di natura co-costruttiva e bidirezionale, si registrano dei momenti di crescita professionale sia per il mentore che per i mentee (Wang, Husu & Toom, 2025).

Tuttavia, perché i Tutor possano svolgere efficacemente il ruolo di mentore, devono possedere delle funzioni fondamentali del mentoring e che fanno riferimento alla competenza relazionale, cognitiva e affettiva. Queste capacità facilitano la socializzazione tra i futuri insegnanti (Eisenschmidt & Oder, 2018; Shanks et al., 2022), promuovono conoscenze e competenze metodologiche, didattiche e pedagogiche (Curtis et al., 2024) e migliorano l'autoregolazione emotiva (Hamburger, 2024).

Dunque, i Tutor di tirocinio, in qualità di mentori dovrebbero agire come esperti in grado di trasmettere ai futuri insegnanti una *saggezza pratica* (Orland-Barak & Wang, 2021), attuando un processo di apprendimento non gerarchico e in cui i Tutor lavorano come co-apprendisti, facilitando le interazioni interpersonali, guidando lo sviluppo di competenze tecniche e disciplinari e offrendo supporto e sostegno personale nella dimensione emotiva (Eisenschmidt & Oder, 2018; Shanks et al., 2022; Curtis et al., 2024; Hamburger, 2024).

A partire da queste considerazioni, si è ritenuto necessario progettare il percorso di formazione Ment-TTi con lo scopo di promuovere, nei Tutor di Tirocinio indiretto, competenze di mentoring. Di seguito viene proposto il percorso formativo articolato in cinque moduli e finalizzato a promuovere capacità di mentoring nei Tutor di Tirocinio indiretto.

La proposta formativa vuole rappresentare un momento di riflessione dei Tutor sulle proprie pratiche didattiche e formative con lo scopo di migliorarle e perfezionarle al fine di orientare e supportare efficacemente i futuri insegnanti nel loro sviluppo professionale (Mezirow, 1991). Tuttavia, prima di avviare il percorso progettato, potrebbe essere utile svolgere una sessione di Focus group per indagare bisogni e aspirazioni di ciascun Tutor, offrendo loro l'opportunità di riflettere sulle pratiche formative circoscritte all'ambito del tirocinio indiretto e dunque:

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

- analizzare la situazione attuale sulle pratiche formative maggiormente utilizzate con gli insegnanti;
- riflettere sulle proprie sfide professionali in termini di miglioramento delle pratiche formative;
- individuare le opportunità disponibili che possano favorire il miglioramento della formazione degli insegnanti;
- riflettere sul profilo e sul ventaglio di competenze che il Tutor deve possedere;
- riflettere sullo sviluppo della professionalità degli insegnanti in formazione;
- riflettere sul mentoring come dispositivo efficace per la formazione degli insegnanti.

Modulo 1:

Analisi del contesto

• **Domande guida:**
- Quali sono le caratteristiche del sistema scolastico e universitario in cui operano i futuri insegnanti?
- Quali sono i bisogni formativi dei futuri insegnanti?
- Quali sfide affrontano i tutor nel supportare i futuri insegnanti?

• **Descrizione**:
Introduzione alla comprensione del contesto educativo e professionale. Analisi delle politiche educative, dei bisogni degli studenti e delle dinamiche scolastiche.

• **Obiettivi d'azione:**
- analizzare le politiche educative in atto;
- identificare le esigenze formative e competenze dei tirocinanti;
- individuare le sfide e opportunità per i tutor.

• **Azione formativa:**
- workshop interattivi



Modulo 2:

Teorie e principi delle azioni di Mentoring

• **Domande guida:**
- Quali sono le principali teorie del mentoring e come si applicano alla formazione docente?
- Quali modelli di mentoring sono più efficaci nel contesto universitario (facendo riferimento alla letteratura scientifica)?
- Quali sono le competenze chiave di un buon mentore?

• **Descrizione:**
Approfondimento dei modelli e delle strategie di mentoring per accompagnare i tirocinanti nello sviluppo professionale.

• **Obiettivi d'azione:**
- definire i modelli di mentoring (cognitivo, situato, trasformativo);
- individuare strategie per costruire relazioni efficaci tra tutor e tirocinanti;
- sviluppare le competenze di ascolto attivo, feedback e guida riflessiva.

• **Azione formativa:**
-lavori di gruppo
-studi di caso

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

Modulo 3:

Strategie di supporto per la transizione dalla formazione all'esercizio professionale

- **Domande guida:**
  - Come accompagnare i futuri insegnanti nella transizione dalla teoria alla pratica?
  - Quali strategie possono facilitare il passaggio al ruolo docente?
  - Quali difficoltà incontrano i futuri insegnanti e come possono essere supportati?
- **Descrizione:**
  Identificazione delle tecniche per supportare i tirocinanti nel passaggio dalla formazione accademica alla professione docente, affrontando le sfide iniziali della pratica.
- **Obiettivi d'azione:**
  - implementare strategie di supporto nella costruzione dell'identità professionale;
  - attuare strategie educative per integrare la teoria con la pratica didattica;
  - gestire le sfide iniziali nel ruolo di insegnante.
- **Azione formativa:**
  - creazione di materiali didattici
  - simulazioni di mentoring e role-playing

Modulo 4:

Strategie di supporto e di promozione per lo sviluppo professionale

- **Domande guida:**
  - Quali strategie possono favorire lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti?
  - Come promuovere la riflessione sulla pratica e il miglioramento continuo?
  - In che modo il mentoring può contribuire a una cultura di apprendimento collaborativo?
- **Descrizione:**
  Questo modulo si concentra su come il mentoring possa essere uno strumento chiave per la crescita professionale continua degli insegnanti, incoraggiando l'auto-riflessione e l'aggiornamento costante.
- **Obiettivi d'azione:**
  - promuovere la pratica riflessiva e l'autovalutazione;
  - incoraggiare le comunità di pratica tra docenti;
  - implementare strategie per il miglioramento continuo.
- **Azione formativa:**
  - riflessione individuale orientata al miglioramento continuo
  - riflessione in gruppo sulle pratiche di mentoring

Modulo 5:

Valutazione e riflessione

- **Descrizione:**
  L'ultimo modulo si concentra sulla valutazione dell'impatto del mentoring e sulla riflessione critica delle proprie pratiche, fornendo strumenti per migliorare continuamente l'approccio al tutoraggio.
- **Domande guida:**
  - Come valutare l'efficacia delle azioni di mentoring?
  - Quali strumenti possono supportare la riflessione del tutor e del tirocinante?
  - Come migliorare continuamente il proprio ruolo di tutor?
- **Obiettivi d'azione:**
  - implementare strumenti di monitoraggio e valutazione dell'efficacia del mentoring;
  - valorizzare tecniche per il feedback costruttivo e la riflessione professionale.
- **Azione formativa:**
  - costruzione di strumenti per supportare la riflessione del tutor e dei futuri insegnanti

Tab. 1 - Struttura del Percorso formativo Ment-TTi

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

In questo contesto, i Tutor sono impegnati a realizzare la propria visione, i propri obiettivi o desideri, aumentando il proprio livello di consapevolezza e responsabilità e hanno l'opportunità di ricevere supporto e feedback dal formatore, riducendo il divario tra la situazione o le performance attuali e ciò che è desiderato. Dopo aver partecipato al focus group, vengono presentate ai Tutor le linee generali, la struttura organizzativa e i cinque moduli del progetto di mentoring.

Il percorso formativo, costituito da 5 moduli, prevede una durata complessiva di 30 ore. Per ogni modulo sono previsti due incontri da 3 ore ciascuno ed è prevista una modalità mista, alternando incontri in presenza e sessioni online. Il percorso formativo, che prevede momenti di formazione teorica, attività pratiche e riflessioni condivise si basa su un approccio esperienziale e collaborativo, attraverso l'utilizzo di metodologie attive e partecipative che prevedono workshop interattivi, lavori di gruppo, role playing, studi di caso e momenti dedicati alla riflessione.

I Tutor di tirocinio, attraverso questo percorso, vengono coinvolti in attività pratiche per sviluppare le loro competenze di mentoring per i futuri insegnanti. Nello schema (Tab. 1) proposto di seguito vengono presentati i cinque moduli del percorso Ment-TTi. Per ciascuno di essi, vengono riportate: le domande guida che hanno lo scopo di chiarire il tema centrale del modulo; la descrizione, gli obiettivi d'azione per orientare la formazione e l'azione formativa attraverso cui si intendono raggiungere gli obiettivi del modulo formativo.

Conclusioni

L'idea di questo progetto nasce dalla necessità di riflettere sull'importanza del lavoro congiunto tra mondo accademico e scolastico. Riflettere in maniera congiunta con i Tutor di Tirocinio indiretto sull'efficacia che le azioni di mentoring possono avere sullo sviluppo professionale degli insegnanti e delle scuole può essere utile per creare un piano formativo condiviso con lo scopo ultimo di sostenere le scuole nel processo di miglioramento delle pratiche educativo-didattiche oggi in uso e per sviluppare nuove strategie che orientino efficacemente lo sviluppo professionale degli insegnanti. L'attuazione di questo progetto, dunque, può rappresentare un'esperienza che, da una parte, motiva i Tutor di tirocinio ad andare oltre le loro pratiche abituali, riflettendo sulla figura del Tutor e sulle responsabilità formative che questo ruolo ha nei confronti dei futuri insegnanti; dall'altra parte, può contribuire al miglioramento e all'ammodernamento delle pratiche didattiche

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

oggi in uso nelle scuole. In tal senso, si intende partire da questa idea progettuale Ment-TTi per implementarla nei diversi percorsi di formazione destinati ai futuri insegnanti.

Riferimenti bibliografici

Allen T. D., Eby L. T., Poteet M. L., Lentz E., & Lima L. (2004). Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis. J*ournal of Applied Psychology, 89*(1), pp. 127-136.

Bertoli R., & Luciano E. (2024). L'altro volto del tirocinio. Uno studio sul punto di vista dei tutor aziendali. *Cultura pedagogica e scenari educativi, 2*(2), pp. 19-25.

Browne-Ferrigno T., & Muth R. (2012). Use of learner-centered instructional strategies in higher education: Doctoral student assessments. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6*(2), 2.

Buccolo M. (2023). Il tutor universitario: ruolo e competenze. In: *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti. Il tirocinio nel CdL in Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre. Una proposta comparativa.* (Vol. 1, pp. 45-51). Stampa Roma Tre.

Capobianco R. (2022). La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa. *Formazione & insegnamento, 20*(3), pp. 457-474.

Clutterbuck D. (2019). *The successful mentoring journey: A handbook for mentors.* London: Kogan Page Publishers.

Collie R. J., & Perry N. E. (2019). Coltivare insegnanti che prosperano attraverso la competenza socio-emotiva e il suo sviluppo. *Ricercatore educativo australiano, 46*(49), pp. 699-714.

Curtis E., Nguyen H.T.M., Larsen E., & Loughland T. (2024). Le tensioni di posizionamento tra la percezione del ruolo di mentore da parte degli insegnanti all'inizio della carriera e dei mentori. *British Educational Research Journal, 50*(3), pp. 1327-1349.

Eisenschmidt E., & Oder T. (2018). Il mentoring è importante? Verso una cultura scolastica collaborativa. *Rivista internazionale del processo educativo, 7*(1), pp. 7-23.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). T*eachers in Europe: Careers, Development and Wellbeing*. Eurydice report, Publications Office of the European Union.

Felder R. M., & Brent R. (2009). *Active learning: An introduction. ASQ higher education brief, 2*(4), pp. 1-5.

Felisatti E., & Serbati A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria.* Milano: FrancoAngeli.

Fugate G. A., Jaramillo P. A., & Preuhs R. R. (2001). Graduate students mentoring graduate students: A model for professional development. *PS: Political Science & Politics, 34*(1), pp. 132-133.

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

Führer F.-M., & Cramer C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Eds.). *Handbuch Lehrerinnen-und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn und Stuttgart, Klinkhardt utb*, pp. 748-755.

Fullan M. (2007). *The new meaning of educational change.* New York City, NY: Columbia University.

Gragnaniello D., & Iannotta I. S. (2024). Il ruolo del tutor di tirocinio indiretto: bisogni formativi e prospettive future. *Italian journal of educational research, 33*, pp. 73-87.

Haggard D. L., Dougherty T. W., Turban D. B., & Wilbanks J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management, 37*(1), pp. 280-304.

Hamburger J. (2024). Mentoring costruttivista e trasmissivo: effetti sull'autoefficacia degli insegnanti, sulla gestione emotiva e sul ruolo delle convinzioni iniziali dei novizi. *Rivista di formazione degli insegnanti, 75*(1), pp. 107-121.

Hargreaves A., & Fullan M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice, 39*(1) pp. 50-56.

Laneve C. (2002). Conoscenze e competenze: il tirocinio per la contestualizzazione dei saperi. In: D. Orlando Cian (a cura di). *Didattica universitaria tra teorie e pratiche*, Atti della 3ª Biennale sulla didattica universitaria, Padova, 25-27 Ottobre 2002, Pensa MultiMedia, pp. 53-66.

Longo L., & Di Martino V. (2023). Il tutor universitario nel tirocinio indiretto: una figura di accompagnamento e orientamento alla professione di insegnante nel Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria e nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Società Italiana di pedagogia*, pp. 452-456.

Magnoler P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow J., & Taylor E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education.* John Wiley & Sons.

Orland-Barak L., & Wang J. (2021). Il tutoraggio degli insegnanti al servizio dell'apprendimento degli insegnanti in servizio: basi concettuali, caratteristiche e sfide per la riforma della formazione degli insegnanti. *Rivista di formazione degli insegnanti, 72*(1), pp. 86-99.

Pellerey M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Cnos-fap.

Pintus A., & Mambriani S. (2023). Il tutor universitario: una rassegna della letteratura italiana. *Lifelong Lifewide Learning, 20*(43), pp. 301-312.

Pomponi M., & Amatori G. (2023). L'apprendimento professionale del tutor nei Corsi di Specializzazione per il Sostegno: traiettorie possibili di percorsi formativi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 15*(25), pp. 291-302.

Premoli S., & Simeone D. (2019). Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Annali online della didattica e della formazione docente, 11*(18), pp. 221-234.

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

Prince M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education, 93*(3), pp. 223-231.
Shanks R., Attard Tonna M., Krøjgaard F., Annette Paaske K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). Uno studio comparativo del mentoring per i nuovi insegnanti. *Sviluppo professionale nell'istruzione, 48*(5), pp. 751-765.
Sorcinelli M. D., & Yun J. H. (2015). Findinga mentor. *Thought & Action,* 2008-2010.
Sursock A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. European university association.
Wang J., & Shibayama S. (2022). Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style. *Research Policy, 51*(3), pp. 1-18.
Wang X., Husu J., & Toom A. (2025). Cosa rende un buon mentore per la formazione degli insegnanti in servizio? Una revisione sistematica delle competenze di mentoring da una prospettiva di apprendimento trasformativo. *Insegnamento e formazione degli insegnanti, 153,* 104822.

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

Youth Political Participation and Critical Consciousness: Exploring Pathways to Emancipation

by *Daniela Bianchi*

Abstract

This contribution, drawing on Paulo Freire's theory of conscientisation, explores how young people critically engage with political structures, confront marginalisation, and develop emancipatory awareness within democratic processes. Employing a qualitative, phenomenological approach, this study analyses data from in-depth online interviews with young members of European youth organisations. The research highlights that young people experience structural marginalisation within political systems, often finding their voices undervalued in decision-making processes. Some participants described personal experiences of injustice as catalysts for their political engagement, while others developed critical awareness through exposure to structural inequalities. The findings reveal that critical consciousness does not emerge spontaneously but is driven by personal and collective motivations and sustained through structured opportunities for reflection and action. By examining these dynamics, this study explores the relationship between youth activism and critical consciousness, showing how engagement in activism enables young people not only to contest injustice but also to critically analyse power structures and recognise their role within them. Rather than viewing youth-led activism as a peripheral mode of participation, this contribution underscores its significance as a key space where young people cultivate critical awareness, connect personal experiences to broader social structures, and engage in transformative action.
Keywords: youth, political participation, critical consciousness, emancipation, qualitative research.

First submission: 09/03/2025 accepted: 10/06/2025

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20500

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 Foundations of Critical Consciousness in Freirean Pedagogy

Critical consciousness, originally conceptualised by Paulo Freire, is recognised as a pedagogical approach aimed at enabling marginalised individuals to critically analyse the economic, political, historical, and social forces that contribute to systemic inequities and to empower them to instigate change (Freire, 1970, 1973). Freire termed this process "conscientização," translated into English as "conscientisation," describing it as a dialectical interplay between reflection and action. Through engagement with others, individuals examine their experiences of oppression, identifying its historical, social, and economic origins. Central to Freirean pedagogy, dialogue facilitates the development of critical awareness, enabling individuals to understand the structural causes of their marginalisation, take transformative action, and refine their comprehension of oppression through praxis (Freire, 1970). Conscientisation enables individuals to critically assess their circumstances and to become historical subjects-conscious agents within human history. This process fosters the development of critical consciousness as a means of understanding historically subordinated groups (Mayo, 2008). It cultivates a continuous critical attitude, allowing individuals to actively position themselves within the world rather than merely adapting to it (Freire, 1970).

Through the reflective analysis of their existence, individuals discern their opportunities within the social reality. This awareness emerges primarily through a dialectical movement between critical reflection and action in the emancipation process. The concept carries an inherently political-pedagogical connotation, underscoring the inextricable link between thought and action. In this regard, the recognition of structural exploitation, for instance, cannot be divorced from transformative initiatives aimed at challenging such conditions. For Freire, the necessity of a pedagogy of the oppressed stems from the recognition of an unjust social order, which undermines a fundamental aspect of human existence: humanity itself. Humanisation represents the process through which individuals attain self-awareness, understanding their modes of action and thought, as well as their active role within society (Freire, 1970).

This perspective positions the oppressed as agents of human restoration. In striving to reclaim their humanity without perpetuating oppression, they fulfil the significant humanist and historical task of liberation, not only for themselves but also for their oppressors. Liberation, therefore, is not an incidental outcome but the product of a collective pursuit, facilitated by an education that critically examines oppression and its causes. Such reflection fosters a commitment to reclaiming the humanity that has been denied.

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

Within this framework, liberation assumes an inherently collective dimension; it is not an individual undertaking, nor is it the action of one person freeing another. Rather, emancipation is a mutual process, mediated through engagement with the world (Freire, 1970).

Youth Political Participation and Critical Consciousness

In recent years, youth political participation has gained increasing prominence in academic, policy, and institutional discussions, reflecting broader concerns about democratic engagement and the need for inclusive governance (Bárta et al., 2021). More than three decades after the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), young people's rights to active citizenship have been increasingly recognised (Gal & Duramy, 2015; McMellon & Tisdall, 2020). Institutions have responded to concerns about youth disengagement by investing in initiatives that promote young people as active citizens, acknowledging their essential role in sustaining democratic systems (Tisdall et al., 2021). However, despite these efforts, young people remain structurally marginalised within formal political processes, facing significant barriers to meaningful participation (Kitanova, 2020). In response to these limitations, many young people seek alternative pathways for political engagement beyond traditional electoral mechanisms. Frustration with conventional politics, alongside growing mistrust towards political elites, has led youth to explore new and often informal spaces of participation, including grassroots activism, digital mobilisation, and transnational advocacy (della Porta & Portos, 2022; Sloam & Henn, 2018). For many, political participation becomes not only a means of influencing decision-making but also a vehicle for self-empowerment and emancipation, allowing them to challenge entrenched inequalities and advocate for structural change.

Among young people, it is crucial to recognise that some face even deeper forms of exclusion, as inequalities based on race, ethnicity, and other social factors further limit their access to political participation (Macedo et al., 2005). Marginalised groups, in particular, tend to have fewer resources and opportunities to influence decision-making, as political knowledge and access to participatory spaces remain unevenly distributed (Delli Carpini & Keeter, 1997).

The concept of critical consciousness is most frequently employed to examine the experiences of marginalised youth who face structural oppression in their daily lives and social environments, equipping them with the awareness, agency, and engagement necessary to navigate and challenge

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

oppressive structures (Godfrey & Burson, 2018; Watts et al., 2011). Through critical consciousness, such individuals develop the capacity to read the world and cultivate the motivation to challenge inequities that constrain self-determination – that is, the ability to shape one's life path with fewer constraints imposed by structural oppression (Freire, 1970).

Critical consciousness theory posits that direct dialogue and collective action are essential for fostering the ability of marginalised individuals to critique and challenge structural oppression, thereby enabling greater autonomy over their lives (Watts et al., 2003, 2011). Nonetheless, critical consciousness is equally relevant for more privileged youth, as it enables them to comprehend systems of power, recognise their own privilege within these systems, and collaborate with others to effect social change (Godfrey & Rapa, 2023; Frisby & Diemer, 2024; Seider et al., 2023). By situating their experiences within a broader context of historical injustice, these individuals may develop a clearer understanding of how they can contribute to social transformation (Pinedo et al., 2024). While Freire (1970) regarded critical consciousness as fundamental to the liberation of oppressed peoples, he did not suggest that it was irrelevant to those in dominant social positions. Rather, he maintained that those who benefit from oppression can cultivate critical consciousness if they are willing to engage in solidarity with the oppressed. Although less research has examined the role of critical consciousness among privileged groups, scholars increasingly recognise the importance of fostering a critical stance towards systemic inequities among those who hold social power. Encouraging privileged individuals to acknowledge their positionality and engage in solidarity with marginalised groups is essential for dismantling entrenched systems of oppression (Spanierman & Smith, 2017). Importantly, the development of critical consciousness should not be assumed to occur automatically in marginalised individuals. While structural oppression shapes lived experiences, research demonstrates that marginalised youth also require consciousness-raising systems to cultivate critical awareness (Pinedo et al., 2024; Poteat et al., 2020).

Indeed, structured opportunities for dialogue and action are central to the development of critical consciousness (Freire, 1970, 1978; Golden et al., 2022; Heberle et al., 2020), and youth activism plays a particularly significant role in this process, as participation in social movements fosters both critical reflection and action (Kirshner & Ginwright, 2012; Ginwright, 2006; Terriquez, 2015). Activists report that attending protests and rallies enhances their critical awareness by exposing them to new perspectives (Kornbluh et al., 2020). Long-term involvement in community-based activism, which integrates structural analysis with mentored opportunities

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

for action, has been shown to produce sustained growth in critical consciousness (Christens et al., 2023; Pinedo et al., 2024). Such activist spaces, both physical and digital, serve as vital platforms for fostering social awareness and transformative action.

An Empirical Investigation of the Lived Experiences of Young Activists: Exploring Pathways to Critical Consciousness

In this context, it is crucial to explore the meanings that young people themselves attribute to their involvement in political and civic life (van Manen, 2016). A pedagogical approach attuned to these subjective experiences allows for a deeper understanding of how young people navigate, interpret, and reshape democratic spaces. Their participation is not only a means of influencing decision-making but also a process through which they develop critical consciousness-questioning social realities, recognising inequalities, and envisioning transformative possibilities. Building on this perspective, this study explores how young individuals involved in European youth organisations reflect on their political engagement, the challenges they encounter, and the ways in which their experiences contribute to their process of conscientisation.

This research employs a qualitative methodology, rooted in phenomenological principles, to investigate the lived experiences of young individuals involved in public decision-making within European institutions (van Manen, 2014, 2016; Mortari, 2016). Data were gathered through online interviews with 26 young members from key European youth organisations, such as the European Youth Forum and the Advisory Council on Youth (O'Connor & Madge, 2017; Sità, 2012). These interviews took place over a seven-month period, with a snowball sampling technique employed to identify participants who could offer rich, in-depth accounts of their experiences (Emerson, 2015). Conducting the interviews online allowed for the inclusion of participants from a variety of geographical regions across Europe, ensuring a diverse range of perspectives. The data were analysed using thematic analysis, which involved a systematic method of coding interview transcripts to identify recurring themes and patterns (van Manen, 2016). NVivo software was used to facilitate the organisation and management of the data, enabling a thorough exploration of the emerging themes from the interviews (Coppola, 2011).

This contribution specifically explores aspects related to critical consciousness, examining them through the lens of Freire's theory of conscientisation and his pedagogical framework. By adopting this

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

perspective, the study conceptualises critical consciousness as a multidimensional construct comprising three interrelated components: critical reflection, critical motivation, and critical action (Diemer et al., 2020; Watts et al., 2011; Watts & Flanagan, 2007). Critical reflection entails the ability to critically analyse social realities and recognise the structural roots of inequality (Watts et al., 2011). Critical motivation refers to an individual's sense of urgency and perceived capacity to combat injustice, often described in the literature as sociopolitical efficacy or critical agency (Diemer et al., 2020; Heberle et al., 2020; McWhirter & McWhirter, 2016). Critical action encompasses participation in efforts to contest or mitigate oppression, whether through direct activism or other forms of resistance (Estes, 2019; Hope et al., 2020).

Motivations

Drawing from the experiences shared by the young interviewees, motivations appear as a fundamental dimension in fostering critical consciousness. The narratives reveal how young people's engagement in political and social activism is driven by deeply personal and collective motivations, shaped by their experiences, aspirations, and the injustices they have witnessed or encountered. These motivations often emerge from a profound sense of frustration with the status quo, or a desire to create more inclusive and democratic spaces.

Some youths highlighted the importance of representing marginalized voices and ensuring their inclusion in decision-making spaces. One interviewee, for instance, expressed a strong commitment to advocating for the representation of underrepresented groups within youth organizations:

> «It's one of those things that really motivates me: to make sure that the world is being run by people who are a little bit less average and a little bit more from backgrounds that haven't been heard before» (Interview 20, 2024).

Their advocacy work, therefore, involved not only fighting for their own voice to be heard but also working tirelessly to create space for others who might otherwise be excluded. Another young person described youth work as a form of resistance against authoritarianism, which seeks to shrink spaces for civic engagement. They viewed youth work as a barometer of societal trends, arguing that advocacy in this sphere was essential for protecting democratic values and pluralism.

A dominant theme that emerged from the interviews was the deep desire for change, which significantly motivated young people to engage in

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

decision-making processes. In addition to being the most prominent theme that emerged directly, the desire for change also appeared as a transversal theme, often indirectly underpinning many of the other issues discussed. It was reflected in the youths' aspirations to alter the political and cultural contexts they were navigating. For instance, frustration frequently acted as a catalyst for participation, driving them to engage in order to transform their circumstances, while advocacy efforts were similarly motivated by a desire to instigate meaningful change. Each young person expressed this drive in various ways, shaped by personal histories, societal contexts, and the impact of witnessing both local and global inequalities. Some interviewees expressed a desire to change the world, viewing their activism as a means to address broader societal issues, or as a commitment to challenging and reshaping existing societal structure. For instance, one youth was driven by a strong internal pressure to change the current status quo, particularly in relation to disability rights and accessibility across Europe. They spoke about their inability to accept the existing conditions for people with disabilities, which kept them engaged in advocacy work:

> «I do not accept the current status. I want to have things changed» (Interview 23, 2024).

Another interviewee focused on how their desire for change was tied to addressing gender inequality and patriarchy in their country. They reflected on the systemic issues that they observed growing up, particularly the dominance of men in politics and the workplace. Feeling silenced as a child, they later found their voice through writing and activism, determined to challenge these deeply ingrained societal norms:

> «Always here in [my country] it's nepotism, and men always get better jobs, have more powerful roles in the audience, they are more present in politics. They lead the world here. It's patriarchy, really strong in [my country], and I wanted that to change» (Interview 15, 2023).

For another young person, the desire to dismantle patriarchal and exclusionary practices in their native country was a key driver in her decision to engage in youth organizations. As a female leader in a male-dominated environment, she sought to bring inclusivity to the National Youth Council by hiring individuals from marginalized communities. Their vision for a more democratic and inclusive organization inspired them to push against the entrenched biases within the system:

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

«Why did I want to be a part of National Youth Council? Basically, it's quite a bureaucratic organization because it's funded by government here. And basically, all the boards and all the chair people before me, like presidents before me, all were men, and it was managed in the patriarchal construct. With lack of inclusion, lack of democratic processes within the organization. I wanted to bring those values to National Youth Council, because they were also an umbrella for other 100 plus youth organizations in [my country], so I was hoping that I can touch a lot of youth organizations and how they work, by bringing my experience, my values and approaches» (Interview 12, 2023).

Reflection and Action

The interviews yielded a rich tapestry of insights from the young people, capturing their reflections on their experiences and the discoveries and realizations they have made along the pathway. Several young participants shared pivotal experiences that align with Paulo Freire's concept of conscientisation. For instance, one interviewee, reflecting on their upbringing, shared how their early life seemed "normal", with no immediate crises affecting them or their family: «I had a normal upbringing... you go to school, you work hard, finances can be a bit tight sometimes, but you can still hang out with friends». It wasn't until later in their youth, after moving to another country and becoming involved in the youth sector, that they began to see the limitations and inequalities within the political system. As their awareness grew, they began to recognise the barriers that disadvantaged communities face:

«If you come from a marginalized background, if you come from a disadvantaged or non-traditional background... there are more barriers, undoubtedly. You question yourself more» (Interview 25, 2024).

This critical awareness drove them to challenge the status quo and work to make the political sphere more inclusive. They noticed that many young people in leadership positions came from privileged backgrounds, prompting them to act:

«Most of the people that are going for big positions tend to be from a particular background. Let me try and change this» (Interview 25, 2024).

In this sense, their journey aligns with Freire's notion that conscientisation leads to action – an awakening to social injustices and a commitment to transform oppressive structures. Similarly, another interviewee spent part of their childhood living abroad, where they were

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

exposed to a highly participatory school environment. However, upon returning to their home country, they quickly realised the stark differences in how decision-making processes were structured. They described their frustration with the lack of participation in decision-making processes:

> «When I moved back, it felt very different. Nobody asked for my opinion anymore. The school director made all the decisions, and the students weren't involved at all» (Interview 17, 2024).

This realisation highlighted the authoritarian structures in their home country, where young people had little to no influence over decisions that affected them. It marked the beginning of their critical engagement with the political and social realities in their community. Their awareness deepened when they observed how youth participation mechanisms were manipulated by older generations for political purposes. They noted that in their country, youth representatives were often chosen by politicians, rather than by the young people themselves:

> «You have these platforms, but it's the politicians who decide who represents the youth. It completely misses the point of youth participation […] The most important part is that young people decide who represents them, not the politicians. That's the key to meaningful participation» (Interview 17, 2024).

Their growing awareness of how political structures in their country had been misused to suppress genuine youth participation fuelled their desire for change and motivated them to advocate for a more authentic and democratic form of youth participation.

Some of the young people interviewed, though not from backgrounds marked by oppression, experienced moments of critical realisation when confronted with the inequalities and injustices around them. Through their involvement in various initiatives, they began to recognise their own privilege and develop a deeper understanding of the challenges faced by others. For example, one young person experienced a profound shift in awareness through their involvement with various volunteer projects:

> «It made me question why I was living such a good life when there was so much injustice in the world. I felt socially indebted, like my privilege attracts responsibility» (Interview 10, 2023).

This moment of awareness led them to reflect on their privileged position and their responsibility to use that privilege to help others. This sense of duty drove them to become more actively involved in organisations, where they

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

engaged in educational projects with children from disadvantaged backgrounds, including those from orphanages and marginalised communities. One particularly impactful moment for them came during a summer kindergarten programme, where they worked with children who had never been to school before:

> «It was a shock to actually realise that also in [my city] we were having these situations in which we had families that couldn't provide for themselves. So it was, I would say, a second wave in my brain of the world is not as pinkie dust as you thought some time ago» (Interview 10, 2023).

This realisation deeply influenced them, grounding them in a commitment to work towards justice from her position of privilege. Similarly, another interviewee reflected on their experience of privilege and how it contrasted with the wider societal realities. Although they had always been aware of inequality, it was through their work in decision-making processes that they truly understood the extent of the exclusion faced by marginalised groups:

«The world doesn't look like the meeting room that I'm sitting in […] there's no excuse anymore to have meeting rooms with only men. There's no excuse to have meeting rooms with only boomers. I mean, this is what the world still looks like. And I think there are people saying, 'Ah, but young people are more included, people of colour are more included'. No, they are not. I've learned this the hard way. You know, we have so much more to do as a society. That, I mean, it makes me a little bit sad, actually, that we haven't had more progress. People are saying, 'We're making this progress'. We're not. We're not making progress as societies. We're actually going back right now. And every day I'm learning it more and more. We're doing so much work, and it feels like in the big picture we are going backwards. Even if we're getting those small wins here and there. So that's very frustrating» (Interview 5, 2023).

These reflections underscore how critical awareness is not a static realisation but an evolving process that continues to shape young people's engagement with the world around them. Through their experiences, they moved from passive recognition of inequalities to active efforts to dismantle oppressive structures, illustrating the transformative potential of critical consciousness in driving meaningful social and political change.

Conclusions

This contribution has explored the development of critical consciousness

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

among young people engaged in political participation, highlighting how their trajectories within youth activism and decision-making processes have facilitated their conscientisation. The findings illustrate that motivation, reflection, and action are deeply interwoven components of this process, each reinforcing the others in a dynamic and reciprocal relationship. Drawing on Freire's framework (1970), the narratives of young people demonstrate how engagement in political and civic spaces has fostered their ability to critically analyse social structures, recognise injustices, and take action to challenge them.

A key insight emerging from both theoretical perspectives and empirical evidence is that critical consciousness is not confined to marginalised youth. While all young people experience some degree of political marginalisation (Kitanova, 2020), they also share, to varying extents, a drive for emancipation within political processes. Youth often find themselves in positions of limited influence, with their voices undervalued in decision-making arenas (Loncle et al., 2012; Tisdall et al., 2021). This structural exclusion fosters a collective need to assert agency and claim political space. At the same time, as this study has shown, young people from different backgrounds – and experiencing different degrees and forms of marginalisation – engage with critical consciousness in diverse ways. For those facing systemic oppression, participation in political spaces becomes a means of resistance and survival, transforming personal struggles into collective advocacy. For young people from more privileged backgrounds, engagement in activism and youth organisations often acts as a catalyst for recognising their position within broader systems of power, prompting a critical reflection on privilege and responsibility towards social change. Despite these differences, what unites them is the pursuit of greater political agency and the struggle to be recognised as legitimate actors in shaping their societies.

These observations are not intended to suggest rigid dichotomies or prescriptive categories. Rather, they represent reflective insights emerging from the lived experiences and situated narratives of the young people involved in this study. What has been presented here should be understood not as definitive conclusions, but as openings for deeper pedagogical reflection.

In light of these considerations, the research reaffirms that critical consciousness does not emerge spontaneously. Instead, it requires structured and intentional spaces that enable young people to engage in dialogue, reflect on their experiences, and connect individual struggles to broader social structures. As Freire (1976) argues, one of the most significant educational imperatives is the creation of spaces for conscientisation-moments in which

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

individuals can rediscover themselves through reflection on their own existence. Education, therefore, must actively cultivate these opportunities, fostering environments where young people can critically engage with the world, challenge oppressive conditions, and envision emancipatory alternatives.

References

Bárta O., Faas D., Han C., Korkmaz Y., Kucirkova N., & Seebach S. (2021). *Youth political participation in the European Union: Trends, challenges, and opportunities*. European Parliament.

Christens B. D., Piester A., Voight A., & McNamara C. (2023). Pathways to critical consciousness: A developmental framework. *Journal of Community Psychology*, 51(2), pp. 254-272. Doi: 10.1002/jcop.22704.

Cohen C. (1999). *The boundaries of blackness: AIDS and the breakdown of Black politics*. University of Chicago Press.

Coppola M. (2011). Using NVivo for data analysis in qualitative research: An introduction. *Qualitative Research Journal*, 11(3), pp. 23-36.

Delli Carpini M. X., & Keeter S. (1997). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.

Della Porta D., & Portos M. (2022). *Youth activism in times of austerity: Between change and continuity*. Cambridge University Press.

Diemer M. A., Rapa L. J., Park C. J., & Perry J. C. (2020). Development and validation of the critical consciousness scale. *Youth & Society*, 52(4), pp. 618-644. Doi: 10.1177/0044118X17719253.

Emerson R. W. (2015). Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: how does sampling affect the validity of research?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), pp. 164-168.

Estes N. (2019). *Our history is the future: Standing Rock versus the Dakota Access Pipeline, and the long tradition of Indigenous resistance*. Verso Books.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group.

Freire P. (1973). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury Academic.

Freire P. (1976). *Education: The practice of freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.

Freire P. (1978). *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*. Continuum.

Frisby C. L., & Diemer M. A. (2024). The psychology of critical consciousness: A theoretical framework for social justice education. *Educational Psychologist*, 59(1), pp. 45-63.

Gal T., & Duramy B. F. (2015). *Children's rights and participation in youth justice: Theories, policies, and practices*. Oxford University Press.

Ginwright S. (2006). Toward a politics of relevance: Race, resistance, and African American youth activism. *Social Justice*, 33(3), pp. 31-42.

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

Godfrey E. B., & Burson E. (2018). Interrogating the intersections: How intersectional frameworks can be used to understand critical consciousness. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(12), pp. 2590-2609. Doi: 10.1007/s10964-018-0898-3.

Godfrey E. B., & Rapa L. J. (2023). Critical consciousness in privileged youth: Understanding engagement with social justice. *American Journal of Community Psychology*, 72(1-2), pp. 47-62. Doi: 10.1002/ajcp.12505.

Golden M., Diemer M. A., & Kirshner B. (2022). The role of mentoring in developing critical consciousness. *Journal of Adolescent Research*, 37(4), pp. 512-536. Doi: 10.1177/07435584211073455.

Heberle A. E., Rapa L. J., & Farago F. (2020). Critical consciousness in children and adolescents: A systematic review, critical assessment, and recommendations for future research. *Psychological Bulletin*, 146(6), pp. 525-551. Doi: 10.1037/bul0000230.

Hope E. C., Spencer M. B., & Adamson L. (2020). Racial identity and critical consciousness: Examining links to sociopolitical efficacy and engagement. *Developmental Psychology*, 56(4), pp. 711-726. Doi: 10.1037/dev0000896.

Kitanova M. (2020). Youth political participation in the EU: Evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies*, 23(7), pp. 819-836. Doi: 10.1080/13676261.2019.1636951.

Kirshner B., & Ginwright S. (2012). Youth activism in the United States: Advancing social justice and critical consciousness. In J. Conner & S. Rosen (Eds.). *Contemporary youth activism: Advancing social justice in the United States* (pp. 51-73). Praeger.

Kornbluh M., Neal J. W., & Ozer E. J. (2020). Youth activism: The role of critical consciousness in social change. *American Journal of Community Psychology*, 65(3-4), pp. 355-367. Doi: 10.1002/ajcp.12399.

Loncle P., Cuconato M., Muniglia V., & Walther A. (2012). *Youth participation in Europe: Beyond discourses, practices and realities*. Policy Press.

Macedo D. P., Dendrinos B., & Gounari P. (2005). *The globalization of racism.* Paradigm Publishers.

Mayo P. (2008). Paulo Freire's legacy and the challenges of education today. *Education Philosophy and Theory, 40(4)*, pp. 517-529. Doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00362.x.

McMellon C., & Tisdall E. K. M. (2020). Children and young people's participation in decision-making: Theory, practice and research. *Children & Society, 34(3)*, pp. 185-195. Doi: 10.1111/chso.12382.

McWhirter E. H., & McWhirter B. T. (2016). Developing critical consciousness and sociopolitical efficacy through youth activism. *Journal of Youth and Adolescence, 45(1)*, pp. 1-17. Doi: 10.1007/s10964-015-0324-3.

Mortari L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia.* Carocci.

O'Connor H., & Madge C. (2017). *Online interviewing: Methods and issues*. SAGE Research Methods Foundations.

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

Pinedo A., Diemer M. A., & Frisby M. B. (2024). Critical consciousness and youth political activism. *Annual Review of Developmental Psychology, 6.* Doi: 10.1146/annurev-devpsych-072723-014029.

Poteat V. P., Yoshikawa H., Calzo J. P., Gray M. L., & Diemer M. A. (2020). The development of critical consciousness in marginalized youth. *Journal of Research on Adolescence, 30(1)*, pp. 3-20. Doi: 10.1111/jora.12433.

Seider S., Tamerat J., Clark S., Soutter M., & de la Cruz J. (2023). The development of critical consciousness among high school students. *Educational Researcher, 52(2)*, pp. 97-109. Doi: 10.3102/0013189X221146209.

Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa.* Carocci.

Sloam J., & Henn M. (2018). *Youthquake 2017: The rise of young cosmopolitans in Britain.* Palgrave Macmillan.

Spanierman L. B., & Smith L. (2017). Roles of critical consciousness in white racial identity development. *Counseling Psychologist, 45(5)*, pp. 606-629. Doi: 10.1177/0011000017714763.

Terriquez V. (2015). Training young activists: The impact of youth organizing on adult outcomes. *American Journal of Sociology, 120(4)*, pp. 1139-1167. Doi: 10.1086/681924.

Tisdall E. K. M., Pitti I., & Bruselius-Jensen M. (2021). *Young people's participation: Revisiting youth and inequalities in Europe*. Bristol University Press.

Van Manen M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing.* Routledge.

Van Manen M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* Routledge.

Watts R. J., Diemer M. A., & Voight A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2011(134)*, pp. 43-57. Doi: 10.1002/cd.310.

Watts R. J., & Flanagan C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology, 35(6)*, pp. 779-792. Doi: 10.1002/jcop.20178.

Watts R. J., Williams N. C., & Jagers R. J. (2003). Sociopolitical development. *American Journal of Community Psychology, 31(1-2)*, pp. 185-194. Doi: 10.1023/A:1023091024140.

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

Promuovere competenze riflessive nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno: una Sistematic Review sul contesto italiano

di *Alessia Travaglini*

Riassunto

La professione di docente specializzato/a per le attività di sostegno richiede una mole molto ampia di competenze, che attengono a una molteplicità di saperi, da quelli più strettamente disciplinari a quelli che attengono l'area relazionale, progettuale, organizzativa, ecc. Per tale ragione, è necessario che la formazione sia concepita in modo sempre più trasversale come un'opportunità preziosa per consentire al professionista di agire in modo circolare sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche inclusive: ciò è possibile nella misura in cui il docente ha la possibilità di riflettere sia su se stesso, sui propri punti di forza nonché sul sistema di attese, desideri, condizionamenti, ecc., sia sulle criticità che attraversano in modo più esteso il sistema scolastico. All'interno di tale prospettiva, i diversi laboratori previsti all'interno del corso di specializzazione al sostegno possono assumere un ruolo privilegiato, per la loro potenzialità a configurarsi come un luogo peculiare in cui promuovere la riflessività in azione e in cui consentire a ciascuna/o di sperimentarsi in situazioni di apprendimento nuove e sfidanti. Sulla base di tali premesse, il contributo intende offrire gli esiti di una revisione sistematica dei contributi di ricerca che hanno focalizzato la loro attenzione su tale percorso di formazione accademica: pur nella diversità dei contesti descritti, i risultati evidenziano le potenzialità di tale percorso nel fornire alle/i corsiste/i competenze significative. L'auspicio è di giungere a una revisione dei percorsi formativi in toto che, superando la dicotomia tra conoscenze teoriche e pratiche o applicative, prevedano un intreccio costante tra momento conoscitivo, applicativo e riflessivo.

Parole chiave: formazione dei docenti, riflessività, competenze, laboratorio.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20503

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

Promoting reflective skills within the specialization course for support activities: A Systematic Review on the Italian context

Abstract

The profession of the specialized teacher for support activities requires a considerable amount of skills, which relate to a multiplicity of knowledge, from the most strictly disciplinary ones to those relating to the relational, planning, organizational areas, etc. For this reason, the training should represent a precious challenge to allow teachers to put in dialog inclusive cultures, policies, and practices: this is possible to the extent that the teacher has the opportunity to reflect both on himself, on his strengths as well as on the system of expectations, desires, conditioning, etc., and on the critical issues that cross the school system more extensively. Within this perspective, the various laboratories foreseen within the support specialization course can take on a privileged role due to their potential to develop themselves as a peculiar place to promote reflexivity in action and allow each person to experiment in new and challenging learning situations. Based on these premises, the contribution intends to offer the results of a systematic review of the research contributions that have focused their attention on this academic training path. Despite the diversity of the contexts described, the results highlight the potential of this path in providing the trainees with significant skills. The hope is to arrive at a review of the training courses in their entirety, which, by overcoming the dichotomy between theoretical and practical or applied knowledge, provide for a constant interweaving of cognitive, applicative, and reflective moments.

Keywords: teachers' training, competencies, laboratory, reflexivity.

First submission: 26/02/2025 accepted:10/06/2025

Introduzione

La professione di docente specializzato per le attività di sostegno si configura indubbiamente come un lavoro complesso, che richiede l'applicazione di competenze di diverso tipo, che riguardano il sapere, il saper fare, il saper essere e il saper stare con gli altri (Pellerey e Grzadziel, 2011). Nello stesso tempo, secondo quanto emergente dalla letteratura di riferimento (Bocci, 2021; Gaspari, 2016; Gaspari, Lombardi e Testa, 2023) nonché da documenti di portata nazionale e internazionale – in particolare, il D.M. MIUR

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

30.09.2011 e il Profilo del docente inclusivo dell'European Agency (2012) – l'esplicitazione di tale funzione richiede una concordanza di valori, metodologie, pratiche, ecc. (Testa e Travaglini, 2024). Per tale ragione, la formazione del docente specializzato svolge un ruolo cruciale nell'ambito del dibattito pedagogico.

Secondo le linee guida del Decreto Ministeriale 2011, all. B., la/il docente specializzata/o deve possedere un'ampia gamma di conoscenze e competenze, per le quali concorrono attività formative condotte in ambito accademico quali, nello specifico, gli insegnamenti, il tirocinio e i laboratori. Questi ultimi, nello specifico, costituiscono un momento di particolare rilevanza in quanto si pongono il fine di «amalgamare le conoscenze dichiarative e quelle procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo» (Baldacci, 2023, p. 8).

Inoltre, in linea con il format ministeriale, il corso di specializzazione prevede lo svolgimento di 9 laboratori – che, pur avendo una denominazione comune, si differenziano per ciascun ordine e grado di scuola – per un totale complessivo di 9 crediti formativi (cfu). Pertanto, ogni laboratorio ha una durata pari a un cfu, per un totale complessivo di 20 ore. I laboratori, inoltre, si suddividono in tre aree tematiche attinenti all'area pedagogica (5 cfu), psicologica (3 cfu) e dell'educazione fisica (1 cfu). Dal punto di vista operativo, la normativa prevede che le attività siano condotte privilegiando: «lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti; esperienze applicative in situazioni reali o simulate; esperienze applicative relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti la classe (gestione del gruppo classe» (D.M. 30 settembre, 2011, p. 15). L'obiettivo del legislatore sembrerebbe pertanto quello di rendere il docente specializzato una figura che sia considerata come «esemplare e costante punto di riferimento dai colleghi docenti curricolari fungendo da tutoring e da mentore delle più innovative e radicali pratiche e didattiche inclusive, capaci di rispondere ai bisogni formativi di tutti e di ciascuno» (Gaspari, 2019, p. 56)

Sulla base di tali riflessioni introduttive si colloca la presente review, che si pone l'obiettivo di individuare – attraverso l'analisi delle ricerche aventi come oggetto i laboratori attivati all'interno dei corsi di specializzazione – le metodologie, i punti di forza e le criticità emergenti dai diversi studi, con la prospettiva di tracciare elementi di continuità e discontinuità tra le diverse esperienze. Nello specifico, sono state poste le seguenti domande di ricerca:

- quali metodologie sono applicate nei diversi laboratori?
- quali risultati sono stati riscontrati, intesi nei termini del raggiungimento di competenze significative da parte dei corsisti?
- quali ricadute dal punto di vista della didattica inclusiva?

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

L'ultima questione, a nostro avviso, risulta particolarmente significativa in quanto pone l'attenzione sulla necessità di considerare i processi didattici secondo la prospettiva della trasferibilità: in tal senso, è possibile affermare che una determinata pratica o metodologia acquisisce una certa efficacia nella misura può essere applicata – e, perché no, modificata, revisionata, manipolata, ecc. – in contesti più ampi, non necessariamente riconducibili a quelli nei quali è stata sperimentata o osservata. È a tali condizioni che è possibile promuovere in modo pieno un approccio tecnologico alla didattica (Bocci, 2017), considerato come conditio sine qua non per consentire al/la docente di individuare soluzioni innovative per far fronte in modo creativo alle sfide con le quali si confronta costantemente.

Metodologia

Una volta stabiliti le questioni a cui rispondere, sono stati definiti i seguenti criteri di inclusione e di esclusione grazie ai quali selezionare i diversi contributi (Tab. 1):

Tab. 1 - Criteri di inclusione e di esclusione adottati

Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
● articoli centrati, in modo specifico, sui laboratori; ● articoli che illustrano in modo chiaro le metodologie applicate e i contenuti affrontati durante i percorsi formativi, soffermandosi, infine, sui risultati riscontrati in relazione agli obiettivi preposti.	● articoli che illustrano, a livello generale, le caratteristiche del laboratorio didattico. ● articoli che non esplicitino in modo chiaro le metodologie e adottate all'interno dei diversi laboratori; ● articoli che non evidenziano i risultati raggiunti.

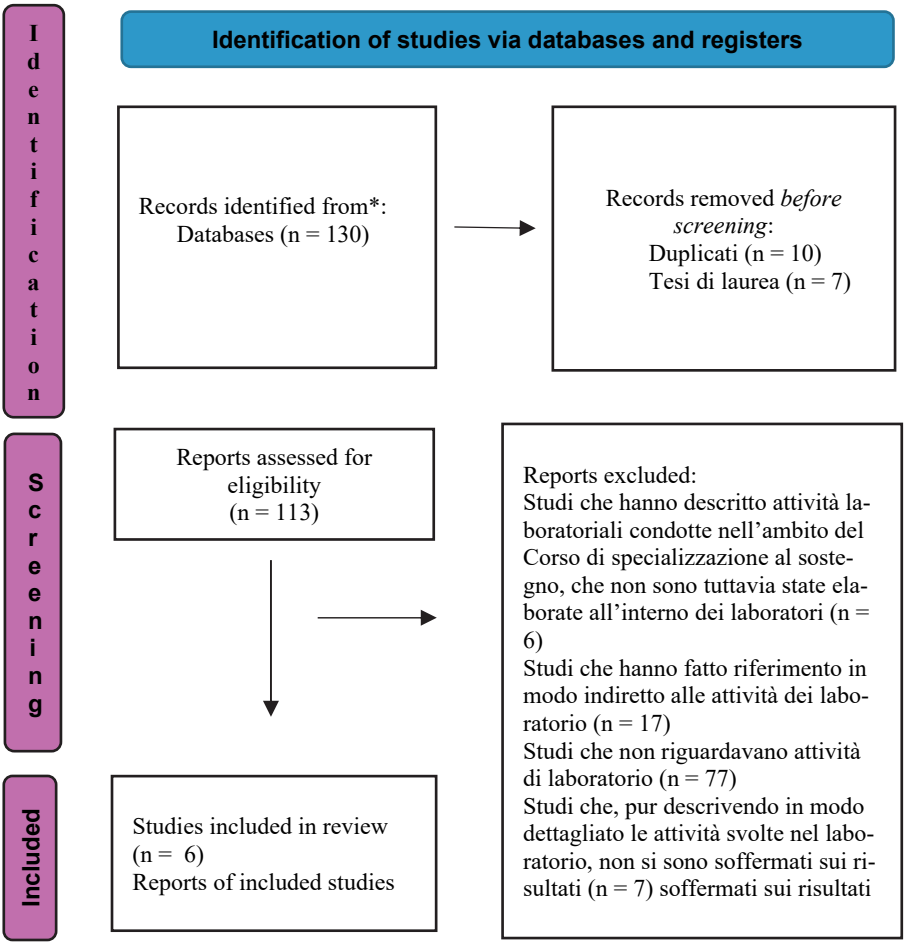
Per rispondere a tali domande, è stata attivata attuata una ricerca sistematica degli studi finora esistenti all'interno di Google Scholar: si tratta di una piattaforma ritenuta per lo più appropriata per rilevare, soprattutto facendo riferimento al contesto italiano, gli studi e le ricerche più significative (De Angelis, 2021; Longo e Di Carlo, 2024).

Nello specifico, all'interno del motore di ricerca sono state digitate le stringhe di testo "laboratorio" AND "corso di specializzazione per il sostegno", che ha fatto emergere, in relazione al decennio 2015-2024, un totale di 1 studi scientifici.

Tali studi sono stati poi selezionati utilizzando il diagramma di flusso PRISMA:

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

Fig. 1 - Diagramma di flusso degli studi selezionati



Risultati

Per ciascun contributo individuato, sono stati considerati i seguenti elementi: a) titolo e autore/trice o autori/trici del contributo; b) parole chiave; c) denominazione del laboratorio; d) framework teorico di riferimento; e) competenze richiamate; f) tipologia di elaborato richiesto alle/i corsiste/i; g) strumenti di ricerca utilizzati; h) risultati ottenuti. La scelta degli aspetti su cui focalizzare l'attenzione è stata dettata dalla convinzione che, per comprendere l'efficacia di un laboratorio, è necessario osservare sia le matrici teoriche che lo animano sia gli esiti che sono stati osservati dai/lle ricercatori/trici. Di seguito la tabella che sintetizza quanto emerso (Tab. 2)

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

Tab. 2 - Caratteristiche salienti degli studi considerati

Titolo e autrici/ori	Parole chiave	Denominazione del Laboratorio	Framework di riferimento	Obiettivi del laboratorio	Tipologia di elaborato richiesto	Strumenti utilizzati	Risultati, intesi nei termini di efficacia del laboratorio
1. Valutazione delle conoscenze motorie nei futuri insegnanti di sostegno per una scuola senza barriere (Sgambelluri, Straniero e Valenti, 2020)	Corpo; inclusione; disabilità; valutazione motoria; laboratorio motorio	Metodi e didattiche delle attività motorie (Università degli Studi di Reggio Calabria Mediterranea)	● Modelli di rappresentazione della disabilità (Monceri, 2018; Bocci e Domenici, 2019); ● I prinicpi dell'educazione fisica inclusiva (Sharma, 2012); ● Rapporto tra corpo, movimento e cognizione (Rivoltella, 2014; Rizzolatti e Sinigaglia, 2006)	● Promuovere nelle/i corsiste/i conoscenze motorie relative a: abilità manuali, orientamento destra- sinistra; capacità visuo-motorie. ● Favorire attraverso la consapevolezza processi inclusivi.	Realizzazione di un project work	● Rubrica di valutazione (Manis, C., Teacher-Written Eduware LLC, 2012) utilizzata in itinere; ● Check List del Movement Assessment Battery for Children (Henderson e Sugden, 1992) applicata ex post.	● Accrescimento nelle/i corsiste/i, a livello diffuso, delle conoscenze motorie; ● Diffusa predisposizione delle/i partecipanti a condividere informazioni e a collaborare con le/gli altre/i; ● Necessità di potenziare nei precorsi formativi attività laboratoriali che propongano una visione del corpo non normativa.
2. La formazione online degli insegnanti di sostegno. Una ricerca sull'autoefficacia verso l'inclusione degli alunni con disabilità in educazione	Insegnanti di sostegno; autoefficacia; educazione fisica; studenti con disabilità, formazione online.	Metodi e didattiche delle attività motorie (Università degli Studi di Roma Foro Italico)	● La teoria dell'autoefficacia (Bandura, 1997); ● I principi dell'educazione fisica inclusiva (Block, Grenier e Hutzler, 2017) ● Modello S.T.E.P. dell'Inclusion	Migliorare l'autoefficacia verso l'inclusione degli alunni con attraverso l'attivazione di esperienze di padronanza, esperienze vicarie ed	Progettazione di giochi sportivi di squadra per favorire l'inclusione degli alunni con diverse tipologie di disabilità (motorie, sensoriali, intellettive).	Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors to Children with Disabilities (SE-PETE-D) somministrato in	Incremento dei livelli di autoefficacia autopercepita.

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

fisica (Cioni *et al.*, 2023)			Spectrum (Black e Stevenson, 2023).	esperienze persuasive		fase pre-test e post-test.	
3[1]. Il racconto di sé e la pedagogia della narrazione come strumento di riflessione e orientamento nei percorsi di formazione dei docenti specializzati (Castellana, 2023)	Formazione insegnanti; pedagogia della narrazione; inclusione; costruzione del sé; sperimentazione didattica della narrazione.	Codici Comunicativi dell'Educazione Linguistica (Università Roma Tre).	● Approccio narrativo (Batini e Giusti, 2009; Batini e Del Sarto, 2005); ● I bambini che si perdono nel bosco (Canevaro, 2008).	Promuovere nelle/i corsiste/i competenze: ● progettuali; ● autoriflessive.	● Redazione di una fiaba di gruppo che consenta di valorizzare, sulla base dello schema di Propp, personaggi che presentano delle difficoltà. ● Elaborazione di un'unità di apprendimento.	Questionario conclusivo, volto a rilevare la valutazione dell'esperienza, l'efficacia del mezzo narrativo e la spendibilità, nel lavoro in aula, del percorso affrontato.	Valutazione positiva dell'intero percorso, soprattutto in relazione alla spendibilità della formazione ricevuta; riconoscimento della validità del mezzo narrativo come opportunità unica per valorizzare i talenti personali.
4. Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico (Bocci, Castellana, De Angelis, 2023)	Pedagogia della narrazione; inclusione; formazione insegnanti, specializzazione sostegno, scuola secondaria primo grado.	Codici Comunicativi dell'Educazione Linguistica (Università Roma Tre).	● Didattica della narrazione (Bruner e Weisser, 1995; Smorti, 1997; Demetrio, 1999; De Angelis, 2016); ● I bambini che si perdono nel bosco (Canevaro, 2008)	Promuovere nelle/i corsiste/i competenze: ● progettuali; ● autoriflessive.	● Redazione di una fiaba di gruppo che consenta di valorizzare, sulla base dello schema di Propp, personaggi che presentano delle difficoltà.	Questionario conclusivo, volto a rilevare la valutazione dell'esperienza, l'efficacia del mezzo narrativo e la spendibilità, nel lavoro in aula, del percorso affrontato.	Validità del mezzo narrativo come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti; maggiore autoconsapevolezza dei propri talenti.

[1] Gli studi n. 3 e 4 fanno riferimento al medesimo laboratorio.

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

					● elaborazione di un'unità di apprendimento.		
5. La prospettiva del corpo. Note sul laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive nel Corso di Specializzazione per il Sostegno (Donato, 2023)	Corpo, sport, physical cultural studies, metamorfosi, TFA.	Metodi e didattiche delle attività motorie (Università di Bologna Alma Mater Studiorum)	● I Physical Cultural Studies (Silk e Andrews, 2011); ● I Disability Studies (Oliver, 1990; Pfeiffer, 2002).	Promuovere nelle/i corsiste la capacità di poter incorporare prospettive diverse, aprendosi alla pluralità delle esperienze soggettive.	● Definire il concetto di corpo partendo dalla propria esperienza, per poi estendere l'attenzione allo spazio circostante; ● individuare gli stereotipi abilisti insiti nelle rappresentazioni del corpo.	Percorsi osservativi in itinere; valutazione conclusiva delle attività del laboratorio.	Cambiamento, a livello diffuso, della prospettiva attraverso la quale si considera il corpo.
6.Costruire Competenze Professionali Attraverso La Didattica Laborato-riale. Una Ricerca Esplorativa Con I Futuri Insegnanti Di Sostegno (Buccini, 2024).	Disabilità sensoriale; libri tattili; didattica laboratoriale.	Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali (Università Suor Orsola Benincasa di Napoli).	● I fondamenti della didattica individualizzata e personalizzata (Colli, 2009; Mariani e Schiralli, 2012; Dell'Anna, et al. 2022); ● Creatività e didattica inclusiva (Cajola e Traversetti, 2016; Emili e Friso, 2019; Benassi, et al. 2022; Sofologi et al. 2022).	Promuovere nelle/i corsiste/i: ● competenze "speciali" (Gaspari, 2018); ● competenze riflessive; ● competenze collaborative.	Creazione di libri tattili con testo in Braille, attraverso l'utilizzo di materiale da riciclo e a basso costo.	Questionario conclusivo, volto a rilevare l'efficacia del laboratorio ai fini dell'acquisizione di competenze significative.	L'esperienza è stata riconosciuta significativa: le parole chiavi emergenti dall'analisi qualitativa sono "creatività", "collaborazione", "partecipazione", "comprensione".

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

Risultati

Procederemo ora con l'evidenziare analogie e differenze in relazione ai seguenti aspetti:

a) competenze acquisite e metodologie didattiche;
b) framework di riferimento;
c) metodologia di ricerca:
d) risultati ottenuti.

a) All'interno di tale ambito, si constata immediatamente la convergenza di tutti gli studi sull'acquisizione di competenze trasversali.
   Tutti i laboratori, infatti, nonostante le differenziazioni riconducibili alla loro diversa tipologia, mirano a far acquisire alle/i corsiste competenze di natura didattica e relazionale, agendo nell'area delle soft skills. Nello specifico, cinque studi (Cioni *et al.*; 2023; Castellana, 2023; Bocci, Castellana e De Angelis, 2023; Buccini, 2024; Donato, 2023) esplicitano in modo diretto le competenze riflessive e/o autoriflessive, uno le competenze progettuali (Castellana, 2023), mentre uno richiama il costrutto dell'autoefficacia (Cioni *et al.*, 2023). Inoltre, uno studio fa riferimento alle competenze collaborative (Buccini, 2024). Maggiormente specifico risulta invece il contributo di Sgambelluri, Straniero e Valenti (2020), che fa riferimento a obiettivi più strettamente riconducibili all'ambito disciplinare di pertinenza del laboratorio. A livello metodologico, tali obiettivi sono stati perseguiti in tutti i laboratori considerati attraverso il ricorso a una metodologia didattica che si avvale di una fase preparatoria, di tipo teorico, a una più strettamente laboratoriale, nel corso della quale le/i corsiste/i sono state/i coinvolte/i in attività e lavori di gruppo, volti alla costruzione di elaborati di diverso tipo (narrazioni, progettazioni didattiche, ecc.). In tutti i contributi, infatti, si fa riferimento ad attività laboratoriali di gruppo, metodologia che risulta affiancata dalla lezione frontale, ritenuta imprescindibile per fornire al gruppo in formazione dei principi guida comuni.
b) In relazione al framework teorico di riferimento, i contributi individuati presentano un orizzonte ampio di riferimento, volto a declinare le finalità e le caratteristiche del laboratorio considerato nell'ambito dei principi della didattica e della pedagogia speciale. Nello specifico, tre articoli (Castellana, 2023; Bocci, Castellana e De Angelis, 2023; Buccini, 2024) fanno esplicito riferimento ai principi della didattica inclusiva, esplicitata attraverso il richiamo a diversi autori e modelli teorici (Canevaro, Universal Design for Learning, didattica individualizzata e personalizzata), due ai modelli di rappresentazione della disabilità, osservata secondo la

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

prospettiva dei Disability studies (Donato, 2023; Sgambelluri, Straniero e Valente, 2020), mentre uno si ispira ad ambiti più specifici (Cioni *et al.*, 2023). Sono inoltre richiamate prospettive che riguardano, in modo più mirato, l'area tematica su cui investe il laboratorio (es. didattica narrativa, didattica orientativa, modello STEPSI dell'educazione fisica inclusiva, ecc.). Analizzando invece le parole chiave indicate dai diversi contributi, il termine inclusione è presente in tre contributi (Castellana, 2023; Bocci, Castellana e De Angelis, 2023; Sgambelluri, Straniero e Valente, 2023), mentre maggiormente ricorrenti sono parole direttamente riconducibili ai laboratori del corso di specializzazione per il sostegno quali "formazione", "TFA", "laboratorio".

c) Inoltre, in riferimento alla metodologia di ricerca e agli strumenti utilizzati, ci troviamo di fronte a percorsi di formazione ricerca: si tratta di opportunità formative che mirano a mettere le/i docenti o futuri docenti nelle condizioni di interrogarsi «su urgenze, finalità, ma anche e soprattutto sulle questioni metodologiche, alla ricerca di un rigore nell'indagine che dia ampio riconoscimento a chi fa ricerca "a partire dalla pratica"» (Vannini, 2018, pp. 17). Per tale ragione, le ricadute del laboratorio ai fini dell'acquisizione da parte delle/i corsiste/i di competenze significative sono state osservate prevalentemente attraverso attività di analisi e autopercezione. Infatti, tre studi fanno riferimento a questionari in uscita, di tipo quantitativo (Castellana, 2023; Bocci, Castellana, De Angelis, 2023) o qualitativo (Buccini, 2024), due a strumenti validati dalla ricerca (Cioni *et al.*, 2023; Sgambelluri, Straniero e Valente, 2023), che sono tuttavia stati riadattati in funzione del contesto italiano, mentre uno a check list osservative utilizzate in itinere (Donato, 2023). A eccezione del contributo di Cioni et al., che hanno misurato i livelli di autoefficacia delle/i corsisti in fase in fase pre e post test, tutti gli studi hanno osservato i risultati in itinere o al termine dell'intervento.

d) Infine, per quel che concerne i risultati ottenuti, tutte le ricerche menzionate riportano delle buone ricadute riscontrate ai fini del raggiungimento degli obiettivi preposti dal laboratorio. In particolare, lo studio di Cioni et al. (2023) evidenzia sia l'appropriatezza dello strumento utilizzato dal punto di vista delle proprietà psicometriche, sia un incremento significativo dei livelli di autoefficacia dei futuri insegnanti di sostegno verso l'inclusione degli alunni con disabilità intellettiva, fisica e visiva durante le ore di educazione fisica. Lo studio di Bocci, Castellana e De Angelis (2023) evidenzia «la validità del mezzo narrativo come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti, ma anche come opportunità per prendere maggiore consapevolezza delle proprie attitudini, per mettere in luce i propri talenti, favorire un aperto confronto e un ascolto reciproco» (pp.

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

454-445). A tal proposito, l'aspetto ritenuto maggiormente rilevante ha riguardato le potenzialità del laboratorio nel consentire alle/i corsiste/i di riflettere, in chiave proattiva, sui propri punti di forza e di debolezza: tale risultato evidenzia la spendibilità di tale percorso nei contesti formativi (Castellana, 2023). Le attività del laboratorio sono state ritenute efficaci anche per la loro potenzialità nel coniugare aspetti teorici con quelli più propriamente applicativi: a tal fine, il contributo di Buccini (2024) rileva come le parole chiave indicate dalle word cloud emergenti dall'analisi qualitativa siano state "collaborazione", "partecipazione", "coinvolgimento", "creatività", "sperimentazione" e "manualità. A tal fine, la studiosa osserva che «il laboratorio rappresenta dunque un'occasione didattica fondamentale in grado di offrire ai docenti nuove modalità per affrontare in modo unitario i diversi contenuti teorici e, allo stesso tempo rappresenta un'esperienza coinvolgente anche sul piano affettivo e relazionale» (Buccini, 2024, p. 8). Nonostante la diversità dell'ambito disciplinare, una considerazione analoga è proposta da Donato (2023), il quale evidenzia le potenzialità del laboratorio nel consentire, partendo da un diverso modo di concettualizzare il corpo, una revisione trasversale, dal punto di vista epistemico, delle discipline. Infatti, nel confronto tra il pre e post intervento, tutte/i le/i docenti coinvolte/i hanno evidenziato dei cambiamenti sia nel modo in cui si posizionavano nello spazio a disposizione sia, più in generale, nella prospettiva attraverso la quale considerare il corpo all'interno dei processi formativi. Da ciò ne consegue che «lavorare a partire dal corpo, invece, può mettere in discussione forme di assoggettamento e rendere possibile un lavoro pedagogico direttamente etico nella costante ridefinizione della soggettività» (Donato, 2023, p. 583). Risultati positivi emergono infine anche dallo studio di Sgambelluri, Straniero e Valente (2020), il quale mette in luce l'acquisizione di conoscenze motorie significative da parte delle/i corsiste/i: ciò è stato reso possibile grazie all'integrazione tra il momento valutativo iniziale e la predisposizione di attività di gruppo, centrate sulla realizzazione di project work specifici. Secondo le studiose, «i dati rilevati orientano sostanzialmente verso un'idea nuova di laboratorio motorio, che vede nella corporeità, lo sfondo integratore, e nell'utilizzo di un modello integrato di valutazione, la realizzazione di interessanti scenari didattici e protocolli valutativo-inclusivi» (p. 250).

Oltre a queste ricerche, ricordiamo altri studi, che abbiamo escluso dalla review in quanto di natura maggiormente descrittiva, ma non per questo meno interessanti. Si tratta, a tal proposito, di contributi che hanno presentato modelli di intervento volti a promuovere competenze significative nelle/i

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

corsiste/i: Botes, ad esempio, evidenzia le potenzialità del laboratorio "Progetto di vita", condotto presso la Libera Università di Bolzano, per ridefinire le pratiche di orientamento nella scuola secondaria secondo una prospettiva inclusiva (2023); Bellacicco e Dell'Anna (2020) propongono un modello formativo che, seppur sperimentato nell'ambito del laboratorio "Interventi psicoeducativi e didattici con disturbi comportamentali" rivolto alle/i futuri docenti della scuola di secondo grado, potrebbe configurarsi come una proposta formativa per tutte/i i docenti – specializzate/i e non – ai fini della condivisione di percorsi, strategie e procedure inclusive comuni; Montanari e Ruzzante (2020) riconoscono una particolare significatività alla tecnica dell'incidente critico, in quanto occasione privilegiata per consentire alle/i corsiste/i di riprogettare una eventuale criticità secondo i principi dell'Universal Design for Learning.

Conclusioni

Nonostante la diversità della tipologia dei laboratori, che rende impossibile effettuare un vero e proprio confronto, è significativo osservare come tutte le attività formative proposte siano riconosciute in modo positivo dalle e dai corsiste/i. Tale aspetto è stato messo in luce da ulteriori contributi che, con la finalità di osservare, in modo più ampio, le potenzialità dell'intero corso di specializzazione per il sostegno – nei suoi tre assi portanti, dati da insegnamenti, tirocinio diretto e indiretto, e laboratorio – hanno fatto emergere la rilevanza di tali percorsi.

Ad esempio, ricordiamo uno studio di Domenici *et al.* (2022) i quali, attraverso un questionario in uscita rivolto alle/i corsisti frequentanti il corso di specializzazione VII Ciclo presso l'Università Unicamillus, hanno riscontrato che il 72,3% delle/i docenti in formazione riteneva i laboratori "molto utili". Un'osservazione analoga è stata riportata da Montanari (2023) la quale, riportando gli esiti di una ricerca esplorativa condotta con le/i corsiste/i del VI Ciclo, evidenzia il bisogno emergente di vedere implementate le attività di laboratorio.

Tali risultati, che di per sé potrebbero apparire scontati, dovrebbero indurre a un nuovo modo di concepire i processi formativi: come evidenziano numerosi studi riguardanti l'apprendimento, non è ipotizzabile una scissione così netta tra le conoscenze ritenute teoriche e gli ambiti riconducibili in modo maggiore all'esperienza diretta. In altre parole, le conoscenze dovrebbero essere considerate dei dispositivi per agire in modo efficace sulla realtà, così come ciò che è ritenuto meramente applicativo in realtà acquisisce forza

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

e rigore nel momento in cui può svilupparsi all'interno di quadri teorici consapevoli. Tale aspetto è stato evidenziato dal richiamo costante, in tutti gli studi considerati, alle prospettive teoriche, che hanno consentito di potenziare l'autoriflessività delle/i corsiste/i, creando una circolarità virtuosa tra il sapere, saper fare e saper essere. La pratica, infatti, «non può essere concepita esclusivamente come insieme di atti osservabili, azioni, reazioni ma va vista come trama entro cui risiedono scelte e decisioni che una persona assume relativamente alle condotte da impiegare in una situazione data» (Nuzzaci, 2011, p. 12). Pertanto, promuovere esperienze di laboratorio anche nell'ambito di un insegnamento accademico può rappresentare pertanto una scelta virtuosa in quanto consente di incentivare l'attitudine, fondamente per un/a docente, a "pensare le emozioni" e "sentire i pensieri" (Mortari, 2017), incoraggiandone la partecipazione attiva ai processi formativi, con ricadute significative ai fini dell'agency e del benessere (De Angelis, Greganti e Orlando, 2024).

Ci auguriamo, pertanto, che i percorsi formativi – e non solo il corso di specializzazione per le attività di sostegno – possano configurarsi sempre più come occasioni privilegiate per riflettere agendo: ciò è possibile nella misura in cui si rompe la separazione, frutto di un artificio privo di fondamento scientifico, tra pensiero e azione, tra ragione e intelletto, ecc. Come afferma il filosofo Kant (1991, trad. it. 2004), infatti, «senza i sensi non sarebbe a noi posto alcun oggetto, e senza l'intelletto nessun oggetto verrebbe pensato. I pensieri senza contenuto sono vuoti, le intuizioni senza concetti sono cieche» (p. 169). Ciò implica che, come evidenziato precedentemente, bisognerebbe ripensare a un modello formativo che superi il binarismo, aprendosi a una modalità di vedute, prospettive e metodologie. Ciò avrebbe delle ripercussioni significative sui processi di insegnamento-apprendimento osservati nei contesti scolastici, tuttora basati sulla separazione netta la lezione frontale (ritenuta la metodologia da prediligere per la trasmissione alle/gli allieve/i di conoscenze e informazioni ritenute fondamentali) e le attività di tipo laboratoriali (in apprendimento cooperativo, ad esempio) spesso marginalizzate nei contesti formativi, relegate a situazioni estemporanee, che non risultano oggetto di pianificazioni mirate.

In sintesi, i risultati riscontrati dagli studi qui presentati, seppur nella loro variabilità, rappresentano un richiamo a ripensare i processi formativi all'insegna della circolarità e della compenetrazione tra tutte le aree che riguardano l'agire dell'uomo. Ci rendiamo conto che si tratta di un cambiamento epistemologico non semplice in quanto richiama l'attitudine a riconsiderare l'intero funzionamento umano, promuovendo nuovi paradigmi interpretativi: è in tal senso, a nostro avviso, che è possibile introdurre reali processi di

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

capacitazione volti a promuovere il più possibilità la valorizzazione di tutti i talenti individuali (Margiotta, 2018).

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), pp. 7-13. Doi: 10.19241/lll.v19i42.746.

Bocci F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In: Morganti A., & Bocci F. (Eds.). *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, (pp. 90-100). Firenze: Giunti Scuola.

Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusive. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

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.

Botes P. (2023). L'orientamento in prospettiva inclusiva: stato dell'arte e possibili applicazioni didattiche. *Lifelong Lifewide Learning*, *20*(43), pp. 111-120. Doi: 10.19241/lll.v20i43.785.

Buccini F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *12*(1), pp. 70-78. DOI: 10.7346/sipes01202406.

Castellana G. (2023). Il racconto di se e la pedagogia della narrazione come strumento di riflessione e orientamento nei percorsi di formazione dei docenti specializzati. In: Batini F., & Giusti S. (Eds.). *Costruire storie insieme. Quaderno di lavoro. IX convegno biennale sull'orientamento narravivo* (pp. 33-36). Lecce: Pensa MultiMedia.

Cioni L., Magnanini A., De Maria A., Ferraro A., & Lucattini P. (2023). La formazione online degli insegnanti di sostegno. Una ricerca sull'autoefficacia verso l'inclusione degli alunni con disabilità in educazione fisica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 237-251. Doi: 10.15160/2038-1034/2662.

De Angelis M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@ re*, *21*(1), pp. 253-269. Doi: 10.13128/form-10417.

De Angelis B., Greganti P., Orlando (2024). La voce delle studentesse e degli studenti universitari sulla disabilità e l'inclusione: una ricerca partecipata all'Università Roma Tre. In: Pinnelli S.; Fiorucci A., & Giaconi C. (Eds.). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*, (pp. 241-249), Lecce, Pensa MultiMedia.

Dell'Anna S., & Bellacicco R. (2020). Esperienze di progettazione didattica inclusiva nella formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II

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

grado. In: Ianes D. & Heidrun D. (Eds.). *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 102-117). Milano: FrancoAngeli.
Domenici G., Biasi V., Wolf F., & De Vincenzo C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (26), pp. 233-248. Doi: 10.7358/ecps-2022-026-dome.
Donato A. (2023). La prospettiva del corpo. Note sul laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive nel Corso di Specializzazione per il Sostegno. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 576-585. Doi: 10.15160/2038-1034/2683.
European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), pp. 31-44.
Gaspari P. (2019), L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro. In: Sandri P., *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, (pp. 50-68). Milano: FrancoAngeli.
Gaspari P., Lombardi G., & Testa S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 6-24. Doi: 10.15160/2038-1034/2648.
Kant I. (1911). *Critica della ragion pura*. Milano: Bompiani, 2004.
Longo L., Di Carlo D.R. (2024). Pratiche didattiche inclusive e modalità di valutazione per alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento: un'indagine con gli insegnanti di scuola primaria. *Q-Times*, 2, pp. 204-218. Doi: 10.14668/QTimes_16217.
Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
Montanari M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale. *RicercAzione*, *15*(1), pp. 187-199. Doi: 32076/RA15112.
Montanari M., & Ruzzante G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 335-349. Doi: 10.7346/sipes-01-2020-24.
Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), pp. 9-28.
Pellerey M. & Grzadziel D. (2011). *Educare: per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
Sgambelluri, R., Straniero, A. M., & Valenti, A. (2020). Valutazione delle conoscenze motorie nei futuri insegnanti di sostegno per una scuola senza barriere. *Form@re*, *20*(1). Doi: 10.13128/form-8258.

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

Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del centro CRESPI. In: Asquini G. (Ed.). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, (pp. 13-26). Milano: FrancoAngeli.

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

Transforming transformative reflective learning. Fostering autonomous thinking in multicultural education settings with a feminist, intersectional, decolonial approach

di *Tiziana Chiappelli*

Abstract

This article explores transformative and reflective learning as a powerful framework for cultivating autonomous thinking in multicultural education, guided by feminist, intersectional, and decolonial approaches. By encouraging learners to critically examine their beliefs and cultural assumptions, transformative learning fosters inclusive education that supports social responsibility and empathy. Theoretical foundations from Mezirow, Freire, and feminist theorists like bell hooks and Ellsworth are applied to demonstrate how educational systems can actively challenge hegemonic knowledge structures and support marginalized voices. This work emphasizes the critical role of dialogue, intercultural competence, and ethical reflection in equipping individuals to engage meaningfully with diversity.
Keywords: transformative and reflective learning theory, critical pedagogy, intersectional feminism in education, decolonial education practices, communicative dialogical approach.

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

Introduction

In contemporary society, particularly within increasingly complex multicultural scenarios, the need for individuals to understand the meaning of their experiences takes on heightened significance. While some may be content to rely on explanations from authority figures, modern educational systems must encourage independent thinking, critical reflection, and the ability to form one's own interpretations.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20505

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

This process, rooted in Transformative Learning Theory, as defined by Mezirow (1991, 2003) and Cranton (1994), is essential in fostering autonomous, socially responsible individuals capable of navigating diverse and globalized societies. Transformative learning is the process by which individuals undergo a fundamental shift in their frames of reference. These frames encompass values, concepts, emotions, and responses developed through life experiences and cultural conditioning. As Jürgen Habermas (1981) notes, learning has various dimensions – ranging from problem-solving and adhering to societal norms to the deeper process of communicative learning, which involves reaching mutual understanding through dialogue. The transformative process requires individuals to reflect critically on their assumptions, values, and beliefs and to engage in discourse that fosters a shared understanding of diverse perspectives. In multicultural societies, this critical reflection and dialogue are paramount. Social norms, cultural habits, and points of view can vary dramatically between individuals and groups, leading to misunderstandings and tension. For education to be transformative in such a context, it must promote not just cognitive growth but also intercultural competence, empathy, and the ability to navigate cultural differences. This aligns with Freire's (1970) notion of "conscientização", where learners, particularly those from marginalized groups, become aware of their socio-cultural realities and engage critically with them to foster societal change. In this context, the ideas of Italian pedagogist Lamberto Borghi provide further insight into the transformative potential of education in multicultural societies. Borghi emphasized that education should be a tool for emancipation, not merely for the transmission of knowledge, but for cultivating critical awareness and active citizenship (Borghi, 1973). Like Freire, Borghi believed in the power of education to challenge societal norms and inequities, encouraging learners to reflect on their own cultural and social contexts. His notion of "educazione democratica" (democratic education) underscores the role of dialogue and participation as essential elements in fostering cohesive, inclusive and just societies. For Borghi, education is inherently political, and its transformative power lies in its capacity to break down barriers between individuals and cultures, promoting mutual understanding and respect. In multicultural settings, this means equipping learners not only with knowledge but also with the tools to critically engage with and reshape the world around them, building bridges between diverse communities and contributing to the creation of a more democratic and equitable global society. Education should serve as a vehicle for fostering democratic dialogue, creating spaces where diverse voices can come together in pursuit of a cohesive and inclusive society.

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

In an era of large-scale migrations and globalization, stratified societies face unprecedented challenges in fostering social and cultural coexistence. This requires both individual and collective efforts to promote constructive dialogue and prevent societal fractures. As Bauman (2000) discusses in the context of "liquid modernity", rapid and unpredictable changes fuel uncertainty and instability. Education, therefore, must equip individuals with not only cognitive but also relational, emotional, and dialogical competencies.

These skills are essential for addressing conflicts, reconciling different perspectives, negotiating meanings, and ultimately finding common ground. According to Habermas (1981), communicative action becomes critical in such societies, where discourse and shared reasoning are required to build mutual understanding. The development of these dialogical and emotional tools is also underscored by Nussbaum (2010), who highlights the importance of cultivating empathy and ethical reasoning in global citizens. In line with the transformative learning theory, education in this context becomes a process of critical reflection and action, enabling learners to engage with and transform their social environments. The ability to confront and resolve conflicts, negotiate cultural meanings, and build shared values is not only a personal skill but a social imperative in our interconnected world. Martha Nussbaums (1997) work on "cultivating humanity" reiterates that developing emotional and ethical capacities is essential for navigating the moral and social complexities of global societies.

Challenging dominant epistemologies: postcolonial, decolonial and intercultural studies on the transformative power of education

As articulated by Mezirow (1991), transformative learning emphasizes critical self-reflection, urging learners to question their deeply ingrained beliefs and societal assumptions. This process of critical reassessment enables learners to break free from normative perspectives, creating space for more inclusive and expansive understandings of the world (Melacarne, Fabbri, 2022). Transformative learning converges significantly with postcolonial and decolonial studies, both of which are committed to challenging dominant epistemologies and creating spaces for marginalized voices. In the context of these fields, transformative learning becomes a powerful tool for dismantling the legacies of colonialism that continue to shape education, knowledge production, and societal structures (Mezirow, 1991; Quijano, 2000).

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

In Italian literature and academic discussions, postcolonial and decolonial studies are sometimes conflated, with their specific differences often overlooked. While both fields share a common goal of critiquing colonialism, they stem from distinct intellectual traditions and focus on different facets of colonial legacies. Recognizing these distinctions is essential for understanding their unique contributions to educational theory. Postcolonial studies emerged in the latter half of the 20th century, following the wave of decolonization across Asia, Africa, and other regions previously under colonial rule. Scholars such as Edward Said, Homi Bhabha, and Gayatri Spivak were at the forefront of this intellectual movement, critiquing the ways in which Western imperial powers perpetuated harmful, distorted representations of colonized peoples through literature, academia, and politics (Said, 1978; Bhabha, 1994; Spivak, 1988). For example, Said's foundational work Orientalism (1978) exposed how Western representations of "the East" were far from neutral; rather, they served to justify colonial domination by portraying Eastern societies as backward or exotic. In essence, postcolonial studies examine the cultural, ideological, and intellectual legacies of empire, with a strong focus on issues of identity, representation, and power dynamics, demonstrating how these legacies continue to shape global relations today (Said, 1978).

Decolonial studies, however, have a different genealogy, with roots in Latin American intellectual traditions. Scholars such as Aníbal Quijano and Walter Mignolo argue that colonialism was not just a historical period but a persistent power structure embedded in modernity, a concept known as "coloniality" (Quijano, 2000; Mignolo, 2011). This framework critiques how global economic, political, and epistemological systems remain deeply shaped by colonial power structures long after formal decolonization. Quijano's theory of the coloniality of power and Mignolo's call for "de-linking from Eurocentric knowledge systems" emphasize the need for a more radical restructuring of these systems. Unlike postcolonial studies, which often critique Western intellectual traditions from within, decolonial scholars advocate for a complete break from Eurocentrism, proposing alternative ways of knowing rooted in Indigenous and non-Western epistemologies (Mignolo, 2011; Quijano, 2000). While postcolonial and decolonial studies both critique colonialis's enduring effects, they diverge in their approach. Postcolonial scholars often engage with and critique Western intellectual frameworks, whereas decolonial thinkers push for a fundamental shift away from these paradigms, highlighting the need to deconstruct global systems that continue to privilege Western epistemologies (Mignolo, 2011). Understanding these differences is key to addressing how colonialism's legacies manifest in the present and imagining more equitable futures. The

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

implications of postcolonial and decolonial studies for education are profound, particularly in how they shape our understanding of knowledge production and the role of education in either reinforcing or challenging hegemonic structures. In the context of postcolonial theory, education can be seen as a tool that has historically been used to perpetuate colonial ideologies. For example, the dominance of Western literature, history, and philosophies in curricula around the world often reflects the legacies of imperialism, privileging Western knowledge systems while marginalizing non-Western perspectives (Said, 1978). Postcolonial scholars argue that education must be reoriented to challenge these dominant narratives and include a more pluralistic and inclusive range of voices (Spivak, 1988). From a decolonial perspective, education has the potential to dismantle these colonial legacies entirely by "de-linking" from Eurocentric paradigms (Mignolo, 2011). Decolonial education encourages learners to engage with Indigenous and non-Western epistemologies, offering alternative ways of understanding the world that do not privilege Western knowledge. This shift requires not only the inclusion of marginalized voices in the curriculum but also a fundamental restructuring of how knowledge is produced, validated, and disseminated in educational institutions (Quijano, 2000). Education systems informed by decolonial and postcolonial frameworks can foster transformative learning by helping students critically examine the origins of the knowledge they consume and recognize the power dynamics involved in its dissemination (Mezirow, 1991). When learners are encouraged to question the epistemic foundations of their education and to consider alternative perspectives, they begin to challenge the structures that uphold inequality and oppression (Freire, 1970). In this way, transformative learning becomes a tool for social justice, empowering individuals to critically engage with the world around them and work towards creating more equitable and inclusive educational practices (Freire, 1970). Incorporating postcolonial and decolonial approaches into education also underscores the need for intercultural competence. As James A. Banks (2009) highlights, education that values diversity and promotes critical engagement with multiple cultural perspectives helps foster global citizenship and a deeper understanding of the interconnectedness of different identities. Such an approach aligns with the principles of transformative learning, which encourages learners to reflect critically on their cultural frames of reference while appreciating the diversity of human experiences (Mezirow, 1991). Integrating postcolonial and decolonial theories into education challenges the dominant systems of knowledge production that have long excluded or marginalized non-Western voices. This not only enhances the transformative potential of education but also promotes a more just and equitable world, where learners are

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

empowered to recognize and dismantle the lingering effects of colonialism on their societies and themselves. In the realm of education, particularly in schools that adopt intercultural approaches, these frameworks offer powerful insights into the complexities of identity and power relations. Educators who apply postcolonial or decolonial lenses can help students critically engage with the ways in which colonial histories continue to shape societal structures, curricula, and educational practices. Intercultural approaches, when informed by these theories, encourage dialogue between different cultural perspectives, helping students to recognize how race, class, and gender are intertwined in experiences of privilege and marginalization. This kind of critical engagement fosters transformative learning, a concept that emerges from thinkers like Paulo Freire, and promotes a deep reflection on one's own cultural assumptions while embracing diversity as a source of enrichment. Decolonial thinkers of the last century, such as Frantz Fanon (1963), Gayatri Spivak (1988), and Edward Said (1978), have emphasized the role that education plays in perpetuating colonial ideologies, noting that global education systems often prioritize Western knowledge while marginalizing or erasing indigenous and non-Western ways of knowing. Spivak's notion of the "subaltern" encapsulates this dynamic, referring to the ways in which colonized and oppressed peoples are silenced or rendered invisible in dominant discourses. In educational contexts, both postcolonial and decolonial perspectives encourage educators and students to critically reflect on these power imbalances, aiming to make space for diverse epistemologies and voices that have historically been excluded. For all these reasons, adopting intercultural approaches in schools not only advances the goals of decolonial and postcolonial education but also fosters a learning environment where students from different cultural backgrounds can engage in meaningful dialogue and exchange. Scholars such as James A. Banks argue that intercultural education helps learners develop a pluralistic worldview by challenging ethnocentric biases and recognizing the interconnectedness of global identities. Both Walter Mignolo and Aníbal Quijano emphasize the importance of decolonizing curricula, which involves recognizing the lingering influence of "coloniality" in shaping knowledge systems and hierarchies. This approach aligns with the principles of transformative learning, which encourages students to reflect critically on their own cultural frames of reference while learning from the lived experiences of others. By their inclusion in education, schools can create more inclusive educational spaces that challenge dominant narratives and encourage critical engagement with issues of race, ethnicity, and power. At the same time, this transformation of education calls on educators as they have to ensure that a range of epistemologies – especially those marginalized

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

by colonialism – are represented in the classroom, fostering a more holistic and just educational experience.

A further step: decolonizing the education system adopting a feminist perspective

When transformative learning is combined with postcolonial, decolonial, and intercultural approaches, it provides students with the tools to critically examine colonial biases embedded in educational content and to understand the broader social and political structures that perpetuate inequality. This process of unlearning not only empowers students but also contributes to the creation of more equitable and inclusive educational institutions. Feminist educators like bell hooks and Elizabeth Ellsworth echo these sentiments, advocating for pedagogical practices that foreground the experiences of marginalized groups and disrupt entrenched hierarchies of race, class, and gender. Through this lens, education becomes a powerful vehicle for both personal and societal transformation, equipping students to challenge and reshape the systems of power that shape their world. Adding a feminist perspective deepens the conversation around transformative learning by recognizing that power dynamics, particularly gender-based inequalities, profoundly shape educational experiences. Feminist pedagogues such as bell hooks (1994) and Elizabeth Ellsworth (1989) have critiqued traditional education systems for perpetuating hierarchies of power, especially through patriarchal and hegemonic structures. In their critiques, they argue that traditional educational models not only replicate but reinforce societal power imbalances. This perpetuation of hierarchies, particularly regarding gender, race, and class, stifles true intellectual and personal growth, which transformative education should ideally foster. These scholars emphasize that education should not only promote critical thinking and dialogue but also actively work to dismantle existing power relations. bell hooks, in particular, stresses that engaged pedagogy involves a shared responsibility between teachers and students, where both parties engage in co-constructing knowledge. This is not simply a call for more interactive or student-centered teaching; rather, it requires an intentional focus on breaking down oppressive structures that marginalize certain voices in the classroom, particularly women, people of color, and those from disadvantaged backgrounds. In a feminist educational framework, dialogue is not merely an intellectual exercise. Instead, it is seen as an embodied practice – one that considers the lived experiences of marginalized individuals. According to bell hooks, learning is a communal act, and the classroom should serve as a site for

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

empowerment and resistance. Her idea of education goes beyond the transmission of knowledge, advocating for spaces where students can freely express their experiences and where these experiences are validated as part of the learning process. This approach fosters an environment where students can critically engage with the material and feel empowered to question and challenge dominant narratives that exclude or marginalize them. By integrating these insights into educational practices, hooks' approach challenges the traditional, hierarchical teacher-student relationship. She advocates for collaborative learning where power is shared, allowing both teachers and students to grow and evolve together. This makes the educational process not only a site of intellectual development but also one of personal and social transformation. hooks' vision of education is one where learning is a radical act, deeply intertwined with social justice.

Her focus on community, inclusivity, and the co-creation of knowledge empowers students to challenge oppressive structures and work toward collective liberation. This approach enriches and complements transformative learning theories, making education a powerful tool for both individual growth and societal change. The feminist emphasis on collaborative learning and breaking down hierarchical structures complements Mezirow's concept of transformative learning, which is centered on self-reflection and the re-examination of one's own assumptions. However, feminist pedagogy extends this further by recognizing that one's ability to challenge and reconstruct frames of reference is often hindered by deeply entrenched social inequalities. hooks and others assert that if these inequalities are not actively addressed in the classroom, students from marginalized groups may never fully experience the transformative potential of education. The work of Paulo Freire similarly intersects with feminist perspectives by framing education as a political act that challenges oppressive structures. Freire's (1970) "Pedagogy of the Oppressed" calls for an education that empowers individuals to recognize and resist the systems of power that marginalize them. Feminist theory extends this by emphasizing the specific ways in which gender oppression operates within educational settings and society at large. Freire's pedagogy, while focused on class struggles, provides a foundation for feminist scholars to explore how gender, as well as other social markers such as race and class, play a central role in shaping educational experiences. In the context of gender, feminist pedagogy critiques not only the content of traditional curricula but also the very structure of how knowledge is imparted and validated. Feminist scholars argue that classrooms should aim to dismantle gendered power structures and promote equity, particularly in terms of access to education, representation within curricula, and the development of content that is reflective of diverse

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

experiences and contributions, including those of women. By engaging in this process, education moves from being a neutral or depoliticized space to becoming a site of activism and transformative change. Feminist pedagogy also offers tools for addressing the intersections of gender, race, and culture, making it especially relevant in complex multicultural environments. Kimberlé Crenshaw's (1989) introduction of the concept of intersectionality is pivotal here, as it helps explain how overlapping social identities, such as race, gender, and class, create unique experiences of oppression. In Crenshaw's view, and as applied by feminist educators, recognizing these intersections is key to understanding how power dynamics function both in the classroom and in broader society. Thus, education that acknowledges and integrates this understanding can be profoundly transformative, allowing learners to critically examine the systems of power that shape both their own lives and the world around them. Moreover, hooks reminds us that education as a transformative practice is not a purely intellectual pursuit. It is deeply emotional, relational, and contextual. A feminist approach to education insists that we consider the emotional labor of learning and teaching, particularly for those who have been historically marginalized. In this way, education becomes not only a process of knowledge acquisition but also a healing practice – one where individuals can reclaim their voices and identities, making it truly transformative on both personal and societal levels.

Autonomous thinking: transformative and reflective learning from childhood to adult education

The foundations for autonomous thinking are often laid in childhood, where individuals learn to recognize cause-and-effect relationships, use logic, control emotions, and empathize with others.

Adolescents may develop the ability to think hypothetically and critically reflect on the information they encounter. As adults, learners must build on these foundations to critically assess their own assumptions and those of others, recognize different perspectives, and collaborate effectively in problem-solving. Transformative learning may take different forms for adults, depending for instance on whether the learner is reframing their perspective objectively or subjectively. To facilitate transformative learning, educators need to help learners become aware of their assumptions and use their imaginations to redefine problems. Learners should also be encouraged to engage in discourse, as learning is a social process.

Effective discourse involves creating an environment where learners can participate equally, challenge assumptions, and make reflective judgments.

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

Children, much like adults, can benefit from transformative learning experiences. These experiences help children develop critical thinking skills and challenge the preconceived notions they may have internalized from their immediate surroundings. For instance, the work of Dewey (1938) emphasizes the importance of experience and reflection in learning, proposing that education should not be about passive absorption of information, but rather about active engagement with the world. In childhood education, this means creating environments where children are encouraged to explore, ask questions, and reflect on their learning.

Autonomous Thinking in Childhood: Autonomous thinking refers to the ability to make independent judgments and decisions, free from external authority. In childhood, fostering autonomous thinking is crucial for the development of self-regulation and responsible decision-making. According to Piaget (1954), children progress through stages of cognitive development that enable them to think more independently as they grow older. By encouraging children to reflect on their thoughts and actions, educators can cultivate a sense of agency and critical thinking in young learners, which are key components of autonomous thinking.

The Role of Education in Developing Autonomy: Education plays a fundamental role in promoting both transformative learning and autonomous thinking. Freire's (1970) "Pedagogy of the Oppressed" emphasizes education as a practice of freedom, where learners are encouraged to question and critically reflect on their reality. In a childhood context, this translates into educational practices that empower children to take control of their learning, fostering not only academic skills but also the ability to think autonomously. Under these premises, transformative theory is characterized by its emphasis on non-predetermined adaptability, offering methodological tools that empower adult learners to navigate environments marked by high levels of uncertainty and ambiguity.

This adaptability enables learners to access alternative interpretations of their feelings and behavioral patterns, allowing for a critical negotiation of existing meaning frameworks that have shaped their lives. As they engage with these frameworks, learners can replace or reorganize old perspectives, facilitating the incorporation of new, sometimes non-systematic ideas. Such transformative experiences can lead to profound personal and social changes, particularly when individuals come to recognize how deeply ingrained psychological and cultural assumptions have conditioned their reliance on forces they once deemed immutable (Mezirow, 2003). The transformative reflective process fosters not only an increased awareness of the contextual factors that influence beliefs and emotions but also encourages a critical examination of the underlying assumptions that guide those beliefs. This

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

reflective journey often culminates in the conscious decision to reject outdated perspectives, adopt new ones, or create a synthesis that harmonizes both. Through this process, learners develop a capacity for action rooted in their transformed perspectives, allowing them to integrate their evolving insights into their broader life contexts (Aiello-Cabrera, Chiappelli, Troya Porras, 2023). This perspective transformation serves to strengthen their sense of self, enrich their understanding of the intricate ways in which social relations and cultural influences shape their beliefs and emotions, and provide them with more effective strategies and resources for action. By promoting an active engagement with learning materials and environments, educators can help students develop the skills necessary to navigate complex social challenges and embrace lifelong learning (D'Amore, Consonni, 2015).

Transformative and reflective learning for social integration, with a focus on gender dimension and interculturality

In the context of integrating children in vulnerable conditions, for instance children with migrant background, refugee, from marginalized families or groups, into educational systems, transformative learning and feminist pedagogies emerge as essential frameworks that can significantly enhance the educational experience. The inclusion of these learners presents unique challenges for educational institutions, compelling them to adapt to new cultural and social environments that may differ markedly from their own (Sordé-Martí et al., 2023). As highlighted in the research conducted by Fassetta (2015), traditional educational practices within host countries frequently fall short in addressing the specific needs of migrant students. These inadequacies often manifest in a failure to promote genuine inclusion and social integration, leaving migrant students to grapple with cultural misunderstandings and systemic biases largely on their own. Such circumstances can exacerbate feelings of alienation and marginalization, hindering the educational outcomes and social development of these students. The existing literature on intercultural adaptation underscores the necessity of implementing inclusive educational practices that promote social integration through critical reflection and open dialogue. Transformative learning encourages students to not only critically examine the dominant cultural norms of their host society but also to engage in a reflective process regarding their own cultural identities and assumptions. This approach is crucial for fostering an environment where all students, regardless of their background, can find common ground and mutual understanding. Moreover, integrating a feminist perspective into education

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

becomes imperative, particularly in addressing the gendered experiences of migrant children (Autiero, Nese, 2023). This perspective emphasizes the need to challenge deeply ingrained gender stereotypes that disproportionately affect girls and women, as well as recognizing the intersectionality of various identities that influence each individual's experience in the educational setting. In these complex educational contexts, fostering autonomous and critical thinking emerges as a fundamental strategy for promoting social justice and inclusion. Educators and teachers must empower all students to reflect on their personal experiences, question societal assumptions, and cultivate the skills required to thrive in an increasingly diverse and interconnected world (Fabbri, Bracci, F., Romano, 2021). John Dewey (1916) argued that education is the cornerstone of democracy; however, in today's multicultural societies, it is equally vital that education serves as the foundation for equity and inclusion. By fostering environments where students can critically engage with their surroundings, challenge existing power dynamics, and develop a deeper understanding of both their own identities and those of their peers, educational institutions can play a transformative role in shaping a more inclusive future. The integration of transformative learning and feminist pedagogies not only enhances the educational experience of migrant children but also enriches the entire educational community, paving the way for a more just and equitable society. The emancipatory trajectory of transformative theory and research encompasses a rich tapestry of interests that not only seek the liberation of individuals and community niches but also endeavor to reshape the very processes, routines, and practices that often obstruct personal and collective growth. This theoretical framework aims to amplify the voices of marginalized communities, uncovering the privileges that sustain certain power structures and perpetuate systemic inequalities (Romano, 2016). As an "intersectional" field, transformative theory is uniquely positioned at the crossroads of diverse learning theories, illuminating the complex configurations that emerge from the interplay of various structural, social, and identity factors that subject individuals to oppression (Mezirow, 2003).

Conclusions

Transformative and reflective learning – enriched by decolonial, intersectional-feminist and intercultural approaches – offers a powerful framework for fostering social cohesion and critical consciousness in contemporary multicultural societies. By promoting critical reflection, intercultural competence, and the dismantling of oppressive power

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

structures, education can become a tool for social change, empowering individuals to navigate and influence the globalized world in which they live. As we face unprecedented levels of diversity and cultural complexity, it is essential that education systems adapt to meet the needs of all learners, equipping them to build more just and inclusive societies. In essence, transformative and reflective learning within a postcolonial-decolonial framework, adopting a feminist and intercultural perspective, is about empowering individuals and communities to critique and move beyond oppressive knowledge systems. It encourages all learners, with specific attention to question the origins of the knowledge they are consuming, recognize the global inequalities in the production and dissemination of knowledge, and work towards creating more inclusive, equitable, and socially just educational practices.

References

Aiello-Cabrera E., Chiappelli T., Troya Porras M.B. (2023). Participatory methodologies for the co-construction of the research on migration and refugee studies, *Pedagogia delle differenze,* LII(2), pp. I-XXI. -- https://www.pedagogiadelledifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/96.

Autiero G., & Nese A. (2023). Cultural persistence or change? Gender differences in educational expectations of first- and second-generation immigrants in Italy. *Genus, 79*(1), pp. 22-30. Doi: 10.1186/s41118-023-00153-4.

Banks J. A. (2008). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Banks J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Bauman Z. (2016). *Strangers at our door*. Cambridge, UK: Polity Press.

Bhabha H. K. (1994). *The location of culture*. London, UK/New York, NY: Routledge.

Borghi L. (1973). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La nuova Italia.

Cranton P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), pp. 139-167.

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.

Crenshaw K.W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and

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

Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 8. -- https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8.
D'Amore A., Consonni L. (Eds.) (2015). *Apprendimento trasformativo: Insegnare per promuovere cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.
Dewey J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
Dewey J. (1938). *Experience and education*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
Ellsworth E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York, NY: Teachers College Press.
Fabbri L., Bracci F., Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 13*(22), pp. 203-219.
Fanon F. (1963). *The wretched of the earth*. New York, NY: Grove Press.
Fassetta G. (2015). Communicating attitudes: Ghanaian children's expectations and experiences of Italian educational institutions. *Childhood, 22*(1), pp. 23-38. Doi: 10.1177/0907568214524453.
Flecha R. (2000). Dialogue and learning: The dialogic learning approach. In *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe* (pp. 33-54). New York, NY: Springer.
Flecha R. (Ed.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion*. New York, NY: Springer.
Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.
hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
Melacarne C., Fabbri L. (2022). Transformative Learning and Sociomateriality. In: Nicolaides A., Eschenbacher S., Buergelt P.T., Gilpin-Jackson Y., Welch M., Misawa M. (eds) *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Palgrave Macmillan, Cham. Doi: 10.1007/978-3-030-84694-7_10.
Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. New York, NY: Jossey-Bass.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Mignolo W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham, NC: Duke University Press.
Nussbaum M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Nussbaum M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Piaget J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic Books.
Quijano A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South, 1*(3), pp. 533-580.

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

Romano A. (2016). *Quando l'apprendimento trasforma: Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
Said E. (1978). *Orientalism*. New York, NY: Pantheon Books.
Sordé-Martí T., Ghani A.A., Almobarak B.; Chiappelli T. (2023). The REFUGE-ED Dialogic Co-Creation Process: working with and for REFUGE-ED children and minors. *NATURE - Humanit Soc Sci Commun*, 463. -- https://www.nature.com/articles/s41599-023-01967-6.
Spivak G. C. (1988). Can the subaltern speak?. In: C. Nelson & L. Grossberg (Eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Illinois: University of Illinois Press.

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

Beyond Private Reflection: Addressivity in Critical Incident Writing

di *Anna Chinazzi*

Abstract

"Critical incidents" (Tripp, 1993) in educational practices are not necessarily dramatic events but often small, seemingly routine moments whose significance emerges through reflection and reflexivity. When engaged with reflexive writing, these incidents can become powerful catalysts for professional growth. Aligning with the assumptions of pedagogical case writing (Biffi, 2014; Bove, 2020; Riva, 2007), this approach stresses the need to bridge theoretical knowledge with practical experience, *episteme* with *phronesis*, contextual insights with an awareness of broader and systemic issues.

By reflecting on specific moments from their professional experiences, educators can critically examine their practices while interrogating underlying assumptions, power dynamics, and professional identities. A personal example illustrates how critical incident writing fosters deeper awareness, transforming abstract or superficial understandings into more grounded and embodied professional knowledge.

Beyond private journaling, this paper highlights the transformative potential of writing with an intended audience in mind. For educators, writing deliberately for others – whether real or imagined – intensifies the "addressivity" (Bakhtin, 1986), as they anticipate responses, negotiate meaning, and position their experiences within broader professional and theoretical dialogues. This externalisation of thought is not merely a form of expression but of re-encountering one's own insights through the lens of an interlocutor. Critical incident writing can thus become both a site of critical inquiry and a means of professional development.

Keywords: critical incidents, teacher development, reflexivity, critical reflection.

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

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20507

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

Introduction

"Critical incidents" in education, as Tripp (1993) suggests, are not always the big, dramatic moments we expect. Sometimes, they are small, almost unnoticed, woven into the fabric of daily life, their true significance unfolding only as time grants us perspective. It is only when we turn our attention to these moments, when we *choose* to reflect on them, that they take on their "critical" status and become catalysts for professional reflexivity and development. Sometimes these events are subtle, sometimes more disrupting. At times, they act as "disorienting dilemmas" (Mezirow, 1991), challenging our perceptions and prompting us to rethink and reshape our understanding. Even when less overtly disruptive, they can still have a profound emotional impact, shaping our perspectives.

For me, one such moment arrived in a small, peripheral town in northern Italy on an autumn day in 2018. At that time, I was a university student, volunteering a few hours a week in a second-grade classroom at a local primary school. My role, as a volunteer, was to support children struggling with the Italian language, particularly those who were not native speakers. Luna[1], the main teacher, was in her early forties and had a natural warmth that made her instantly approachable. She was always impeccably dressed, her gentle smile never far from her face, creating a welcoming energy in the classroom. From the moment I met her, I had the feeling she was someone I could truly learn from.

However, as the weeks went on, a subtle discomfort began to take root in me. I began to notice a discrepancy in the way Teacher Luna interacted with her students. It wasn't overt – there were no loud accusations or obvious mistreatment – but a consistent pattern emerged: certain children, particularly those from migrant backgrounds, appeared to receive the brunt of her disciplinary attention. Luna applied stricter rules to them, reprimanding even minor distractions, while more disruptive behaviour from Italian students was handled with a noticeably lighter touch.

At first, I dismissed it, telling myself it was merely a coincidence. Luna – I reassured myself – knew exactly how to handle her class. She had built relationships with these children, and I was just an outsider with limited understanding. But, as the days passed and I observed more closely, the pattern became harder to ignore. What initially seemed like isolated incidents began to feel systematic—until, one day, it became unmistakable.

It was an ordinary day in class, marked by the usual mix of focus and distraction among the students. In the front row, a 7-year-old Pakistani girl

[1] Pseudonym.

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

twirled her pen between her fingers, lost in thought. Something about the moment caught the teacher's attention, pulling her focus toward the child.

With a chilling smile, and without concern for whether the students could overhear, the teacher looked at me and casually remarked, "This child… I would send her back to Egypt on a rubber boat!" (originally, in Italian: "Questa bambina… La farei tornare in Egitto in gommone!"). I stayed silent.

The casual cruelty of this comment was deeply unsettling. Teacher Luna, who had always appeared warm and welcoming, was making a disparaging remark about one of her students. The reference to a rubber boat evoked the perilous journeys associated with clandestine immigration, images often portrayed in the media. Such journeys symbolise extreme hardship and danger, which rendered the comment particularly dehumanising. Moreover, the girl in question was not from Egypt – she was from Pakistan, a nationality that constitutes roughly 20% of the non-Italian population in the town, according to local demographic data.[2] The teacher's conflation of entire regions and cultures revealed not only a lack of understanding but also an alarming disregard for the individuality and identities of the children in her care.

Looking back, that moment was a turning point – one of those connect-the-dots events that linger in your mind, reshaping the way you see things. It sparked a deep personal and professional reckoning.

First, there was the immediate emotional impact: a mix of disbelief, discomfort, and guilt.

Then, in seeking a closer understanding of the moment, I had to ask myself: *What exactly had happened in that classroom? How had I not seen it coming, despite the small signs I had already noticed?*

Expanding the lens further, I had to consider the significance of this incident in its wider social and institutional context. *Was this an isolated case, or did it reflect deeper, systemic issues within the school environment, the community, and the education system at large?* In other words, *to what extent the "hidden curriculum" of that classroom was reproducing social prejudices, discriminatory attitudes, subalternity and even, maybe, racism?*

I found myself confronting an even more difficult question*: Why didn't I speak up? How does silence contribute to the perpetuation of injustice? And what does ethical responsibility look like in the face of microaggressions and structural discrimination?*

I realised that what unsettled me about the incident was not just the

[2] For ethical reasons, specific demographic data and the name of the town are not disclosed.

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

teacher's words but my own (non) reaction to them. Perhaps I expected that "racism" would look different, that it would belong to someone else. The charming well-dressed teacher did not fit the image I had unknowingly associated with it. The incident forced me to confront both my own assumptions and broader systemic issues, engaging not only intellectually but emotionally. It marked a shift for me – from a theoretical, abstract understanding of classroom inequities to an embodied, value-laden awareness, one that could no longer remain at the surface. In hindsight, I believe this moment played a role in shaping my own professional path, reinforcing my commitment to education and my desire to better understand and challenge the persistent inequities within schools and learning environments.

Creating Criticality: Finding Insights in Personal Experiences

Scholarship on teacher and educator professional development consistently highlights the importance of examining specific moments from educational practice – both extraordinary and routine – as catalysts for deeper understanding. Educational researchers argue that reflective and reflexive inquiries anchored in "incidents", "cases", or "pedagogical micro-cases" (Bove, 2020) serve as powerful vehicles for personal and professional growth. Pedagogical-case writing (Biffi, 2014; Bove, 2020; Riva, 2007) rests on two fundamental premises. The first is that every educational interaction holds potential for meaningful reflection and development, also aligning with Dewey's (1933) fundamental insight that meaningful reflection must remain grounded in concrete experience, creating a dynamic loop between theory and practice.

These micro-cases emerge from daily practice, selected through specific criteria including relevance, recurrence, and their ability to challenge established assumptions (Bove, 2020). The second assumption is that writing can enhance and support reflexive and reflective practices. It encourages educators to engage in "thoughtful pausing" (Bove, 2021) – moments where practitioners deliberately examine their practice and reconstruct their frames of reference in response to new experiences. Anecdotal narrative, in particular, can illuminate "praxis" and "lived-through-life" (Van Manen, 1997), offering an epistemological pathway to micro-pedagogy (Demetrio, 2020) and self-inquiry: to examine a situated interaction and analyse one's own positionality. Through combining scientific rigor with emotional sensitivity, educators can harness the

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

affective dimensions of specific interactions and events to deepen their professional understanding.

Critical incident writing can be considered an approach or methodology to frame (micro-)case writing. Within this strand of theories and reflection models for educational practitioners stemming from very specific experiences, Tripp (1993) developed the idea of "critical incidents", drawing from Flanagan (1954). Critical incidents are events which for one or more reasons have special significance and can prompt a deep reflection, promoting professional development. What is critical is our approach to the event, rather than the event itself being critical, dramatic or particularly disturbing (Bolton, 2010). For this reason, these incidents can vary significantly based on the individual's social, cultural, and emotional contexts. What may serve as a critical incident for one person – a comment, an interaction, or even an observation – may pass unnoticed or hold a different significance for another. "Criticality" stems from a subjective viewpoint, intertwined with the broader fabric of an individual's personal history, emotional engagement, and situational context. As Tripp (1993) emphasised, critical incidents "are produced by the way we look at a situation" (p. 8), they stem from a judgement of significance we attach to the meaning of the incident. What makes them critical is the process of uncovering their underlying meaning, assigning significance to them, and engaging in further interpretation and analysis.

While experience is foundational to professional learning, as Dewey emphasised, not all experiences are inherently educational. From an epistemological standpoint, the identification and analysis of *critical* incidents requires deliberate intellectual engagement. The "critical" quality of an incident emerges not from the event itself, but through intentional reflective and reflexive processes that facilitate questioning, doubt, and meaning-making. This suggests that the transformative potential of critical incidents is fundamentally contingent on a practitioner's reflexivity, enabled by a pre-existing epistemic framework – an habit of examining and questioning experience. Dewey's early insights on reflective thought, which stress the active and persistent examination of one's beliefs, underscore this point: without an intentionally cultivated habit of critical reflection, some experiences may fail to engender meaningful and sustainable learning. The key, therefore, is not the event itself but the way it interacts with the individual's values and worldview, compelling them to re-evaluate their understanding and positioning.

Critical incident creation, analysis, and writing emerge as particularly valuable strategies for supporting reflexivity. This approach has been widely used in the educational field for various purposes, including the

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

training and development of teachers' cultural competencies (Damini & Surian, 2012), enhancing cultural awareness (Collins & Pieterse, 2007), training inclusive practitioners (Ianes, 2020), and supporting critical reflection among prison-based educators (Salerni & Zanazzi, 2018).

Critical incidents can be so pervasive as to resonate with the idea of "disorienting dilemma", as conceptualised by Mezirow (1991). In his pedagogical theory, Mezirow identified the disorienting dilemma as the first step of perspective transformation, a paradigmatic change, "the process of becoming critically aware of how and why our assumptions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world; changing these structures of habitual expectation to make possible a more inclusive, discriminating, and integrative perspective; and, finally, making choices or otherwise acting upon these new understandings" (Mezirow, 1991, p. 98). A disorienting dilemma that begins the process of transformation can result from any major challenge to an established perspective, such as an eye-opening event, discussion, book or social encounter. It often calls into question deeply held personal values, resulting in an "inner disequilibrium in which the harmony of the self is disturbed yet the problem is neither understood nor satisfactorily named" (p. 103). Changing those beliefs can be an uncomfortable process: "The whole idea of systematically searching out assumptions is often deliberately avoided for fear of where it might lead. No one likes to discover that ideas they have lived by for much of their life are distorted and invalid" (Mezirow & Taylor, 2009, p. 57). A critical incident, however, is often a more specific and immediate moment, potentially less disruptive to one's overall worldview but still *emotionally* significant.

Both critical incidents and disorienting dilemmas resonate with Dewey's foundational understanding of reflection. John Dewey defined reflective thinking as "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" (1933, p. 6). As in the Deweyan sequence of reflective thinking, critical incidents and disorienting dilemmas spark perplexity, confusion or doubt. In both these conceptualisations, the emotional engagement is crucial in catalysing a deep and critical reflection, promoting professional reflexivity.

The first step, in critical incident analysis, is to connect with the emotions tied to the selected incident, acknowledging their role in shaping our perceptions and responses. Recognising the weight of emotional experience helps clarify the significance of the event and, consequently, its "criticality".

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

Writing as Inquiry: Engaging with Critical Incidents

Critical incidents in educational settings offer powerful opportunities for self-inquiry, prompting both reflection and reflexivity. A critical incident can function as a "form of storytelling" (Babione, 2015, p. 86), supporting professional development by encouraging educators to analyse their own experiences. Writing, in this context, is not merely a tool for recording reflection but an active process that *constructs* meaning, shaping how practitioners engage with their experiences and develop professional insight.

Critical incident writing is not just a specific technique, but an approach or methodology. It can be integrated into various reflective and analytical frameworks to deepen professional learning. More structured approaches guide educators through systematic analysis, helping them break down an event into its key elements, providing a scaffold to ensure that reflection moves beyond description to critical interrogation and potential transformation. Drawing from other approaches, we can also emphasise more open-ended, exploratory engagement with experience. Personal narratives, freewriting, or visual methods such as reflective photography (Clarke & Bautista, 2017) encourage a less linear, more intuitive form of meaning-making. These methods foreground the emotional and embodied dimensions of professional experience, allowing educators to surface underlying beliefs, tensions, or contradictions that structured models might overlook.

Whether through structured reflection, narrative reconstruction, or multimodal expression, critical incidents can play a formative role in professional development. Different forms of expression (i.e., text and drawing) can be combined to provide reflective opportunities that text alone may not fully capture.

According to Thompson's analysis (2022, p. 27), there are some recurring features in the most popular models of reflective practice that can be seen as key principles to support critical incident writing. Reflection:

- usually relates to an experience;
- raises awareness of events;
- provides the opportunity to view different perspectives;
- may involve acknowledging and examining feelings;
- makes senses of experiences;
- may lead to further investigation and learning;
- increases self-awareness;
- provides a basis for change;
- considers alternative actions.

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

One of the defining features of reflective practice is, therefore, its close connection to lived experience – typically adopting a "micro" approach that centres on specific events or interactions. This focus on the particular is significant, as "small facts speak to large issues" (Geertz, 1973, p. 23), meaning that seemingly minor moments can illuminate broader patterns, structures, and tensions. In addition, by drawing attention to the emotional dimensions attached to experience, reflection not only fosters self-awareness but also has the potential to provoke meaningful change, as emotions serve as both catalysts for insight and bridges between personal experience and larger social dynamics. Some approaches also incorporate personal or small-group reflection based on written and oral narratives, centring on a peer-to-peer exchange (Ianes, 2020).

Reflection on critical incidents remains a necessarily retrospective and interpretative process (Mortari, 2015). It does not offer an objective or exhaustive reconstruction of experience but rather a meaning-making act shaped by selectivity, perspective, and evolving understanding. In this perspective, storytelling is not merely a descriptive device but an epistemic tool that actively shapes reflection. By constructing an incident in narrative form, the practitioner does not simply record an event but engages in an act of subjective, symbolic interpretations of our lived experiences.

Beyond Private Journals: Individual Writing as a Dialogic Practice

While immediate journal entries, spontaneous writing, and quick sketches can help educators process the emotional impact of an incident, deeper reflection requires refinement and structure. As Dewey (1933) argued, reflection is not merely a sequence of ideas but a consequence. The act of revisiting and reinterpreting key moments in professional practice fosters a heightened reflexivity, transforming initial insights into structured, meaningful contributions.

Writing for others is inherently relational, inviting dialogue and critique. While even our inner thoughts are shaped by multiple voices (Bakhtin, 1981), public writing extends this dialogic process into professional and scholarly communities, compelling the author to articulate the transferable value of their insights and to situate their personal experiences within broader frameworks. Rather than confining reflection to private journals, educators can benefit from crafting critical narratives for a broader audience. Preparing reflections for public engagement – whether in an academic article, a professional forum, or another discursive space –

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

demands a heightened awareness of addressivity (Bakhtin, 1986). Writing with an audience in mind is not just an act of polishing expression; it reshapes the reflective process itself, requiring the writer to re-encounter their own experiences through a dialogic lens. As a text is reworked for external consumption, implicit assumptions are surfaced, conceptual boundaries are tested, and meanings are clarified in response to an anticipated readership. Anticipating critique and engagement sharpens reasoning, fosters self-awareness, and deepens professional understanding.

This shift from private to public discourse entails more than rhetorical clarity – it marks an epistemic shift. Translating personal, often ambiguous reflections into structured narratives demands a higher level of abstraction, synthesis, and critical engagement. Educators seek to narrate and make sense of their experiences while grappling with the complex task of holding together their own perspective on the incident and the anticipated viewpoint of the reader or listener (Ianes, 2020). In doing so, educators do not merely externalise experience but actively reconstitute it within the shared language of professional discourse. Public writing is not only an exercise in self-inquiry but an entry into a broader, collective conversation about educational practice. it can support professional agency development within an ecological framework (Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al., 2015), promoting a heightened awareness of the systemic influences shaping educators' experiences. By making reflective practice an intentional and habitual process, educators can more effectively navigate these complexities, engaging with their work as both an intellectual and an ethical endeavour.

Reflecting on My Critical Incident

To illustrate how the "critical incident" mentioned above prompted me to critically examine my perception, I will reflect on how that experience forced me to confront my own prejudices. In the following subsections, I will break down the key meanings I associate with this critical incident to exemplify the use of critical incidents in fostering reflexivity. However, the central argument of this paper remains the meta-reflexive insight: the relevance of the critical incident approach in teacher training and development, which is discussed throughout.

Figure 1 visually illustrates the process of critical reflection on my personal anecdote, following the inductive approach typically used in critical incident reflection. It progresses from a contextual description to gradually expanding the implications of its inferences and reflections. The

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

diagram breaks down the incident, its explanation, broader implications, and the subsequent critical reflection, highlighting the sense-making journey that made the incident "critical". It listed key insights, particularly its meta-reflexive insight which have broader implications, beyond the specific event and setting.

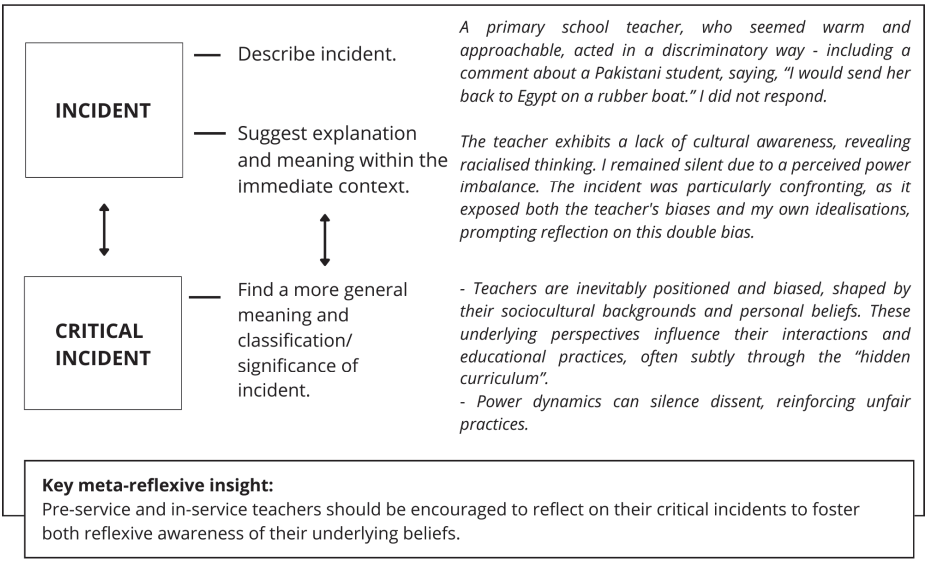


Figure 1 - Example of critical incident creation and analysis based on my anecdote

My Idealisation of Teachers

What struck me was not so much the teacher's racist comment itself – having encountered far worse throughout my life – but rather the fact that it came from a relatively young, trained teacher who, at first glance, seemed both kind and professional. At the time, I had unconsciously assumed that someone who presented as warm, friendly, and university-educated would not harbour such prejudiced views or discriminatory attitudes. The teacher's comment, as jarring as it was, offered an opportunity for deeper reflection. In this moment, I was forced to confront the gap between my expectations and the reality of the teacher's beliefs. My assumptions about the teacher, based on her outward appearance and professional demeanor, reflected a relational dynamic between us, influenced by the social context in which we both existed. In this moment, what I had interpreted as a harmless or neutral characteristic – a warm and friendly persona – became imbued with an expectation that she would embody progressive values.

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

This incident provided me with an opportunity to critically examine not just the prejudices of the teacher I observed, but also my own assumptions, ideals, and response. This allowed me to "make the familiar strange" and explore the dynamics of the situation from a different perspective. This event challenged the narrative I held about teachers at the time; disclosing an idealised lens through which I was seeing her actions – an expectation that teachers, by virtue of their position, should be exemplars of equality, kindness, and professionalism. Having immersed myself in the study of Italian policies and pedagogical scholarship, I had developed an admiration for the country's progressive stance on inclusive and intercultural education, seeing educators as agents of inclusion and social justice.

This idealised image of education and its practitioners, however, was challenged in a profoundly unsettling way by the teacher's attitude and comment. Until that moment, I had unconsciously assumed that trained professionals – particularly those working in a system that outwardly values intercultural education – would naturally embody these principles. This assumption was not merely naïve; it reflected a broader tendency to equate institutional affiliation, formal training, and professional demeanour with ethical alignment and progressive values. This disorienting realisation felt like a rupture in my understanding of the profession. It highlighted the gap between the theoretical ideals promoted by policies and pedagogical discourses and the lived realities of educators' attitudes and behaviours in practice.

Moreover, this moment prompted me to consider the limitations of my own perspective as a young, university-trained volunteer. I had viewed the classroom through the lens of academic ideals, expecting the reality to mirror the scholarship I had studied. My reaction to the teacher's comment revealed my own bias: I was not only idealising school professionals but also oversimplifying the complexities of their roles, challenges, and individual limitations. In doing so, I was failing to account for the ways broader societal prejudices can influence even well-intentioned educators, despite the training and resources available to them. This confrontation with my own idealisation made me see the importance of recognising educators (including myself) not as static embodiments of policy ideals but as dynamic, situated individuals.

Caught in the Hierarchy

I was also grappling with a profound sense of guilt for not standing up in the moment. This prompted me to reflect on ethics and power dynamics. I recognised the injustice of the situation but felt paralysed, caught between

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

my personal convictions and the constraints of my role. This sense of powerlessness was not simply a matter of inexperience; it reflected the structural dynamics of the classroom and my position within it. As a young, volunteer university student, I occupied a subordinate role. My presence in the classroom was predicated on the assumption that I was there to support the teacher, not to question or challenge their authority. The hierarchical nature of this relationship weighed heavily on me, shaping my actions – or lack thereof – in that moment. The teacher, as an experienced professional, was positioned as the figure of expertise and authority. By contrast, I saw myself as an outsider, a temporary presence with no formal standing or influence.

This hierarchical dynamic created a powerful sense of inhibition. I hesitated to intervene, fearing that doing so would be perceived as overstepping boundaries. Speaking out might not only disrupt the professional relationship but also undermine the implicit trust and authority vested in the teacher by the institution. In this context, my silence was not merely a product of fear but also a reflection of the unspoken norms governing the roles of volunteers and professionals in educational spaces.

At the same time, my guilt for not speaking up was compounded by a growing awareness of the moral stakes of the situation. The comment was not just a passing remark; it was emblematic of a deeper issue of prejudice and exclusion within an educational setting – a space that should, in theory, embody principles of equity and inclusion. My silence felt like complicity, even though I knew my capacity to act was constrained by the circumstances.

Reflecting on this moment, I began to question not only the power dynamics at play but also the broader implications for professional development and ethical responsibility. How do we navigate situations where our values come into conflict with our roles? What structures need to be in place to empower individuals in subordinate positions to challenge injustice effectively?

Meta-reflexive Insight: Implications for Teacher Education

This paper highlights and exemplifies the value of documenting and critically engaging with critical incidents (Tripp, 1993) as pathways to deeper understanding and meaningful change in professional practice. They can allow practitioners to spiral upward through increasingly deeper levels of understanding of their practice, context and positionality. The goal is to

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

develop not just better technical skills, but a deeper capacity for ethical and critical engagement with the complexities of educational practice.

In the provided example, the encounter with Teacher Luna served to deconstruct idealised views of teachers, revealing them as situated practitioners shaped by their personal experiences, biases, and contexts. This critical incident provided an opportunity for examining the intersection of personal beliefs, professional practice, and systemic challenges. Its analysis bridged theoretical understanding of abstract concepts such as the "hidden curriculum" (Snyder, 1970) with experience-based insights, revealing how reflexive practice can transform abstract knowledge into embodied understanding.

While private writing serves as a valuable tool for capturing intimate and unfiltered reflections, writing for an audience adds other affordances: addressivity creates a "dialogical" space that invites critique, alternative viewpoints, and opportunities for collective learning. Through this process, practitioners can bridge the gap between theory and practice, connecting *episteme* (theoretical knowledge) with *phronesis* (practical wisdom). Critical incident writing can also be used in teacher education and in collaborative setting, to support reflection and discussion within groups (Mortari, 2005, p. 118).

The transformative potential of critical incidents does not emerge straightforwardly from events themselves but through practitioners' reflexivity, which can be trained. In this frame, critical incident analysis should not be understood as an episodic activity in isolation, but as a potential tool within a broader strategy, a potential gateway to developing a broader reflexive and reflective mindset.

While acknowledging that writing is not the only pathway to reflexivity, it can be considered a powerful tool for cultivating a sustained reflective and reflexive stance that becomes integral to professional practice—one that continues to operate even when formal documentation is not possible. Continuous written reflection may not be sustainable in the demanding context of daily teaching practice, but the analytical skills developed through these structured exercises can become internalised as habitual ways of thinking. The ultimate goal is not to provide occasional opportunities of insight, but fostering an enduring reflexive mindset that enhances all aspects of educational practice. For in-service teachers, in addition, reflecting on these moments can also strengthen their connection to the profession, reinvigorating their sense of purpose and engagement with their practice. By incorporating critical incident writing into teacher education – supported by both private and public writing practices – we can better

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

prepare educators to navigate the complex realities of classroom life while maintaining a commitment to continuous professional and personal growth.

Acknowledgments

This article draws inspiration from a workshop for change-makers in education that I attended in November 2024. Organised by Ashoka Italia in partnership with Teach For Italy, the workshop invited participants to reflect on the transformative *Aha!* moments that have shaped their commitment to and approach toward education.

References

Babione C. (2015). *Practitioner teacher inquiry and research*. Jossey Bass.

Bakhtin M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds. & Trans.). University of Texas Press.

Bakhtin M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V. W. McGee, Trans.). University of Texas Press.

Biffi E. (2014). La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative. *Encyclopaideia, 18*(39), pp. 117-134. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/4560.

Bolton G. (2010). *Reflective Practice: Writing and Professional Development.* 3rd Ed. Sage.

Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali.* FrancoAngeli.

Bove C. (2021). Metodo e attitudini nella lezione di Dewey. In: S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (Eds.). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 95-102). Pensa Multimedia.

Clarke A., & Bautista D. (2017). Critical reflection and arts-based action research for the educator self. *The Canadian Journal of Action Research, 18*(1), pp. 52-70. Doi: 10.33524/cjar.v18i1.321.

Collins N. M., & Pieterse A. L. (2007). Critical incident analysis based training: An approach for developing active racial/cultural awareness. *Journal of Counseling & Development, 85*(1), pp. 14-23. Doi: 10.1002/j.1556-6678.2007.tb00439.x.

Damini M., & Surian A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *V* (special issue), pp. 291-302.

Dewey J. (1933). *How we think.* Henry Regnery.

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

Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P., & Paloniemi S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review, 10*, pp. 45-65. Doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001.

Flanagan J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin, 51*(4), pp. 327-358. Doi: 10.1037/h0061470.

Geertz C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* Jossey-Bass.

Mezirow J., & Taylor E. W. (Eds.) (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education.* John Wiley & Sons.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia.* Carocci.

Mortari L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International journal of qualitative methods*, *14*(5), Doi: 10.1177/1609406915618045.

Priestley M., Biesta G.J.J., & Robinson S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter?. In: R. Kneyber & J. Evers (Eds.). *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Routledge. Doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001.

Riva M.G. (2007). La scrittura dei "casi pedagogici" come pratica della ricerca formativa. In: D. Demetrio (Ed.). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 409-423), Unicopli.

Salerni A., & Zanazzi S. (2018). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *Cqia Rivista, 25*, pp. 55-69.

Snyder B. R. (1970). *The hidden curriculum*. MIT Press.

Thompson C. (2021). *Reflective practice for professional development: A guide for teachers.* Routledge.

Tripp D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement.* Routledge.

Tripp D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in education, 7*(1), pp. 65-76. Doi: 10.1080/0951839940070105.

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

Dalla riflessione alla diffrazione: l'incarnazione della riflessione nelle metodologie performativo-teatrali

di *Giovanni Gottardo*

Riassunto

Il contributo intende presentare gli apporti che il paradigma dell'*embodiment* e delle teorie post-umane possono offrire alla riflessione. È quindi analizzato il modo in cui la riflessione si può ancorare all'esperienza somatica del soggetto, attraverso la riflessione sull'incarnazione e la riflessione incarnata, e come si può "potenziare" attraverso l'approccio diffrattivo. L'impiego di queste modalità di riflessione è poi presentato all'interno delle metodologie performativo-teatrali. L'obiettivo è quello di indicare nuove possibilità di riflessione, in grado di rispondere alle sfide della complessità dove umano e non-umano non sono più separati, ma interagiscono, si mescolano e si ibridano.
Parole chiave: riflessione, diffrazione, embodiment, intra-azione, post-umano, metodologie performativo-teatrali.

From reflection to diffraction: The embodiment of reflection in performative-theatrical methodologies

Abstract

The contribution aims to present the insights that the embodiment paradigm and posthuman theories can offer to reflection. It analyzes how reflection can be anchored to the somatic experience of the subject, through the reflection on embodiment and embodied reflection, and how it is "enhanced" through a diffractive approach. The use of these modes of reflection is then presented within performative-theatrical methodologies. The goal is to suggest new possibilities for reflection that can address the challenges of complexity, where human and non-human are no longer separate, but interact, blend, and hybridize.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20509

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

Keywords: reflection, diffraction, embodiment, intra-action, post-human, performative-theatrical methodologies.

First submission: 06/04/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

Il seguente contributo intende analizzare alcune "crepe" emergenti attorno al paradigma riflessivo anche a seguito dell'emergere di costrutti sfidanti (Fabbri & Melacarne, 2024) quali quello dell'*embodiment* e del post-umano. L'adozione del paradigma fenomenologico (Merleau-Ponty, 2003), con il quale è superato il binarismo cartesiano, promuove l'impiego di approcci *embodied* che riconfigurano il ruolo del corpo nell'esperienza, innalzandolo da semplice mezzo a motore della conoscenza (Varela, Thompson & Rosch, 2024; Tarozzi & Francesconi, 2013), e di teorie post-umane che sfidano la centralità dell'uomo e del suo agire, mettendo in luce il ruolo degli attori non-umani (Fenwick, 2010). Nell'articolo si cercherà quindi di esplorare la riflessione schöniana (Schön, 1993) in chiave *embodied*, mettendo al centro il corpo nell'azione riflessiva. Poi, sarà proposta una rilettura della riflessione quale diffrazione (Haraway, 1992) quale metafora fondamentale per cercare di abbracciare la complessità delle intra-azioni (Barad, 2007b) tra attori umani e non-umani che popolano le interazioni quotidiane. Questa proposta, che si muove a partire dall'adozione di un paradigma dell'inseparabilità (Orlikowski, 2010), vede il corpo come luogo privilegiato nel quale si performa la rete delle intra-azioni. Infine, saranno analizzate le possibilità offerte dalle metodologie performativo-teatrali per la promozione della riflessione e della diffrazione incarnata. Sebbene non siano l'unico strumento per favorire la riflessione, queste offrono "naturalmente" uno spazio dove performare e riflettere, partendo dall'incarnazione sulle proprie esperienze di vita (Vettraino, Linds, & Jindal-Snape, 2017). Una performance che non depotenzia la complessità delle relazioni, ma che mette in scena l'inseparabilità e l'intreccio di umano e non-umano (Khamer, & Linds, 2015). L'obiettivo è quello di offrire possibili traiettorie di sviluppo e di "potenziamento" della riflessione quale risposta a un tempo caratterizzato sempre più dalla mancanza di riferimenti stabili (Blatner, 2015). Una riflessione in grado di abbracciare la complessità e di cavalcare l'incertezza; una riflessione capace di decentrarsi dalla testa ed estendersi nel corpo e di considerare le intra-azioni che performano il mondo.

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

La riscoperta del corpo come incarnazione

Il corpo e la corporeità sono temi sempre più emergenti nel contesto educativo e pedagogico odierno (Milani, 2021). Se infatti nel passato il sapere sul corpo è stato parcellizzato e "spartito" tra diverse discipline per l'incapacità di essere osservato e studiato dall'esterno, oggi si stanno riscoprendo, considerando e valorizzando gli intrecci tra le esperienze esterne e le dimensioni interne del soggetto (Gamelli, 2011). Questa riscoperta del corpo sorge «su un territorio di frontiera e di potenziale incontro e scambio tra fenomenologia, neuroscienze cognitive e pratiche di consapevolezza corporea» (Ferri, 2022, p.24), portando alla nascita del paradigma dell'*embodiment*. Con la fenomenologia e Merleau-Ponty (2003) non solo si ha la rottura del binarismo cartesiano mente/corpo, ma il corpo è visto contemporaneamente quale luogo dell'esperienza, che come attivatore dei meccanismi cognitivi. La conoscenza è quindi considerata non tanto come qualcosa di prestabilito, qualcosa di dato in maniera univoca e assoluta, ma come una attribuzione di significato resa possibile dal corpo ossia dall'azione incarnata (Varela, Thompson, & Rosch, 2024). Il corpo si eleva diventando così un «vero e proprio motore e impalcatura del pensiero, substrato e allo stesso tempo orizzonte entro il quale la cognizione nasce e si dispiega» (Tarozzi, & Francesconi, 2013, p.14). Il soggetto assume un ruolo concreto e attivo nei processi di apprendimento (Gomez Paloma, 2020); attraverso il corpo, quale luogo di passaggio, soglia di incontro tra il fuori e il dentro, mediante i suoi scambi, le sue gioie, le sue tensioni, i suoi patimenti, le sue risonanze, riscopre il suo potenziale generativo di conoscenza (Schermi, 2018). Una conoscenza che è generata dalla piena connessione del soggetto con testa, cuore e corpo nell'interazione e nel dialogo con i contesti sociali e naturali di vita (Nicolaides, 2022).

Riflessione sull'incarnazione, incarnare la riflessione

L'importanza del ruolo del corpo nella cognizione porta a interrogarsi su come la riflessività agisca sulla dimensione incarnata o, meglio, su come riflessione e incarnazione siano connesse. Se, infatti, una visione estremamente razionale della riflessione, che esclude ogni dimensione passionale e immaginativa, rischia di condurre a una «spirale morbosa introspettiva» (Bleakley, 1999, p.325), il considerare l'esperienza e l'azione come oggetto di riflessione rappresenta un primo passo versa una riflessione olistica (Bleakley, 1999). In questa direzione, la riflessione per Schön (1993) è un atteggiamento che si radica sulla pratica concreta, sia al termine dell'azione

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

(*reflection-on-action*) che nel corso dell'azione stessa (*reflection-in-action*). Una riflessione sulla pratica che per Leigh e Bailey (2013) non può prescindere dai sensi, dalle emozioni e dalle sensazioni corporee che caratterizzano qualsiasi azione, tanto che per Vettraino, Linds e Downie (2019) qualsiasi azione riflessiva è incarnata in quanto basata sull'agire del corpo nel mondo.

Sebbene la distinzione di Schön (1993) tra riflessione dopo l'azione e riflessione durante l'azione si rivolga al comportamento dei professionisti durante lo svolgimento delle loro mansioni lavorative, può essere interessante estenderla alla dimensione incarnata di qualsiasi attività umana. Questo "esercizio" porta a individuare due possibili strade per incarnare la riflessione: la riflessione sull'incarnazione e la riflessione incarnata.

Con riflessione sull'incarnazione, ci si riferisce alla possibilità del soggetto di riflettere sulle proprie esperienze fisiche e carnali, sulle emozioni che lo hanno abitato, sulle risposte corporee, sul ruolo che la componente incarnata ha avuto nell'azione. Questo è un tipo di riflessione che avviene dopo l'azione, a "giochi fatti", a posteriori. La riflessione sull'incarnazione può essere descritta come una riflessione sul nostro corpo, su quello che gli è successo, su quello che lo ha attraversato, sui suoi cambiamenti. È prendersi del tempo per riflettere e analizzare le nostre azioni, le sensazioni corporee esperite al fine di migliorare, intraprendendo nuove traiettorie (Leigh, & Bailey, 2013). È ripensare a come il nostro corpo ha reagito, ad esempio, nel ricevere una brutta notizia, su come è cambiato a seguito di una malattia. Quali conseguenze, quali effetti hanno lasciato traccia sia visibilmente che invisibilmente, dentro e fuori di noi e come quelle trasformazioni hanno modificato le nostre azioni e i nostri comportamenti.

La riflessione incarnata implica invece un decentramento, uno spostamento: l'azione riflessiva, non è più nella testa, ma è estesa all'intero corpo. È la conoscenza, il sapere generato dal corpo, è ciò che il corpo fa, vive, produce in risposta a una situazione in corso di svolgimento. Riguarda l'essere pienamente consapevoli dei propri sentimenti, emozioni e pensieri al fine di essere completamente immersi nella situazione (Vettraino & Linds, 2018; Vettraino, Linds, & Downie, 2019). È quella risposta corporea, emozionale che è agita spesso in maniera inconsapevole, "un'arte" che emerge dell'incertezza e dall'instabilità (Schön, 1993), una saggezza che non sempre ascoltiamo (Snowber, 2016). Di fronte a una situazione nuova, imprevista, il corpo ascolta e poi agisce, prima ancora che si abbiano le parole per descrivere la situazione, per analizzare il problema. Riflessione incarnata significa incarnare la riflessione nel corso dell'azione, estenderla all'interno del corpo, in «tutto ciò che è dentro di noi: mente, cuore, corpo, anima, immaginazione e cognizione» (Snowber, 2016, p. 55), in tutti gli organi, dentro alle singole

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

cellule, significa espanderla all'esterno del corpo, spalmandola su ogni centimetro della pelle, coinvolgendo «le dita delle mani, dei piedi, il bacino, i fianchi, il collo, il respiro e le spalle» (Snowber, 2016, p. 55).

Keevers e Treleaven (2011) affermano che la riflessione, così come definita da Schön, non sia in grado rispondere adeguatamente alle azioni "calde" e veloci che si hanno nella vita quotidiana tra le persone. Secondo gli autori, infatti, questo tipo di riflessione sembra essere attivato solo in caso di situazioni problematiche, impreviste, richiedendo un momento di analisi e riorganizzazione prima di attivare un nuovo comportamento, impiegando lungo tempo. Effettivamente la riflessione incarnata non "entra in gioco" solo in presenza di una situazione imprevista o di un problema. Il corpo è sempre presente, in ogni situazione e in ogni istante, non è un monolite fisso e immutabile che agisce solo in caso di qualcosa fuori dall'ordinario. Il corpo risponde attivamente anche ai più piccoli e minuscoli cambiamenti: in presenza di un rumore alziamo la voce per farci sentire, con il calore cerchiamo di abbassare la nostra temperatura, se tutti parlano sottovoce anche il nostro tono tende ad abbassarsi. Non si esclude che alcuni di questi comportamenti siano frutto dell'evoluzione, altri di norme sociali o dell'adattamento; rimane però il fatto che sono risposte "intelligenti" attivate dal corpo. Riprendendo un esempio proposto da Schön (1993), è proprio quello che succede ai jazzisti nel bel mezzo di una improvvisazione: si affidano al *flow*, si adattano, a quello che succede, senza prendersi una pausa per decidere come intervenire nella musica, cosa suonare, ma il loro corpo, le loro mani, sanno cosa fare, come agire sullo strumento, in un modo che non è spiegabile a parole, quasi istintivo. Quello che succede nei jazzisti lo troviamo anche negli sportivi, i quali sanno qual è l'azione più giusta da fare in uno specifico momento. Il corpo, pertanto, non solo ci permette di fare esperienza, ma la connota per quella che è, la rende significativa. Ed è attraverso i suoi cambiamenti, adattamenti alla singola e specifica situazione e al contesto che permette di esperire la realtà. Modificazioni e cambiamenti che non solo avvengono in situazioni problematiche ma accompagnano noi e il nostro corpo in ogni azione e relazione.

Riflessione come diffrazione

L'azione riflessiva e la riflessività sono criticate da Orlikowski (2010) in quanto si fondano su un'ontologia della separatezza: l'implicano la presenza di un due corpi, uno che si "specchia" e l'altro che riflette, rimandando indietro l'immagine del primo. I due oggetti sono pertanto separati, tra loro

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

indipendenti e definiti. «La metafora della riflessione implica il rispecchiamento e il guardare indietro, con un certo distacco e distanza dall'esterno. In quanto tale, la riflessione presuppone una realtà» (Keevers, & Treleaven, 2011, p.507). Evidente il rimando al dualismo cartesiano che teorizza il mondo come caratterizzato da s/oggetti dai confini e dalle caratteristiche ben definite e dove l'agenzialità è prerogativa dell'essere umano. L'emergere degli approcci fenomenologici e il conseguente superamento della teoria cartesiana (Merleau-Ponty, 2003), assieme alle teorie socio-materiali (Fenwick, 2010; Fabbri, & Melacarne, 2023) e *all'Action Network Theory* (Latour, 2022), ha messo in crisi la possibilità di definire e tracciare confini definiti e proprietà attorno a singoli s/oggetti. Come evidenzia Introna (2009, p.26) infatti, la «nostra esistenza è ormai diventata così intrecciata con le cose che ci circondano (se ha senso usare la nozione di "circondare") che non è più possibile dire, in modo definitivo, dove finiamo noi e dove iniziano loro, e viceversa». Umano e non-umano si mescolano, si ibridano, si compenetrano, non solo rendendo i confini permeabili, ma indebolendoli fino a farli scomparire, facendo venire meno le stesse categorie che utilizziamo per classificare e interpretare la realtà (Haraway, 2018). L'ontologia della separatezza inizia così a sostituirsi con un'ontologia dell'inseparabilità (Orlikowski, 2010).

L'ontologia della separatezza è radicata nel dualismo cartesiano e sull'esistenza di s/oggetti tra loro distinti e separati. Postula l'esistenza di una realtà esterna, oggettiva e indagabile, tanto da influire sui metodi di ricerca delle scienze sociali (Barad, 2007a): è invocato il non coinvolgimento dei/lle ricercatori/trici al fine di attingere a una verità assoluta. Il dualismo cartesiano popola anche l'agentività, l'azione è così ricondotta all'essere umano o, anche se più raramente, agli oggetti e agli artefatti materiali (Introna, 2007). Il venir meno della distinzione tra soggetto e oggetto, umano e non-umano ha portato all'approdo a una nuova ontologia fondata sull'inseparabilità. Questa ontologia non si fonda sulla semplice unione di cose o realtà distinte, ma sul rifiuto di questa distinzione (Orlikowski, 2010): umano e non-umano sono talmente intrecciati da essere inscindibili, inseparabili. L'azione pertanto diventa un intreccio di configurazioni tra essere umani e artefatti materiali, al punto tale che l'agentività è messa in discussione in quanto non più privilegio dell'uomo (Barad, 2007b; Latour, 2022). La stessa distinzione tra osservatore, strumenti di osservazione e oggetti osservati si sgretola in quanto dimensioni tra loro connesse e reciprocamente influenti (Barad, 2007a), portando a un'ontologia della relazione (Keevers, & Treleaven, 2011), dove i s/oggetti non hanno qualità intrinseche, ma le acquisiscono a seconda delle relazioni che intessono nell'esperienza pratica. Barad

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

(2007a) propone un'ontologia della performatività, dove il divenire, i cambiamenti e le "intra-azioni" della materia performano e ri-configurano continuamente il mondo. La stessa parola intra-azione è proposta da Barad (2007b) quale superamento della semplice interazione, per definire una relazione tra attori umani e non-umani caratterizzata da intrecci e amalgame che stabiliscono a vicenda l'agenzialità l'una dell'altra. In un mondo performato dalle intra-azioni della materia, la stessa riflessione non può non confondere i propri bordi, ibridare i confini e mescolare soggetto e oggetto, trasformando un'ottica di tipo lineare in un prisma multi-riflettente. Una riflessione che amplia il proprio spettro e si rinnova, diventando una diffrazione (Haraway, 1992, 1997; Barad 2007a, 2007b).

Riflessione e diffrazione sono entrambi fenomeni ottici: se la riflessione però è il rispecchiare l'identico, a partire da una posizione esterna fissa, la diffrazione è invece una visione multiprospettica, che evidenzia le interferenze (Haraway, 1992). Per comprendere il concetto di diffrazione Keevers e Treleaven (2011, p. 509) portano l'esempio degli anelli di luce e dei colori visibili attorno alla luna, i quali «non possono essere attribuiti alla luna o alle nuvole, ma sono prodotti attraverso l'intra-azione della luna e delle nuvole». Potenziare la riflessione attraverso la metafora della diffrazione significa quindi andare a considerare gli intrecci, le co-produzioni di significato, le intra-azioni tra attori umani e non-umani, significa non attribuire un determinato fenomeno a un s/oggetto o a un altro, ma nel considerarli nel loro insieme, nella specificità del loro incontro. La diffrazione pertanto consente di andare oltre al soggetto, estendendosi verso l'esterno, andando a indagare e a interrogare gli effetti e le conseguenze delle pratiche sugli altri e sui sistemi in cui lavoriamo, domandoci al contempo come questi ci influenzano (Linds, & Vettraino, 2015). Per questo suo porsi all'interno dell'azione, della singola esperienza, l'approccio diffrattivo appare il più indicato per riflettere sulla pratica in quanto richiede di «essere nell'azione, essere finiti e sporchi, non trascendenti e puliti» (Haraway, 1997, p. 36), in un coinvolgimento concreto, materiale e incarnato con la situazione.

La richiesta dell'approccio diffrattivo di impegnarsi con la situazione, di essere nell'azione rimanda al coinvolgimento diretto del corpo. Un corpo che non annulla e assoggetta a sé tutti gli altri attori presenti e con i quali interagisce nel contesto, ma che diventa luogo in cui questi possono essere "performati", in quanto ontologicamente inseparabili. Un corpo che diventa così una sorta di tela che si sporca ed è sporcata dalle intra-azioni. Un corpo che rende visibili le dinamiche relazionali, sociali e di potere in cui siamo coinvolti. Mediante il corpo le domande riflessive si ampliano e si diffraggono come attraverso lenti multiprospettiche, attivando processi di riflessione in-

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

carnata. Domande che non indagano i significati prodotti dall'azione del soggetto, ma che interrogano il corpo, il suo essere nel contesto, le sue intra-azioni, gli effetti della rete di relazioni (Keevers e Treleaven, 2011). Domande quali "cosa posso fare?" o "come lo posso fare?" diventano così "com'è il mio corpo? Come sta interagendo con gli altri agenti (spazi, materialità, persone, ...)? Come posso interagire con gli altri agenti? Come gli altri agenti interagiscono con me? Come gli altri agenti modificano il mio corpo?" Domande dalle risposte né semplici né lineari e che racchiudono al loro interno la complessità e l'inseparabilità dell'intreccio tra umano e non-umano.

Riflessione e diffrazione incarnate nelle metodologie teatrali

La riflessività incarnata quale sapere generato dal corpo a partire dallo scandagliamento delle intra-azioni in cui è inserito, presuppone una "postura", delle condizioni che facilitino il processo di dialogo del soggetto con il proprio corpo e con il contesto, attraverso momenti di consapevolezza di sé, dei propri pensieri, della propria fisicità, dei propri stati interiori, delle relazioni e dell'ambiente in cui abita. Fra le attività che promuovono questo senso di incarnazione o «educazione somatica» (Leigh, & Bailey, 2013, p.165) troviamo le metodologie performativo-teatrali. Questi metodi esperienziali *art-based*, privi di un intento artistico, grazie a un coinvolgimento attivo delle dimensioni razionali, emozionali e fisiche del soggetto attraverso il teatro sono finalizzati alla promozione della riflessione attraverso la pratica teatrale (Linds, & Vettraino, 2015; Fabbri, & Romano, 2017). Il gioco e la finzione teatrale agiti in prima persona permettono infatti ai/lle partecipanti non solo di esplorare e pensare alle situazioni reali, ma anche di riflettere, attraverso la messa in scena, sul mondo, sulle sue contraddizioni e oppressioni, immaginando e performando una realtà diversa, trasformata (Butler, 2015; Romano 2014, 2019b). È promossa così una riflessione incarnata in quanto la conoscenza è generata, non da un esercizio immaginativo, ma dai corpi in situazione, che provano emozioni, sentimenti, percezioni, sensazioni e pensieri. Questa conoscenza non è il mero adattamento, la semplice risposta del mondo interno del soggetto a delle consegne e a dei fattori contestuali esterni, ma è il risultato della totalità delle interazioni tra il soggetto stesso e l'ambiente, che influenzandosi e modificandosi reciprocamente, in ogni istante, modificano la situazione. Nello spazio fittizio del teatro, grazie alla riflessione incarnata veicolata dalla performance, è quindi possibile sperimentare la complessità dell'approccio diffrazionale. Il teatro, infatti, secondo Linds e Vettraino (2015), riesce a rappresentare l'impossibilità di districare l'umano e il più-che-umano, in quanto entità tra loro intrecciate. Sulla scena

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

si concretizza ed emerge quella complessità dove «gli individui, le parole e le cose non sono ontologicamente separati e separabili ma co-emergono, si costruiscono reciprocamente e sono intrecciati nella pratica fin dall'inizio» (Khamer, & Linds, 2015, p.141). Come ricordano Butterwick e Selman (2012), infatti, non solo le altre persone presenti sulla scena possono influire sulla performance, ma anche gli oggetti possono innescare risposte emotive e fisiche. Attraverso la performance e la relazione tra corpi, artefatti e spazialità, quindi, è resa tangibile e concreta la distribuzione di agentività tra attori umani e non-umani (Romano, 2019a) materializzando quell'intreccio, quella costellazione inestricabile di intra-azioni (Linds, & Vettraino, 2015).

L'azione diffrattiva delle attività teatrali non si esaurisce però nella riflessione incarnata, resa possibile dall'agire performativo, ma si estende anche dopo la sua conclusione, per mezzo della riflessione sull'incarnazione. Al termine delle performance, infatti, le metodologie performativo-teatrali prevedono momenti di *debriefing* sull'attività svolta. Questi momenti di scambio e di condivisione in gruppo sono volti a scandagliare sia l'esperienza somatica e ciò che è successo ai corpi "a posteriori", quanto i significati e le implicazioni sottostanti al prodotto messo in scena. Attraverso l'utilizzo di *medium* artistici, verbali e dialogici (Khamer, & Linds, 2015) il gruppo non solo è guidato dal/la facilitatore/trice a riflettere sull'esperienza incarnata avuta, ma è anche stimolato a interrogarsi sul ruolo del contesto, sugli attori (umani e non-umani) coinvolti nella scena, sulle materialità e i cambiamenti intercorsi durante l'attività (Keevers, & Treleaven, 2011; Linds, & Vettraino, 2015). I/le partecipanti sono così chiamati a condividere la loro esperienza individuale nel gruppo, che diventa luogo di scambio e di confronto, dove il focus si amplia e si diffrange dal personale al collettivo, rendendo possibile l'individuazione delle inter-relazioni comuni.

Le metodologie performativo-teatrali si delineano come un'attività che grazie al coinvolgimento attivo ed olistico della persona permettono non solo la promozione della riflessione incarnata, durante la realizzazione della performance, e della riflessione sull'incarnazione, nei momenti conclusivi di *debriefing* ma, soprattutto, promuovono la diffrazione. Lo spazio protetto del teatro permette così di mettere in scena e di riflettere sugli intrecci tra attori umani e non-umani, spostando in luce la complessità delle intra-azioni che performiamo quotidianamente e che spesso non consideriamo o diamo per scontato. Queste non sono semplificate, sciolte o dipanate, ma sono evidenziate nel loro intreccio intrinseco, affinché, come poste sotto una grande lente di ingrandimento, se ne possa apprezzare e comprendere nel dettaglio l'indistricabilità.

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

Sfide ed *entanglement* futuri

L'ontologia dell'inseparabilità (Orlikowski, 2010) e della performatività (Barad, 2007a) che hanno come presupposto la compenetrazione dell'umano e del non-umano richiedono per lo studio della realtà l'adozione di approcci transdisciplinari e l'ampliamento degli strumenti di ricerca impiegati. Solo attraverso l'adozione di punti di vista trasversali e contaminati da diverse discipline sarà possibile cercare di analizzare una realtà risultante dall'amalgama di componenti umane e più-che-umane. Al contempo, l'approccio relazionale (Keevers, & Treleaven, 2011) mette in primo piano il ruolo del corpo e delle emozioni, quale punto di partenza e di intra-azione della conoscenza. Come si è cercato di mettere in luce, le metodologie performativo-teatrali possono essere utilizzate come un volano per la promozione sia della riflessione sull'incarnazione che della riflessione incarnata, a partire dal coinvolgimento fisico dei/lle partecipanti. Nella scena si ha infatti la rappresentazione delle azioni del singolo, dei suoi valori e delle sue prospettive (Fabbri, & Romano, 2017) in continuo dialogo e intra-azione con la materializzazione dei contesti, degli artefatti, del potere e dei significati. Certamente la performance non è l'unica pratica in grado di attivare processi di autoconsapevolezza e di "educazione somatica" in vista, prima, della riflessione e, poi, della diffrazione, e sarà interessante indagare quali altri pratiche possano promuovere questo dialogo con la complessità.

Senza dubbio l'adozione di un approccio diffrattivo alla riflessione porta con sé sfide significative ed *entanglement* complessi, che mettono in discussione modelli di conoscenza tradizionali e apparentemente incontrovertibili quali, ad esempio, il dualismo natura-cultura, la divisione delle questioni di ricerca delle discipline accademiche e l'indipendenza tra osservatore e oggetto osservato (Barad, 2007a, 2007b). Un superamento del pensiero dualistico che rappresenta la potenzialità di aprire le porte alla trasformazione e al cambiamento (Finnegan, 2020). Al contempo, però, la diffrazione sembra proporre uno spiraglio in un tempo caratterizzato dall'incertezza (Blatner, 2015): l'opportunità di vedersi, percepirsi e sentirsi all'interno di una rete complessa, tale da permettere a ciascuno/a di riflettere e considerarsi coinvolto/a e impegnato/a nelle intra-azioni in cui ogni giorno si è chiamati a performare per dare forma al mondo.

Riferimenti bibliografici

Barad K. (2007a). *Performatività della natura*. Quanto e queer. Pisa: ETS.

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

Barad K. (2007b) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. London: Duke University Press.
Blatner A. (2015). Action Explorations as Reflective Practice. In: E. Vettraino & W. Linds (a cura di). *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice*, 219-228, Rotterdam: Sense Publishers.
Bleakley A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 315-330.
Butler J.D. (2015). Playing with Reflection in Drama Therapy Education. In E. Vettraino & W. Linds (a cura di) *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice*, pp. 109-122, Rotterdam: Sense Publishers.
Butterwick S., & Selman J. (2012). Embodied Knowledge and Decolonization: Walking with Theater's Powerful and Risky Pedagogy. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 134, pp. 61-69.
Fenwick T. (2010). Re-Thinking the "Thing" Sociomaterial Approaches to Understanding and Researching Learning in Work. *The Journal of Workplace Learning*, 22(1-2), pp. 104-116.
Fabbri L., & Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività?. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-21.
Fabbri L., & Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
Ferri N. (2022). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*. Roma: Armando Editore.
Finnegan F. (2020). Editor's Notes: Exploring the Collective and Embodied Dimensions of Transformative Learning. *Journal of Transformative Learning*, 18(2), pp. 83-86.
Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
Gomez Paloma F. (2020). Embodiment & Scuola. Dal nuovo approccio dell'interazione insegnamento/apprendimento alle Scuole ECS. In: F. Gomez Paloma (Ed.). *Embodiment & School* (pp. 15-28). Lecce: PensaMultimedia.
Haraway D. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. In: L. Crossberg, C. Nelson & P.A. Reichler, *Cultural Studies*, pp. 295-337. New York: Routledge.
Haraway D. (1997) *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse: Feminism & Technoscience.* New York: Routledge.
Haraway D. (2018). *Manifesto cyborg*. Milano: Feltrinelli.
Introna L.D. (2007). Towards a post-human intra-actional account of sociotechnical agency (and morality). Paper prepared for the *Moral Agency and Technical Artefacts Workshop*, The Hague, Netherlands Institute for Advanced Study.
Introna L.D. (2009). Ethics and the speaking of things. *Theory, Culture and Society*, 26(4), pp. 25-46.
Keevers L., & Treleaven L. (2011). Organizing practices of reflection: A practice-based study. *Management Learning,* 42(5) pp. 505-520.
Khamer T., & Linds W. (2015). Playing in Entangled Space: Exploring Know-How through Embodied Inquiry. In E. Vettraino & W. Linds (a cura di). *Playing in a*

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

House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice, pp. 127-150, Rotterdam: Sense Publishers.
Latour B. (2022). *Riassemblare il sociale. Actor-Network Theory*. Milano: Meltemi.
Leigh J., & Bailey R. (2013). Reflection, reflective practice and embodied reflective practice. Body, *Movement and Dance in Psychotherapy*, 8(3), pp. 160-171.
Linds W., & Vettraino E. (2015). Introduction. In: E. Vettraino & W. Linds (a cura di). *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice*, pp. 1-21, Rotterdam: Sense Publishers.
Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Firenze: Bompiani.
Milani L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), pp. 35-41.
Nicolaides A. (2022). *Generative knowing: Principles, methods, and dispositions of an emerging adult learning theory.* Myers Education Press.
Orlikowski W. (2010). The sociomateriality of organisational life: Considering technology in management research. *Cambridge Journal of Economics,* 34(1), pp. 125-141.
Romano A. (2014). Promoting reflexivity through drama. Educational practices of the Theatre of the Oppressed. *Educational Reflective Practices*, 1(1), pp. 131-146.
Romano A. (2019a) How to embed performative 'Theatre of the Oppressed' in Higher Education systems. *Education in the Nord*, 26(1), pp. 26-41.
Romano A. (2019b). New scenario for transformation: how to support critical reflections on assumptions through the Theatre of the Oppressed. In: T. Fleming, A. Kokkos & F. Finnegan (a cura di). *European Perspectives on Transformation Theory*, pp. 161-176. Cham: Palgrave Macmillan.
Schermi M. (2018). Crescere in corpo. Corporeità e educazione. Nodi e ragioni dell'educare. In: M. Gagliardo, S. Rizzo, T. Tarsia & E. Vergani (Ed.), *Corporeità. Pratiche educative nell'incontro con i corpi in crescita*, pp. 9-15. Milano: FrancoAngeli.
Schön D.A. (1993) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Bari: Dedalo.
Snowber C. (2016) *Embodied Inquiry: writing, living and being through the body*. Rotterdam: Sense Publishers.
Tarozzi M., & Francesconi D. (2013). Introduzione. Per un'embodied education fenomenologicamente fondata. *Encyclopaideia*, XVII(37), pp. 11-17.
Varela F.J., Thompson E., & Rosch E. (2024). *La mente è nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Roma: Astrolabio-Ubaldini
Vettraino E., & Linds W. (2018), Living the experience of learning: embodied reflexivity as pedagogical process. *South African Theatre Journal*, 31(1), pp. 15-35.
Vettraino E., Linds W., & Downie H. (2019). Embodied reflexivity: discerning ethical practice through the Six-Part Story Method. *Reflective Practice*, 20(2), pp. 218-233.

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

Vettraino E., Linds W. & Jindal-Snape D. (2017). Embodied voices: using applied theatre for co-creation with marginalized youth. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(1), pp. 79-95.

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

La riflessività di coordinatrici/tori pedagogiche/i nei servizi educativi 06: un approccio fenomenologico situato

di *Daniela Ghidini*

Riassunto

Il contributo presenta una ricerca empirica fenomenologica, in fase di conclusione nel mese di marzo 2025, che ha posto il focus sulla figura della coordinatrice/coordinatore pedagogica/o nei servizi educativi 06 anni nel suo formarsi come professionista riflessiva/o. L'obiettivo della ricerca è comprendere come si sviluppino in coordinatrici e coordinatori pedagogici competenze di riflessività e ricerca, per arrivare a delineare alcune possibili pratiche riflessive del coordinatore pedagogico utili a sostenere e sviluppare il lavoro educativo di insegnanti ed educatrici e la qualità dei servizi educativi. A partire dall'analisi dei primi parziali risultati della ricerca, viene proposta una riflessione sul profilo del coordinatore, in particolare rispetto alla relazione col "campo" e con le pratiche educative di insegnanti ed educatrici "in azione". La sfida di tenere viva la riflessività nei servizi educativi pone i coordinatori dinanzi alla necessità di restare vicini al campo delle pratiche educative, affinché le loro azioni di coordinamento siano orientate a sostenere un legame concreto tra la pratica riflessiva degli adulti educatori e ciò che sperimentano bambine e bambini nella loro vita nel servizio. Si evidenzia il rischio, altrimenti, di attivare modalità di coordinamento procedurali che possono allontanare la riflessione delle équipe dalla concretezza e materialità di bambine e bambini, che devono invece essere tenuti a mente nelle pratiche sia educative che di coordinamento, quali protagonisti dell'intervento e del contesto educativo.

Parole chiave: professionista riflessivo, coordinatori pedagogici, pratiche educative, servizi educativi 0/6.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa23790

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 reflexivity of pedagogical coordinators in early childhood education services: A situated phenomenological approach

Abstract

The contribution presents an empirical phenomenological research, nearing completion in March 2025, which focuses on the role of the pedagogical coordinator in educational services for 6-year-olds (ECEC services) in his or her development as a reflective professional. The aim of the research is to understand how pedagogical coordinators develop reflective and research skills in order to outline some possible reflective practices of the pedagogical coordinator that are useful for supporting and developing the pedagogical work of teachers and the quality of educational services. On the basis of the analysis of the first partial research results, a reflection on the profile of the coordinator is proposed, with particular reference to his or her engagement with the field and with the educational practices of teachers and educators "in action". The challenge of keeping reflective practice alive in educational services means that coordinators need to stay close to the field of educational practices, so that their coordination actions are aimed at supporting a concrete link between the reflective practice of adult educators and what children experience in their lives in the service. Otherwise, there is a risk of activating procedural coordination methods that can distance the teams' reflection from the concreteness and materiality of children, who must instead be kept in mind in both educational and coordination practices, as protagonists of the intervention and the educational context.

Keywords: reflective practitioner, pedagogical coordinators, educational practices, ECEC services.

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

Introduzione

Il presente contributo restituisce i primi dati di una ricerca di dottorato ancora in corso, che permettono di condividere con la comunità scientifica alcune iniziali riflessioni che confluiranno in una forma organica e più ampia nella tesi di dottorato, attualmente in fase di scrittura.

Ai fini del tema proposto, "I (con)fini della riflessività. Sfide emergenti e trasformazioni in atto", vengono qui delineate alcune prime considerazio-

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

ni, parziali e circoscritte, riguardanti la riflessività di coordinatrici e coordinatori pedagogici di servizi educativi da 0 a 6 anni. La questione di come si forma e verso cosa si direziona la riflessività di coordinatori pedagogici è stata indagata attraverso una ricerca empirica sul campo che ha accompagnato, anche con intento formativo, un gruppo di neo-assunti nel loro ingresso in tale ruolo tra il 2023 e il 2024 nel Comune di Torino. La ricercatrice è una dottoranda executive, interna all'ente[1].

La riflessività in educazione e nel Coordinamento pedagogico

Le teorie sulla riflessività in ambito educativo hanno mostrato e raccontato in molti modi l'importanza che rivestono, per qualificare l'agire educativo di insegnanti ed educatori, le competenze di riflessività in azione e sull'azione; numerose sono le modalità e gli strumenti individuati per documentare le pratiche educative che permettano una riflessione ed un confronto intersoggettivi su di esse (Dewey, 1961; Schön, 1993; Altet *et al*, 2006; Bove, 2009; Mortari, 2010; Infantino, 2014).

All'interno dei servizi educativi 06 anni in Italia, da tempo si è sviluppato pensiero sul ruolo del coordinamento pedagogico (Premoli, 2008; Catarsi, 2010; Toni, 2014; Lauria, 2014) e la figura del coordinatore all'interno dei servizi stessi è stata definita anche dal punto di vista normativo come una delle condizioni necessarie per la qualità del sistema educativo, sia in Italia (L. 107/2015, D. Lgs. 65/2017) che in Europa (Lazzari (a cura di), 2016).

Nella ricerca scientifica rimane tuttavia poco indagata la specificità della riflessività della coordinatrice pedagogica[2]: cos'è la riflessività di coordinatrici e coordinatori pedagogici, su cosa si esercita? Come si differenzia da quella di insegnanti ed educatrici e come sta in relazione con questa?

Come si costruiscono per questo ruolo competenze di riflessività e ricerca utili a leggere e orientare le azioni e pratiche educative di insegnanti ed educatrici sul campo, al fine di migliorare la qualità dell'agire educativo?

La ricerca qui presentata si è svolta a partire da queste domande. Assumendo una prospettiva partecipativa e trasformativa (Mortari & Ghirotto, 2019), si è scelto di coinvolgere un gruppo di coordinatrici neo-assunte

[1] Corso di dottorato "Educazione nella Società Contemporanea" dell'Università Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa".

[2] Seguendo la scelta di comunicazione proposta da Benozzi & Priola (2022), per termini generalmente usati solo al maschile scelgo di utilizzare femminile o maschile indifferentemente, anche in considerazione del fatto che la maggioranza delle persone impegnate nei servizi 0-6 è femminile.

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

quali protagoniste attive per co-costruire con la ricercatrice un percorso teso a seguirne l'introduzione al ruolo e a far emergere alcuni elementi di contenuto e metodo del lavoro del coordinatore pedagogico, con un focus particolare sulle pratiche di riflessività.

Metodologia della ricerca

Il disegno di ricerca si è costruito e modificato «secondo una logica euristica ed emergente per tutta la durata del processo d'indagine» (Pastori, 2017, pp. 106-107), al fine di adattarsi il più possibile a quanto emergeva man mano dal gruppo di coordinatori che entravano sul campo. Nell'indagare con le partecipanti i significati che esse, affacciandosi per la prima volta al ruolo di coordinamento in servizi educativi 06, riconoscono ed elaborano circa la riflessività, è evidente che si entra in contatto con contenuti non dati, ma che si vanno a co-costruire attraverso pratiche che non pre-esistono. Questa è una caratteristica propria della ricerca naturalistica: «mentre il ricercatore convenzionale entra nel contesto "sapendo ciò che non sa" e quindi avendo chiaro cosa deve cercare, il ricercatore naturalistico "non sa ciò che non sa" e la ricerca consiste proprio nell'esplorare il contesto per capire cosa è rilevante indagare e come» (Mortari, 2010, p. 69).

Secondo un approccio inclusivo (Fook, 2002) e critico (Benozzo & Priola, 2022), in linea con forme di interrogazione della ricerca derivanti dal pensiero post-moderno, si sono individuate utili più prospettive di ricerca, che si sono intersecate sia nella fase di accesso ai dati ("*I find it most useful to talk about 'accessing experiences' rather than 'obtaining data', since the information we seek is the experiences themselves*", Fook, 2002, p. 86) che in quella di analisi:

- la ricerca di matrice socio-costruttivista, in particolare le teorie dell'apprendimento situato, trasformativo e della costruzione sociale della conoscenza (Vygotskij, 1966; Rogoff, 2006; Lave & Wenger, 2006; Wenger, 2006; Mezirow, 2016);
- la ricerca fenomenologica empirica ed etnografica (Bove, 2009; Mortari, 2010; Pastori, 2017; Mortari & Ghirotto, 2019), che costruisce traiettorie interpretative a partire dall'ascolto e dalla narrazione dell'esperienza e del vissuto dei soggetti coinvolti;
- la ricerca centrata sulla riflessività che fornisce modalità di analisi e autoanalisi delle criticità dentro il contesto (Dewey, 1961; Schön, 1993; Mortari, 2011; Mezirow, 2016, Brookfield, 2017).

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

Il contesto e il gruppo di ricerca

La ricerca, che ha preso avvio a settembre 2023 e si avvia alla conclusione nel mese di marzo 2025, si svolge all'interno del Dipartimento Servizi educativi del Comune di Torino[3], in continuità con il percorso di analisi e revisione del ruolo del coordinatore pedagogico avviato dalla Direzione negli anni precedenti, con il supporto formativo dell'Università di Milano-Bicocca (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"). In questo contesto, si è scelto di investire in un progetto di ricerca-azione-formazione volto ad accompagnare le nuove risorse del Coordinamento pedagogico, con l'obiettivo di esplorare e sostenere lo sviluppo di competenze riflessive.

Nel corso del 2023, infatti, la Città di Torino ha indetto e svolto una selezione pubblica per il ruolo di coordinatore pedagogico (CP), a distanza di oltre 20 anni dalla precedente. Tra settembre e novembre 2023, sono stati assunti quattro coordinatrici e un coordinatore che, insieme a una coordinatrice assunta l'anno precedente in Contratto Formazione Lavoro (CFL), hanno costituito il primo nucleo del gruppo di ricerca.

Ci sono delle specificità in questo gruppo, che fanno sì che i partecipanti possano considerarsi casi particolarmente "sensibili" (Patton, 2015), in quanto accomunati dal non aver avuto prima altre esperienze lavorative nel ruolo specifico di CP, pur provenendo per massima parte dall'ambito professionale dei servizi 0-6: ciò li porta a percepirsi in uno stato di "principianti" che, insieme all'età media di 36,5 anni (min. 28, max. 47), con una lunga prospettiva di lavoro, li rende aperti e motivati a riflettere, ricercare, sperimentare e mettere in discussione quali siano i modi e le strategie per svolgere al meglio il loro ruolo.

Al nucleo iniziale, da settembre 2024, si sono aggiunte altre tre persone: una coordinatrice assunta in CFL, rientrata da un congedo per maternità, e due provenienti dalla graduatoria della selezione 2023. Questi nuovi ingressi sono stati coinvolti per finalità formative, con un ruolo di uditori-*discussant*, poiché il percorso del gruppo iniziale era ormai prossimo alla conclusione.

Il posizionamento della ricercatrice e le questioni emergenti

L'indagine sul campo e il mio posizionamento come ricercatrice *insider*

[3] La ricerca si colloca all'interno di un Dottorato Executive: la dottoranda è Coordinatrice pedagogica nel medesimo ente.

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

(Mortari, 2011; Pescarmona, Sità & Bove, 2023), non solo rispetto all'organizzazione, ma anche rispetto al ruolo stesso di coordinatrice pedagogica, svolto da oltre 20 anni, mi hanno portata ad una immersione e riflessione costante per tutto lo svolgimento della ricerca: ciò ha provocato un rispecchiamento grazie al quale ho visto il mio sapere pratico prendere nuova forma e più chiari e definiti contorni. Ed è stato proprio tale movimento riflessivo, costante e ricorsivo, che ha portato a focalizzare ulteriori pregnanti domande di ricerca, secondo un approccio *open-ended* tipico delle ricerche che hanno per oggetto il complesso fenomeno delle relazioni educative (Mortari, 2010). Man mano che leggevo e analizzavo i dati di interviste e *focus group* della fase esplorativa, ha preso corpo una questione fondante: cos'è il processo della riflessività per delle coordinatrici pedagogiche di servizi educativi 06 anni? Cosa riguarda?

Mentre per un'educatrice o insegnante è chiaro e già ampiamente indagato quale sia il campo su e in cui si esercita riflessività (cfr. Mortari, 2010; Altet *et al.*, 2006; Infantino, 2014; Pastori, 2017), che è delineato dal gruppo di bambini/famiglie che segue, la/le collega/ghe e tutte le pratiche e relazioni che si svolgono all'interno di questo perimetro, non è invece così definito, chiaro e univoco come e su cosa prende forma la riflessività della CP.

Infatti, nel momento in cui entra nel campo delle pratiche educative, un CP, nel suo ruolo, non ha azioni, comportamenti, movimenti evidenti e diretti rispetto alla scena educativa. Se tuttavia la riflessività di un professionista pratico non è solo riflessione a posteriori sull'azione, cosa che vedrebbe la CP configurarsi esclusivamente come supervisore, ma è anche in modo rilevante riflessione "nel corso dell'azione" (Schön, 1993), ovvero pensiero e intelligenza in azione (Scribner, 1997), si aprono alcune domande specifiche: cos'è la riflessività per una CP? Come e dove la esercita? Come la sua riflessività può sostenere quella di insegnanti ed educatrici?

Le pratiche educative del servizio, di educatrici e insegnanti *in azione*, che costituiscono la concretezza della qualità dell'offerta formativa, sono campo in cui prende forma e al contempo si esercita la riflessività della coordinatrice?

E ancora: se la riflessività è corpo-mente in azione nel contesto (Luraschi, 2021; Infantino, 2014), quali forme e pratiche possono caratterizzare la professionalità di un coordinatore pedagogico nel contesto/campo in cui *si danno* pratiche educative *in azione*?

Disegno e fasi della ricerca

Il disegno della ricerca è andato definendosi e al contempo modifican-

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

dosi sulla base di ciò che emergeva dal campo in termini di bisogni dei partecipanti e messe a fuoco da parte della ricercatrice stessa.

Nella prima fase di esplorazione, tra novembre 2023 e gennaio 2024, pur nel riconoscimento positivo che le partecipanti davano ai momenti di confronto e scambio offerti, ho rilevato molte sottolineature sulla complessità del ruolo e sul bisogno di tempo per orientarsi e conoscere i servizi e le persone che vi lavorano, pertanto è stato necessario ripensare i tempi di svolgimento della ricerca rimandando all'anno scolastico 2024-25 i successivi interventi formativi e le fasi di ricerca, che si sono svolte secondo quanto viene di seguito riportato.

1. Avvio della ricerca (settembre-novembre 2023): nella prima settimana di ingresso nei servizi delle CP (a settembre 2023 per quattro CP e a novembre per il coordinatore assunto dopo), è stata fornita una traccia osservativa, aperta e poco strutturata[4], spiegando che avremmo avuto poi successivamente, con delle interviste individuali, un tempo di condivisione e confronto di quanto avrebbero raccolto.

A partire dalla considerazione di quanto afferma Luigina Mortari, per cui «la tendenza propria dell'atteggiamento naturale con cui si sta tra le cose è *irriflessiva*» (Mortari, 2009, p. 164), la traccia è stata proposta alle CP con le seguenti finalità: era importante attivare le persone fin dall'inizio nel tenere un'attenzione consapevole alla dimensione pedagogica ed educativa dentro i servizi (il ruolo di CP, estremamente *multitasking* (Toni, 2014), può infatti comportare facilmente di essere assorbiti dalla necessità di conoscere molteplici e innumerevoli aspetti organizzativi, amministrativi, relazionali, sociali, col rischio di perdere di vista gli aspetti educativi delle realtà che incontrano).

Coerentemente con la domanda di ricerca, si voleva sostenere fin da subito una riflessività diretta alle pratiche educative sul campo, pertanto la

[4] Si riportano di seguito le domande della traccia proposta:
Cosa incontrate nel vostro primo ingresso nei servizi:
- "Che aria tira", che impatto e sensazioni vi trasmette ciascun servizio? E il circolo?
- Quale clima e cultura "respirate"?
- Cosa dice quel servizio? Che significati percepite?
- Se entrate di più, quali elementi cogliete di relazione adulti- bambini, adulti-adulti?
- Quali "inaspettati" cogliete?

Come state voi in questo ingresso:
- Quali spiazzamenti? Ci sono elementi, situazioni, aspetti per me incomprensibili?
- Cosa mi interroga maggiormente, nel passare dei giorni?
- Per cosa/su cosa sento di essere nel posto giusto per me? Perché?
- Dove mi sento più "comoda"? Dove meno?

In generale vi chiedo se potete restare in ascolto e osservazione della vostra esperienza, registrare e annotare ciò che avvertite, per fermarlo.

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

traccia aveva l'obiettivo di orientare lo sguardo verso la dimensione *micro* del servizio, che riguarda bambine/i, relazioni adulti-bambini, aspetti pedagogico-organizzativi della quotidianità della vita di bambine/i nel servizio. Le domande della traccia miravano infine a sollecitare osservazioni non troppo pre-confezionate in contenitori teorici predefiniti, in modo da non perdere la freschezza di impressioni vive e personali e permettere l'emersione di questioni inedite o inusuali.

2. Fase esplorativa e prima raccolta dati (novembre 2023-febbraio 2024): tra novembre 2023 e febbraio 2024 sono state effettuate interviste individuali in profondità a tutti i sei membri del gruppo di ricerca, secondo il modello del "colloquio centrato sull'intervistato" (Pastori, 2017, pp. 325-327). Le interviste narrative hanno la particolarità di offrire una grande mole di dati, ma d'altro canto hanno il vantaggio di poter ricostruire ed esplorare idee, scelte, pensieri ed emozioni. Questa fase ha avuto uno scopo esplorativo, andando a raccogliere primi pensieri ed elementi osservativi dei partecipanti; al contempo offriva loro uno spazio di riflessione personale (Pastori, 2017, p. 107), in cui poter focalizzare l'attenzione in modo intenzionale su quanto incontrato nei servizi e agito in essi, all'interno di uno scambio intersoggettivo con la ricercatrice.

Dalle prime interviste ho evidenziato alcuni nuclei emergenti, temi ricorrenti e trasversali, che ho proposto come spunti di confronto e ulteriore riflessione in due *focus group* svolti tra dicembre 2023 e gennaio 2024:

a) Cosa avete trovato, comprendendo qui sensazioni, impressioni, problemi, questioni: che cultura dei servizi cogliete?
b) Una cosa che vi accomuna è lo "stare sul campo", che apre tante altre questioni: come vi siete collocate?
c) La domanda chiave che emerge è: "da dove parto?" Quindi, come seleziono, scelgo, organizzo il mio lavoro e quello con educatrici e insegnanti?
d) Il gruppo e i gruppi: come stare, come accompagnare i gruppi, come mi relaziono con le richieste, i bisogni espliciti e quelli che io identifico?

I *focus group* sono stati un'occasione per allargare il confronto, a sostegno della creazione di un gruppo e di una riflessività intersoggettiva: «La riflessività, a differenza della riflessione che è una funzione cognitiva individuale, è *un'azione pratica che (...) tiene insieme la dimensione individuale con quella sociale e collettiva*» (Luraschi, 2021, p. 81, corsivo mio).

3. Analisi dei primi dati (marzo-giugno 2024): ho scelto per questo il metodo dell'Analisi Tematica Riflessiva in quanto meglio si adatta all'approccio metodologico della ricerca. Esso mi permette, infatti, di coniugare l'esigenza di partire dalle riflessioni e significati che i parte-

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

cipanti attribuiscono alla realtà lavorativa in cui si collocano (propria dell'approccio fenomenologico della ricerca) con la valorizzazione della soggettività della ricercatrice che ha una conoscenza dall'interno del contesto: «Volevamo che il nostro approccio all'AT riflettesse la nostra visione della ricerca qualitativa come creativa, riflessiva e soggettiva, con la soggettività dei ricercatori intesa come una risorsa (...) piuttosto che una potenziale minaccia alla produzione di conoscenza (...) l'analisi dei dati qualitativi riguarda il raccontare "storie", interpretare e creare, non scoprire e trovare "la verità" che è "là fuori" e individuabile o sepolta in profondità nei dati. Per noi l'analisi finale è il prodotto di una profonda e prolungata immersione nei dati, ragionamento e riflessione, qualcosa che è attivo e generativo» (Braun & Clarke 2019 citati in Pagani, 2020, p. 59).

4. Restituzione al gruppo di ricerca (luglio 2024): l'incontro è stato proposto, secondo la metodologia fenomenologica ed etnografica, per confrontare con i soggetti coinvolti i primi contenuti emersi e le interpretazioni, raccogliere loro *feedback*, integrare argomenti e mettere a punto gli ulteriori passaggi del percorso di ricerca-formazione.

Il gruppo ha confermato l'unanime interesse e bisogno formativo, già rilevato da interviste e *focus group*, relativo al metodo osservativo in educazione: secondo loro serve "renderlo abitudine", poter attivare pratiche trasformative del contesto assumendo un "ruolo situato", "imparare ad osservare insieme a insegnanti ed educatrici", "costruire alleanza professionale" all'interno del servizio con insegnanti ed educatrici.

5. Formazione e sperimentazione (settembre 24-febbraio 25): si è svolto a settembre 2025 un incontro formativo realizzato dalla ricercatrice (con la collaborazione di una risorsa interna al Dipartimento), dedicato al metodo osservativo e ai processi che con esso si possono attivare dentro i gruppi di lavoro (stesura del protocollo carta-matita, discussione dei protocolli e modalità di utilizzo con educatrici e insegnanti), a seguito del quale ciascun partecipante è stato invitato a valutare e scegliere se e dove sperimentarsi. All'incontro hanno partecipato oltre alle persone del gruppo di ricerca (una delle quali, in congedo maternità, ha chiesto di collegarsi on-line) le tre nuove, come già sopra riportato. Successivamente, in tre situazioni hanno valutato di avere condizioni e disponibilità per condividere ai fini della ricerca la progettazione di una situazione che è stata pertanto accompagnata da scambi via mail e incontri di confronto tra ricercatrice e CP su quanto andavano progettando e realizzando.
6. *Focus group* con CP *senior* (febbraio 2025): questo passaggio è stato pensato come ulteriore momento di validazione e triangolazione, al fine

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

di raccogliere sguardi di altre coordinatrici con molti anni di esperienza, differenti da quello della ricercatrice. Le persone per questo *focus group* sono state individuate tra le coordinatrici che avevano avuto precedenti formazioni sulle tematiche dell'osservazione e del coordinamento pedagogico (dovevano essere cinque, ma una si è assentata per un lutto familiare). Sono stati loro restituiti i primi esiti della ricerca, a seguire è stato condotto un confronto intorno alle domande emergenti dalla ricerca sulla riflessività: come si è sviluppata la riflessività durante i tuoi anni di esperienza nel ruolo e sul campo? Su cosa e come la eserciti?
L'analisi dei dati di questa fase è ancora in corso.

7. Fase conclusiva di interviste e *focus group* (febbraio-marzo 25): in corso.

Primi esiti della ricerca

Dall'analisi delle prime interviste alle CP, emerge la fatica a trovare e mantenere un orientamento di metodo, in quanto la quantità di aspetti, problemi e necessità con cui si viene a contatto quotidianamente nei servizi educativi in funzione, tende a sovrastare le CP, sollecitando a rispondere a una grande quantità di richieste e di problemi che vengono loro posti, perdendo quella che Perrenoud definisce "lucidità" (Altet *et al.*, 2006): questo tema, connesso con il riconoscimento della grande influenza dell'*habitus* personale nelle decisioni prese in azione, emerge come uno degli aspetti cruciali, in relazione alla formazione delle e sulle pratiche della coordinatrice pedagogica.

> *CP5: Io ero molto confusa da tutto questo, no? In quello che dicevo anche prima, no? E proprio, onestamente, la prima parola quando hai chiesto una parola non era "multitasking", era "sopraffazione". Poi ho cambiato. Perché appunto, ce l'ho in testa tutta questa molteplicità e complessità (...).*

Questo potrebbe spiegare, in parte, l'eccessiva differenziazione nello svolgimento del ruolo, elemento emerso come fortemente critico dall'analisi organizzativa svolta nel Dipartimento nel 2021[5], che è stato alla base

[5] Il processo di analisi organizzativa è stato curato e realizzato nel corso del 2021 da Giulia Pastori, con il supporto di F. Paoletti e B. Quacquarelli, dell'Università di Milano Bicocca, ed è stato restituito prima alla Direzione e successivamente al Coordinamento pedagogico, con un documento ed un seminario di presentazione e confronto, svolto il 22 ottobre 2021 a Torino, presso il Centro di documentazione pedagogica del Dipartimento Servizi educativi.

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

dei motivi che hanno portato la Direzione a definire l'utilità della ricerca sulla figura del coordinatore pedagogico.

Dall'analisi dati è risultato un netto orientamento, unanime all'interno del gruppo di ricerca, a stare "sul campo". La scelta che sentono necessaria per assumere il loro ruolo è quella di "esserci" e "stare dentro":

CP 3: Io ho cercato di essere il più possibile con loro dentro, di vederle nei rapporti con i bambini durante le varie pratiche (...)
CP7: Ho fatto questo lavoro di entrare nelle sezioni, cioè proprio darmi il tempo (...) e sto continuando (...) di passare in tutte le sezioni, fermarmi in momenti diversi (...).
CP2: Io sento la necessità di capire qual è nella vita quotidiana il lavoro che svolgono le insegnanti. (...) cioè mi sembra che altrimenti il mio ruolo, come dire, si limiti ad un manuale di pedagogia e non ad un fare pedagogia.
CP4: Per esempio, questo è un rimando (...) il fatto che loro apprezzano tanto il fatto che noi ci siamo e che noi siamo presenti e quindi questo è un'altra gratificazione grandissima.

Dalle loro parole emerge tuttavia che stare sul campo è complesso ed estremamente disorientante: tanti corpi pensanti che si muovono e fanno molte cose, per più ore al giorno, notevoli differenze tra educatori, tra sezioni, tra servizi, portano al CP confusione, fatica, quasi sofferenza.

CP6: la prima cosa che mi è venuta in mente è stato: ma loro fanno parte dello stesso nido?(...) differenze, anche proprio ideologiche, di paradigmi (...) Anche come pratiche, molto diverse.
CP3: Poi c'è tutto il discorso della complessità, nel senso di tenere insieme delle cose (...) devo darmi una priorità da cui parto, però devo sempre anche avere a mente il bambino, (...) come le insegnanti si pongono, e il collegio.
CP5: ovviamente tutti abbiamo iniziato dall'osservazione (...), però io personalmente ho vissuto un momento in cui ho dovuto smettere, ho dovuto proprio, non so, stavo un'ora dentro la sezione e poi mi sono dovuta dire: io adesso non devo raccogliere più informazioni.

Il campo è complesso e disorientante anche perché mancano appigli: ciò che le CP conoscono, pur avendo laurea magistrale e quasi tutte esperienza in servizi educativi 06, non sembra dare loro strumenti rispetto a come trattare le situazioni concrete e reali che intercettano, in particolare in contesti in cui le pratiche educative che osservano non trovano coerenza con le teorie e neanche spesso con le dichiarazioni d'intenti espresse nei documenti progettuali o istituzionali.

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

CP5: se avete scelto quelle frasi lì vuol dire che (...) comunque ci credete (...) però quel documento (PTOF, ndr) (...) dovrebbe essere lo specchio della realtà, no? E quindi...
CP3: (...) ha anche un po' a che fare con la cultura di cui parlavamo prima (dell'infanzia, ndr) (...) perché poi di fatto i processi (...) particolarmente critici (avvengono, ndr) proprio perché non si ha la giusta cultura e sarebbe già un dato di partenza importante su cui riflettere, no?
CP2: Io credo che se noi avessimo dei collegi, dei gruppi (...) culturalmente più coesi e coerenti tra di loro, molto probabilmente il lavoro di un coordinatore sarebbe molto diverso. Molto più pedagogico.

La CP fa dunque esperienza concreta del fatto che teoria – pratica – sapere pratico sono dimensioni distinte e intuisce che, se vuole entrare sul campo in maniera riflessiva, non si può affidare alla teoria secondo quella concezione dualistica ancora persistente nell'*habitus* mentale di chi abita il mondo sia accademico che professionale: la teoria non cala nella pratica in modo lineare e sequenziale (attraverso affermazioni, concettualizzazioni, per convincimento o negoziazioni).

Questa immersione, la sensazione di essere sopraffatti dal troppo che si raccoglie e che non si capisce come maneggiare, crea uno stato di tensione da cui emerge in modo accorato una domanda chiave rispetto a come giocare il ruolo di CP: "Da dove parto?"

CP5: ho avuto grandi conflitti in mente (...) entrando in quella scuola io ho proprio sentito di non appartenere a quel mondo e di avere un'altra idea di scuola dell'infanzia e quindi: da dove parto?!
CP7: Perché poi le insegnanti o le educatrici quando ti chiedono un'osservazione su un bambino, hanno in testa qualcosa che bisogna definirlo, cioè bisogna capirlo. Però c'è anche tutto un altro (...) lì ci sono anche le pratiche educative e quando io vedo degli scarti rispetto a quello che ho letto, mi pongo delle domande: ora come faccio a dirglielo? Perché devo dirglielo!

"Da dove parto" senza perdere l'aderenza alla realtà osservata e respirata nel campo, così molteplice, variegata, specifica e contestualizzata?

È una domanda che anche a me ha risuonato molto, evidenziando che pur con 20 anni di esperienza non avevo risposte predefinite, ma potevo solo affermare che non c'è "una sola" risposta. È una domanda generativa, che sembra costituire il primo passo per la riflessività del CP, perché pone di fronte al fatto che le pratiche del CP risultano ogni volta da costruire *ad hoc* rispetto a "ciò che c'è":

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

CP3: ... la strategia principale è proprio il nostro lavoro in itinere, che cresce, no?, che si sviluppa, che non è mai uguale, perché di fatto secondo me delle strategie standard non esistono: ognuno porta con sé tutto quello che ci diciamo, degli spunti, ma poi va a calare, no, nel proprio lavoro, nel proprio contesto.
CP 4: dobbiamo davvero stare su quello che c'è, nella maniera che noi riteniamo più efficace, più sostenibile. Provando sicuramente a proporre un cambiamento, ma effettivamente sempre su quello che c'è, perché (...) non possiamo pensare di (...) inserirci in maniera efficace nelle teste delle altre persone, insomma.
CP3: (...) calarci ancora di più nella pratica, effettivamente è proprio quello di cui abbiamo bisogno (...) Quindi partire dal reale per quello che c'è, ecco, non per quello che va bene o che va male, ma per quello che c'è e capiamo: perché c'è? perché viene fatto così?

Di fronte alla complessità, tutti hanno dichiarato che è necessario selezionare, individuare un oggetto di lavoro:

CP3: secondo me è fondamentale focalizzarsi su una cosa, andare a lavorare su quello e poi man mano allargarsi. Sì, quello senz'altro, perché altrimenti noi scoppiamo, ma anche loro (...), non otterremmo nulla (...)
CP4: partire da qualcosa di concreto (...) anche perché (...) è un inizio, nel senso che molto spesso poi subentra un'organizzazione reticolare: parto da lì, ma poi mi posso collegare a tutta una serie di altre questioni.
CP5: ... dentro la vita di scuola e nido c'è di tutto, tu però devi scegliere una lente (...) ho scelto un momento della giornata...

Ma cosa e in che modo selezionare e come su questo costruire un processo di lavoro di senso con le educatrici/insegnanti, è un passaggio critico e delicato, su cui mancano orientamenti di metodo. È quello che Schön riferisce al processo di costruzione del problema, che rischia di venire ignorato dall'eccessiva enfasi sul "*problem solving*" (Schön, 1993).

Ciò che alcuni componenti del gruppo di ricerca hanno messo a fuoco e condiviso è che il processo di analisi, costruzione e ri-costruzione del problema è già azione di coordinamento pedagogico, forse la più rilevante dal punto di vista del sostegno alla riflessività di insegnanti ed educatrici. Questo processo, infatti, orienta non solo il lavoro ma anche lo sguardo e il pensiero delle educatrici a vedere delle cose piuttosto che altre. Dall'analisi di diverse situazioni, si è riscontrato il cambiamento di prospettiva che si genera nel portare l'attenzione al piano educativo dei problemi, ponendosi dal punto di vista dei bambini e delle bambine osservati (con le loro azioni, espressioni, bisogni) e andando ad esplicitare quali riferimenti teorici sostengono le riflessioni emergenti (Infantino, 2014). Di fronte ad esempio al

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

problema “I bambini non stanno seduti a pranzo”, andare ad osservare “Che esperienza stanno facendo Giovanni, Alice, Issam, Mohamed o Safa?”, cambia radicalmente la visione e lo sguardo sul problema.

Al contrario, senza questo riposizionamento consapevole, è molto alto il rischio di aprire discussioni, dibattiti d’opinioni che poco hanno a che vedere con dati osservativi della realtà e poco potranno incidere con la vita quotidiana di quei bambini nel servizio. Riprendendo il valore del metodo etnografico per la ricerca educativa, Chiara Bove afferma a questo proposito la valenza formativa del proporre “esperienze di osservazione partecipante che sfruttino la distanza tra interpretazione e descrizione”: «Quando un professionista coglie la differenza tra descrizione di un comportamento e attribuzione di un significato (interpretazione) appropriandosi di un metodo, fa un passo in avanti» (Bove, 2009, p. 58).

Conclusioni

“Da dove parto” è una domanda che sembra portare ad un incrocio importante della riflessività, dove si apre un primo bivio tra la scelta di rifugiarsi nel proprio ufficio e quella di restare invece in contatto con il campo:

> *CP6: alcune volte ti viene quasi voglia di chiuderti in ufficio, no?, e dire: “Ok, così smettono di…” Invece no, quando vedo la porta chiusa, dico: “No, è arrivato il momento di uscire e affrontare…”*
> *Perché poi dopo è meglio, perché invece stando, chiudendosi (...) alla fine poi deleghi un qualcosa che poi tanto arriverà, nel senso che poi alla fine le problematiche o comunque le cose da dover affrontare rimangono lì, non è che spariscono.*

Conseguentemente, la coordinatrice si trova ad un altro bivio: da un lato restare in contatto con la complessità della realtà, esercitando essa stessa riflessività e sostenendola in insegnanti ed educatrici in relazione alle loro pratiche, individuando processi adatti alla specifica situazione e non standardizzabili, dall’altro cercare invece di risolvere i problemi in modo rapido, semplificando la realtà e così impoverendo i processi sia di “*problem setting*” che di apprendimento degli adulti (Schön, 1993; Mezirow, 2016). Emerge in modo generale da tutti i partecipanti un senso di responsabilità e una tensione verso la prestazione che richiama quanto affermano Pescarmona e colleghe:

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

> Ciò accade per *forma mentis*, per formazione, ma anche per abitudine, in un momento in cui l'accelerazione dei ritmi di vita e la tempestività con cui ci si aspetta che i professionisti risolvano i diversi problemi che emergono dal campo, li inducono ad affidarsi a letture generalizzanti (…) per cercare di rispondere a questa aspettativa, a scapito di posture di riflessività critica più incerte e più "lente" (Pescarmona, Sità & Bove, 2023, p. 41).

È sempre alle porte, pertanto, il rischio di un uso tecnicistico della riflessività (Mortari, 2009), che rimanda ad uno degli aspetti contestati alla teoria di Schön, la quale, in un eccesso di interpretazione costruttivista e lineare, finisce per non considerare la complessità del contesto e della soggettività nei processi di apprendimento, «fino ad esiti paradossalmente proceduralizzanti in riferimento a concetti che contro la razionalità tecnica delle procedure erano stati, invece, forgiati» (Oliverio, 2023, p. 27).

Partendo dalla domanda iniziale di ricerca e muovendoci nella «prospettiva critica» sostenuta da Mortari (2009, p. 148) le competenze di riflessività della coordinatrice pedagogica interessano non in quanto "esercizi di razionalità tecnica", ma nella misura in cui aiutano ad orientare e ri-orientare le azioni e pratiche educative di insegnanti ed educatrici sul campo verso un miglioramento della qualità dell'agire educativo. Ci sembra che questa sia una via per evitare l'assunzione di un modello in cui invece «attraverso la continua riscrittura riflessiva del proprio agire professionale, conversa con sé stesso alla ricerca di un controllo razionale della situazione e, in ultima analisi, di sé stesso» (Erlandson, 2007, citato da Chello, 2021, p. 33).

Come afferma Oliverio:

> la figura teorico-pratica del professionista riflessivo sprigiona tutto il suo potenziale proprio nella misura in cui (...) contempera le due accezioni di "sperimentare": da un lato, la mobilitazione di una *forma mentis* scientifica, e dunque esplorativa e fallibilista, e dall'altro lo sperimentarsi, l'essere coinvolto in percorsi di indagine che si riflettono trasformativamente sulla soggettività (Oliverio, 2023, p. 26).

La riflessività del coordinatore pedagogico, caratterizzata per una posizione che è al contempo interna ed esterna al contesto operativo, deve quindi agire in quello spazio di confine tra dentro e fuori, senza mai perdere il contatto diretto con la dimensione interna: il campo educativo porta infatti in evidenza la necessità di riposizionare la strategia di pensiero del professionista riflessivo nella matrice pragmatista di Dewey, per non perdere di vista il legame indissolubile tra soggetto e contesto (Chello, 2021).

Da questi primi risultati della ricerca, sebbene parziali e circoscritti, sembra delinearsi dunque una precisa angolatura della riflessività per la

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

coordinatrice, la quale necessita di restare (mente e corpo) agganciata alla materialità delle pratiche: «è la relazione costitutiva tra la materialità degli spazi e degli oggetti in esso collocati, da un lato, e i sensi, la pelle e gli arti degli esseri viventi, da un altro lato, a riconfigurare la situazione in corso affinché assuma un nuovo equilibrio» (Chello, 2021, p. 34). Come per il ricercatore etnografo, che integra e supera il posizionamento dell'antropologo "in poltrona" a favore di forme di osservazione partecipata, così per la coordinatrice pedagogica è necessario avere e mantenere rinnovati momenti di immersione nella situazione. Gli strumenti di analisi dei protocolli osservativi, le griglie di analisi di pratica, i video, la documentazione educativa, non possono sostituire l'osservazione diretta sul campo, in cui si sperimenta un coinvolgimento fisico, pur in ruoli differenti, nella vita di sezione.

È fondamentale alimentare una riflessività intersoggettiva che punti a riconoscere, far emergere e interrogare il pensiero in azione, affinché si sviluppino in modo ecologico e sistemico, sia nei coordinatori che in insegnanti ed educatrici, competenze di ricerca capaci di tenere e "sostenere" un legame concreto con i bambini e le bambine presenti e le loro necessità e traiettorie di ricerca, crescita e sviluppo.

Bibliografia

Altet M., Charlier E., Paquay L., & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando.

Benozzo A. & Priola V. (2022). *Interrogare la ricerca qualitativa: pratiche critiche e sovversive*. Milano: Raffaello Cortina.

Bove C. (a cura di) (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Catarsi E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.

Chello F. (2021). "Ricostruire" l'epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un'analisi critica dell'eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), pp. 26-38. Doi: 10.19241/lll.v17i38.592.

Dewey J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Fook J. (2002) Theorizing from practice. Towards an inclusive approach for social work research. *Qualitative Social Work*, Vol. 1(1), pp. 79-95. London: Sage Publications. Doi: 10.1177/147332500200100106.

Infantino A. (2014). *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

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

Lauria F. (2014). *L'acrobata: il coordinatore pedagogico attraverso la lente del cinema*. Roma: Aracne.
Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia (a cura di Lazzari A.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
Mortari L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
Mortari L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Mondadori.
Mortari L. & Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
Lave J. & Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Centro studi Erickson.
Luraschi S. (2021). *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*. Roma: Armando.
Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
Oliverio S. (2023). Riflessività e pratiche del sé professionale. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 23-39. Doi: 10.3280/erp1-2023oa15873.
Pescarmona I., Sità C., Bove C. (2023). Riconoscersi situati. Posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e vita*, 81(2), pp. 32-44.
Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati*. Parma: Edizioni Junior, Spaggiari-Edizioni.
Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Edizioni Junior, Spaggiari-Edizioni.
Patton M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (4th ed). Sage.
Premoli S. (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. FrancoAngeli.
Rogoff B. (2006). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina.
Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Scribner S. (1997). *Mind and social practice. Selected writings of Sylvia Scribner*. Cambridge University Press.
Toni P. (2014). *Coordinatore pedagogico, professione multitasking. 30 modelli per gestire*. Bergamo: Junior.
Vygotskij L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio (1934)*. Firenze: Giunti-Barbera.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

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

Promuovere una postura riflessiva inclusiva nella formazione dei futuri docenti specializzati per il sostegno mediante il teatro forum

di *Valentina Paola Cesarano*

Riassunto

In un contesto internazionale in cui l'inclusione è una priorità riconosciuta fermamente, diviene essenziale che tutti i docenti siano adeguatamente formati. Solo attraverso un impegno scientificamente fondato e costante si può garantire un'autentica inclusione come percorso in progress, che fa dell'istruzione un diritto effettivamente universale e uno strumento di equità e giustizia sociale. Questo approccio è capace di individuare le differenti condizioni di bisogno al di là di sterili categorie e organizzare risposte didattico-pedagogiche per l'emancipazione della persona. Per realizzare ciò appare cruciale una formazione dei futuri docenti, e nel nostro caso, dei futuri docenti specializzati per il sostegno, in ottica trasformativa e critico-emancipativa. Al fine di promuovere una postura riflessiva inclusiva si è scelto di realizzare uno studio esplorativo condotto nell'arco di un anno coni con i futuri docenti specializzati per il sostengo che hanno partecipato ai laboratori di Teatro dell'Oppresso. Lo studio ha cercato di esplorare e far emergere il vissuto dei partecipanti coinvolti, così da attivare un percorso capace di riconfigurare piano identitario, conoscitivo e professionale attraverso la riflessività. processo esperienziale, non soltanto il prodotto finale, può essere ricondotto ad una prospettiva di tipo emancipativo, ermeneutico, fenomenologico. L'utilizzo del Teatro dell'Oppresso ha sollecitato i partecipanti ad interrogare e a riflettere sull'ordinario, a rendere esplicito l'implicito, a mettere in discussione ciò che già dato per scoprire cornici nuove che orienteranno nuovi modi di agire. E cosa è questo se non uno sguardo inclusivo che invita i docenti specializzati per il sostegno ad emanciparsi e ad emancipare per promuovere in modo reale e realistico l'inclusione in quanto facilitatori del progetto di vita di tutti gli alunni?

Parole chiave: riflessività inclusiva, formazione, emancipazione, trasformazione, docente specializzato, apprendimento trasformativo.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20515

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

Promoting an inclusive reflective approach in the training of future teachers specializing in support through forum theatre

Abstract

In an international context where inclusion is a firmly recognized priority, it becomes essential that all teachers are adequately trained. Only through a scientifically grounded and sustained commitment can authentic inclusion as a pathway in progress be guaranteed, making education a truly universal right and a tool for equity and social justice. This approach is capable of identifying different conditions of need beyond sterile categories and organizing didactic-pedagogical responses for the emancipation of the person. To achieve this, a training of future teachers, and in our case, of future special needs teachers, from a transformative and critical-emancipatory perspective appears crucial. In order to promote an inclusive reflexive posture, we chose to carry out an exploratory study conducted over the course of a year with future special needs teachers who participated in the Theatre of the Oppressed workshops. The study sought to explore and bring out the experience of the participants involved, so as to activate a path capable of reconfiguring identity plan, cognitive and professional through reflexivity. Experience, not only the final product, can be traced back to an emancipatory, hermeneutic, phenomenological perspective. The 'use of Theatre of the Oppressed urged participants to question and reflect on the ordinary, to make explicit the implicit, to question what has already been given in order to discover new frames that will orient new ways of acting. And what is this if not an inclusive gaze that invites specialist support teachers to empower and emancipate to promote in a real and realistic way the 'inclusion as facilitators of the life project of all pupils?

Keywords: inclusive reflexivity; training; emancipation; transformation; special needs teacher; transformative learning.

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

Il ruolo dell'insegnante di sostegno in ottica riflessiva: quali competenze?

Le ricerche pedagogiche in merito alla formazione degli insegnanti specializzati sul sostegno consentono di definire una cornice piuttosto esaustiva rispetto alle competenze e agli ambiti necessari da sviluppare nel percorso formativo, che proviamo qui a riassumere:

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

- formazione sugli aspetti epistemologici della pedagogia speciale e delle scienze dell'educazione;
- formazione sulla storia dell'educazione delle persone con disabilità, lo sviluppo normativo dell'inclusione in ottica nazionale e internazionale;
- formazione in merito alle competenze relazionali ed emotive, che includano un lavoro sul sé come formazione personale;
- formazione in merito agli aspetti comunicativi e di collaborazione e mediazione;
- formazione sugli aspetti clinici (conoscenza delle caratteristiche delle disabilità e dei disturbi, il profilo di funzionamento, ecc.);
- formazione in ambito metodologico e didattico;
- formazione sulle competenze di ricerca e documentazione (Bocci, 2011).

Una proposta così ricca e, per certi versi, ambiziosa annovera al suo interno, senza dubbio, molteplici dimensioni della professionalità docente. Proprio in virtù di tale ragione, è necessario chiedersi se sia opportuno riservarla ai soli insegnanti specializzati sul sostegno oppure se sia più appropriato estenderla a tutti gli insegnanti, anche a quelli che definiamo su posto comune o curricolari. Anche perché: parlare di scuola inclusiva vuol dire ammettere la trasformazione delle relazioni tra le parti del sistema e accogliere la reciprocità del cambiamento come un'occasione evolutivamente fruttuosa per lo sviluppo individuale, collettivo e più largamente umano (Santi, 2014). Nella scuola dell'inclusione così come la immaginiamo, la risposta non può che essere: l'insegnante. Come rileva D'Alonzo (2009), infatti

«si afferma la necessità che tutti i docenti, nella loro formazione universitaria, possano beneficiare di moduli e di insegnamenti volti alla formazione speciale di base, capaci di apportare al loro bagaglio professionale competenze educativo- didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le persone disabili» (p.110).

Resta, inoltre, da chiedersi a quale livello di profondità tali competenze debbano essere possedute. E, inoltre, attraverso quale percorso formativo, laddove la formazione dell'insegnante, come evidenziato da Amatori (2019) deve essere intesa e concepita al pari della formazione medica in quanto, professionalmente, le due attività condividono la responsabilità della vita (l'uno da un punto di vista della salute, l'altro da un punto di vista culturale, deontologico, umano ed etico) delle persone a loro affidate. Come afferma Amatori (2019):

La delicatezza del ruolo dell'insegnante di sostegno e in generale di tutti gli insegnanti ripropone e riattualizza alcune delle domande poste da Schön nella presentazione della sua opera "Educating the Reflective Practicioner"

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

all'Annual Meeting dell'American Educational Research Association a Washington (Schön, 1987):

- Quali sono le competenze che gli insegnanti dovrebbero aiutare i lori allievi ad acquisire?
- Quali forme di conoscenza e quali tipologie di saperi gli insegnanti devono possedere per fare bene il proprio lavoro?
- Quali modalità di formazione sono più adatte a formare gli insegnanti per un buon insegnamento?

Schön risponde a queste domande proponendo una epistemologia professionale a connotazione fortemente riflessiva. Nel contesto di questa epistemologia si definisce la competenza che i "buoni professionisti" spesso mostrano ne loro lavoro quotidiano e che può essere indicato come capacità di esercitare una "riflessione in azione", da cui scaturiscono forme di apprendimento e di conoscenza profondamente trasformativa. La "riflessione in azione", infatti, richiede di disporre di una "abilità artistica" che si configura come quell'insieme di competenze che i professionisti talvolta mettono in evidenza in situazioni di pratica uniche, incerte e conflittuali e si esprime come un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo da cui scaturiscono nuove ipotesi interpretative delle situazioni di pratiche (Schön, 1987). Lavorando con gli insegnanti di sostegno da numerosi anni nell'ambito dei percorsi di specializzazione al sostegno, la scrivente ha rilevato la tendenza a fare richieste di ricette preconfezionate in termini di: Cosa faccio e quali metodi applico con gli alunni che vivono l'ADHD? Quali strumenti utilizzo con gli studenti con disabilità cognitiva? Dietro queste domande emergono alcune criticità che potremmo ricondurre a quella "epistemologia della pratica" secondo cui i professionisti, nel nostro caso specifico i professionisti dell'educazione inclusiva, si rappresentano essenzialmente come "risolutori di problemi strumentali", che possono effettuare riferendosi a saperi rigidamente sistematizzati e codificati, utilizzando procedure scientificamente validate o comunque legittimate all'interno di un quadro paradigmatico condiviso e condivisibile, sulla scorta di una "razionalità tecnica" (Schön, 1987). In ottica inclusiva, le peculiarità biopsicosociali ed esistenziali del funzionamento di ogni alunno pongono l'insegnante di sostegno dinnanzi a sfide complesse che possono essere fronteggiate solo se si assume una postura riflessiva che consente non solo di applicare conoscenze già formalizzate al di fuori dei contesti di pratica, ma di realizzare ed utilizzare di prima mano – attraverso processi di riflessione che si realizzano "nel corso dell'azione" – nuove forme di conoscenza, che emergono proprio da quelle che Schön definisce le "zone indeterminate della pratica". La postura riflessiva può essere considerata trasversale sia alle competenze didattiche, metodologiche, di progettazione e relazionali che vanno a costituire la cassetta

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

degli attrezzi degli insegnanti di sostegno sia alle sfide educative e formative del fare didattica inclusiva. Potremmo dire che tale postura dovrebbe basarsi, come ha enucleato Canevaro (2015), sul riconoscimento che:

> gli individui sono tutti diversi tra loro. E non è solo una questione di genere, femminile o maschile. Né una questione di colori, di pelle e di capelli, di iride degli occhi […]. Dovremmo sapere che non esistono le razze umane: apparteniamo tutti alla medesima specie, con diversità individuali. Siamo 7,2 miliardi di diversità. Potremmo dire 7,2 miliardi di fragilità differenti. Nasciamo fragili […]. L'immaginario collettivo è abitato dall'idea che le fragilità siano caratteristiche di una popolazione particolare o a parte, mentre la popolazione normale, o presunta tale, non le conosce e non dovrebbe conoscerle, a eccezione di quelle degli altri. E quindi ritiene di conoscerle dall'esterno (p. 5).

La razionalità tecnica, considerata nel contesto della formazione e dell'educazione inclusiva, fa incorrere l'insegnante di sostegno nell'errore di rapportarsi agli alunni che vivono dei bisogni educativi mediante una semplificazione della loro identità, senza considerarne la complessità laddove l'individuo non può essere identificato con il deficit.

Formare alla competenza della razionalità riflessiva si traduce in un lavoro riflessivo sulle epistemologie in funzione trasformativa, riconoscendo la trasformazione delle epistemologie come presupposto essenziale per la trasformazione delle pratiche. Il lavoro formativo si indirizza pertanto a: trasformare posizioni e collocazioni epistemiche nei contesti di pratica; trasformare forme e modi di costruzione, negoziazione, scambio, utilizzo di conoscenze all'interno della comunità di pratica; trasformare strutture e repertori di conoscenza in uso; trasformare ed integrare forme di conoscenza (es. da conoscenza implicita e tacita a conoscenza esplicita, condivisa e formalizzata); trasformare posizioni epistemiche (es. da una posizione passiva ad una posizione attiva); trasformare i modi di costruire e di usare la conoscenza nei contesti di pratica (es. attraverso processi di osservazione e di imitazione, ovvero attraverso processi di riflessione sull'esperienza) (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014).

Il ruolo dell'insegnante di sostegno è inoltre strettamente connesso all'educazione alle differenze in termini di alterità. Potremmo dire che implica un'educazione allo sguardo inclusivo che permette di essere autenticamente con l'Altro e per l'Altro, Il tema della significazione e della rappresentazione dell'alterità rappresenta per il sapere pedagogico una delle categorie fondative in quanto

> il sistema di relazioni con sé stesso, con l'Altro e con il mondo costituisce la cornice di significato all'interno della quale la riflessione pedagogica organizza

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

il suo agire, i suoi modelli e strategie, in ordine allo sviluppo integrale della persona (Pinnelli, 2015, p.183).

Negli ultimi anni, l'approccio culturale alle differenze a scuola ha vissuto un graduale e ulteriore ampliamento del solco tracciato dal modello di integrazione, originariamente orientato verso l'attenzione pedagogica degli alunni con disabilità, sollecitando il mondo della scuola a interrogarsi sulle necessità e sulle istanze di tutti quegli alunni che manifestano dei bisogni educativi speciali. Si va sempre più incontro a un sistema scolastico sensibile al cambiamento, verso quell'"impresa collettiva" (Booth, Ainscow, 2014) finalizzata ad assicurare a quel tutti-nessuno escluso un sistema scolastico, obbligatorio e aperto, sempre più equo e inclusivo. In Italia, la fotografia più fedele di questo allargamento di orizzonte è rintracciabile nella Direttiva del 2012 e nella successiva C.M. n. 8 del 2013 sui BES, un quadro che si completa ulteriormente con la nota MIUR n. 562 del 2019 con la quale si invita il mondo della scuola a considerare nel novero degli alunni che potrebbero manifestare dei BES anche quelli con un alto potenziale intellettivo ed eccellenza. (Pinnelli et al., 2024) In questo scenario l'educazione si connota, dunque, come l'esigenza di rendere il soggetto dell'apprendimento consapevole delle proprie capacità e responsabile delle proprie azioni (Muscarà et al., 2024).

Il dialogo tra il paradigma critico-emancipativo, l'apprendimento trasformativo e le arti performative nella formazione degli insegnanti di sostegno

Nell'ambito della formazione degli insegnanti, il piano dell'esperienza va inteso non soltanto come luogo di apprendimento ma anche e soprattutto come spazio e tempo in cui entra in gioco la biografia dei docenti che, se non presa in considerazione, può divenire una barriera fondata su pregiudizi stereotipi e abiti mentali che possono ostacolare l'apprendimento stesso. In tal senso avvalersi del Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005; 2011) consente di attivare una dinamica a spirale in cui la pratica interroga sé stessa continuamente e nel farlo rigenera la teoria che a sua volta sollecita spazi di pensabilità e possibilità da sperimentare nella pratica. Nell'ambito della formazione dei futuri insegnanti di sostegno in cui l'incontro con i bisogni educativi può rappresentare talvolta un dilemma disorientante il Teatro dell'Oppresso offre strumenti e metodi che favoriscono operazioni di riflessione e metariflessione sui saperi personali con i quali si entra in formazione, che consentono di rendere esplicito ciò che è implicito in termini di prospettive di significato

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

sedimentate e messe in campo nelle diverse situazioni di apprendimento e di pratica professionale consentendo di assumere una posizione consapevole, critica, riflessiva e metariflessiva nel corso degli apprendimenti connessi al percorso di specializzazione al sostegno che può venirsi a configurare quale esperienza trasformativa. Nella letteratura scientifica è possibile ravvisare il contributo delle metodologie performative (Tisdell, Whalen, Johnson, 2022; Romano, 2022) nel supportare gruppi di docenti a riflettere criticamente su come e perché i loro assunti siano arrivati a condizionare e, a volte, distorcere il modo di pensare e rappresentarsi le disabilità e le esigenze educative specifiche di studenti/esse (Bocci, 2018). Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti nella didattica speciale (Murdaca, Oliva, Panarello, 2016; Aiello et al., 2019) ripropongono alcuni costrutti che costituiscono delle dimensioni cruciali nella formazione: la capacità di muoversi tra paradigmi e approcci multimetodo (D'Alonzo, 2022); la costruzione di professionalità adattive che tengano presenti le condizioni materiali in cui si situano le loro azioni didattiche, educative e formative; l'adozione di prospettive di ricerca collaborativa (Shani, Guerci, Cirella, 2014; Mura, Zurru, Tatulli, 2020) e trasformativa (Mezirow, 2003; Fabbri, 2019). Lo sviluppo professionale degli insegnanti si presta come metafora della costruzione di professionalità che sono capaci di transitare attraverso approcci transdisciplinari e interdisciplinari, che padroneggiano paradigmi multimetodo, che non chiedono la cassetta degli attrezzi per far fronte ai problemi delle routine ordinarie, ma che cercano di anticipare le sfide e in qualche modo ristrutturare in modo creativo situazioni ambigue (D'Alonzo, 2022).

L'ancoraggio agli studi sulle professionalità dei docenti nella Pedagogia Speciale (D'Alonzo, 2008, 2022; Caldin, 2020; Cottini, 2018; Mura, 2014; Mura, Zurru, 2016; Aiello, 2019), combinati con i riferimenti alla teoria trasformativa (Mezirow, 2003, 2016; Taylor, 2002; Fabbri, 2017), orienta il focus sullo studio di dispositivi metodologici e setting di riflessione gruppale in cui gli insegnanti possano posizionarsi all'interno della propria esperienza professionale e validare le distorsioni individuali, collettive, organizzative, sociolinguistiche ed epistemologiche che riguardano la disabilità. Le pratiche didattiche e pedagogiche a scuola (implicite ed esplicite), così come i diversi sistemi ecologici di appartenenza, contribuiscono a formare rappresentazioni culturali e sociali sulle disabilità, laddove queste costituiscono dei processi di organizzazione e costruzione simbolica di soggettività che sono spesso escluse (o dis-abilitate) dalle dinamiche educative e sociali interne agli apparati istituzionali (Vadalà, 2013). Lo studio delle rappresentazioni sulle disabilità e dei loro effetti "abilitanti" o "disabilitanti" (Bocci, 2018), può essere considerato "come un campo di studi intersezionale" (Cho, Crenshaw, McCall, 2013, p. 785), attraverso cui problematizzare la relazione tra

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

normale e abnorme, tra abilismo e disabilismo, analizzando le visioni stigmatizzanti, culturalmente diffuse, che incidono profondamente sulla formazione, sull'auto- ed eterorappresentazione e sulla progettualità di vita delle identità individuali (Cho, Crenshaw, McCall, 2013).

Gli studi sulla teoria trasformativa che si occupano di sviluppo professionale dei docenti stanno esplorando famiglie di approcci emergenti che consentono di facilitare processi di riflessione sulle premesse, in grado di condurre alla riformulazione di prospettive di significato ritenute problematiche, rendendole più inclusive, discriminanti, permeabili e integrative dell'esperienza (Mezirow, 2003, 2016; Brookfield, 2017). Lo sviluppo professionale degli insegnanti non richiama processi lineari, delegabili a quel costrutto di formazione tradizionale, trasmissiva e asimmetrica. Si prediligono, piuttosto, metodologie che consentano di allineare formazione, apprendimento, ricerca e azione (Fabbri, 2017; Fabbri, Romano, 2017). All'interno di questa cornice, si stanno affermando sempre di più le metodologie performative ed enattive (Rossi, 2012). Si tratta di metodologie di facilitazione che inglobano tecniche espressive, narrative, artistiche, drammatiche, teatrali, ancorate al costrutto di performance, in cui si costruiscono significati attraverso l'esperienza del fare, in condizione di simulazione o di strutturazione guidata (Gherardi et al., 2016; Lawrence, 2012; Lawrence, Dashew, Grossman, 2018).

Lo studio esplorativo

Non emergono nella letteratura studi che indagano in mondo specifico il potenziale emancipativo e trasformativo dell'utilizzo del Teatro dell'oppresso calato nella formazione degli insegnanti di sostegno e relativamente al bagaglio di credenze e rappresentazioni dell'inclusione e dei bisogni educativi speciali. A partire da tale scenario si è scelto di realizzare uno studio esplorativo sul potenziale trasformativo ed emancipativo delle metodologie del Teatro dell'oppresso nell'ambito dei percorsi di specializzazione al sostegno. Lo studio esplorativo si è venuto a sviluppare nel contesto dei percorsi di specializzazione al sostegno nelle annualità 2022/2023 attivati dall'Università degli Studi Internazionali di Roma e l'Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa. Nell'ambito degli insegnamenti di Pedagogia e didattica speciale della Disabilità Intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo tenuti dalla scrivente per i corsisti della Scuola primaria, Secondaria di I e II grado, sono stati attivati 12 laboratori di Teatro dell'Oppresso (Boal, 2005) calendarizzati in 4 incontri, ciascuno della durata di due ore e mezza. I partecipanti ai laboratori sono stati suddivisi in gruppi composti da 7/8 persone. Il numero totale dei partecipanti è stato di 573 corsisti

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

del percorso di specializzazione al sostegno. Il campionamento è stato di tipo razionale intenzionale (Creswell, 2003; 2007) e il campione risulta omogeno coinvolgendo i partecipanti che hanno realmente sperimentato in prima persona la metodologia del Teatro dell'Oppresso. L'ipotesi di partenza dello studio esplorativo si fonda sulla possibilità che i laboratori di Teatro dell'Oppresso condotti con corsisti del percorso di abilitazione al sostegno promuovano un apprendimento trasformativo in generale e nello specifico in merito al bagaglio di credenze e rappresentazioni riguardanti la disabilità, i bisogni educativi speciali e l'agire professionale inclusivo, tutte dimensioni fondamentali e fondanti il lavoro educativo e formativo e che possono facilitare oppure ostacolare i processi inclusivi nel contesto scolastico ed avere un impatto cruciale sul progetto di vita degli alunni con bisogni educativi speciali. La metodologia di ricerca ha previsto infatti l'utilizzo di un questionario metacognitivo sull' esperienza del Teatro dell'Oppresso (Strollo, 2019) già utilizzato in altri contesti di formazione e di ricerca (Strollo, Vittoria, 2012).

È stato possibile raccogliere alcuni dati anagrafici, culturali e professionali dei partecipanti allo studio esplorativo mediante un semplice questionario costruito ad hoc e somministrato tramite Google Moduli. Il gruppo dei partecipanti ai laboratori del teatro forum è composto da 573 futuri docenti specializzati al sostegno. Di questi corsisti, il 60% appartiene al genere femminile, quasi la metà ha un'età compresa tra i 30 e i 40 anni, a cui segue un consistente numero di corsisti di età compresa tra i 25 e i 30 anni. Il 15% dei partecipanti presenta un'età compresa tra i 40 e i 50 anni. L'80% dei partecipanti dichiara di aver conseguito come ultimo titolo di studio la laurea. Il 20% dei partecipanti dichiara di possedere altri titoli di livello superiore come master, dottorati di ricerca e specializzazioni. Il 60% dei partecipanti dichiara di aver avuto precedenti esperienze di insegnamento sul sostegno. Tuttavia il 48% dei corsisti si considera impreparato nell'educazione di alunni che vivono bisogni educativi speciali. questionario metacognitivo compilato in forma anonima dai partecipanti.

L'analisi dei dati è stata effettuata sulla base di un "metodo meticciato" (Mortari, 2007;2019.), che combina elementi del metodo fenomenologico-eidetico (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994) e della Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). L'obiettivo dell'analisi è tipicamente fenomenologico, in quanto consiste nell'individuazione del significato essenziale che i partecipanti attribuiscono all'esperienza del teatro forum, mentre la modalità di codificazione, che prevede le due fasi dell'etichettatura e della categorizzazione, è tipica della Grounded theory (Glaser & Strauss, 2009). Impegnandosi nell'esercizio dell'epoché, che consiste nel "mettere tra parentesi" presupposizioni e precomprensioni rispetto al fenomeno oggetto di indagine (Mortari, 2007), i ricercatori perseguono l'obiettivo di una codificazione che

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

sia il più fedele possibile ai dati raccolti. L'analisi fenomenologica del corpus testuale è stata supportata dall'utilizzo del software NVIVO (Richards, 1999) prevedendo una prima fase di codifica aperta o iniziale, analizzando i testi riga per riga al fine di individuare le unità di significato minime e le ricorrenze tematiche sotto forma di fenomeni etichettati e definiti in maniera molto precisa. La fase di codifica iniziale ha portato ha portato all'identificazione delle unità significative ritenute concettualmente pregnanti. Successivamente, nella fase di codifica focalizzata sono state enucleate una serie di categorie e temi attraverso un processo di re-labeling delle prime etichette. I temi e le categorie sono selezionati sulla base delle loro frequenze nell'intero corpus testuale ma anche per la loro rilevanza e consentono di evidenziare similarità e differenze tra i partecipanti. Le categorie emergenti dall'analisi dei 573 resoconti esperienziali dei futuri docenti specializzati sul sostegno sono riassunte nella tabella sottostante con il label delle categorie e le etichette con la quantificazione delle occorrenze.

Tab.1 – Sintesi dell'analisi del corpus testuale

CATEGORIE	*ETICHETTE*	*OCCORRENZE*
Significati attribuiti all'esperienza	Trasformazione	96
	Creatività	35
	Formazione	92
	Crescita	65
	Confronto	55
	Mettersi in gioco	52
	Disorientamento	80
	Riflessione	40
	Metariflessione	35
	Metacognizione	27
Momenti cruciali dell'esperienza	L'Attribuzione dei vari ruoli.	45
	La scrittura del copione	32
	Le riflessioni alla fine di ogni narrazione teatrale	25
	L'individuazione del tema	14
	L'individuazione delle figure di oppresso e oppressore.	57
	Messa in scena di situazioni realmente vissute come insegnanti	64
	Essere attori e spett'attori	60
	Rivivere momenti del passato	58

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

Apprendimenti e competenze acquisite	Superare i propri limiti	41
	Sperimentazione di soluzioni differenti	60
	Superamento delle divergenze mediante il dialogo	53
	Sviluppare capacità di pensiero libero e critico	18
	Sviluppare rapporti di fiducia reciproca tra colleghi	47
	Sviluppare competenze sociali e comunicative	32
	Problem-solving	19
	Capacità empatiche	48
	Pensiero divergente	77
	Rispettare il punto di vista altrui	32
	Negoziazione di soluzioni	45
	Analisi dei problemi scolastici	53
Metafore	Albero	15
	Uragano	10
	Prisma	34
	Faro nella tempesta	7
	Farfalla	12
	Universo alternativo	17
	Metafora della vita quotidiana	15
	Osare a volare	5
	Togliere la maschera	23
	Teatro come corpo che parla	42
Innovazione e novità	Esperienza mai vissuta	75
	Esperienza diversa	64
	Esperienza inedita	42
	Esperienza che permette di trovare soluzioni diverse a problematiche già esistenti	30
	Insegnamento non tradizionale	56
	Metodologia che permette di analizzare e osservare in modo differente	41
Cambiamento di prospettiva e dilemma disorientante	Crisi delle proprie convinzioni sul ruolo dell'insegnante di sostegno	82
	Messa in discussione delle proprie convinzioni e rappresentazioni della disabilità e della didattica inclusiva	67
	Integrazione dei punti di vista dei colleghi sul ruolo dell'insegnante di sostegno con le proprie convinzioni	103
	Accogliere e sperimentare prospettive diverse nella risoluzione di sfide professionali	92

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

Coscientizzazione ed emancipazione	Autocoscienza	47
	Autocoscienza	34
	Consapevolezza delle dinamiche di oppressione	50
	Consapevolezza di essere oppressi e oppressori al contempo	66
	Emanciparsi dalle dinamiche oppressive	84
	Liberarsi da stereotipi e pregiudizi	94
	Emanciparsi dalle aspettative sociali	69
Vissuti emotivi	Empatia	80
	Divertimento	42
	Timidezza	21
	Ansia	17
	Coinvolgimento	50
	Imbarazzo	39
Dinamiche relazionali e gruppali	Scontro	44
	Incontro	30
	Dialogo	25
	Comunicazione	33
	Condivisione	60
	Rispetto	25
Dimensione inclusiva del teatro dell'oppresso	Metodologia inclusiva	79
	Esperienza inclusiva	87
	Strumento che può far comprendere Il rispetto per le differenze	64
	Scoprire nuove prospettive e dinamiche di partecipazione di tutti gli alunni	42
	Comprendere e rispettare le diverse prospettive	48
	Strumento di educazione alla convivenza	17
	Strumento di educazione al rispetto reciproco	11
	Strumento di educazione alla pace	19
	Strumento di promozione dell'accettazione dell'Altro diverso da sé	53
Ambiti di applicazione	Formazione degli insegnanti per imparare a lavorare in team	53
	Formazione degli insegnanti per lavorare su di sé	61
	Formazione degli insegnanti per lavorare sull' inclusione	75
	Formazione ed educazione degli alunni su tematiche delicate	55

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

L'esperienza del Teatro dell'Oppresso si è configurata per i partecipanti quale chance riflessiva in ottica emancipativa e trasformativa

Il percorso laboratoriale del teatro forum proposto ai partecipanti, ha consentito un lavoro di disvelamento del disagio avvertito rispetto ad alcune pratiche accettate implicitamente ma ritenute disfunzionali, e messa in discussione delle distorsioni presenti nelle prospettive sociolinguistiche ed epistemologiche più frequentemente rilevate da parte dei futuri docenti specializzati (Mezirow, 2003; 2012). Dare voce a queste "distorsioni" ha significato negoziare con gli insegnanti la disponibilità a ricostruire la loro esperienza professionale attraverso una metodologia performance-based che consentisse di andare oltre "il dato dichiarativo", ma al contempo di sperimentare e restituire modalità di azione nel contesto scolastico alternative a quelle pratiche riconosciute come disfunzionali (Romano, 2022; Fabbri, 2017; Perla, 2014). Il percorso laboratoriale ha consentito di tracciare itinerari collaborativi e partecipativi, ha permesso ai futuri docenti specializzati per il sostegno di aprire uno spazio dialogico dove potersi assumere la responsabilità di scandagliare le pratiche in uso. Tutto questo, in altri termini, per iniziare un primo livello di cambiamento inteso come ricostruzione di senso e validazione delle rappresentazioni in uso, a partire dalla condivisione generata dall'esperienza del Teatro dell'Oppresso. La messa in scena dei copioni cocostruiti e realizzati in gruppo è diventata un'occasione per comprendere quali fossero gli assunti che si rendevano presenti nei repertori di pratiche analizzate; quali rappresentazioni di relazioni, processi di apprendimenti, disturbi, rapporti di potere tra gruppi e appartenenze fossero implicati nei discorsi e nelle narrazioni dei partecipanti coinvolti (Bocci, 2018). Sono emerse leggende metropolitane e distorsioni sociolinguistiche ed epistemologiche piuttosto diffuse relativamente ad esempio, alle capacità relazionali e di apprendimento di studenti/esse con esigenze educative specifiche o al loro posizionamento all'interno dell'istituzione scolastica. La messa in discussione delle proprie rappresentazioni da parte dei partecipanti si è configurato come un processo ciclico, a spirale, in cui supportare i docenti nel fare guadagni metodologici e critico-riflessivi che li aiutassero nel transitare dall'essere immersi nella loro esperienza professionale all'apprendere attraverso la loro esperienza professionale (Fabbri, 2017; Fabbri, & Romano, 2017; Fabbri, 2019).

L'intreccio tra la cornice epistemologica critico emancipativa e l'apprendimento trasformativo per leggere ed esplorare l'esperienza vissuta dai docenti specializzati per il sostegno in formazione, consentono di cogliere le potenzialità trasformative, in ottica inclusiva, del Teatro dell'Oppresso. La

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

presa di consapevolezza che l'insegnante stesso può divenire facilitatore o barriera dei processi di inclusione ha sollecitato, dopo momenti di disorientamento, allo sviluppo della pensabilità di nuovi modelli di interazione nel contesto scolastico, con i genitori e con gli alunni. La trans-formazione vissuta dai partecipanti in merito alle proprie prospettive di significato, sono state favorite dalla costruzione di uno spazio in cui dialogano le autobiografie personali all'interno della dimensione gruppale unitamente ad una riflessione nel corso della rappresentazione scenica e sulla rappresentazione scenica mediante il confronto con gli spett-attori. Le caratteristiche dell'esperienza stessa del Teatro dell'Oppresso "fa vivere sulla propria pelle l'inclusione" che da costrutto teorico si operazionalizza e si incarna nelle riflessioni, nelle emozioni e nelle relazioni che connotano l'esperienza dei partecipanti. Ci si senti accolti e si impara ad accogliere l'altro nelle sue peculiarità esistenziali, allenandosi a sospendere il giudizio. I partecipanti, attraverso il percorso laboratoriale, mettono in discussione non solo le proprie prospettive di significato ma anche lo status quo di un profilo professionale e di campi d'azione che restano ambigui. Non è un caso che nelle rappresentazioni messe in scena dai partecipanti, emerga la figura di un insegnante di sostegno non intesa come risorsa di sistema ma come "l'insegnante di", come "un insegnante di serie B, come "l'insegnante che da solo deve occuparsi esclusivamente degli alunni disabili nonostante la normativa vigente". Il docente in formazione per il sostegno esprime ciò sottoforma di dinamica oppressiva e in una dimensione comunitaria mette in atto piste di azioni per autodeterminarsi, per provare a liberarsi da tali oppressioni. E lo fa ri-conoscendo l'importanza di una serie di competenze professionali, scoprendo che tali competenze possono essere acquisite non solo attraverso dispositivi formativi tradizionali ma anche attraverso metodologie attive come quella del Teatro dell'Oppresso. A tal proposito i partecipanti narrano della possibilità di acquisire, mediante l'esperienza del Teatro Forum, una serie di competenze che possono essere così raggruppate:

- Competenze riflessive;
- Competenze epistemologiche;
- Competenze socio-relazionali.

Non si tratta di trasmettere solo conoscenze e teorie su come si si articolano processi di apprendimento nelle diverse fasce di età, ma di pensare a progettare dispositivi laboratoriali ed esperenziali che allenano la mente e il cuore ad attivare l'inclusione in termini di emancipazione e trasformazione da logiche di discriminazioni a logiche di rispetto e accoglienza delle pluralità esistenzali. Il Teatro dell'Oppresso ha proprio a che fare con queste pluralità esistenziali spesso oppresse. L'educazione allo sguardo inclusivo me-

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

diante la metodologia del Teatro dell'Oppresso, in quanto obiettivo educativo sia per gli insegnanti in formazione che per gli alunni, può promuovere un cambiamento radicale nel proprio modo di significare la realtà. Ciò può avvenire mediante una pedagogia della liberazione (Freire, 1970) che rende la persona capace di entrare nei processi per capire e scoprire le condizioni di oppressione. In questo contesto, sia lo studente che l'insegnante, sono considerati come soggetti altrettanto sapienti, mentre stanno cercando di acquisire reciprocamente la conoscenza dell'altro sia pragmatica che sociale. In questo dialogo si può diventare soggetti sociali non solo liberati ma che sono in grado di liberare l'Altro. L'insegnante, a sua volta, riflette, ricostruisce e riorganizza le proprie prospettive di significato nella relazione educativa. Così facendo educa il suo sguardo all'inclusione, ad accogliere i bisogni e desideri degli alunni, non sostituendosi ad essi ma sollecitandoli a sperimentare modi critici di pensiero e forme di azione molteplici (Freire, 2009) affinché diventino capaci di autodeterminarsi e auto-liberarsi da etichette "normalizzanti" e "ingabbianti".

Riferimenti bibliografici

Aiello P. (2019). Teacher Education and Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria,* 10, pp. 58-61.

Aiello P., Sharma U., Di Gennaro D., Dimitrov D.M., Pace E.M., Zollo I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes, and concerns towards inclusive education. *Formazione, Persona, Lavoro*, 7(20), pp. 10-24.

Amatori G. (2019*). Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.

Bocci F. (2011). La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia). In: L. Bellatalla (Ed.). *L'insegnante tra realtà ed utopia,* (pp. 107-135). Roma: Anicia.

Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In: D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra, & R. Medeghini (Eds). *Disability studies e inclusione* (pp. 141-173). Trento: Erickson.

Boal A. (2005). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esperienze e tecniche del teatro dell'oppresso*. Bari -Barletta: La Meridana.

Boal A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana

Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

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

Brookfield S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
Caldin R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 1-159). Erickson.
Canevaro A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Edizioni Dehoniane Bologna.
Cho S., Crenshaw K. W., & McCall L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs,* 38(4), pp. 785-810.
Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
Creswell J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
D'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive*. Brescia: La Scuola.
D'Alonzo L. (2009). Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti. In: *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti* (pp. 100-113). Milano: FrancoAngeli.
D'Alonzo L., (2022). Il corso di specializzazione sul sostegno: considerazioni e proposte dopo 10 anni di esperienza. *Nuova Secondaria*, pp. 60-69.
Fabbri L., Striano M., & Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*: Milano: FrancoAngeli.
Fabbri L. (2017). Ricercatori e insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo. In: P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 351-364). Brescia: La Scuola.
Fabbri L., & Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
Fabbri L. (2017). Ricercatori e insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo. In: P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 351-364). Brescia: La Scuola.
Fabbri L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 149-154.
Freire P. (1970a). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
Gherardi S., Houtbeckers E., Jalonen A., Kallio G., Katila S., Laine P.M. (2016). *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies.* NSA Conference, Helsinki, FI, 11-13 Agosto 2016.
Giorgi A. (1985). *Phenomenological and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
Glaser B., Strauss A. L., (2009). *La scoperta della grounded theory: strategie per la ricerca qualitativa (Modernità e società),* pp. 1000-1019.
Lawrence R. L. (2012). Transformative learning through artistic expression: Getting out of our heads. In: E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.). *The handbook of transformative learning* (pp. 471-485). Jossey-Bass.
Lawrence R. L., Dashew B., & Grossman K. (2018). Restoring the possibility for critical, reflective discourse: Using imagined dialogues to rebuild connections

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

across political divides. In: *Proceedings of the 13th Annual International Transformative Learning Conference.* New York, NY.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
Moustakas C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 2(2), pp. 175-190.
Mura A., & Zurru L. A. (2016). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli
Mura A., Zurru L. A., & Tatulli I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia*. Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 260-273.
Murdaca A. M., Oliva P., & Nuzzaci A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*. Italian Journal of Educational Research*, (12), pp. 99-120.
Muscarà M., Lo Piccolo A., Pastena N., Romano A. (2024). Fragilità, processi educativi e pratiche di cura. In: Società Italiana di Pedagogia Speciale (Eds.). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre* (pp. 329-341). Erickson.
Pinnelli S. (2015). Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni. *Educazione democratica*, 9, pp. 70-82.
Pinnelli S., Fiorucci A., Sorrentino C., Baccassino F., Abbate E. (2024). Gli indicatori dell'inclusione scolastica: dal talento alle opportunità. In: *L'inclusione non si Ferma. Cammina Sempre. Volume in Ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 343-354). Milano: Erickson.
Richards L. (1999). *Using NVIVO in Qualitative Research.* New York: Sage
Romano A. (2022). Metodologie performative per lo sviluppo professionale dei docenti. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 10(1), pp. 225-238.
Rossi P. G. (2012). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'enazione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli
Santi M. (2014). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of special education for inclusion*, *2*(2), pp. 191-210.
Shani A.B., Guerci M., & Cirella S. (2014). *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
Schon D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Strollo M.R., Vittoria P. (2012). A Formação De Educadores Através De Percursos Estéticos: Teatro, Musica E Narração. *VI Colloquio internacional de filosofia da educacao. filosofar: aprender e ensina*r. Rio de Janeiro, 15-17/8/201.

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

Strollo M. R. (2019). *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di svilupppo e socializzazione* (pp. 1-147). Milano: FrancoAngeli.
Taylor E.W. (2002). Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective. In: Cervero R. M., Courtenay B. C., Monaghan C. H., (Eds.). *Comps. The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives*. University of Georgia, 2, pp. 120-131.
Tisdell E., Whalen G.C., Johnson, M. (2022). The Super vision of Autoethnographic Dissertation Studies: Transformative Stories of the Supervisor and the Supervised Revealed. *Adult Learning*, 33(2), pp. 51 60.
Vadalà E. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In: R. Medeghini, et al. (Eds.). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale*, *cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.

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

Between innovation and tradition: Fostering reflective practice through the Mahara e-portfolio for digital natives

by *Matteo Conte, Alessia Scarinci, Alberto Fornasari, Gaetano Monaco*[*]

Abstract

Reflective practice is a key competence for learning and training, as it promotes critical analysis and professional development. It is not limited to self-analysis but integrates theory and practice to generate educational innovations. The e-portfolio is ideal for promoting reflexivity and transversal skills, documenting progress, and encouraging autonomy. In this context, the Mahara platform stands out for its flexibility and customization, enhancing learning and self-assessment in collaborative environments. However, a sustainable use of such tools requires a cultural change, which integrates technology and reflexivity as educational pillars, thus improving teaching effectiveness and personal growth.
Keywords: reflective practice, e-portfolio, Mahara, collaborative learning, educational innovation.

First submission: 02/03/2025 accepted: 10/06/2025

The relevance of reflective practice in learning and training processes

Reflective capacity is an essential skill for professionals in the educational sector. The ability to critically analyze and evaluate their operational practices, configuring itself as a cognitive process articulated on different levels. Reflective practice is reflection in action and reflection on action (Schon, 1993), aimed at analyzing, through a metacognitive process,

[*] La struttura complessiva dell'articolo è stata pensata e condivisa da tutti gli autori. Nello specifico, si attribuisce ad Alessia Scarinci il paragrafo 1, a Matteo Conte i paragrafi 2 e 3, a Gaetano Monaco i paragrafi 4 e 5, ad Alberto Fornasari il paragrafo 6.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20531

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 knowledge already acquired and the epistemological methodologies underlying the construction of knowledge (Mortari, 2003). This practice, which is proposed not as a paradigm nor a working method but rather as a methodological criterion aimed at remodeling knowledge in function of its application (Foley, 2002), constitutes the fulcrum of professional development of that dynamic process fueled by the experience accumulated over time and by systemic reflexivity on the activities carried out (Striano, 2001; Capperucci, 2007; Pultorak, 2010; Vannini, 2019; Glatthorn, 1995). It manifests itself, therefore, through a constant process of critical distancing from daily practice, integrated with educational theories, to create new knowledge aimed at orienting educational, formative, and didactic action (Schön, 1993; Pescheux, 2007). Reflexivity is not configured exclusively as an activity of self-analysis but presents itself as a tool to promote innovations to improve educational practices continuously. This concept can be understood as a fertile ground in which knowledge, theory, practice, and action converge to generate virtuous practices that, feeding on experience, favor the learning process (Dewey, 1961). It, therefore, stands as a key competence for education professionals who intend to improve professional performance and face the challenges of the contemporary educational context (Perla, Castelli, 2019). Reflective practice represents a fundamental dimension of the teacher's professional identity (Perrenoud, 2001), which is closely related to the achievement of students' educational success and is oriented towards a lifelong learning process. This competence allows the teacher to operate according to a principle of circularity, understood as a dynamic interaction that guides him towards adopting an external point of view (Gardner, 2019), facilitating the activation of a triangulation between ideas, perspectives, and operational options. This approach coherently and interactively integrates theory and practice, configuring itself as a continuous cycle of learning and action (Cunti, Priore, 2015).

Teaching, understood as the science of relationships and constructive dialogue (Frabboni, 1999), configures the teacher as a reflective designer engaged in developing innovative knowledge through updated practices supported by reflective processes. In this context, reflexivity is based on developing hypotheses oriented toward social change and constructing new knowledge (Laurillard, 2015). Therefore, the approach described so far is configured as a multidisciplinary methodology that integrates heterogeneous contributions regarding ideas and applications, characterizing itself as a transformative process capable of questioning consolidated rules and values within an organizational framework. It assumes a constructivist nature, in which knowledge emerges in a participatory manner, and the actors define the objectives in response to the specificities of the contexts. This approach

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

also uses a variety of qualitative methods and techniques. It promotes in the teacher a series of skills aimed at building a shared vision of the reality in which he or she operates, emphasizing the importance of emotions and attitudes as fundamental components of reflexivity and favoring a collaborative working method over an individualistic one. Therefore, attributing a horizon of meaning to the teaching methods and purposes becomes the fruit of situated knowledge, constructed empirically through constant introspective reasoning (Michelini, 2016). In light of the peculiarities of the new generations, characterized by an intense familiarity with digital technologies, it becomes of primary importance to design training courses that, in addition to developing disciplinary skills, promote reflective practices integrated with technological tools, capable of effectively supporting teaching action and improving, at the same time, the ability to manage unexpected events and paradigmatic changes (Baldacci, 2013). It, therefore, appears necessary to implement technological devices that promote reflexivity and participation (Fabbri, 2009), nurturing the sense of belonging to a community of practice (Wenger, 2006). At the same time, it is necessary to encourage the adoption of active and socio-constructive teaching methodologies that contribute to the creation of a teacher who knows how to critically question his or her practices, actively negotiating and building knowledge in authentic contexts, becoming a facilitator in transformative co-design and capable of involving members of the educational community in a shared learning process (Nuzzaci, 2009). Therefore, integrated with digital technologies, reflective practice plays a crucial role in education today. Technologies represent a privileged and motivating environment for students and can, therefore, foster the development of reflexivity. At the same time, the teacher is called to deal with these tools to design paths, exploiting the interactive and creative potential of technologies to cultivate critical awareness and promote autonomy in the learning process (Sansone, Fabbri, Bortolotti, 2023).

Reflexivity and digital tools

To direct teaching practices towards a reflective approach, today it is essential to innovate teacher training paths, orienting them towards communities of practice and learning (Strollo, Capobianco, 2022) supported by a socio-constructivist use of technologies (Matteucci, 2021). The latter should promote meta-reflection and the meaningful use of digital devices. Teachers often use technologies to support traditional teaching without fully exploiting their potential (Karchmer-Klein, Boulden, McDonald, 2023).

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

Technological devices in the classroom tend to replace textbooks without being valued as mediation tools to create collaborative experiences aimed at building knowledge and developing critical thinking (Capobianco, 2022). This limited use of technologies can be attributed to various causes, including the type of initial training teachers offer. Training courses aimed at teachers often do not focus on the theoretical-methodological importance of technologies, encouraging a traditional vision of learning focused on transmitting knowledge (De Piano, 2015). This is a mechanistic perspective aimed at enhancing students' knowledge base, conceived as passive receptors of predefined knowledge.

Knowledge is not a pre-existing fact but rather the result of a self-regulation process, which focuses on the individual, his or her abilities, and potential; therefore, learning cannot be reduced to a simple cognitive process but represents the product of continuous personal growth, in which reflecting on experiences allows one to acquire self-awareness and develop new skills (Rollando, 2023). It is a construct that implies greater autonomy and problem-solving skills, making the student capable of critically analyzing himself or herself, overcoming a superficial vision of learning, and grasping its deeper meanings.

In light of what has been discussed, it becomes a priority to define the role of technologies, especially those designed to encourage reflective learning and to identify the connections helpful in promoting reflective practice. Learning should be conceived as an active metacognitive process in which the individual is stimulated to develop a critical awareness of his/her cognitive processes. In line with constructivist and sociocultural theories, this approach promotes systematic reflection on one's experiences to favor the construction of personal meanings and the autonomous regulation of learning (Panciroli, Macauda, 2024). Therefore, we must place greater emphasis on meta-reflection, or the ability to reflect on one's own thought and learning processes, which is essential for developing higher cognitive skills (Vygotskij, 1990). The critical analysis of one's experiences, understood as a comparison between pre-existing knowledge and new information, allows us to identify discrepancies and reorganize mental schemes, transforming learning into a dynamic and continuous process of constructing and reconstructing knowledge (*Ibidem*, 1990).

How can we combine reflective practice and technology? Reflective practice finds a powerful ally in technology. Currently, we can find online journaling apps, mindfulness platforms, collaborative tools, and narrative games that facilitate introspection and learning with creative activities, virtual reality, and guided objectives, encouraging personal growth through daily reflections. Among these, the e-portfolio appears to be a digital tool

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

that supports the monitoring and self-assessment of individual progress and is configured as an effective means to systematically and prolongedly collect and document the performance, commitment, and progress of each student (Fanni, Bonaiuti, 2024). This tool, which stands out for its ability to integrate documentary and reflective aspects, consists of a collection of papers selected by the student, accompanied by personal reflections on the results achieved and specific feedback provided by the teacher, relating both to the quality of the work done and the depth of the reflections produced. Through this structure, the e-portfolio does not limit itself to testifying to the skills acquired but highlights what the student can do with the knowledge and skills available, offering a concrete representation of his operational aptitudes and ability to apply what he has learned in authentic contexts. It, therefore, represents a systematic and finalized anthology of the work carried out by the student over time, characterized by the active participation of the student himself in the selection of the content. This feature responds to the need to promote authentic and self-directed learning since it involves the student in a decision-making process that involves choosing the papers to include, reflecting on the reasons for this selection, and adhering to clearly defined evaluation criteria. These criteria, shared between teacher and student, guarantee a transparent and formative evaluation, which measures the results and encourages the development of metacognition and critical awareness. It is, therefore, configured as a co-construction of knowledge aimed at promoting transversal skills to encourage training oriented towards the personal and professional growth of both the teacher and the student (Torre, Emanuel, 2023).

In the following paragraphs, an in-depth analysis of the e-portfolio's potential will be carried out, as well as its impacts on the professionalism of the teacher and its role in promoting the development of skills in students.

The structure of the e-portfolio and its value in reflective practice

The scientific literature identifies different types of portfolios, ranging from the assessment of acquired skills to the monitoring of learning progress, the documentation of teaching processes, or, more generally, the professional field. However, there is no univocal definition of this tool. One of the most relevant descriptions defines it as a «targeted compilation and reflection of one's work, efforts and progress» (Milman, 2007, p. 375). We can define it as a systematic, organized, and selective collection of materials and documents describing teachers' and students' training and professional paths. Therefore, this tool is configured as a documentation and self-

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

reflection device, adequately monitoring the development of skills acquired in a given period (Di Stasio et al., 2021). Portfolio learning is considered an authentic assessment methodology (Ellerani, 2005), as it allows measuring students' skills in areas such as autonomous goal setting, critical thinking, complex problem solving, effective collaboration, and applying reflective practices (Zubizarreta, 2004).

The e-portfolio, or digital version of the portfolio, is relatively recent and offers students a tool to collect and present their work and an effective means to document the development and achievement of professional knowledge and skills. This platform uses a variety of electronic media and allows integration with external sources, distinguishing itself from paper portfolios for a series of significant advantages. Among these, we can include the ability to archive, organize, and reorder content quickly and intuitively, the opportunity to integrate materials from different courses taken by students, support for collaboration, and the potential to promote the development of key skills, such as information management, self-organization, planning and presentation (Ayan, Seferoglu, 2011). Inside, each digital document is accompanied by an explanatory comment, in which the author motivates the choice made and illustrates the meaning of the material chosen based on their professional growth path, whether we are talking about the teacher, culture, or if we are referring to the students. This narrative dimension represents an added value of the e-portfolio because it puts the user in a position to understand the value of his experiences critically and to analyze their progress over time. In addition to this archival function, the e-portfolio integrates a section dedicated to metacognitive reflection, where the teacher uses a selection of documents to generate new analyses and interpretations, building papers highlighting specific aspects of their professionalism. At the same time, the student can store his papers over time and draw on them whenever he wants (Bhattacharya, Hartnett, 2007).

From a scientific and educational perspective, the e-portfolio is not only a collection and archiving tool but a dynamic means to support the construction of identity, promote reflexivity, and document the continuous development of skills and extends beyond the simple use of text and images, allowing the integration of multimedia content to represent knowledge and skills dynamically. However, the creation of an e-portfolio is not limited to the mere collection of artifacts as evidence of learning or to reflection on the process and results but also includes the interactions that emerge during the learning process (Carruba, Giacomantonio, Federica, 2024). In fact, currently, available e-portfolio platforms offer advanced features such as peer review, collaborative feedback, and discussion, expanding the possibilities of use and have been successfully applied in different

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

disciplinary fields, including arts, humanities, and social sciences (Piazza, Rizzari, 2020). Numerous researchers (Zhang, Tur, 2022; Mahasneh, 2020) demonstrate that e-portfolio analysis allows the detection of transformations in both knowledge and professional behaviors, especially about codified disciplinary skills. Writing, an integral part of this tool, is central since it significantly contributes to internalizing knowledge and skills, promoting more profound and lasting learning (Aygün, Aydın, 2016; Ayan, Seferoglu, 2011).

The importance of e-portfolios in the professionalism of the teacher and the development of key skills in students

The e-portfolio represents a valid tool for enhancing the teaching-learning process, benefiting both students and teachers. Thanks to the possibility of providing immediate feedback, it helps students identify and correct errors, thus contributing to the development of more aware and effective reflective practices. For teachers, the e-portfolio is configured as a dialogic resource that facilitates identifying and planning professional improvement paths while reducing the risk of self-referentiality in teaching practice. It allows the archive, modification, and expand a variety of documents that testify not only to the evolution of teaching processes but also the development of key skills of students and the teacher's professional skills, promoting continuous and structured growth.

Empirical studies (Zhang, Tur, 2024; López-Crespo et al., 2022; Balaban, 2020) highlight how the e-portfolio construction process promotes a more complex and conscious vision of documentation. Critical reflection, encouraged during the different development phases, encourages practices such as problematization and self-assessment, thus giving value to the evaluation rubrics present in the PTOF of school institutions and has led teachers and students to actively participate in decision-making processes, favoring, in fact, the construction of collaborative learning contexts (Daunert, Price, 2014). Reflective practice thus becomes a fundamental element for improving both the teaching and learning environment, and, as highlighted by Dewey (1961), it is the integration between experience and reflective action that allows teachers to critically analyze their practice, favoring continuous improvement and updating of teaching skills.

The e-portfolio has immediately proven to be an effective teaching tool, configuring itself as a dynamic laboratory where students can construct meanings from the experiences acquired while supporting teachers in monitoring progress concerning the reference professional standards (Harun, Hanif, Choo, 2021). Thanks to its versatility, which allows the integration of

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

different formats such as texts, images, audio, and video, it has overcome the limitations of traditional paper portfolios, making it a tangible and structured indicator of the teaching-learning process, capable of strengthening the sense of achievement for both teachers and students (*Ibidem*, 2021). The flexible nature of the e-portfolio allows updates and modifications at any time, thus encouraging continuous and profound reflection on the archived material. This approach is configured as a constantly evolving learning path in which students take on an active and conscious role: in fact, they not only critically reflect on their educational path but also become directly responsible for it, developing self-regulation and autonomous learning skills (Yadav, 2024). The use of writing, through synchronous or asynchronous chats, allows teachers and students to reflect on different points of view, generating interactive and democratic learning that allows us to overcome some consolidated stereotypes and attribute a profound meaning to learning, to the professionalism of teachers and lay the foundations for future teaching practices (Hanukaev, 2023). A high degree of reflexivity, supported by deep learning, manifests itself, however, exclusively when the e-portfolio is implemented authentically (Cheng & Chau, 2013). The perception of students that teachers are observing them can limit their freedom of expression, leading them to modulate or modify the genuineness of their ideas and compromising the authenticity of the reflections produced. Consequently, the portfolio's effectiveness as a critical reflection tool depends on the educational meaning that the teacher attributes to this tool, promoting an environment in which students can express themselves freely without the perception of direct control (Maarof, 2007).

Uses and potential of the Mahara e-portfolio

Mahara is an e-portfolio developed in the early 2000s in New Zealand as part of a government-supported research initiative. This digital tool, designed to be highly adaptable to users' needs, was intended to facilitate continuous skill improvement and critical reflection. It was designed to support students of different school levels, professionals interested in monitoring their professional growth, and teachers or trainers committed to promoting educational approaches based on active learning, collaboration, and self-assessment.

Mahara is an open-source platform that integrates numerous features, including a blog, a resume generator, and social networking tools.

The blog is a fundamental tool to promote reflection, documentation, and sharing of learning: its primary function is to offer users a personalized space

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

where they can record thoughts, experiences, and progress in a structured and chronological way, allowing users to generate critical reflection on their educational or professional path and at the same time consolidate awareness of the skills acquired and their areas for improvement. In this section, students have the opportunity to document their projects, note the challenges encountered, and describe the solutions found, creating a narrative of their learning process, while professionals can use the blog to keep track of significant work experiences and reflect on daily practices. The importance of the blog within Mahara consists in allowing all users to share ideas, projects, or simply reflections with a selected audience, promoting dialogue and comparison and, through comments and interactions, you can receive helpful and stimulating feedback that enriches the learning process and allows continuous personal and professional growth.

Another important element of Mahara is the curriculum vitae generator present within it. The latter is a tool that allows users, students, and/or workers to create a detailed and customizable professional profile within the platform, allowing them to simultaneously collect, organize, and present their personal experiences, acquired skills, and results obtained in a structured and visually appealing way. It can also include work experience, study paths, technical and transversal skills, completed projects, certifications, and other significant elements of their professional and educational path. It, therefore, acts as a dynamic showcase for personal and professional results, encouraging interaction between the user and potential employers, academic institutions, or other interested parties. Furthermore, the possibility of integrating one's curriculum vitae with multimedia elements such as images, videos, or links to external projects makes the presentation richer and more engaging than a traditional curriculum; furthermore, it can be continuously updated to facilitate more active management of one’s career.

Finally, Mahara integrates social networking tools to encourage user collaboration and interaction. Among the main features is the possibility of creating groups in which users can collaborate, share ideas and materials, and discuss the most varied topics of common interest. These groups can be open, closed, or by invitation, guaranteeing different access methods and levels of privacy; they use an internal messaging system that allows users to communicate directly with one or more interlocutors. In this section, the user can share pages of their portfolio with other users or groups, allowing direct feedback or collaborative review, which is always dictated by a sense of community that characterizes the tool in question. Elements such as constructive comparison and collaborative learning make, in fact, the Mahara

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

e-portfolio not only an archiving tool but also, above all, a dynamic space for personal development and reflective stimulation.

The term Mahara, which in Maori means thought, clearly expresses the goal of the project: to promote more interactive, multimedia, and personalized learning. One of the distinctive features of this platform compared to other e-portfolios is the control offered to users, especially students, on managing the visibility of their content. To regulate access to shared information, the materials to be presented must be organized and grouped in a specific area called an event. Each user can create an unlimited number of events containing a unique selection of papers. Access to these events can be granted to specific people, groups, or entire communities, thus ensuring flexible and secure sharing management (Butler, 2006).

Mahara's design is based on fundamental principles that reflect a user-centered approach to managing one's e-portfolio: each added element can be enriched with metadata and customizable according to the needs of teachers or teams responsible for training programs to ensure greater contextualization and adaptability.

Within its three sections mentioned above, Mahara contains valuable portfolio creation tools (La Rocca, 2015). The first tool is the Table of Events. It aims to guide the user in identifying significant events in their learning path, which are represented through documents that must be reworked in electronic format and accompanied by subjective reflections. This Table is divided into four areas: the cognitive one, which concerns the ability to document, organize, and critically reflect on one's progress and learning results, promoting metacognition and critical thinking; the motivational one, which aims to stimulate personal commitment and self-determination, encouraging users to monitor their goals and celebrate the progress achieved in the learning path. The third area, namely the relational one, aims to promote collaboration and social interaction, allowing the sharing of experiences and feedback in a peer-to-peer perspective to enrich the learning process. Finally, the metacognitive area supports conscious reflection on one's learning processes and helps users evaluate strategies, objectives, and results to improve self-regulation.

The second tool is the Event Graph, which places the selected events in a temporal order and consists of a plane delimited by Cartesian axes: on the abscissa are placed the temporal phases in which the events occurred, on the ordinate the categories in which the events occurred. The upper quadrant should be used to place positive events and the lower for adverse events. The event is, therefore, placed on a plane that allows its immediate visualization as a fact connected, in a temporal sense, to the different contexts of the subject's experience. The QSA represents the third tool, or the Questionnaire

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

on Learning Strategies, developed by Pellerey and Orio (1996), which allows the identification and analysis of the cognitive, metacognitive, motivational, and relational strategies adopted by students, promoting targeted interventions to improve the effectiveness of the learning process and self-regulation. Finally, the user can complete the ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory). This questionnaire investigates how the user relates to time, helping him at the same time to become aware of how temporal orientation influences life choices, relationships, and the sense of well-being and allows him to understand whether the way of perceiving time helps or hinders the achievement of specific objectives (La Rocca, Capobianco, 2020).

Several studies have shown the effectiveness of Mahara over the years (Fanni, Bonaiuti, 2024; Fanni, 2023; Manganello et al., 2020). However, a study conducted by Martin Dobiasch and Stefan Oppl (2021) on students at the University of Krems shows that the use of this tool is often limited to institutional contexts and short-term objectives to the detriment of long-term use that helps the user's professional or personal life. Research data analyses highlight that users create content primarily to meet course requirements rather than as part of a sustainable personal learning activity. This trend is also reflected in access to Mahara, which significantly decreases on weekends and in the summer months. Another key finding that always appears from the study is the discrepancy between the declared intentions and the users' actual behaviors. Although students are willing to continue using ePortfolios beyond the university context, the data show a lack of sustainable usage practices. Users tend to concentrate most of their activities in the final phase of their period of use, suggesting that work on the platform is motivated by deadlines rather than by a real integration into their learning routine. The results, therefore, indicate that it has been mainly used for purposes related to formal education. This suggests a problem in the implementation of the dual use of ePortfolios: there is a need, in fact, for a cultural and philosophical change in the mindset of the student and the teacher to truly value reflective practice over a more traditional approach oriented towards competition and grades (Dobiasch, Oppl, 2021).

Concluding reflections

Contemporary education must necessarily be based on the principles of reflexivity and complexity, essential elements for designing processes of subjectivization aimed at forming qualified professional profiles capable of structuring educational environments suitable for guiding both the thoughts

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

and actions of individuals in training and allowing them to acquire versatile and applicable skills throughout their lives. It is the task of educational institutions to promote educational experiences characterized by freedom, openness to dialogue, critical comparison, and search for meanings about global events (Dainese, 2019). These experiences must also integrate the contributions offered by technologies consciously and productively, thus expanding the opportunities for learning and innovation (D'Elia, 2024, p. 4).

Within this process-oriented paradigm, pedagogy is called upon to identify the fundamental path for designing and developing innovative teaching strategies capable of interacting consciously and critically with technologies. Technological tools applied to education stimulate, in fact, the development of a pedagogical approach capable of providing theoretical and practical indications that are useful for all those who participate, to varying degrees, in the dynamics of the educational experience. Taking on the role of a subject in constant research is equivalent to constructing one's destiny, characterized by a dynamic, metacognitive, pluralistic interiority and available for critical comparison and revision of one's certainties (Alam, Mohanty, 2023). In this perspective, the e-portfolio emerges as a central element in today's educational horizon, configuring itself both as an analytical tool for reflecting on oneself and the global context and as a means of orienting one's gaze towards the future, favoring processes of personal and professional emancipation (Ayaz, Gök, 2023).

Adopting an interactionist approach that considers integrating individual, environmental, and social strategies as fundamental pillars of the educational process to prepare the new generations to develop skills is essential. No technology, taken individually, can be sufficient to guarantee the construction of soft skills; only a synergic combination of metacognitive skills and conscious use of technologies aimed at stimulating critical thinking can optimize a training path aimed at developing deep reflection and conscious action on one's abilities (Presti, Zizza, 2024). The e-portfolio, if designed and used appropriately, represents a valid tool to promote the construction of transferable and applicable skills throughout life. Its structure is specifically designed to support this type of training, making it particularly suitable for integrating individual strategies, such as the development of argumentative skills and reflection on one's cognitive processes, encouraging the development of both cognitive and metacognitive skills. It allows students to analyze their learning path through archived documents, promoting the ability to recognize logical fallacies and reflect on personal cognitive biases (Turkey, 2017).

This reflective practice also promotes transferring acquired skills, allowing students to apply them in various personal, professional, and social

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

contexts. The ePortfolio, especially in its declination through the Mahara platform, proves to be a practical and accessible tool since it requires limited resources and is easily adaptable to different disciplinary fields at various levels of education. Its conscious and structured use contributes significantly to promoting an education-oriented toward critical thinking, awareness, and flexibility in learning (Pennazio, Fedeli, 2021).

Although its implementation requires considerable commitment from all parties involved, the introduction of the electronic portfolio in schools represents a strategic and conscious choice aimed at promoting more effective education and centered on the person's integral development. Investing in adopting this tool is not limited to providing technical support. However, it actively contributes to forming more critical, reflective individuals capable of orienting themselves in the complexity of the contemporary world.

The e-portfolio, used regularly, is configured as a dynamic space in which students can undertake a partially structured path of exploration of their experiences. This cognitive and emotional journey allows them to acquire greater awareness of the present and plan for the future through the gradual development of essential skills to face the challenges of personal, professional, and social life challenges. The activation of self-direction, self-observation, and self-orientation mechanisms, supported by reflective practices that can be mediated by the teacher or undertaken autonomously, is crucial to promoting educational intentionality and strengthening individual autonomy (Eynon, Gambino, 2017). The latter is based, in particular, on the integration and valorization of key aspects such as creativity, emotions, memories, dreams, and hopes. These dimensions, intrinsically connected to personal experience, are configured as pillars for developing a horizon of authentically personal and profoundly significant meaning.

The e-portfolio, as a space of convergence between cognitive and emotional dimensions, thus emerges as a pedagogical tool of exceptional value. Its ability to support transformative learning lies in its dynamic and versatile structure, which promotes critical reflection on learning processes and stimulates a conscious projection toward the future. Through this practice, the individual is guided to explore and redefine his or her educational identity while expanding his or her awareness of personal potential and the connections between his or her learning path and the broader context of his or her existence.

References

Alam A., Mohanty A. (2023). Educational technology: Exploring the convergence

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

of technology and pedagogy through mobility, interactivity, AI, and learning tools. *Cogent Engineering*, 10(2), 2283282.
Ayan D., Seferoglu G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37(5), pp. 513-521.
Ayaz M., Gök B. (2023). The effect of e-portfolio application on reflective thinking and learning motivation of primary school teacher candidates. *Current Psychology*, 42(35), pp. 31646-31662.
Aygün S., Aydın S. (2016). The use of e-portfolios in EFL writing: a review of literature. *ELT Research Journal*, 5(3), pp. 205-217.
Balaban I. (2020). An empirical evaluation of E-Portfolio critical success factors. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(4), pp. 37-52.
Balaban I., Bubas G. (2010). Educational potentials of ePortfolio systems: Student evaluations of Mahara and Elgg*, Proceedings of the ITI 2010, 32nd International Conference on Information Technology Interfaces*, IEEE, pp.329-336.
Baldacci M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*, Milano-Torino: Bruno Mondadori.
Bhattacharya M., Hartnett M. (2007). *E-portfolio assessment in higher education*, 2007 37th annual frontiers in education conference-global engineering: knowledge without borders, opportunities without passports, IEEE.
Butler P. (2006). *A review of the literature on portfolios and electronic portfolios*. Massey University College of Education.
Capobianco R. (2022). Educare al pensiero critico attraverso l'insegnamento trasversale dell'educazione civica. *Giornale Italiano di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *6*(1), pp. 1-10.
Capperucci D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*. Pisa: ETS.
Carruba M. C., Giacomantonio A., Federica P. (2024). *L'e-portfolio e i processi di autodirezione dell'apprendimento*. Roma: Studium Edizioni.
Cheng G., Chau J. (2013). A study of the effects of goal orientation on the reflective ability of electronic portfolio users. *The Internet and Higher Education*, 16, pp. 51-56.
Cunti A., Priore A. (2015). Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento ed aperture formative. *Educational Reflective Practices*, (1).
D'Elia P. (2024). Potenziare l'apprendimento autoregolato nell'era digitale: ricerche e prospettive future. *Mind*, (26), pp. 1-9.
Dainese R. (2019). *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
Daunert A. L., Price L. (2014). *E-portfolio: a practical tool for self-directed, reflective, and collaborative professional learning*. *Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working* (pp. 231-251). Dordrecht: Springer Netherlands.
De Piano A. (2015). Cultura digitale e istruzione superiore: la situazione in Italia e l'esempio del Se@ dell'Università di Ferrara. *Educare.it – Rivista online*, 15(4).

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

Dewey J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Di Stasio M., Giannandrea L., Magnoler P., Mosa E., Pettenati M. C., Rivoltella P. C., Tancredi, A. (2021). A lifelong portfolio for the teaching profession. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 21, pp. 137-153.
Dobiasch M., Oppl S. (2021). Usage Patterns of an ePortfolio-Platform - On the Potential Conflict between Short- and Long-term Usage Scenarios of ePortfolios. *CONF-IRM 2021 – Proceedings - 1.*
Ellerani P. (2005), *Rubriche e valutazione autentica*. Voci della Scuola. Napoli: Tecnodid, pp. 457-469.
Eynon B., Gambino L. M. (2017). *High-impact ePortfolio practice: A catalyst for student, faculty, and institutional learning*. Routledge.
Fabbri L. (2009). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.* Roma: Carocci.
Fanni L. (2023). The e-Portfolio: a systematic review of the Italian educational research. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), pp. 36-51.
Fanni L., Bonaiuti G. (2024). Al di là delle parole: Analisi tematica nella didattica universitaria per una formazione significativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*, 19(1), pp. 29-43.
Foley D. E. (2002). Critical ethnography: The reflexive turn. *International journal of qualitative studies in education*, 15(4), pp. 469-490.
Frabboni F. (1999). *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Pearson Italia Spa.
Gardner H. (2019). *Intelligenze creative: fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Gandhi e Martha Graham*. Milano: Feltrinelli.
Glatthorn A. (1995). Teacher development. In: L. Anderson (a cura di). *International encyclopedia of teaching and teacher education,* pp. 41-46. London: Pergamon Press.
Hanukaev A. (2023). The affordances of an intercultural e-portfolio: A case study on perspectives of English teachers in Norway. *Language Teaching for Young Learners*, 5(1), pp. 30-58.
Harun R. N. S. R., Hanif M. H., Choo G. S. (2021). The pedagogical affordances of e-portfolio in learning how to teach: A systematic review. *Studies in English Language and Education*, 8(1), pp. 1-15.
Karchmer-Klein R., Boulden L., McDonald M. (2023). *Progettare l'apprendimento digitale: guida per i docenti della scuola primaria e secondaria per affrontare le sfide del futuro*. Roma: Armando.
La Rocca C., Capobianco R. (2020). ePortfolio: la promozione di competenze strategiche in ambito universitario. In: Pellerey M., Margottini M., Ottone E. (a cura di). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Strumenti e applicazioni*, Roma: Tre-Press, pp. 89-102.
La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, pp. 157-174.

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

Laurillard D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
López-Crespo G., Blanco-Gandía M. C., Valdivia-Salas S., Fidalgo C., Sánchez-Pérez N. (2022). The educational e-portfolio: preliminary evidence of its relationship with student's self-efficacy and engagement. *Education and Information Technologies*, pp. 1-16.
Maarof N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International education journal*, 8(1), pp. 205-220.
Mahasneh O. M., (2020). A Proposed Model for the University Students' E-Portfolio. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(1): pp. 28-33.
Manganello F., Vassilakis K., Papadakis N., Pozzi F. (2020). *Uno strumento online di tipo aperto per supportare la condivisione di pratiche nel settore infermieristico*, *Reports on E-learning, Media and Education Meetings*, pp. 1-7.
Matteucci I. (2021). Costruire conoscenza e sviluppare competenze nella scuola con le tecnologie indossabili. *Agathos*, 12(2), pp. 173-186.
Michelini M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
Milman N. B. (2005). Web-based digital teaching portfolios: fostering reflection and technology competence in preservice teacher education students. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), pp. 373-397.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
Nuzzaci A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Italian Journal of Educational Research*, I, pp. 59-75.
Panciroli C., Macauda A. (2024)., *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson, pp.93-108.
Pellerey M., Orio F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: Edizioni Las.
Pennazio V., Fedeli L. (2021). The e-portfolio as a reflection tool in the education science degree course. *INTED2021 Proceedings, IATED*, pp. 683-690.
Perla L., Castelli G. (2019). Dagli standard professionali al bilancio di competenze. In: Perla L. (a cura di). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento scolastico*. Brescia: Morcelliana, pp. 121-172.
Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Parig: ESF.
Pescheux M. (2007), *Analyse des pratiques enseignantes*, *FLE/S Mémento pour une ergonomie didactique du FLE*. Parigi: L'Harmattan.
Piazza R., Rizzari S. (2020). The professional development of faculty and teaching quality: the peer review as a participatory training method. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1): pp. 62-77.
Presti F. L., Zizza S. (2024*).* Formare all'uso dell'intelligenza. Le nuove tecnologie per il pensiero critico-riflessivo. *Pampaedìa-Bollettino*, 1(196), pp. 3-18.

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

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.
Rollando C. (2023). *Il coaching a scuola: Strumento di empowerment nell'età dell'adolescenza*. Roma: Ledizioni.
Sansone N., Fabbri M., Bortolotti I. (2023). Pratiche riflessive nella formazione degli insegnanti per e attraverso le tecnologie. *Formazione & insegnamento*, 21(1), pp. 239-246.
Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
Strollo M. R., Capobianco R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), pp. 242-252.
Torre E. M. T., Emanuel F. (2023). Strumenti per l'innovazione nella didattica e nella valutazione: proposte di applicazione del portfolio per la promozione della qualità in Higher Education, In: Michelini M., Perla L., (a cura di). *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 401-408.
Turky M. (2017). Enhancing metacognition skills by using reflective e-portfolio, *Digital Design and Publish Research Unit*. Tanta, DDPRU edizioni.
Vannini I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In: Nigris E., Balconi B., Zecca L. (a cura di). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare e monitorare*. Milano-Torino: Pearson, pp. 250-276.
Vygotskij L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
Yadav S. (2024). *Designing Effective E-Portfolios for Authentic Assessment: Encouraging Reflection and Promoting Student Ownership*. Hershey: IGI Global.
Zhang P., Tur G. (2022): Educational e-Portfolio Overview: Aspiring for the Future by Building on the Past. *IAFOR Journal of Education*, 10(3), pp. 51-74.
Zhang P., Tur G. (2024). A systematic review of e-portfolio use during the pandemic: Inspiration for post-COVID-19 practices, *Open Praxis*, 16(3), pp. 429-444.
Zubizarreta J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.

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 and Academic Success: The Impact of Attributions and Emotions in Spanish Students

di *Fabiana Coluzzi, Graziella Falcone*

Abstract

This study aims to analyse the relationships between CAS, PE, and AP among university students from a reflexive perspective regarding academic outcomes. A sample of 200 undergraduate students from an Italian public university was assessed concerning CAS, PE, and self-reported AP through validated questionnaires. The data showed a highly positive correlation between CAS and PE, as well as between PE and AP, indicating that the students in this sample exhibit higher positive emotional levels, which they attribute to controllable factors. These, in turn, positively affect their academic performance. The results of the mediation analysis support the claim that positive emotions are real mediators in the relation between CAS and AP. These results highlight the effects of this factor on and within higher education, emphasising the importance of self-reflection and intrinsic motivation in enabling students to become owners of their learning. According to the study, immense awareness is fostered among educational bodies to ensure that learners' emotional states are addressed, with specific regard to bullying and its social workings. In this manner, inclusive and supportive learning environments become enabled through the embedding of reflective practices in the curriculum, which consequently heightens academic achievement. This undertaking adds to the body of knowledge and provides realisable, actionable perceptions of how student outcomes can be enhanced in higher education settings.

Keywords: controllable attributions of success (CAS), positive emotion (PE), academic performance (AP), reflexivity, higher education.

First submission: 18/02/2025 accepted: 10/06/2025

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20533

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

Introduction[1]

In the provision of higher education, the pursuit of academic excellence has grown more elaborate and varied. Universities are working on developing student success with a climate that supports reflexivity. The concept of reflexivity, or the ability to reflect on experiences, ideas, and actions, holds significant theoretical potential in the development of inclusive, empowering learning environments that prioritise student well-being. This paper aims to explore the potential complex relationships between controllable attribution of success (CAS), positive emotions (PE), and academic performance (AP), as these factors have deep connections of interrelatedness and can significantly impact educational outcomes for university students.

The role of self-reflection in any educational setting is crucial. As Yancey (1998) has said, "If we don't ask our students to reflect on their work—process based on internal factors and criteria, they are likely to remain dependent on external rewards, not knowing where to begin to consider their performance" (p. 14). This should integrate reflective practices into the pedagogical framework of higher education because self-reflection enables students to understand how they learn, identify areas for improvement, and take the initiative in their academic journeys. Moreover, a reflective culture fosters intrinsic motivation, enabling students to persevere with determination beyond mere external rewards.

The role educators play in facilitating reflective practice is of utmost importance. According to the assertive opinion of Yost et al. (2000), quality teaching is associated with critical reflection. It is assumed that the power of reflection can significantly change how students perceive their work and motivation in studies. The other purpose of this study is to examine the relationships between CAS, PE, and AP among university students. To be specific, it will explore how controllable attributions influence positive feelings and how these feelings, in turn, impact the effect of attributions on academic performance. The results will be helpful for individuals who are willing to improve student outcomes in higher education and should act upon the findings presented in this paper.

To emphasise what these findings imply, one needs to be familiar with the effects of bullying and social relationships in higher education premises. Bullying is often repeated aggressive behaviour that can be harmful or threatening, making it detrimental to the emotional welfare and eventually to the academic achievement of the students. These findings gave evidence that

[1] FC is the author of paragraph 1, 2, and GF is the author of paragraph 3, 4 and paragraph.

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

bullying, in terms of victimisation or perpetration, is associated with the attenuation of positive emotions among students (Ragusa et al.2023). Hence, the relationship between reflection, controllable attributions, and positive emotions has to be taken into account to manage the menace caused by bullying and cultivate a favourable academic environment.

This research contributes to the existing body of knowledge on the relationship between controllable attributions of success, positive emotions, and academic performance among university students. An attempt is made to enable the reader to appreciate how consideration and self-thoughtfulness in learning can help an educator develop a practice that produces an inclusive and empowering effect. Another subsequent review of the literature that will follow is purposively directed towards the theoretical locus concerning the pedagogy of reflection, marking its historical growth, definitions, and applications that can bear fruit, and threading into the practice of teaching. The purpose is to demonstrate how reflective practices can lead to transformation in enhancing academic motivation and, consequently, academic performance, thereby equipping students with tools for success in both their educational and professional pursuits.

Literature Analysis

The concept of reflection in education originates from settings outside the traditional classroom but has gained respect through research in various professions. Broadening the relationship between CAS, PE, and AP requires an insight into some broader theoretical aspects of reflexivity within education. Reflective thinking has become a part of curricular integration, emanating from far beyond the realms of traditional academics. Research in various professions, such as nursing, has demonstrated the importance of reflection as a learning strategy that impacts the educational outcome through elements like academic self-concept and task awareness (Mountford & Rogers, 1996). All these striking basics can be equally well applied in higher education for no better reason than increased consciousness and access to more experience upon which to reflect. Explicit instruction in metacognitive strategies, such as self-evaluation, has been linked to increased student engagement in their academic work and improved academic performance (Cavilla, 2017). The results of this study do not limit the students' power only to evaluate their work, but to check the perceived effort and quality of work done. This research aims to utilise reflection as a metacognitive tool to enhance academic motivation and performance among university students.

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

For example, Ramzan and Fatim (2023) in their study on the utility of reflection as a learning strategy for nursing students laid some of the major foundations in terms of academic self-concept and awareness of tasks for favourable educational outcomes. They asserted that between the inner judgment of value and the general evaluations of others on the individual, an alignment exists, hence enabling the individual to actualise their full potential (Haynes, 2023). It is especially relevant for higher education, where high self-awareness and the ability to engage in reflective thinking are general education requirements.

Reflective teachers are those who, according to the same source, make wise and informed choices based on an explicit awareness and consideration of their assumptions. Concentration on reflective thinking within the community of teachers would initiate an indirect movement, encouraging the implementation of reflective thinking within the student curriculum. That is, the more educated and reflective practice becomes, the greater the probability of inculcating the same habit in their students, thereby enhancing the quality of the entire educational experience.

Moreover, the use of reflection activities within the university setting has numerous advantages. According to Deveci and Wyatt (2022), critical self-reflection can foster the development of essential thinkers and promote self-knowledge by challenging their beliefs and views. Encouraging self-reflection will enable learners to take responsibility for their learning process and gain a deeper understanding of the journey.

Chen (2021) argues that critical reflection is a key characteristic of an effective teacher, thereby emphasising the importance of integrating reflective activities into teacher training programs. According to this author, reflective teachers develop a conscious awareness of their assumptions and make decisions based on a careful consideration of those assumptions. This emphasis on reflective teaching may then extend to developing reflective thinking among the students and find relevance as a part of the present study.

Additionally, the potential benefits of incorporating think-about activities into college are numerous. Wei et al. (2024) suggest that careful self-checking not only enhances students' thinking skills but also fosters self-understanding by prompting them to evaluate their ideas and views critically. This changing sense of reflection can alter how learners perceive their work, drive, and grades in school. It is imperative that teachers purposefully incorporate thinking strategies to facilitate students' cognitive growth and enhance their learning experience.

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

Exploring the Theoretical Framework: Attributions, Emotions, and Academic Performance

To establish a comprehensive understanding of the interrelationships between CAS, PE, and AP, the key variables that will guide this empirical investigation require explication. Indeed, each of these variables is critical in shaping the educational experiences of university students; their interactions could therefore propose valuable insights to educationalists in their efforts to enhance student outcomes. This is the section where the reader should expect the variables to be detailed in terms of their definitions, theoretical underpinnings, and the relationship anticipated, which will be tested for in this study.

Controllable Attributions of Success (CAS): Controllable attributions of success are the perceptions students harbour concerning the factors that contribute to their academic achievements, especially those factors that are within their control. According to Weiner's attribution theory, if students tend to attribute their successes to internal and controllable factors, such as effort, persistence, or effective study strategies, then their level of motivation is high, leading to better academic outcomes (Brun et al., 2021). CAS holds that the most critical aspect is self-efficacy because students who believe that they can influence the results of their academics will engage in the kind of behaviours that lead to success. In the context of this study, CAS will be operationalised through a questionnaire prepared for measuring students' beliefs in the controllability of their academic success. Items will assess factors such as effort, study habits, and personal commitment. This way, revealing how learners in higher institutions view their attainment, educators can frame measures that nurture a growth mindset in learners to improve their academic achievement (Bastos, et al. 2022)

Positive emotions: Affectively, they relate to one of a broad scope of states that contribute to one's well-being and are primary motivators in staying engaged and maintaining focus on an endeavour. For example, emotions such as joy, pride, and even enthusiasm all firmly place the individual within the realm of participation. Setting learning experiences and high academic performance are positively related to the knowledge of physical education (PE) in learning. Resilient and motivationally upbeat students approach their studies with enthusiasm.

Previous research has established a relationship between the experience of physical education (PE) in learning and higher academic performance, as upbeat students tend to approach their studies with motivation and resilience. The measurement of PE in this study will be based on a scale that has been previously validated for gauging the emotional experiences of students in

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

their academic pursuits. The scale will assess different domains of positive emotions, including those related to studying for exams, participating in class, and general academic engagement. This study, through an analysis of the role of PE in education, will provide impetus for creating favourable emotional climates at universities as a means of enhancing the academic experience for students.

Academic Performance (AP): Academic performance is a measure of the level of success that a student achieves in his or her educational endeavours. Usually, it is based on grades or scores in standardised tests. AP is essential in measuring how well students have learned; it depends on many factors, such as motivation, engagement, and the quality of instructional practices (Wunch et al., 2021). In this research, therefore, AP is operationalised as the students' self-reported grades in the last paper to provide a more objective measure of their achievement. Understanding the dynamics of AP is crucial to identifying how CAS and PE interact to influence the educational outcomes of students. In this study, we shall be concerned with the degree to which the students' beliefs regarding their controllable attributions and their experiences of positive emotions contribute to their overall academic performance.

The theoretical foundation set by those variables supports the basis of the pragmatic implications of this research. In light of this understanding of the interplay among CAS, PE, and AP, the paper will be of great benefit to educators, who will subsequently design interventions aimed at enhancing a positive learning environment (Trigueros et al., 2020).

Such strategies include self-reflection, where educators can initiate this practice and make it a part of the culture at learning institutions to assess their efforts and the successes of students. This will make students more aware of their controllable factors and encourage them to take the driving seat in their academic journey. Emotional support integration: The creation of an emotionally supportive classroom environment is likely to create positive emotions among students (Caggiano et al., 2020). The institution should organise team-building activities, celebrate success, and give positive feedback aimed at enhancement. Metacognitive strategy implementation: Students should be trained in metacognitive strategies, such as setting goals and self-monitoring, to achieve greater perceived control over their academic success, which should enhance CAS and subsequent levels of PE and AP. Thus, the theoretical framework has brought into focus the essential variable of controllable attributions of success, positive emotions, and academic performance (Coluzzi et al., 2024). By examining the relationship between these three variables, this research will contribute to the existing body of knowledge on whether reflective practices can enhance academic motivation

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

and performance among university students. Practitioners will utilise the findings from this study to inform the development of an educational environment that promotes the wellness and success of students.

The Applied research

This section details the empirical research conducted to explore the relationships among controllable attributions of success (CAS), positive emotions (PE), and academic performance (AP) among university students. The study employs a cross-sectional design, utilising a combination of quantitative measures to gather data from participants. The following subsections outline the sample, the tools used for data collection, and the overall research procedure.

Procedure and data collection: The data collection had to be carried out in a phased manner to maintain order and ethics. The study initially received approval from the University's Ethics Committee, ensuring that the research involving human subjects was conducted by ethical standards. Upon receipt of approval, the authors initiated contact with faculty to have the study introduced in their classes. Upon acceptance by the instructors, the students were invited to participate in designated class days, after the authors had informed them of the study's objectives and assured them of their anonymity and the confidentiality that would be accorded to their responses. The questionnaires were given to the subjects in printed form, to be filled out in a quiet classroom setting, thereby reducing any possible sources of distraction. On average, approximately 20 minutes was required to complete the questionnaires. Upon completion of the scales, respondents were thanked for their cooperation and asked to seek clarification on any issues relating to the study. Data obtained from the completed questionnaires were entered into a database and checked. After that, the data were entered into SPSS (Statistical Package for Social Sciences) software for analysis. The first step in the data analysis included computing the correlation among CAS, PE, and AP to measure the nature and direction of the relationship between these variables. The second step used the Hayes (2013) PROCESS macro for SPSS to estimate the size of the mediation effect of positive emotions in the relationship between controllable attributions and academic performance. This structured approach to sampling, measurement, and data collection is presumed to enhance the validity and reliability of the findings regarding how controllable attributions influence positive emotions and academic performance among university students.

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 200 Spanish university students from different degree programs were included in the sample: 104 females (52%) and 92 males (46%) with four other or non-binary individuals (2%), thus approximating equal gender distribution. Regarding age, the participants were between 18 and 25 years old. One hundred students (50%) were in the 18-20 year age group, who chose to illustrate, while 90 students (45%) were between 21 and 23 years old. The remaining 30 students (15%) fell within the age range of 24-25, indicating a young population interested in pursuing further education. The educational levels of the recruits varied significantly, which enhanced the quality of the information. Pupils from the arts made up the most significant part, with 60 people (30%) involved in subjects like literature and philosophy. Those in the social studies were 50 students (25%), concentrating on areas such as psychology and sociology. The physical sciences drew 40 students (20%), while 30 students (15%) were studying engineering. At last, 20 students (10%) were placed in commerce and economics courses. This varied sample provides a comprehensive view of how controllable explanations of success and positive feelings interact among students from diverse academic backgrounds in Spain. Before collecting the data, all test subjects were informed of the study's objectives and goals, as well as their rights as participants. The gathering of written consents from all the samples assured that they were volunteering for the sample and that their responses would be kept confidential. This research wanted to enrich the generalizability of the findings by trying to see if there were variations in CAS and PE in different areas of study because it aimed to cover a broad spectrum of academic backgrounds.

Tool: Data collection used three validated instruments, each designed to measure a specific variable within the study.

The Academic Success Attribution Questionnaire (ASAQ) measures success as attributed by students. This instrument consists of 12 items, which form three dimensions: internal controllable attributions (e.g., effort), internal uncontrollable attributions (e.g., ability), and external attributions (e.g., luck). Respondents replied on a Likert-type scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The ASAQ items are considered internally consistent since the Cronbach's alpha yielded 0.78, which is fine reliability.

The Positive Emotions Scale (PES) measures the emotions experienced by students during their academic activities. This scale comprises items that assess emotions such as joy, pride, and enthusiasm related to scholarly work. Emotional experiences were rated by participants on a Likert-type scale ranging from 1 (never) to 5 (always). The internal consistency of the PES was strong, with a Cronbach's alpha of 0.88, indicating reliability.

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

Academic Performance Measure: Academic performance was operationally defined as the average grades reported by respondents in their most recent examinations, conducted on a standardised 0-10 grading scale. This measure of objective reality provides a direct assessment of the relationship between the other variables and academic outcomes.

Data analysis: The data obtained from the questionnaires were analysed using SPSS version 26. Descriptive statistics constituted the first step of the analysis, which provided a summary with specific measures of demographic features. The means, standard deviations, and frequency distributions of CAS, PE, and AP were calculated at this stage to provide an initial overview. Such an approach would help lay a basic foundation for understanding the data and identifying any anomalies or outliers.

Correlation Analysis: To determine the extent and direction of relationships between the key variables of the study (CAS, PE, and AP), their Pearson correlation coefficients were calculated. It tells us about the strength and direction of relationships among the variables.

Mediation Analysis: To determine whether positive emotions act as a mediating factor between controllable attributions of success and academic performance, a mediation analysis was conducted using the PROCESS macro developed by Hayes (2013). It has three steps: First, the direct effects of CAS on AP were computed; Second, the direct effects of CAS on PE were computed. Finally, the indirect impact of CAS on AP through PE was computed. Efron's accelerated bootstrap method, with 5,000 resamples, was used to estimate 95% confidence intervals for the mediated effect, ensuring that the test's sensitivity is at an acceptable level.

All statistical tests were performed at a p-value of 0.05. This simple rule has the advantage of being easy to remember and use, as well as easy to convey within the existing literature on CAS, PE, and AP.

Results and Discussion: The data analysis yielded informative findings regarding the association between controllable success attributions and positive emotions, on the one hand, and academic performance among university students, on the other.

Descriptive Statistics: The mean controllable attributions of success score was 3.85 with a standard deviation of 0.72. This would be translated as relatively positive perceptions of controllability by participants. The mean positive emotions score was 4.12 with a standard deviation of 0.65. This can be translated as positive feelings by students on most occasions concerning their academic activities. Participants reported that the mean academic performance score is 7.45, with a standard deviation of 1.23, on a scale of 0 to 10.

Correlation Analysis: The correlation analysis yielded significant positive

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

correlations among the three variables, as follows: CAS and PE, with a value of 0.63 and a p-value less than 0.001. This implies that those students who attributed their success to factors that they could control registered high positive emotions. PE and AP: A value of 0.54 with a p-value less than 0.001. This means that those students who had positive emotions tended to perform better academically. CAS was positively correlated with AP ($r = 0.47$, $p < 0.001$), indicating that students who perceived their attributions as controllable tended to perform better academically.

A mediation analysis was conducted to confirm that positive emotions indeed serve as a mediator in the relationship between controllable attributions of success and academic performance. The relationship between CAS and AP proved to be direct and statistical.

Conclusion

This study examines the intricate relationship between controllable attributions of success, positive emotions, and academic performance in a university setting, aiming to shed light on the role that reflexivity plays in an educational context. Results indicated that students who attribute their academic success to controllable factors, such as input and diligence, can experience positive emotions. This, in turn, positively and significantly influences academic performance, thereby strengthening the relationship between the three factors. Results show that the development of a culture of reflection in higher education can impact success, with implications for various programs. This can motivate students to reflect on what happens within them during the learning process and identify their strengths and weaknesses. According to Sánchez-Álvarez and Yancey (2020), this reflection will eventually lead students away from external validation and toward finding it within themselves, enabling them to undertake an academic exercise with all its seriousness. This is the kind of intrinsic motivation needed for the improvement of both PE and AP, forming a reinforcement dynamic that cultivates extended academic involvement. The results of the study will hold significant meaning for those involved in efforts to create and sustain emotionally healthy attitudes among students. It will keep the question of bullying at the very centre of the discussion on social interactions in university environments (Schleutker et al., 2019). Indeed, the influence that bullying has on positive emotions demands that educational authorities implement practical measures that foster a sense of support and, consequently, resilience in students. The first prerequisite for a positive

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

emotional experience that leads to success in any academic intervention is the establishment of safety and security.

The practical implications of this study are essential for educators and policymakers. Reflective practices should be integrated into the curriculum as an approach that enables students to take ownership of their learning and apply it to develop a growth mindset.

Professional development programs for the teaching faculty to enhance their practice of reflection will also significantly contribute to establishing a reflective culture in the classroom, ultimately benefiting students through improved academic experiences.

Future studies should investigate the relationships between CAS, PE, and AP across various types of school settings and populations. Long-term studies could provide more insights into how these links change over time, while tests could assess specific actions that help improve students' controllable factors and overall happiness. Additionally, examining how other setting factors contribute, such as teacher support and peer relationships, may reveal more about academic success.

This work contributes to the growing body of knowledge on the importance of being reflexive, feeling good, and making controllable interpretations in higher education. If these factors are given priority, a more inclusive and empowering learning environment for students will be created, equipping them with the tools for success in both academic and professional endeavours.

Staff teaching development programs to enhance their practice of reflection will also help establish a thinking culture in the classroom, which will benefit students through improved academic experiences.

Future research should investigate the relationships between CAS, PE, and AP in diverse school settings and populations. Longitudinal studies would provide more insight into how these links change over time, while tests could assess specific actions that help improve students' controllable factors and overall happiness. Other setting factors, such as teacher support and peer relationships, may show more insight into academic success.

This work contributes to the growing body of knowledge on the importance of reflection, self-care, and making sense of experiences in higher education. If these factors are prioritised, then more inclusive and empowering learning environments will be established for students to learn and achieve success in both academic and professional activities.

The findings will create a demand in academia to include issues that help students develop self-reflective and emotional awareness, thus leading to better academic results and a more engaging educational experience.

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

References

Bastos S. M., Silva M. M., & Caggiano V. (2021). University Students' Perceptions on E-Learning: Cross-Study in Portugal and Italy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(5), pp. 2324-2335.

Botke J. A., Jansen P. G., Khapova S. N., & Tims M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, pp. 130-147

Brun L., Pansu P., & Dompnier B. (2021). The role of causal attributions in determining behavioural consequences: A meta-analysis from an intrapersonal attributional perspective in achievement contexts. *Psychological Bulletin*, *147*(7), 701.

Caggiano V., Redomero-Echeverría T., Poza-Lujan J. L., & Bellezza A. (2020). Soft skills in Engineers, a relevant field of research: exploring and assessing skills in Italian Engineering students. *Ingeniería e Investigación*, *40*(2), pp. 81-91.

Coluzzi F., Galatro V., & Rivero A. J. L. (2024). Humanising AI-Driven Education: Balancing Digital Skills and Soft Skills in European Universities, *Italian Journal of Educational Technology* II, pp.123-132

Cavilla D. (2017). The effects of student reflection on academic performance and motivation. *Sage Open*, *7*(3), 2158244017733790.

Chen C. (2021). Effects of the Application of WebQuest to Technology Education on Business Management Students' Critical Thinking, Psychology and Operational Capability. *Contemporary Educational Technology*, *13*(1).

Deveci T., & Wyatt M. (2022). Reflective writing and the self-perceived development of intrapersonal communication skills among first-year university students in the UAE. *Reflective practice*, *23*(1), pp. 68-80.

EC-European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion(2019). *Transferability of skills across economic sectors: role and importance for employment at the European level. Publications Office.* -- https://data.europa.eu/doi/10.2767/40404 ver. 15.01.2023.

Yancey K. B. (1998). *Reflection In The Writing Classroom*. University Press of Colorado. Doi: 10.2307/j.ctt46nsh0s.

Yost D. S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, *33*(4), pp. 59-76.

Haynes K. (2023). Reflexivity and academic identity in accounting: Intersubjective reflexive identity work as a feminist academic. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, *36*(5), pp. 1379-1395.

Kuhl J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In: Boekaerts et al. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.

Mountford B., & Rogers L. (1996). Using individual and group reflection in and on assessment as a tool for effective learning. *Journal of Advanced Nursing*, *24*(6), pp. 1127-1134.

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

Ramzan M., Javaid Z. K., & Fatima M. (2023). Empowering ESL students: Harnessing the potential of social media to enhance academic motivation in higher education. *Global Digital & Print Media Review, VI(2)*, pp. 224-237.

Ragusa A., Caggiano V., Obregón-Cuesta A. I., González-Bernal J. J., Fernández-Solana J., Mínguez-Mínguez L. A., ... & González-Santos J. (2023). The influence of bullying on positive emotions and their effect as mediators between controllable attributions of success and academic performance. *Children*, *10*(6), 929.

Ragusa A., Caggiano V., Trigueros Ramos R., González-Bernal J. J., Gentil-Gutiérrez A., Bastos S. A. M. C., ... & Santamaría-Peláez M. (2022). Higher Education and University Teaching and Learning Processes: Soft Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(17), 10699.

Sánchez-Álvarez N., Berrios Martos M. P., & Extremera N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1517.

Schleutker K. J., Caggiano V., Coluzzi F., & Luján J. L. P. (2019). Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (19), pp. 123-144.

Schon D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass .

Trigueros R., Padilla A., Aguilar-Parra J. M., Lirola M. J., García-Luengo A. V., Rocamora-Pérez P., & López-Liria R. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(23), 9089.

Wei W., Cheong C. M., Zhu X., & Lu Q. (2024). Comparing self-reflection and peer feedback practices in an academic writing task: a student self-efficacy perspective. *Teaching in Higher Education*, *29*(4), pp. 896-912.

Wunsch K., Fiedler J., Bachert P., & Woll A. (2021). The tridirectional relationship among physical activity, stress, and academic performance in university students: a systematic review and meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, *18*(2), 739.

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

La riflessività nell'educazione: una pratica trasformativa per lo sviluppo professionale e personale

di *Paolo Creati, Antonio Cuccaro*[*]

Riassunto

Nella società attuale, caratterizzata dall'eccessiva immediatezza e istintualità, l'attività riflessiva viene meno e più delle volte è sostituita dal supporto delle tecnologie digitali che perseguono l'obiettivo di 'non farci perdere troppo tempo' a riflettere. Da un lato, se la tecnologia ha di gran lunga facilitato la nostra quotidianità, dall'altro ha impedito che l'essere umano si fermasse a pensare e a divenire consapevole del proprio agire. In ambito didattico e dell'istruzione, questo si riflette ampiamente nello stile di apprendimento degli alunni di ogni ordine e grado, impedendo a loro di sviluppare una competenza fondamentale: la metacognizione. L'obiettivo di questo articolo è esplorare come la riflessività sia stata un elemento fondamentale nei processi educativi e formativi.

Tuttavia, permane il rischio che alla riflessività sia dato un ruolo esclusivamente di matrice funzionalista, orientata ad acquisire competenze solo per il mondo del lavoro, estraniando la sua essenza incentrata sulla costruzione della consapevolezza propria dell'essere umano. Pertanto, bisogna indagare sulla reale funzione della riflessività e sulla necessità di preservare la dimensione emancipativa e formativa.

In questo contesto, il dibattito accademico si è concentrato sul paradigma post-riflessivo, che vuole ripensare la funzione della riflessività alla luce delle trasformazioni sociali e la vita *onlife*, l'articolo si pone il fine di analizzare le sfide per preservare la missione naturale della riflessività.

Parole chiave: riflessività, metacognizione, auto-consapevolezza, apprendimento, crescita personale.

---

[*] Il contributo nasce dal confronto e dalla riflessione costante e condivisa degli autori. Nello specifico, a Paolo Creati vanno attribuiti i paragrafi 1,3, 4, 5 l'introduzione, la conclusione ed il paragrafo 1 e 2, sono da attribuirsi an Antonio Cuccaro. Paolo Creati, Università E-Campus; Antonio Cuccaro, Università Niccolò Cusano.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20534

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 in education: A transformative practice for professional and personal development

Abstract

In current society, characterized by excessive immediacy and instinctually, reflective activity is lacking and most of the time is replaced by the support of digital technologies which pursues the objective of 'not making us waste too much time' on reflecting. On the one hand, if technology has greatly facilitated our daily lives, on the other it has prevented human beings from stopping to think and becoming aware of their actions. In the field of teaching and education, this is widely reflected in the learning style of students of all levels, preventing them from developing a fundamental skill: metacognition. The objective of this article is to explore how reflexivity has been a fundamental element in educational and training processes.

However, there remains the risk that reflexivity is given an exclusively functionalist role, oriented towards acquiring skills only for the world of work, alienating its essence centered around the construction of the awareness of the human being. Therefore, we need to investigate the real function of reflexivity and the need to preserve the emancipatory and educational dimension.

In this context, the academic debate has focused on the post-reflexive paradigm, which wants to rethink the function of reflexivity in the light of social transformations and *onlife* life. The article aims to analyse the challenges to preserve the natural mission of reflexivity.

Keywords: reflexivity, metacognition, self-awareness, learning, personal growth.

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

Introduzione

La riflessività in ambito scolastico costituisce un elemento essenziale per la formazione degli insegnanti e lo sviluppo di pratiche didattiche efficaci. Infatti, permette di analizzare l'insegnamento e l'apprendimento attraverso un approccio critico, attivando un processo di autovalutazione e adattamento continuo delle strategie educative (Crotti, 2017). In un contesto eterogeneo e complesso come quello scolastico, la capacità di riflettere sulle proprie azioni e sulle dinamiche dell'aula risulta essenziale per rispondere ai bisogni di tutti

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

gli studenti, con particolare attenzione all'inclusione e all'equità educativa (Mura & Bonaiuti, 2022).

Storicamente, il concetto di riflessività affonda le sue radici nel pragmatismo di Dewey (1933), che evidenzia come la riflessione sia un processo intenzionale e sistematico per migliorare la pratica educativa (Travaglino, 2011). Successivamente, Schön (1983) ha ampliato questa prospettiva introducendo la distinzione tra *reflection-in-action* e *reflection-on-action,* sottolineando l'importanza di un pensiero critico sia durante l'azione educativa sia dopo di essa (Borduas et al., 2001). Più recentemente, il modello della trasformazione dell'apprendimento di Mezirow (1991) ha evidenziato come la riflessione sia uno strumento per il cambiamento personale e professionale, rendendo il docente un attore attivo nello sviluppo della propria pratica didattica.

Nel seguente articolo viene esposta un'analisi della produzione teorica basata sulla riflessività in ambito educativo, con particolare riferimento agli approcci di Dewey (1933), Schön (1983) e Mezirow (1991), che hanno evidenziato come queste prospettive abbiano avuto un'influenza elevata per la formazione degli insegnanti.

Inoltre, saranno presentati esempi di buone pratiche di natura nazionale e internazionale che hanno dimostrato come la riflessione sia stata applicata con successo nel contesto scolastico per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Per poi analizzare, casi concreti in cui la riflessività ha favorito l'innovazione didattica e l'adattamento a bisogni educativi speciali, con l'obiettivo di proporre strumenti operativi per docenti e formatori, fornendo strategie pratiche e strumenti per integrare la riflessività nei percorsi di insegnamento e apprendimento.

La riflessività è quindi un elemento chiave per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti e la qualità del sistema educativo. Adottare una prospettiva riflessiva consente di costruire ambienti di apprendimento più consapevoli e inclusivi, nei quali l'insegnamento non è un semplice trasferimento di conoscenze, ma un processo dinamico di costruzione del sapere in relazione alle esigenze e alle esperienze degli studenti (Faitini et al., 2020).

La riflessività in ambito educativo

La riflessività in ambito educativo si riferisce alla capacità di analizzare in maniera critica le proprie esperienze, convinzioni e pratiche per implementare il processo di apprendimento e di insegnamento (Crotti, 2017). L'educatore e i discenti assumono un atteggiamento consapevole, critico e

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

auto-valutativo con il fine di comprendere le dinamiche educative e di promuovere un apprendimento significativo e trasformativo (Bassi, & Cardone, 2022).

La riflessività non si limita all'autovalutazione, ma implica anche un'interazione consapevole con il contesto sociale, culturale e istituzionale in cui si opera e anche con lo spazio in cui si agisce. Tra gli approcci teorici maggiormente coinvolti nella sfera della riflessività possiamo citare, il costruttivismo, portato in auge da autori come Jean Piaget e Lev Vygotskij, in cui l'apprendimento viene concepito come un processo attivo in cui gli individui costruiscono conoscenza attraverso l'interazione con l'ambiente (Fabbri et al., 2014).

La riflessività in questa prospettiva è vista come uno strumento fondamentale per la costruzione della conoscenza: attraverso l'autovalutazione e l'analisi critica delle proprie esperienze, gli studenti possono riorganizzare e approfondire il proprio essere (Albanese et al., 2003). Un'altra corrente teorica in cui viene enfatizzata l'importanza dell'interazione umana, nell'ambito della riflessività è il socio-materialismo. In questa prospettiva, la riflessività non riguarda solo la dimensione individuale, ma anche la rete di relazioni tra le persone, gli spazi, le tecnologie e le pratiche educative (Melacarne et al., 2023). Questo approccio invita a considerare la riflessività con una prospettiva di natura dialogica tra soggetto e materiali, ponendo attenzione al modo con cui l'ambiente influisce sulle pratiche di insegnamento e apprendimento.

In ambito educativo, la fenomenologia enfatizza l'importanza dell'esperienza diretta e della consapevolezza nella costruzione della conoscenza. In particolare, considera il ruolo del corpo, delle emozioni e dell'ambiente nell'apprendimento, sottolineando come l'educazione non sia solo un processo cognitivo, ma anche un'esperienza incarnata e situata. Questo approccio invita docenti e studenti a riflettere sulle proprie esperienze educative, riconoscendone la complessità e la soggettività. In questo senso l'educazione si interseca con un approccio di tipo fenomenologico, in cui svolge un ruolo preponderante l'esperienza vissuta e la percezione soggettiva della realtà. Fondata da Edmund Husserl, e sviluppata ulteriormente da autori come Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty, la fenomenologia mira a comprendere come gli individui esperiscono e danno significato al mondo che li circonda (Caronia, 2011).

Riflessione critica sull'evoluzione del concetto

Con il trascorrere del tempo, il concetto di riflessività ha subito una profonda trasformazione, passando da una visione prevalentemente di tipo sog-

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

gettivistico a un approccio più complesso e situato che riflette anche la complessità e l'eterogeneità della società attuale. Se inizialmente la riflessività era intesa come una pratica personale di autoanalisi e introspezione, oggi è sempre più riconosciuta come un processo collettivo e contestualizzato, influenzato dalle dinamiche sociali e culturali.

Infatti, le attuali ricerche suggeriscono che in ambito educativo a riflessività non debba essere considerata un'attività isolata, ma una pratica continua e integrata nelle esperienze di apprendimento e insegnamento (Nuzzaci, 2011). L'introduzione di tecnologie digitali e ambienti di apprendimento innovativi ha inoltre ampliato le modalità con cui la riflessività può essere stimolata e documentata, attraverso strumenti come i diari di apprendimento, le piattaforme collaborative e l'analisi dei dati educativi.

Esperienze di riflessività nella scuola italiana

In Italia, la riflessività è sempre più riconosciuta come una componente essenziale della formazione degli insegnanti e dell'apprendimento degli studenti. Tra le diverse strategie adottate per far sviluppare le pratiche riflessive, con l'obiettivo di diffondere la consapevolezza degli studenti sui propri percorsi di apprendimento e quindi dar vita a processi di metacognizione, troviamo: l'uso dei diari di apprendimento che sono strumenti attraverso i quali gli studenti riflettono sulle proprie esperienze scolastiche, identificano punti di forza e debolezza e sviluppano una maggiore consapevolezza metacognitiva (Trinchero, 2013). Questi diari sono utilizzati in particolare nella scuola secondaria, con l'obiettivo di potenziare l'autoregolazione e la capacità di autovalutazione.

Un'altra metodologia efficace è costituita dalle pratiche di auto-riflessione tra studenti (Muscarà & Romano, 2023), spesso integrate nelle strategie didattiche cooperative e nei programmi di tutoraggio tra pari. Ad esempio, in alcuni istituti superiori italiani, gli studenti sono incoraggiati a tenere registri di apprendimento e a partecipare a momenti di discussione strutturati, in cui condividono riflessioni sulle loro esperienze e ricevono feedback dai compagni. Anche nella formazione degli insegnanti, la riflessività gioca un ruolo centrale. Esemplificativi sono i percorsi di formazione per la professione docente che prevedono la redazione di "portfoli riflessivi" o "cruscotti" dove sono raccolte le riflessioni e le autovalutazioni del proprio operato, analizzando situazioni complesse e formulando strategie di miglioramento (Capobianco, 2023). Questa tipologia di strumenti riflessivi è solitamente costituita da diverse sezioni, ognuna delle quali svolge un ruolo specifico nel processo di apprendimento e sviluppo professionale (Biraghi, 2005).

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

Esempi internazionali:

Il caso Finlandese

A livello internazionale, numerosi paesi hanno sviluppato modelli strutturati che hanno favorito la riflessività nei processi educativi sia per gli educatori che per i discenti. Esemplificativo è riportare l'esempio della Finlandia, in particolare l'area della formazione dei docenti. In Finlandia, la formazione degli insegnanti è fortemente basata su approcci riflessivi.

I futuri docenti partecipano a seminari riflessivi e scrivono diari di apprendimento in cui analizzano le proprie esperienze di tirocinio (Allas et al., 2017). Uno degli elementi chiave per un sistema educativo efficace e realmente inclusivo è la capacità di riflettere costantemente sulle proprie pratiche. La Finlandia, ha fatto della riflessività un pilastro della formazione docente e della didattica quotidiana. Gli insegnanti finlandesi non si limitano a trasmettere contenuti, ma sono chiamati a interrogarsi continuamente sul proprio operato, sperimentando metodologie innovative e adattandole alle esigenze degli studenti. La cultura finlandese dell'istruzione enfatizza la riflessione professionale e la collaborazione tra insegnanti. Nel contesto finlandese, la riflessione sulla pratica educativa si sviluppa attraverso strumenti e strategie che favoriscono il lifelong learning. Tra gli strumenti maggiormente usati troviamo: a) i "diari di bordo" che permettono di acquisire una consapevolezza autocritica, b) il confronto con colleghi e tutor, con il fine di creare un dialogo costruttivo volto al miglioramento costante. c) l'osservazione partecipativa e il feedback strutturato che consentono di affinare le strategie didattiche, mentre il sistema di valutazione, basato più sulla crescita individuale che sulla competizione, integra la riflessività come elemento centrale del percorso formativo. Gli insegnanti finlandesi sono incoraggiati a riflettere sulle proprie pratiche e a partecipare attivamente allo sviluppo professionale continuo. Questa attitudine alla riflessione ha un impatto significativo anche sulla progettazione degli ambienti di apprendimento, che vengono pensati in modo flessibile e adattabili affinché ogni studente possa instaurare una relazione interpersonale ed intrapersonale nei migliori dei modi. Anche la valutazione stessa non è concepita come un semplice strumento di misurazione, ma come un'opportunità per ripensare e migliorare continuamente il processo educativo, garantendo così una didattica sempre più inclusiva. L'esperienza finlandese dimostra come la riflessività non sia solo un'abilità individuale, ma un approccio olistico che trasforma l'educazione in un'esperienza autentica e significativa.

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

Adottare questa prospettiva consente di costruire un sistema scolastico in cui ogni studente sia valorizzato, accompagnato nel proprio percorso di crescita e messo nelle condizioni di esprimere al meglio il proprio potenziale. a riflessività è al centro della professionalità degli insegnanti finlandesi, contribuendo alla loro capacità di adattarsi e rispondere alle esigenze degli studenti. Studi come quello di Toom et al. (2015) sottolineano l'importanza dell'agency docente, definita come la capacità di prendere decisioni, agire e produrre cambiamento in risposta al contesto educativo.

Il caso del Regno Unito: la video-riflessione

L'integrazione dei video nella formazione degli insegnanti è una pratica consolidata nel Regno Unito, favorita dall'adozione diffusa delle tecnologie digitali nelle scuole. Circa il 77% delle scuole secondarie e il 23% delle scuole primarie utilizzano servizi di comunicazione online, come piattaforme di apprendimento e sistemi di gestione delle informazioni, facilitando l'uso di risorse multimediali nella didattica (Orfino, 2013). L'uso dei video nella formazione degli insegnanti si manifesta attraverso diverse metodologie:

- **Video-viewing**: gli insegnanti osservano registrazioni di lezioni o situazioni didattiche per sviluppare capacità di analisi e riflessione critica sulle pratiche educative (Gaudin & Chaliès, 2015).
- **Video-modeling**: gli insegnanti visionano esempi di buone pratiche didattiche, spesso realizzati da colleghi esperti, per apprendere nuove strategie e metodologie.
- **Video-coaching**: gli insegnanti registrano le proprie lezioni e, con l'aiuto di un mentore o attraverso la collaborazione tra pari, analizzano le registrazioni per migliorare le proprie competenze didattiche (Stoetzel et al., 2025).

L'implementazione di queste pratiche nel Regno Unito è supportata da una solida infrastruttura tecnologica e da politiche educative orientate all'innovazione, rendendo l'uso dei video una componente fondamentale nella formazione continua degli insegnanti.

U.s.a. e Giappone: il lesson study

Il *Lesson Study* è una pratica di sviluppo professionale degli insegnanti originaria del Giappone, diffusasi in vari contesti educativi a livello internazio-

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

nale. Questo metodo vede una stretta collaborazione tra docenti nella progettazione, osservazione e analisi di lezioni, con l'obiettivo di migliorare continuamente la pratica didattica. Il *Lesson Study,* noto in giapponese come *Jugyō Kenkyū*, è una tradizione consolidata nel sistema educativo giapponese. Consiste in un processo collaborativo in cui gli insegnanti pianificano, osservano e riflettono su lezioni, al fine di migliorare l'efficacia dell'insegnamento e l'apprendimento degli studenti. Questo approccio promuove una cultura di miglioramento continuo, sviluppo professionale tra gli educatori e una collaborazione professionale in team- work. Negli ultimi decenni, il *Jugyō Kenkyū* ha guadagnato attenzione a livello internazionale, adottato in vari paesi come modello per lo sviluppo professionale degli insegnanti. La sua applicazione varia in base ai contesti culturali ed educativi, ma i principi fondamentali di collaborazione, riflessione e miglioramento continuo rimangono costanti.

Il *Jugyō Kenkyū* promuove la riflessività degli insegnanti attraverso la collaborazione strutturata tramite la quale gli insegnanti lavorano insieme per progettare e analizzare lezioni, condividendo idee e strategie didattiche. Questo processo collettivo stimola la riflessione critica sulle proprie pratiche educative (Dabell, 2018). un altro elemento fondamentale è l'osservazione reciproca durante le lezioni, i membri del gruppo analizzano le pratiche didattiche degli altri, fornendo feedback costruttivi. Questa osservazione reciproca incoraggia una valutazione critica delle proprie metodologie e promuove l'adattamento e il miglioramento continuo. In conclusione, assistiamo ad un'analisi condivisa, in cui il gruppo discute collettivamente gli aspetti della lezione, identificando punti di forza e aree di miglioramento. Questo dialogo approfondito stimola una riflessione profonda sulle strategie didattiche e sugli esiti dell'apprendimento (Matoba, 2005).

Questi elementi combinati creano un ambiente in cui gli insegnanti sono incoraggiati a esaminare criticamente le proprie pratiche, a confrontarsi con i colleghi e a impegnarsi in un apprendimento professionale continuo. Questo processo di riflessione condivisa è fondamentale per lo sviluppo professionale e per l'adozione di pratiche didattiche più efficaci. Questi elementi combinati creano un ambiente in cui gli insegnanti sono incoraggiati a esaminare criticamente le proprie pratiche, a confrontarsi con i colleghi e a impegnarsi in un apprendimento professionale continuo. Questo processo di riflessione condivisa è fondamentale per lo sviluppo professionale e per l'adozione di pratiche didattiche più efficaci.

Conclusioni

La riflessività assurge ad un ruolo centrale nei processi educativi e formativi evidenziando la necessità di garantire qualità nel processo educativo

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

con l'obiettivo di donare autenticità alla formazione preservando la riflessività come strumento per la crescita personale e professionale. La riflessività attiva un processo critico e dinamico, che stimola il pensiero autonomo, l'adattamento alle trasformazioni sociali e la costruzione di significati individuali e collettivi. Tra le principali difficoltà nell'integrare la riflessività all'interno del processo educativo è la ridefinizione del tempo e dello spazio che consenta ai docenti e agli studenti di dedicarsi a momenti di riflessione strutturata. Inoltre, l'uso delle tecnologie digitali può costituire un'opportunità se orientato a favorire processi riflessivi anziché sostituirli con automatismi e risposte immediate.

L'analisi delle metodologie adottate nel contesto internazionale quali: Lesson Study, i diari di apprendimento e le strategie di auto-riflessione, ha dimostrato come la riflessività possa avere un impatto positivo sull'insegnamento e sull'apprendimento, migliorando la qualità della formazione e promuovendo la partecipazione attiva degli studenti nel proprio percorso educativo. La riflessività deve essere considerata come un elemento centrale dell'educazione, con il fine di sostenere l'innovazione didattica e il cambiamento culturale necessario per affrontare le sfide della società eterogenea e complessa di oggi. è possibile perseguire questo obiettivo attivando un rapporto sinergico tra istituzioni educative, docenti e studenti generando un sistema formativo che è capace di attivare sviluppo professionale, crescita personale e partecipazione attiva alla conoscenza.

Riferimenti bibliografici

Albanese O., Doudin P. A., & Martin D. (a cura di) (2003). *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti (Vol. 10)*. FrancoAngeli.

Allas R., Leijen Ä., & Toom A. (2017). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(5), pp. 600-615. Doi: 10.1080/00313831.2016.1172504.

Bassi M., & Cardone S. (2022). Promuovere il benessere dei docenti nel contesto scuola: narrazioni e Lego a supporto della riflessività professionale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN, 6*(2), pp. 107-118. Doi: 10.30450/mhmn-6-2-107-118.

Biasin C. (2022). Jack Mezirow (1923-2014). Educare gli adulti attraverso la trasformazione delle prospettive di significato. In: *Educazione Permanente e degli Adulti: Storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi* (pp. 171-186). UTET.

Borduas F., Gagnon R., Lacoursière Y., & Laprise R. (2001). The longitudinal case

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

study: From Schön's model to self-directed learning. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 21*(2), pp. 103-109. Doi: 10.1002/chp.1340210208.
Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. FrancoAngeli.
Crotti M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania, (52)*, pp. 85-106.
Dabell J. (2018, 28 novembre). Jugyou Kenkyu. John Dabell. -- Testo disponibile al sito: https://johndabell.com/2018/11/28/jugyou-kenkyu/.
Fabbri L., Striano M., & Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. FrancoAngeli.
Faitini T., Gadotti E., & Venuti P. (2020). Un modello di scuola basato su una visione olistica, sistemica e complessa: riflessioni a margine di un'esperienza. *IUL Research, 1*(1), pp. 95-105. Doi: 10.57568/iulres.v1i1.28.
Gaudin C., & Chaliès S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, pp. 41-67. Doi: 10.1016/j.edurev.2015.06.001.
Melacarne C., & Fabbri L. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività?. *Educational Reflective Practices, 1*, pp. 5-21.
Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
Mura A., & Bonaiuti G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione. In: *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* (pp. 1025-1031). Guida Editori.
Muscarà M., & Romano A. (2023). Pensarsi professionista: esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. *Educational Reflective Practices, 1*, pp. 59-69.
Niemi H. (2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), pp. 763-780. Doi: 10.1016/S0742-051X(02)00042-2.
Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative, (3)*, pp. 9-28.
Orfino I. (2013). Scuola digitale: c'è da imparare dal Regno Unito. *Agenda Digitale*, 6 dicembre. -- Disponibile su: https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/scuola-digitale-c-e-da-imparare-dal-regno-unito/.
Sahlberg P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
Toom A., Pyhältö K., & Rust F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching, 21*(6), pp. 615-623. Doi: 10.1080/13540602.2015.1044334.
Travaglino G. A. (2011). Il paradigma psico-sociale e la pedagogia. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative, (1)*, pp. 35-50.
Trinchero R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.

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

La Ricerca Collaborativa. Una metodologia a supporto delle competenze riflessive e della crescita professionale del corpo docente?

di *Giovanna Cioci, Alessandra Rigamonti, Valentina Giovannini*[*]

Riassunto

Questo studio esplora il ruolo della Ricerca Collaborativa (R.C.) nella promozione delle competenze riflessive dei docenti e il suo apporto alla crescita professionale degli insegnanti. Per raggiungere tale obiettivo, è stato chiesto ai docenti che hanno preso parte a un percorso di R.C. di raccontare la propria esperienza attraverso un *Critical Incident Questionnaire* ispirato al pensiero di Brookfield (2017). L'analisi narrativa tematica (Riessmann, 2008) e l'interpretazione dei risultati sembrano avere fatto emergere un forte coinvolgimento da parte dei docenti nella riflessione in ogni fase della R.C., soprattutto quando hanno avuto la possibilità di rivedere e analizzare in video la propria pratica, confrontandosi con colleghi e alla ricercatrice. Il dialogo con i pari ha favorito una riflessione più profonda sulla scelta delle metodologie, sull'efficacia delle interazioni in classe e sulla progettazione didattica. Questa esperienza ha portato alcuni docenti a formulare ipotesi di miglioramento e ristrutturazione delle proprie pratiche, manifestando una propensione al cambiamento e alla crescita della propria professionalità.
Parole chiave: ricerca collaborativa, competenze riflessive, docenti, crescita professionale, videoanalisi, pratiche didattiche.

Collaborative Research: A methodology supporting reflective competencies and the professional growth of teachers?

Abstract

This study explores the role of Collaborative Research (C.R.) in fostering teachers' reflective competencies and its contribution to their professional

[*] Il lavoro è frutto di riflessioni congiunte delle tre autrici. Nella scrittura i paragrafi sono da attribuirsi a: Giovanna Cioci il n. 3, 4 e 5.5; Alessandra Rigamonti il n. 2, 5.2, 5.4 e Valentina Giovannini il n. 1, 5.1 e 5.3. Le conclusioni e il paragrafo 5 (temi e categorie) sono stati scritti insieme.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20535

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

growth. To achieve this objective, teachers who participated in a C.R. process, were asked to recount their experience through a *Critical Incident Questionnaire* inspired by Brookfield's (2017) framework. The thematic narrative analysis (Riessman, 2008) and the interpretation of the findings suggest a strong engagement in reflective practice throughout all phases of the C.R. process, particularly when teachers had the opportunity to review and analyse their own practice through video recordings, engaging in discussions with colleagues and the researcher. Peer dialogue facilitated a deeper reflection on methodological choices, the effectiveness of classroom interactions, and instructional design. This experience led some teachers to formulate hypotheses for improving and restructuring their practices, demonstrating a willingness to embrace change and enhance their professional development.
Keywords: collaborative research, teachers, reflective competencies, professional growth, video analysis, teaching practices.

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

Introduzione

Le competenze riflessive del docente[1] possono essere sollecitate con diversi dispositivi, come i diari riflessivi in cui vengono documentate e analizzate le proprie esperienze professionali (Loughran, 2002); il portfolio o l'e-portfolio (Gianandrea, 2017), i gruppi di discussione (Brookfield, 2017) o le comunità di pratica (Wenger, 1998, 2006), con cui scambiare opinioni, suggerimenti, critiche costruttive e feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Tali dispositivi percorrono diverse modalità, individuali o collettive, di promozione della riflessione. In questo studio si intende esplorare come l'adesione a percorsi di Ricerca partecipativa, quali ad esempio la Ricerca Collaborativa (R.C.), in particolare nelle forme in cui impiegano la videoanalisi, possano agire sulle competenze riflessive dei docenti. Inserendosi nell'accezione di ricerca post-qualitativa presentata da Fabbri et al. (2021), l'intento è di interconnettere ricerca e formazione per un apprendimento trasformativo e di crescita professionale. Tale metodologia di ricerca si basa infatti sull'analisi e sulla riflessione sulle proprie pratiche didattiche, da parte del corpo docenti, insieme alla ricercatrice e ai colleghi partecipanti (Damiano, 2006). In questo articolo, in particolare, l'attenzione è rivolta su:

[1] In questo testo utilizzeremo pronomi e desinenze al maschile riferendoci ai vari generi e rispettando le identità di genere delle persone coinvolte.

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

- che tipo di riflessione la R.C. abbia generato;
- come tale riflessione si colleghi alla crescita professionale.

Le competenze riflessive del corpo docente per la crescita professionale

Le competenze riflessive del docente sono state ampiamente indagate in letteratura a partire dagli studi in educazione di Dewey (1933/1961) e Schön (1987) fino ai giorni nostri, assumendo diverse accezioni (Brookfield, 2017; Gola, 2010; Korthagen & Vasalos, 2005; Mortari, 2009). Sebbene riconosciamo questa diversità ed eterogeneità nella terminologia (Crotti, 2017; Nuzzacci, 2011), utilizzeremo il termine "competenze riflessive", che ingloba un *continuum* di termini (*riflessione profonda*, *pratiche riflessive*, *riflessione critica*, *pensiero critico*, *postura riflessiva*). Con questa espressione intendiamo un pensare all'azione, alle retroazioni e un pensare ai pensieri (Mortari, 2003), con livelli di profondità e complessità diversi.

Un livello di base (micro) consiste nel porsi delle domande sul proprio agire didattico (metodo, stile, progettazione), sempre in riferimento a una scena e a un contesto relazionale specifico, interrogandosi su azioni, retroazioni, percezioni, valori ed emozioni delle persone coinvolte. Si può poi passare a un livello intermedio (meso) attraverso l'interrogazione di presupposti e premesse implicite personali, sociali, culturali e contestuali del mondo professionale di cui si fa parte. Infine, la riflessione potrebbe investire un livello più profondo, i discorsi dominanti e le dinamiche di potere (Brookfield, 2017), che regolano la relazione tra docente e classe secondo il contesto socio-culturale di appartenenza.

Abbiamo scelto di parlare di "competenze" intese come «processi contingenti, provvisori e contestuali, una organizzazione emergente in dialogo con fenomeni di ordine e disordine» (Galimberti, 2016, p. 48). In questo modo troviamo coerenza fra questa idea di competenze inevitabilmente connesse al contesto di azione, a oggetti, a persone, con l'idea di *continuum* di contenuti presi in analisi dalla riflessione a seconda della profondità.

Le competenze riflessive sono riferite a un pensare e a un agire in termini complessi e relazionali, che incoraggiano l'auto-riflessività, la riflessività collettiva dei docenti, l'analisi critica dei contesti e dei loro presupposti nascosti. Sembrano superati i modelli e le proposte di riflessività lineari, individuali e basati sulla sola esperienza o sul solo aspetto cognitivo. In letteratura ricorre la dimensione collettiva formale o informale di accompagnamento, *mentoring* o *coaching* (Brookfield, 2017; Harrison & Yaffe, 2009). L'accompagnamento, in base ai dispositivi, si può attuare con ruoli, posture

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

e livelli di partecipazione diversi dei vari attori (colleghi, allievi, formatori) (Giovannini-Cartulano et al., 2018). La collettività, insieme ad altri prerequisiti, come un clima accogliente o una partecipazione attiva (Deprit et al., 2002), diventa dunque una componente centrale nei processi riflessivi, per poter riconoscere le proprie premesse implicite e la propria cultura (Bachtin, 1988), nonché ampliare gli sguardi (Formenti, 2014).

Vi è sempre più un'attenzione verso la dimensione emotiva (Song & Valentine, 2024; Zembylas, 2014) e ideale (Korthagen & Nuijten, 2019), legata al desiderio, riconoscendo dimensioni come l'imprevedibilità e l'incertezza (Ryan & Webster, 2019). Nell'analisi di questa esperienza di ricerca, abbiamo trovato interessante lo studio di Korthagen e Vasalos (2005), i quali sottolineano quanto le emozioni, i desideri, i valori e i bisogni delle persone siano "materia" di riflessione per stimolare consapevolezza e l'utilità di includerli nelle decisioni che si prendono nelle scene didattiche-educative. Propongono un modello a cipolla ispirato ai tipi logici di Bateson (1979), che permette di distinguere la riflessione orientata al comportamento, da un tipo di riflessione più profonda orientata ai pensieri. Presentiamo questo modello, adattandolo con i nostri punti di vista sulle competenze riflessive e includendo una visione relazionale.

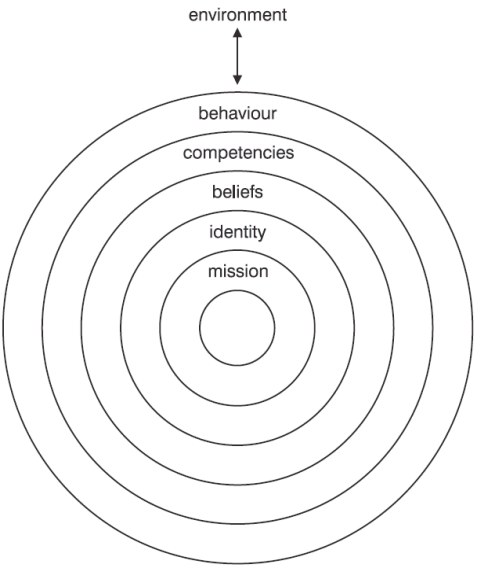


Fig. 1- Modello dei livelli di riflessione (modello a cipolla) (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 54)

I livelli di riflessione in riferimento all'azione sono: l*'ambiente*, ovvero

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

tutto ciò che l'insegnante incontra "fuori di sé" (il *setting* della classe, la materia che insegna, la cultura scolastica con tutte le sue norme implicite ed esplicite); i *comportamenti,* dell'insegnante, ma anche le reazioni a tali comportamenti della classe o delle persone coinvolte; le *competenze* dell'insegnante e degli allievi che vengono messe in atto durante quella scena didattico-educativo sulla quale riflettere. Per quanto riguarda il pensare ai pensieri (avvicinandoci al centro), gli autori menzionano: le *credenze* (di tutti gli attori coinvolti), ovvero ipotesi, pregiudizi, abitudini di pensiero sul mondo esterno, spesso inconsce, che hanno sostenuto alcune decisioni o motivano alcuni comportamenti della scena educativo-didattica presa in esame; il livello dell'*identità*, ovvero le ipotesi che l'insegnante ha di sé e quale ruolo professionale "dovrebbe" ricoprire (incluso le aspettative che altri hanno del ruolo); la *mission* che ispira e dà senso al lavoro dell'insegnante, che può essere sia individuale, ma anche sociale e culturale. Secondo gli autori questi livelli sono interconnessi e una riflessione profonda e complessa non può prescindere dalla riflessione sulle relazioni tra i vari livelli. Se una riflessione fosse bilanciata solo sui livelli esterni, gli autori inviterebbero a una riflessione anche su quelli interni, pensando alle relazioni e alle connessioni possibili.

Abbiamo scelto questa trattazione per diversi motivi. La proposta teorica sembra coerente con un'idea di *riflessività sistemica*, ovvero complessa e multifattoriale, presentata altrove da una delle autrici di questo articolo (Rigamonti & Formenti, 2020; Formenti & Rigamonti 2024); gli autori, Korthagen e Vasalos, dichiarano che la riflessione profonda sia una caratteristica fondamentale per la crescita professionale dei docenti, che rientra nella nostra domanda di ricerca e dei nostri interessi di ricerca (Paukovics et al., 2018). Inoltre, questa proposta teorica ci sembra in linea con l'interpretazione dei dati che sono emersi da questo studio.

Le competenze riflessive e la video analisi nella Ricerca Collaborativa

Il docente riflessivo, il *reflective practitioner* (Gola, 2010), è colui che si pone domande sul suo agire didattico e sulla sua professione, che vive la quotidianità evitando di farsi scivolare addosso gli eventi, ma selezionandoli e analizzandoli, in vista di un miglioramento delle pratiche e della professionalità. Raggiungere tale scopo richiede formazione e motivazione all'apprendimento, al cambiamento, all'innovazione e alla messa in discussione delle proprie convinzioni.

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

Una possibilità consiste nella video osservazione e nell'analisi delle proprie lezioni, come avviene nella Ricerca Collaborativa. I docenti, infatti, osservano e studiano le loro attività, insieme ai colleghi e al ricercatore, sia in modalità di gruppo che individuale. La comprensione e la riflessione sull'azione generano "trasformatività" e crescita personale (Desgagné, 1997; Vinatier & Morrissette, 2015): «comprendre pour transformer et […] transformer pour comprendre» (Frédréric & Durand, 2012, p. 14). Questa metodologia di ricerca partecipativa si avvale del contributo della *professional vision*, perché induce un ragionamento profondo sull'esperienza. Le competenze riflessive vengono esercitate dal docente nelle attività previste dalla Ricerca Collaborativa, in modo che il partecipante, anche successivamente nella riflessione solitaria e nell'esercizio delle future pratiche, possa notare e identificare ciò che è importante in una situazione didattica, collegando interazioni specifiche a concetti più ampi e per ragionare su altre situazioni simili (Pezzimenti & Rossi, 2024; van Es & Sherin, 2002). Il mezzo tecnologico permette di non affidare le osservazioni solo alla memoria, come avveniva in passato, ma di tenere traccia e, soprattutto, di rivivere l'esperienza «differita e ripetuta, […] creando un legame tra teoria e pratica» (Paquay & Wegner, 2006, p. 165); consente inoltre di rallentare e rivedere l'azione, per analizzare in profondità (Bonaiuti et al., 2017). Una delle principali funzioni del video, secondo Tochon (2009) è lo *stimulated recall*, cioè il ricordo dei pensieri che il docente ha pensato durante l'azione che sta visionando e che consente di evocare e verbalizzare emozioni, idee, decisioni, che altrimenti sarebbero andate perdute. Se la visione è di gruppo, come avviene anche nella Ricerca Collaborativa, è possibile mettere in atto la *shared reflection,* in cui i video sono utilizzati per stimolare discussioni riguardo le pratiche didattiche. Attraverso la riflessione condivisa, gli insegnanti collaborano per esplorare e migliorare le proprie tecniche e strategie didattiche, incorporando nella propria pratica nuove metodologie o nuove pratiche (Gola, 2021).

Il percorso di R.C., la raccolta e l'analisi dei dati

Questo studio si inserisce in un'indagine basata sulla metodologia della Ricerca Collaborativa (R.C.), allestito da aprile 2022 a giugno 2023, in un istituto comprensivo abruzzese e a cui ha preso parte una delle autrici. Scopo della ricerca è stato quello di esplorare l'allestimento e l'efficacia degli ecosistemi formativi digitali, partendo dall'osservazione di pratiche didattiche che impiegassero mediatori digitali. La cornice teorica che ha accompagnato la ricerca si è riferita al paradigma sistemico, interazionista ed enattivo (Bateson, 1976; Brofenbrenner, 1986; Maturana & Varela, 1984; Rossi, 2011;

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

Rossi & Pentucci, 2021; Sibilio, 2020), nonché al sociomaterialismo e alla teoria ANT per indagare la relazione fra soggetti, tecnologia e materialità (Potter & Mc Dougall, 2017; Latour, 1990, 2004, 2007; Fenwick & Edwards, 2014). Le considerazioni si inquadrano in una prospettiva più ampia, media educativa, post digitale, post mediale e *more than human* (Barad, 2007; Braidotti, 2016; Eugeni, 2015, 2021; Moriggi, 2024; Rivoltella, 2017). Sebbene in questo saggio l'attenzione non sia rivolta ai contenuti della ricerca, quanto alle potenzialità della metodologia utilizzata a favore della crescita professionale dei partecipanti, vogliamo mettere in rilievo che le esperienze vissute dai docenti hanno riguardato interazioni reticolari fra ambiente, persone e tecnologie. Di seguito presentiamo la descrizione del suo svolgimento.

Il percorso ha seguito le tre fasi in cui la metodologia si distingue, cioè co-situazione, co-operazione e co-produzione: il prefisso co- ne rimarca il carattere collaborativo (Magnoler, 2012). Nel primo passaggio sono state individuate comuni esigenze di ricerca; nel secondo, la co-operazione, i volontari e la ricercatrice hanno elaborato il piano metodologico, concordando le modalità di raccolta dei dati, in modo da non intralciare il regolare flusso del processo di insegnamento-apprendimento (Agrusti et al., 2018). La codificazione del lavoro (Frédréric & Durand, 2012) ha previsto che alla ricercatrice sarebbe spettato il compito della videoripresa (statica e dinamica, a seconda del focus, degli attori e del tipo di insegnamento) (Santagata, 2012), mentre il docente avrebbe condotto le sue quotidiane e progettate pratiche didattiche.

Successivamente sono state condotte le interviste di co-esplicitazione, guidate dai rilanci dell'intervistatore, in modo da far emergere anche le concezioni, i pensieri, gli obiettivi, i saperi, gli impliciti sottesi alle azioni, secondo il modello di Vermersch (2005). I docenti hanno osservato e commentato i loro video, seguendo un dispositivo chiamato di co-esplicitazione, che consente di rielaborare le interazioni dei docenti, mettendo in luce valori e modalità organizzative che caratterizzano la pratica professionale (Vinatier, 2013). La co-esplicitazione può aiutare l'insegnante a risolvere una situazione problematica in una classe oppure a innovare la sua didattica; la riflessione, inoltre, si arricchisce di una dimensione sociale, data dal gruppo (Vinatier & Pastré, 2007), perché, in un secondo momento, ogni attività è stata visionata da tutti i partecipanti, in modo da poter formulare opinioni e consigli. Non solo: l'obiettivo di tale pratica è formare un "soggetto capace" (Rabardel, 2005), cioè un soggetto che compie azioni consapevolmente, alla luce delle teorie e di ciò che ha appreso dalla pratica stessa. La terza e ultima fase è la co-produzione, in cui è stata prodotta la sintesi delle osservazioni e delle riflessioni di tutto il percorso.

In questo saggio presenteremo i dati raccolti a conclusione del percorso

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

di R.C., tramite una serie di domande ispirate alla proposta del *Critical Incident Questionnaire* (CIQ) di Brookfield (2017), che, nell'ambito dell'apprendimento degli adulti, usa per individuare i momenti salienti, particolarmente significativi – "incidenti critici" – disseminati nel percorso formativo o professionale.

Questo metodo, facente parte delle metodologie trasformative, è stato impiegato in alcune ricerche partecipative inerenti alla psicologia e all'educazione, al fine di capire come e quali competenze riflessive o elementi di cambiamento potessero emergere da parte dei professionisti (Fabbri et al., 2021). A seconda poi di come vengono analizzati questi 'incidenti critici' è possibile parlare di sviluppo professionale del docente (Joshi, 2018). Mortari (2009) riportando le esperienze di Tripp (1993), Janssen et al. (2008) e Romano (2004), parla di *bumpy moments*, ovvero situazioni impreviste che hanno deviato le azioni programmate del docente e che sono stati occasione di riflessione nel corso dell'azione. Le domande che sono state poste, adattate ai destinatari e alla situazione di ricerca, sono state le seguenti riportate in tabella 1.

Tab. 1- Domande CIQ

N.	Domanda
1	Quale esperienza ti ha visto molto coinvolto? Descrivila e raccontaci il perché.
2	Quale esperienza hai vissuto come meno chiara, più caotica o confusa? Descrivila e raccontaci il perché.
3	Cosa, di tutto il processo di ricerca collaborativa, ti è sembrato più utile o ti tornerà utile? Perché?
4	Cosa ti è servito di meno? Perché?
5	Cosa ti ha sorpreso? Perché?

I rispondenti al questionario sono stati gli 11 docenti partecipanti al percorso di ricerca Collaborativa; si tratta di insegnanti esperti, la maggior parte donne (F = 9, M = 2). N = 3 insegnano nella scuola secondaria di primo grado, N = 8 nella primaria; di queste, N = 3 sono su cattedra di sostegno. Si evidenzia che ai partecipanti, nel corso del saggio, è stato assegnato un nome di fantasia per garantire il loro anonimato. Sebbene il numero sia limitato, è stato possibile ottenere dai dati un alto potere informativo (Malterud, 2016), poiché è stata data libertà di espressione al docente circa la modalità di risposta aperta. L'analisi è stata condotta con il software MAXQDA 2022 e si è avvalsa della triangolazione delle ricercatrici (Fusch et al., 2018), teorizzata da Denzin (1978, 2009).

L'analisi del CIQ è stata condotta mediante analisi narrativa, perché consente sia di analizzare i dati, sia di tessere i fili delle situazioni raccontate,

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

riallacciando legami e riflettendo sui motivi delle scelte personali (Creswell, 2007). In particolare, ci si è riferiti all'analisi tematica, secondo il modello di Riessman (2008), seguendo i passaggi in elenco, da noi elaborati:

Tab. 2 - Fasi di analisi dei CIQ

Fasi analisi narrativa tematica dei CIQ
Acquisizione dei CIQ
Identificazione dei focus tematici
Evidenziazione dei focus tematici ed estrapolazione delle sequenze
Analisi intertestuale, facendo riferimento anche ai dati provenienti dalle interviste di co-esplicitazione e dall'analisi di pratiche
Produzione del report, contenuto nel paragrafo "discussione dei risultati"

Ogni *Critical Incident Questionnaire* rappresenta una sorta di dispositivo di metariflessione sull'intero *iter* di R.C. La narrazione del singolo acquisisce profondità, attraverso gli episodi vissuti, a partire dall'attività videoregistrata in classe e le informazioni provenienti dal racconto della loro storia didattica e formativa, condiviso con la ricercatrice. Tutti questi fili narrativi costituiscono un pregresso, un background, una lente, che filtra le informazioni del CIQ e che guida la codificazione.

Presentazione e discussione dei risultati

Il focus di analisi ha riguardato l'eventuale mutamento delle competenze riflessive del docente dopo il percorso di R.C. I temi sono stati aggregati in categorie più ampie e ulteriormente organizzati in dimensioni, che descrivono i tre orientamenti dei docenti, che emergono nel racconto della loro esperienza con la Ricerca Collaborativa: 1. passaggi in cui le riflessioni si soffermano su aspetti puntuali delle attività vissute e sulle loro conseguenze (contenuto della riflessione); 2. elementi che riguardano le modalità con cui hanno riflettuto (forma della riflessione); 3. dichiarazioni che riguardano la ristrutturazione nel futuro degli elementi della pratica (effetto trasformativo della riflessione).

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

Tab. 3- Temi e categorie

Contenuto della riflessione	**Relazione con la propria pratica**	Riflessione sulle attività didattiche Analisi della progettazione e/o delle metodologie didattica (modi in cui metti in atto la trasposizione didattica) Riflessione sugli atteggiamenti del docente Analizzare la gestione del tempo Notare cose nuove
	Interazione con la classe	Riflessione sulle reazioni della classe Usare competenze e abilità degli alunni Coinvolgimento emotivo Motivazione Inclusione
Forma della riflessione	**Confronto**	Allargare lo sguardo possibile con la visione dei diversi lavori Confronto costruttivo con colleghi e la ricercatrice Confronto poco informativo con colleghi e ricercatrice Confronto della propria progettazione con colleghi Ricevere consigli da osservatori esterni Vedere ciò che da soli non vediamo
	Dimensione emotiva	Rivedersi è interessante Ansia per il rivedersi in video Assenza di ansia nel confronto con gli altri e con la ricercatrice Timore del confronto con gli altri Piacevolezza dell'esperienza
Effetto trasformativo della riflessione	**Propensione al cambiamento**	Fare diversamente la prossima volta, cambiare automatismi Innovare la didattica attraverso la tecnologia Professionalità

Relazione con la propria pratica

La Ricerca Collaborativa, tramite la co-esplicitazione e la videoanalisi, ha consentito di *riflettere sull'azione* esperita (Schön, 1993), ovvero una riflessione a posteriori che interroga la pratica didattica per esaminare momenti critici, piste di sviluppo e/o passaggi efficaci, come ci racconta Lucia:

> *Mi ha sorpreso il fatto che non abbia notato alcuni aspetti quando ho osservato [...] mi ha fatto riflettere sul fatto che osservare a posteriori attraverso le riprese sia molto efficace per intervenire su alcuni aspetti che nell'osservazione sistematica, che avviene in maniera sincrona, possono sfuggire. (Lucia)*

La riflessione a posteriori sembra essere apprezzata dai docenti, perché

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

consente di osservare l'agito, soprattutto quando si cimentano con nuove metodologie o nuovi strumenti. Essa può riguardare contenuti del problema, processi relazionali o decisionali (Mezirow, 1990) o aspetti inattesi, che rimandano all'imprevedibilità della quotidianità scolastica.

Il dispositivo della videoanalisi sembra aver consentito di recuperare gli elementi di complessità e individuare l'entrata in scena degli imprevisti, in modo da essere preparati a un'eventuale ricorsività degli stessi.

[...] l'intervista è stata alquanto interessante per via delle riflessioni scaturite, dopo la visione delle riprese, proprio su alcune delle variabili che probabilmente, in fase di progettazione, avevo calibrato poco o addirittura non considerato [...]. Durante lo svolgimento della prima attività proposta, [...] alcuni bambini hanno esplicitamente richiesto se avrebbero potuto usare carta e penna per abbozzare il finale. Questa domanda ha destato in me tanta sorpresa e, sinceramente, ho fatto difficoltà a prendere velocemente una decisione per poter rispondere. Alla fine, ho acconsentito [...] per evitare che alcuni di loro potessero sentirsi smarriti davanti al computer e impiegassero più tempo del previsto. In realtà questa decisione è stata forse "errata" in quanto, dovendo prima scrivere su carta il finale e poi riportarlo attraverso la tastiera (per molti sconosciuta) sul pc, i tempi si sono allungati ugualmente. (Gaia)

Gli insegnanti si osservano e valutano sé stessi alla luce del video e dell'esperienza vissuta, sia in classe, sia durante l'intervista con la ricercatrice. Infatti Gaia, come riportato sopra, nota la sua indecisione di fronte a una domanda degli allievi: richiesta che poi ha sensibilmente cambiato il corso degli eventi, ma che, sul momento l'ha lasciata spiazzata; Giacomo capisce, dopo la prima intervista, di dover cambiare atteggiamento per coinvolgere di più i ragazzi in classe e, da una lezione più direttiva e trasmissiva, cerca di passare ad esercizi e giochi che attivino la partecipazione dei ragazzi.

Nella seconda attività ho progettato una lezione in cui l'applicazione che avevo scelto coinvolgesse di più i ragazzi, ma soprattutto che facesse comprendere meglio l'argomento di fisica che avevo proposto. Ho cercato anche di coinvolgere di più gli studenti, facendoli lavorare in coppia e inventando, sul momento, una piccola competizione che li ha divertiti. Il video e l'intervista mi hanno permesso di pensare ad alcuni automatismi che poi ho cambiato (Giacomo)

I docenti si soffermano anche sulla progettazione, nonostante non sia un elemento visibile nelle riprese, poiché, essendo tutti esperti, sanno che una buona progettazione darà vita ad attività potenzialmente fluide e produttive (Laurillard, 2014).

Nell'esperienza fatta il momento che mi ha vista maggiormente coinvolta è stata

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

l'organizzazione dell'attività da fare in classe. La preparazione dell'attività mi ha portata a riflettere sul mio lavoro, su quanto fosse "digitale" e aderente alle necessità didattiche della classe. Il tutto mi ha permesso di mettere in discussione la mia metodologia, l'applicazione di altre, di fare una riflessione sincera sul setting *della classe [...] (Valentina)*

In particolare quest'ultima affermazione presenta la progettazione come dispositivo di riflessione (Rossi, 2014). Se il docente, infatti, procede per immersione e distanziamento, rispetto al suo *design*, può cogliere gli aspetti di coesione e di coerenza fra tutti gli elementi (Rossi & Pentucci, 2021) e ravvisare possibili incongruenze. Soprattutto in scenari digitali, ove vengono inseriti molteplici mediatori e ove l'interazione diventa sociomateriale (Fenwick, 2015), gli elementi di complessità aumentano e rendono necessaria una progettazione flessibile ed ecosistemica (Rossi & Pentucci, 2021) e una riflessione fra le interazioni tra i diversi attori, ambienti e *medium* (Fabbri & Melacarne, 2023).

Anche la dimensione del tempo sembra emergere come tema di riflessione, soprattutto qualora non sia stato rispettato ciò che era stato previsto, come Gaia e Laura raccontano:

Anche il momento dell'intervista è stato alquanto interessante per via delle riflessioni scaturite dopo la visione delle riprese, proprio su alcune delle variabili che, in fase di progettazione, avevo calibrato poco o addirittura non considerato. Una di queste è stata il fattore "tempo" [...] (Gaia)

Nell'attuazione e autoanalisi della prima lezione ho constatato che la mia gestione del tempo non è stata del tutto rispondente a ciò che avevamo progettato. Grazie a tale analisi nella seconda attività, riproposta sul canovaccio della prima, la gestione del tempo è stata più calibrata. (Laura)

Il tempo sembra una "questione calda" per molti insegnanti: da una parte il rispetto dello spazio assegnato a ogni fase della lezione; dall'altra la necessità di essere sufficientemente flessibili per lasciarsi andare a sviamenti, divagazioni, approfondimenti (Gola, 2022).

Interazione con la classe

I partecipanti si soffermano sui vantaggi delle videoriprese anche in relazione all'analisi delle interazioni con i loro studenti. Il video e l'intervista consentono di focalizzare lo sguardo sulle dinamiche individuali e collettive, realizzando aspetti cognitivi, emotivi e relazionali. In particolar modo il video tiene traccia in modo stabile delle interazioni che altrimenti sarebbero

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

estemporanee ed effimere (Tochon, 2009). Un esempio di questo è stato raccontato da Erica, che grazie alla R.C., ha colto la possibilità di concentrarsi di più sulle competenze degli allievi:

> *Poter osservare aspetti del proprio operato che non sono direttamente riscontrabili nella pratica quotidiana, mi ha permesso di capire cosa migliorare nelle successive esperienze e di prestare maggiore attenzione alle abilità degli alunni (Erica)*

Oltre alle competenze, i docenti sono stati molto attenti alla visione delle reazioni dell'esperienza sia di sé stessi che degli alunni e hanno messo in rilievo in quest'ultimi il coinvolgimento emotivo e la motivazione: in particolare una maggiore partecipazione, anche in un'ottica inclusiva, rispetto alle attività quotidiane, come racconta Laura.

> *I miei bambini sono stati una sorpresa meravigliosa! Le loro interazioni spontanee, le loro idee, i loro sorrisi, l'entusiasmo dirompente nell'eseguire un compito mediato dalla tecnologia. Gli occhi dei bambini con disabilità che hanno partecipato attivamente alla costruzione del prodotto finale; le mani sapienti di coloro che avevano più dimestichezza col computer che hanno guidato i meno esperti rispettando le regole di rotazione e non prevaricando gli altri; i discorsi di coloro che hanno convinto i compagni alla propria idea, le negoziazioni, i risultati soddisfacenti di tutti i gruppi. (Laura)*

Il focus dell'osservazione, nel processo di interazione, si è concentrato anche sui docenti stessi, che hanno cercato di rilevare i propri atteggiamenti, il proprio modo di porsi nei confronti degli studenti.

> *[...] rivedermi mentre svolgo il mio lavoro, osservare i miei alunni e analizzare le mie e le loro reazioni, percepirne il coinvolgimento e l'attenzione, sono stati un valido strumento di autoanalisi che credo sia stato assolutamente formativo per me. (Serena)*

> *[...] non mi ero accorto di molte dinamiche che riguardano la mia didattica. Ad esempio io parlo molto, mentre i ragazzi meno. (Giacomo)*

Confronto

La riflessione non è una competenza che si acquisisce o migliora solo in autonomia (Altet, 2002; Terral & Collinet, 2015). Perrenoud (2002) inserisce il saper lavorare in gruppo come una delle dieci competenze fondamentali per il docente e, come indicatore o sotto competenza, il saper affrontare e

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

analizzare insieme situazioni complesse, pratiche didattiche e problemi professionali. Dunque il confronto, lo scambio, il dialogo sono agenti di riflessione su di sé e sugli altri, attraverso la condivisione di opinioni, punti di vista, emozioni ed esperienze (Vince & Reynolds, 2004). In altre parole si potrebbe dire che le competenze riflessive si acquisiscono socialmente, nonostante sia più spontaneo concepirle come un atto solitario e individualistico. La riflessione su di sé e sul mondo che ci circonda nasce dall'esperienza con l'ambiente e con i compagni, sin dalla tenera età, poiché ogni persona pensa, vive e agisce dei confronti fra il proprio io e gli altri, fra le proprie competenze e quelle degli altri. Questa concezione sistemica dello sviluppo del bambino e dell'adulto (Brofenbrenner, 1986) non può non riguardare anche le competenze riflessive, intese come valutazione cognitiva, enattiva, immaginativa ed emozionale (Rigamonti & Formenti, 2020) delle proprie azioni, dei propri progetti e dei propri atteggiamenti.

Le riflessioni dei docenti sulla propria esperienza e su quella dei colleghi e il confronto di gruppo mi hanno dato spunti interessanti (strategie, strumenti, organizzazione degli spazi, relazione con gli alunni ecc.) che sicuramente mi torneranno utili. (Lucia)

[…] attraverso la visione dei diversi lavori, ho trovato spunti interessanti da poter riproporre in classe, perché dal dibattito che ne è seguito sono emersi punti di vista diversi che mi hanno aiutato ad allargare lo sguardo e a individuare punti deboli nel lavoro da me proposto e, più in generale, nelle mie modalità di insegnamento. (Luca)

Nel confronto finale con le/gli altri insegnanti ho preso molti spunti e ho anche capito quali possono essere i miei punti di forza/debolezza. (Stefania)

Il confronto viene considerato costruttivo, perché è un altro modo di vivere la scuola, non più legata esclusivamente alla propria azione in classe, ma vissuto come soggetto che fa parte di una comunità di pratica (Wenger, 2006). È stato apprezzato soprattutto il confronto in verticale, cioè tra ordini diversi di scuola: alcuni docenti ragionano e riflettono per analogie e differenze.

Tutto il percorso si è dimostrato particolarmente utile, primo fra tutti la possibilità di confrontarsi concretamente con i colleghi, soprattutto di altri gradi. Sono abituata al confronto con i colleghi, di stesso o diverso grado, ma principalmente sulla progettazione, non sulla metodologia. (Valentina)

La professionalizzazione del docente non può non tener conto della co-

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

munità di pratica, la quale promuove la solidità dei rapporti umani e professionali che contribuiscono a migliorare le proprie competenze, sia specifiche della professione, sia trasversali, come, appunto, le competenze riflessive o come la capacità di costruire reti professionali (Baker-Doyle, 2012). La riflessione con i colleghi, perciò, non può essere episodica o dettata da un percorso di ricerca, ma dovrebbe diventare una *routine* virtuosa.

> *[...] La partecipazione a questo processo di ricerca collaborativa, pertanto, spero mi sia utile per instaurare una serie di interazioni e condivisioni di idee. Questo scambio mi auguro entri a far parte del nostro modo di fare scuola [...] (Maria)*

Dimensione emotiva

La Ricerca Collaborativa ha sollecitato anche la dimensione emotiva dei docenti, sia quando hanno riflettuto individualmente che insieme ai colleghi. Partecipare a uno studio in cui il filmato della propria attività didattica viene scandagliato, editato e montato, per poi essere visto e messo a disposizione anche degli altri colleghi è impegnativo da un punto di vista emotivo. Si è chiamati a mettersi in gioco, essere aperti al confronto, al giudizio, alla rilevazione di punti di forza e debolezza. È quindi un *iter* votato alla riflessione rispetto all'azione, ma anche rispetto alla propria identità professionale e personale (Magnoler, 2012). Tale profondità di analisi chiama necessariamente in causa l'emotività, che non è mai sganciata dalla propria visione professionale e personale (Hargreaves, 1998) ed è quindi un aspetto importante legato alla pratica riflessiva (Zembylas, 2014). Per esempio, Laura racconta che l'emozione vissuta rispetto a queste operazioni era l'ansia:

> *Posso parlare di emozioni personali vissute più o meno intensamente affermando che il momento delle interviste singole e di gruppo è stato quello che nei giorni precedenti mi ha creato maggiore ansia, legata forse al timore di rivedermi in video e quindi di autovalutare la mia prestazione professionale. (Laura)*

Riflettere sulle pratiche didattiche significa anche non dare nulla per scontato e accettare il fatto che anche *routine* consolidate possano non essere efficaci. Questo comporta provare emozioni che possono destabilizzare e disorientare, come si evince dalle parole di Gaia:

> *[...] mi sono sentita disorientata nei momenti in cui, durante l'intervista, sono emersi dettagli o piccole sfumature sia nella modalità di proporre l'attività che nell'atteggiamento di alcuni alunni o nel modo di approcciarsi all'attività stessa. Le perplessità emerse sono state discusse poi anche nel confronto finale con tutti*

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

i colleghi partecipanti e ho realizzato che spesso ciò che risulta scontato in alcuni contesti educativi potrebbe non esserlo in altri. (Gaia)

Anche il confronto, infatti, è generatore di emozioni contrastanti, perché i docenti non sono abituati a lavorare in continuità verticale, esponendosi, dunque, alle osservazioni di colleghi di altri ordini; in generale non sono abituati a sottoporre a valutazione esterna la propria pratica e professionalità (Ranieri, 2012).

Per Maria invece l'ansia è del tutto assente e ci tiene a sottolinearlo, parlando invece del piacere nel confronto con altri.

Rivedermi mi ha permesso di valutare una serie di comportamenti, abilità e punti deboli su cui ho riflettuto, consapevolmente, senza ansia da prestazione, ed ho provato piacere nel condividere queste valutazioni sia con la formatrice, con la quale ho immediatamente instaurato una relazione piacevole, priva di stress emotivo, che con la mia collega che casualmente ho coinvolto e la cui presenza attiva è stata ulteriore spunto di riflessioni. (Maria)

Propensione al cambiamento

La riflessione sulle pratiche può condurre a ipotesi ristrutturative delle stesse, mostrando un'apertura al cambiamento. Nei docenti tale atteggiamento non è sempre scontato; molti studi (Fullan, 2020; Gitlin & Margonis, 1995; Guskey, 2002; Howard & Mozejko, 2015; Papert, 2001; Pentucci, 2018; Snyder, 2017) hanno mostrato che nella professione insegnante c'è una forte resistenza all'innovazione, a favore di una reiterazione di moduli già efficaci, tradizionalmente e comunemente accettati, che rappresentano una zona di *comfort*. Se, da una parte, questi moduli, schemi, azioni ripetute, anche impliciti, rappresentano un rifugio per i docenti, dall'altro, però, potrebbero non funzionare sempre nei contesti dinamici e complessi in cui si insegna.

Questi 'formati pedagogici' (Pentucci, 2018) o *'routine'* (Gola, 2012; Vinci, 2011) sono assimilabili anche ad automatismi, che l'insegnante dissemina consapevolmente o inconsapevolmente nella sua pratica. Ma vi è anche un livello ancora più profondo, legato alla resistenza al cambiamento, che è assimilabile al concetto di habitus del docente (Magnoler, 2011), ovvero al sistema di convinzioni e credenze che dirigono l'azione didattica.

La riflessione a posteriori innescata dalla R.C. può riguardare non solo contenuti e processi, come visto nel paragrafo 5.1, ma anche i presupposti impliciti e le cornici di riferimento (Mezirow, 1990), che dirigono l'azione

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

didattica. Per aspirare a un possibile cambiamento di questi, la consapevolezza diventa una dimensione importante, perché è facile "non vedere come si vede" come scrive Lucia:

> *Lo sguardo e le domande dell'osservatore inoltre hanno orientato la mia osservazione e ho potuto apprezzare il fatto che diversi punti di vista possono descrivere ciò che si osserva più dettagliatamente in quanto si esce dall'universo di convinzioni che spesso condizionano il senso di ciò che si vede. (Lucia)*

La riflessione dunque diventa critica (Mezirow, 1998): tendiamo a confermare le nostre tesi, visioni e credenze, attraverso le quali guardiamo la realtà per punteggiarla e interpretarla (Bateson, 1972) – il rifugio dei docenti citato sopra. Queste quando diventano troppo rigide o agite a-criticamente possono diventare poco utili.

I docenti quindi, vedendosi insegnare e ravvisando da soli, o in condivisione con colleghi e ricercatori eventi o situazioni che sono stati poco produttivi o migliorabili, possono giungere insieme alla decostruzione di convinzioni e schemi inefficaci. Non sapremo se effettivamente le intenzioni di cambiamento o il cambiamento avverranno e/o saranno duraturi nel tempo, ma riportiamo le loro parole:

> *Sono emerse attitudini non evidenziate in precedenza, che mi hanno permesso di rimodulare il lavoro quotidiano al fine di aumentare il coinvolgimento dei ragazzi. (Luca)*

> *Il video e l'intervista mi hanno permesso di pensare ad alcuni automatismi che poi ho cambiato. (Giacomo)*

> *Poter ricevere consigli sia dai colleghi che da osservatori esterni all'attività mi ha fatto registrare problematiche e relativi suggerimenti per migliorare. (Erica)*

La voglia di migliorarsi e il desiderio di mettersi in discussione chiamano in causa la professionalità, che è un dispositivo dinamico, che si dipana, si aggiorna e si modifica con lo sviluppo della persona (Magnoler, 2012). Alcuni docenti, infatti, parlano proprio di crescita professionale. Ad esempio Luca afferma:

> *[…] le attività proposte sono state interessanti e hanno fatto scaturire momenti di riflessione attraverso cui portare avanti un percorso di crescita professionale. (Luca)*

Non sapremo come andrà il percorso di crescita di Luca, ma il fatto che

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

questa esperienza di ricerca lo abbia portato a riflettere sulla propria professionalità, ci sembra un dato rilevante. Gaia sottolinea invece l'utilità del confronto e dell'uso della videoanalisi nelle classi, proprio per migliorare la professionalità:

> *Credo che tutto il percorso svolto potrebbe tornarmi utile in futuro in quanto ciò che lo ha caratterizzato, in tutte le sue fasi, è stato lo scambio e il confronto formativo con i colleghi e il ricercatore [...] Inoltre, penso che l'uso personale delle telecamere all'interno della classe, possa in futuro aiutarmi ad autocorreggermi e a migliorarmi nello svolgimento della professione di insegnante... (Gaia)*

Conclusioni

Rispetto al tipo di riflessione che la R.C ha suscitato, abbiamo constatato nei docenti partecipanti interesse e coinvolgimento, soprattutto perché quest'ultima ha offerto la possibilità di rivivere in video il proprio operato e poi condividere con i colleghi osservazioni e convinzioni.

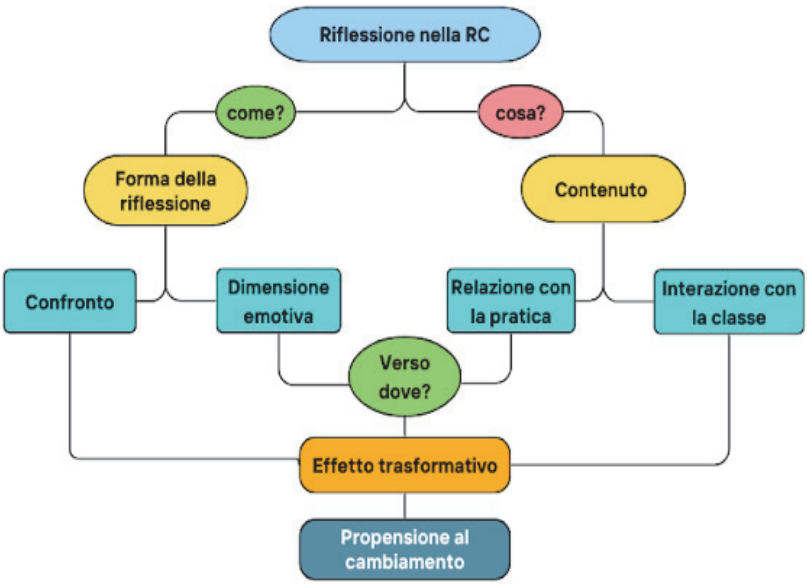


Fig. 2 - Riflessione nella R.C.

Questo carattere collaborativo e operativo del percorso di ricerca ha sollecitato le competenze riflessive dei docenti, perché l'analisi delle pratiche ha stimolato il pensiero sulla loro efficacia, sulle interazioni con la classe e

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

sull'adeguatezza della progettazione delle stesse. Tale riflessione è stata alimentata dalla co-costruzione con gli altri colleghi e con la ricercatrice, evidenziando aspetti che in solitudine non erano emersi. Sebbene solo da alcuni, tuttavia è stata messa in luce anche la dimensione emotiva nell'elaborazione dell'esperienza.

Per quanto riguarda la crescita professionale dei docenti, alcuni partecipanti non si sono limitati alla riflessione su quanto è accaduto, bensì hanno avanzato anche ipotesi ristrutturative e di miglioramento delle pratiche. Questo può essere un indizio di una propensione al cambiamento, che va a innescare la messa in discussione della propria professionalità.

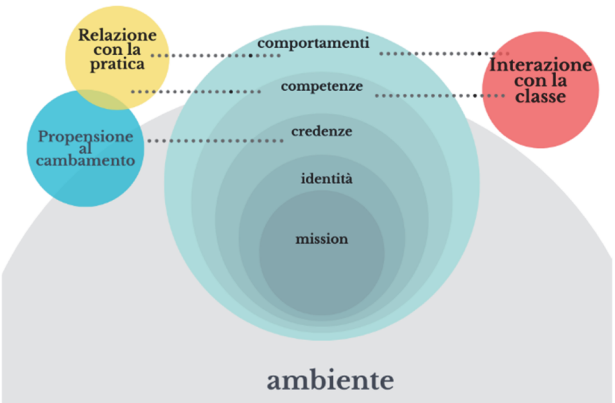


Fig. 3 - Posizionamento dei partecipanti nei livelli di Kortaghen e Vasalos (2005)

Questo aspetto richiama il livello delle credenze del modello di Kortaghen e Vasalos (2005), che, appunto, è stato toccato solo da alcuni, mentre la maggior parte dei partecipanti della ricerca ha esplorato nelle loro competenze riflessive i livelli più esterni, come le relazioni tra comportamenti e competenze attraverso l'analisi delle pratiche e delle scene in azione, senza menzionare il livello dell'ambiente. L'aspetto organizzativo e progettuale, la gestione del tempo, la proposta di attività inclusive e motivanti sono competenze che un docente dovrebbe avere e acquisire con l'esperienza. L'osservazione di azioni e reazioni del docente e dell'intera classe è stato tema di riflessione di molti insegnanti per evidenziare i comportamenti e gli atteggiamenti. Molti partecipanti hanno riconosciuto l'importanza della riflessione per implementare la conoscenza ricevuta inizialmente. Questo è un indizio che l'insegnamento non può essere ridotto al solo tecnicismo. Importante riflettere sugli effetti che queste conoscenze possano avere nella propria pratica, considerando il contesto sociomateriale.

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

Troviamo dunque delle tracce che ci portano a parlare di crescita professionale o, perlomeno, di un inizio di trasformazione della stessa, soprattutto quando si mettono in discussione le credenze e le premesse implicite. I partecipanti non hanno parlato in modo spontaneo di elementi relativi all'identità e alla *mission*. Ci chiediamo se non siano stati condotti ad esprimersi anche su queste dimensioni dalle ricercatrici o se il livello di riflessione non sia stato spontaneamente raggiunto; inoltre non sappiamo se l'embrionale crescita professionale sollecitata dalla R.C. sarà duratura nel tempo, poiché non è stato previsto uno studio longitudinale. In analisi future, si potrebbe ipotizzare una seconda fase più deduttiva di co-esplicitazione dei CIQ dei partecipanti, con delle domande guidate su questi due livelli, in modo da poter avere una descrizione più sistemica.

La R.C. è stato un terreno prezioso per poter approfondire il tema delle competenze riflessive. Sarebbe tuttavia interessante investigare questi aspetti con un numero di partecipanti più ampio di docenti in servizio o in contesti differenti, come i percorsi di formazione iniziale alla professione. Un'altra ipotesi potrebbe essere quella di impiegare altri dispositivi a sostegno della pratica riflessiva, come il giornale di bordo, il portfolio, l'e-portfolio, i diari riflessivi, etc.

Riferimenti bibliografici

Agrusti G., Guerzoni G., & Matteucci M. C. (2018). I nodi della Ricerca-Formazione. In: G. Asquini (Eds.). *La ricerca-Formazione, Temi esperienze, prospettive* (pp. 170-179). FrancoAngeli.

Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie, 138,* pp. 85-93.

Bachtin M. (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Einaudi.

Baker-Doyle K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The new educator, 8(*1), pp. 65-85.

Barad K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press.

Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente* (nuova edizione ampliata). Tr. it. Adelphi.

Bateson G. (1979/1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria.* Tr. it. Adelphi.

Bonaiuti G., Santagata R., & Vivanet G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Italian Journal of Educational Research,* pp. 401-418. -- https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2512.

Braidotti R. (2016). Posthuman critical theory. In: D. Banerji, & M. Paranjape (Eds.). *Critical posthumanism and planetary futures* (pp. 13-32). Springer.

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

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano.* il Mulino.
Brookfield S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd Ed.). Jossey-Bass Publishers.
Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks Sage.
Crotti M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *EDETANIA, 52,* pp. 85-106, -- https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/323?source=/index.php/Edetania/article/view/323.
Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica.* Editrice La Scuola SEI.
Denzin N. K. (1978). Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination. In: *Sociological Methods. A sourcebook* (pp. 339-357). Routledge.
Denzin N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* Routledge.
Deprit A., Cambier A.-C., Hanin V., Wouters P., & Van Nieuwenhoven C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale: les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession, 30*(3), pp. 1-15. Doi: 10.18162/fp.2022.727.
Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), pp. 371-393.
Dewey J. (1933/1961). *Come pensiamo.* La Nuova Italia.
Eugeni R. (2015). *La condizione Postmediale.* Scholé.
Eugeni R. (2021). *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno).* Scholé-Morcelliana.
Fabbri L., Bracci F., & Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente, 13*(21), pp. 66-88.
Fabbri L., & Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività. *Educational Reflective Practices, 1,* pp. 5-21. Doi: 10.3280/erp1-2023oa16224.
Fenwick T. (2015). Sociomateriality and learning: A critical approach. In: D. Scott & E. Hargreaves (Eds.). *The SAGE handbook of learning* (pp. 83-93). SAGE.
Fenwick T., & Edwards R. (2014). *Actor-network theory in education.* Taylor & Francis.
Formenti L. (2014) (a cura di). *Sguardi di famiglie. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative.* Guerini e Associati.
Formenti L., & Rigamonti A. (2024). Scrivere, immaginare, inter-agire: 8 esercizi meta-riflessivi. In: L. Formenti (a cura di). *Le regole della bellezza. Pedagogia sistemica in azione* (pp. 45-79). FrancoAngeli.
Frédéric Y., & Durad M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité.* De Boeck.
Fullan M. (2020). *Leading in a culture of change (2nd ed.).* Jossey-Bass.

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

Fusch P., Fusch G. E., & Ness L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Sustainable Social Change, 10*(1), 2.
Galimberti A. (2016). Dottori di ricerca, overskilling e competenze trasferibili. L'esperienza del progetto FindYourDoctor. *LLL, 12*(27), pp. 43-54.
Giannandrea L. (2017). E-portfolio and Teacher Training. Building a Culture of Trust in School Contexts in Technologies and trust. In: P. G. Rossi & L. Giannandrea (Eds.). *Technologies and trust* (pp. 89-98). FrancoAngeli.
Giovannini-Cartulano V., Coen P.-F., Güsewell A. et Paukovics E. (2018). Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental. *Formation et profession, 26*(3), pp. 43-56. Doi: 10.18162/fp.2018.480.
Gitlin A., & Margonis F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American journal of Education, 103*(4), pp. 377-405.
Gola G. (2010). *La Didattica nascosta Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti.* CLEUP sc Cooperativa Libraria Editrice Università di Padova.
Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna: La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche.* FrancoAngeli.
Gola G. (2021). *Video-analisi. Metodi prospettive e strumenti per la ricerca educativa.* FrancoAngeli
Gola G. (2022). *Insegnare adagio. Un contributo alla didattica.* Mimesis.
Guskey T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching, 8*(3), pp. 381-391.
Hargreaves A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education, 14*(8), pp. 835-854.
Harrison J., & Yaffe E. (2009). Teacher Educators and Reflective Practice. In: A. Swennen, & M. Klink (Eds.). *Becoming a Teacher Educator Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 145-161). Springer.
Hattie J., & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), pp. 81-112.
Howard S., & Mozejko A. (2015). Teachers: technology, change and resistance. In: M. Henderson & G. Romeo (Eds.). *Teaching and Digital Technologies: Big Issues and Critical Questions* (pp. 307-317). Cambridge University Press.
Latour B. (1990). Technology is society made durable. *The sociological review, 38*(S1), pp. 103-131.
Latour B. (2004). *Una sociologia senza oggetto? Note sull'intersoggettività. La società degli oggetti: Problemi di intersoggettività.* Meltemi.
Latour B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory.* Oup Oxford.
Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie.* FrancoAngeli.
Loughran J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), pp. 33-43.
Janssen F., de Hullu E., & Tigelaar D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice, 14*(2), pp. 115-127.

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

Joshi K. R. (2018). Critical Incidents for Teachers' Professional Development. *Journal of NELTA Surkhet, 5,* pp. 82-88.
Korthagen F. & 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.
Korthagen F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In: L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds.). *International Teacher Education: Promising pedagogies* (Part A) (pp. 73-89). Emerald.
Korthagen F. A. J., & Nuijten E. E. (2019). Core Reflection. Nurturing the Human Potential in Students and Teachers. In: J. P. Miller, K. Nigh, M. Binder, B. Novak, & S. Crowe (Eds.). *International Handbook of Holistic Education* (pp. 89-99). Routledge.
Magnoler P. (2011). Tracce di habitus?. *Education Sciences & Society, 2*(1), pp. 67-82.
Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione: La professionalizzazione degli insegnanti.* Pensa Multimedia.
Malterud K., Siersma V. D., & Guassora A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative health research, 26*(13), pp. 1753-1760.
Maturana H. R., & Varela F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente.* Marsilio.
Mezirow J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: J. Mezirow et al. (Eds.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood; A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 1-20). Jossey-Bass.
Mezirow J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly, 48*(3), pp. 185-198.
Moriggi S. (Ed.) (2024). *Posmedialità. Società, cultura, educazione.* Raffaello Cortina editore.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione.* Carocci
Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista.* Carocci.
Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis, 12*(3), pp. 9-26.
Papert S. (2001). Change and resistance to change in education. Taking a deeper look at why School hasn't changed. *Novo conhecimento, nova aprendizagem,* pp. 61-81.
Paquay L., & Wagner M. C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione. In: M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze* (pp. 149-174). Armando Editore.
Paukovics E., Coen P., Güsewell A., & Giovannini-Cartulano V. (2018). L'e-portfolio pour collecter et gérer les traces de l'activité: exemple d'une formation à l'enseignement instrumental et vocal. *The Canadian Journal for the Scholarship of*

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

Teaching and Learning, 9(3). -- Retrieved from https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol9/iss3/12.
Perrenoud Ph. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio.* Anicia.
Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti.* FrancoAngeli.
Pezzimenti L., & Rossi P. G. (2024). La videoanalisi per costruire la professionalità dell'insegnante. In: P. G. Rossi, & P. C. Rivoltella Scholé (a cura di). *Nuovo agire didattico* (pp. 197- 203). ELS La scuola.
Potter J., & McDougall J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies.* Palgrave Macmillan.
Rabardel P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In: P. Lorino & R. Teulier (Eds.). *Entre connaissance et organisation: l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance* (pp. 251-265). La Découverte. Doi: 10.3917/dec.lorin.2005.01.0251.
Ranieri M. (2012). Produzione collaborativa e valutazione tra pari: la proposta formativa di AMELIS e le reazioni degli insegnanti. In: M. Ranieri (Ed.). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti* (pp. 91-109). Firenze University Press.
Riessman C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* SAGE Publications.
Rigamonti A., & Formenti L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 17(*2), pp. 113-132. DOI: 10.13128/rief-9450. -- Disponibile in https://oaj.fupress.net/index.php/rief.
Rivoltella P. C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca.* La Scuola.
Romano M. E. (2004). Teacher reflections on 'bumpy moments' in teaching: a self-study. *Teachers and teaching, 10*(6), 663-681.
Rossi P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente.* FrancoAngeli.
Rossi P. G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 10,* pp. 113-133.
Rossi P. G., & Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata: didattica dei processi e degli eco-sistemi.* FrancoAngeli.
Ryan A. R., & Webster S. (2019). Teacher Reflexivity: An Important Dimension of a Teacher's Growth. In: R. S. Webster, & J. D. Whelen (Eds.). *Rethinking Reflection and Ethics for Teacher*. Springer.
Santagata R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 12*(79), pp. 58-63
Schön D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass.
Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Dedalo.

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

Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica.* Scholè.
Snyder R. R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 12*(1), 1.
Song J., & Valentine B. (2024). Emotion labor in teacher collaboration: towards developing emotional reflexivity. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 62*(3), pp. 1191-1212. Doi: 10.1515/iral-2024-0089.
Terral P., & Collinet C. (2015). Un regard sociologique sur les modalités d'élaboration des réflexions professionnelles des enseignants d'EPS. *Carrefours de l'éducation, 39*(1), pp. 203-223.
Tochon F. V. (2009). Dai video casi alla video pedagogia. Una cornice teorica per il video- feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In: R. Goldamn, R. Pesa, B. Barron, & S. Derry (Eds.). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83-102). Raffello Cortina editore.
Tripp D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement.* Routledge.
Van Es E. A., & Sherin M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of technology and teacher education, 10*(4), pp. 571-596.
Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione.* Carocci.
Vinatier I. (2013). *Le travail de l'enseignant: Une approche par la didactique professionnelle.* De Boeck.
Vinatier I., & Morrissette J. (2015). Rencontre entre chercheurs et praticiens: Quels enjeux?. *Carrefours de l'éducation, 39*(1), pp. 137-170.
Vinatier I., & Pastré P. (2007). Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche & Formation, 56,* pp. 95-108.
Vinci V. (2011). *Le routine nell'insegnamento scientifico: Un percorso di ricerca-formazione.* FrancoAngeli.
Vince R., & Reynolds M. (2004). Organizing reflective practice. *Management & Learning, 33*(1), pp. 63-78.
Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.
Wenger E. (2006). *Apprendimento, significato e identità.* Raffaello Cortina Editore.
Zembylas M. (2014). The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and 'critical emotional reflexivity'. *Power and Education, 6*(2), pp. 210-222.

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

Il professionista riflessivo. Tre proposte di formazione per gli insegnanti

di *Elena Nardiello, Elisa Zobbi, Mariangela Scarpini, Andrea Pintus* e *Maja Antonietti*[*]

Riassunto

La formazione professionale degli insegnanti rispetto alla competenza riflessiva e alle posture adottate nell'azione didattico-educativa, pare essere un invito oramai improcrastinabile soprattutto alla luce degli impliciti di cui le professioni educative sono portatrici. In particolare, si è inteso prestare attenzione alla postura riflessiva dell'insegnante in relazione al contesto, in termini di atmosfera morale scolastica. Per farlo, sono state impiegate tre metodologie didattiche differenti. In questa sede si intende presentare i dispositivi formativi impiegati e il resoconto di un'indagine esplorativa volta a indagare il grado di motivazione e di coinvolgimento espresso da tre gruppi di insegnanti in formazione coinvolti in esperienze laboratoriali orientate da approcci didattici distinti: la *discussione tra pari* (Power, et al. 1989), l'*apprendimento esperienziale* (Kolb, 1984; Beard, 2022) e la Philosophy For Community (Lipman, 2015).
Parole chiave: atmosfera morale scolastica, philosophy for community, apprendimento esperienziale, implicito didattico, riflessività.

The Reflective Practitioner. Three Educational Training Proposals for Teachers

Abstract

The professional development of teachers in relation to reflective competence in teaching and educational practices appears to be an increasingly pressing concern, particularly when considering the implicit

[*] Gli autori hanno pensato e progettato congiuntamente il testo di questo contributo. Tuttavia, la stesura si deve a Elena Nardiello per i parr. 1.2, 2.2, a Elisa Zobbi per i parr. 1.1, 2.1, a Mariangela Scarpini per il par. 2.3, ad Andrea Pintus per il par. 4 e a Maja Antonietti per il par. 3. Le conclusioni sono l'esito di un lavoro congiunto degli autori.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20536

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

aspects inherent in educational professions. Specifically, focus has been directed towards the teacher's reflective competence in relation to educational context, particularly in terms of the school moral atmosphere. To achieve this, three distinct teaching methodologies were implemented. These paper aims to present the training tools utilized and the findings of an exploratory investigation designed to assess the level of motivation and engagement expressed by three groups of teachers in training. These groups participated in laboratory experiences guided by different pedagogical approaches: *peer discussion* (Power et al., 1989), *experiential learning* (Kolb, 1984; Beard, 2022), and *Philosophy for Community* (Lipman, 2015).
Key-word: school moral atmosphere, philosophy for Community, experiential learning, didactic implicit, reflective practitioner.

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

Introduzione

Il professionista riflessivo

Ad oggi, le indagini condotte sul nostro sistema scolastico, che monitorano gli indici di dispersione e disagio di derivazione socioculturale restituiscono uno scenario di profonda fragilità relativamente ad ampie fasce della popolazione studentesca: i dati OECD-PISA 2022 (2023) confermano una seria debolezza, ulteriormente aggravata negli ultimi anni a seguito della pandemia da Covid-19, nelle competenze fondamentali all'esercizio della cittadinanza ed evidenziano una stretta correlazione "con l'origine familiare e territoriale" e con le condizioni di "esclusione sociale e culturale" nelle quali bambini e ragazzi vivono e crescono[1] (Margiotta, 2010; MIUR, 2018, pp. 8-12). Se le sfide attuali di educazione e formazione delle giovani generazioni appaiono sempre più notevoli, la postura etico-sociale dell'insegnante sembra formarsi principalmente sul campo, per un verso, influenzata dalle tradizioni culturali, religiose, locali e regionali (Luciano, Salvarani, 2022) e, per l'altro, dalle personali rappresentazioni di scuola, di insegnante e di studente (Damiano, 2007; Baldacci, 2020a; 2020b). Sebbene, la forma-

[1] L'utilizzo del maschile generico, in particolare al plurale, in sostituzione del maschile e femminile analitico congiunto (bambino/i e bambina/e, ragazzo/i e ragazza/e ecc.) è da ritenersi una scelta meramente stilistica volta ad ovviare le altrimenti facili ridondanze della differenziazione grammaticale di genere in lingua italiana.

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

zione professionale degli insegnanti rispetto a competenza riflessiva e consapevolezza circa le proprie posture e le scelte praticate quotidianamente nell'azione didattico-educativa, pare essere un invito oramai improcrastinabile, ad oggi sembra ancora avvenire "attraverso l'esposizione sistematica a certi modelli di condotta" (Calidoni, 2021, p. 34). È, pertanto, quanto mai urgente favorire processi di riflessività "proprio in merito a ciò che rimane tacitamente esistente nella prassi quotidiana (*ibidem*). In questa logica, esplicitare le dimensioni soggiacenti alla pratica e agli schemi di azione adottati (Argyris, Schön, 1998, p. 27), significa consentire la riscoperta dei curricoli impliciti, delle distorsioni epistemologiche e delle comunità di pratiche realizzate (Fabbri, 2017; Mortari, 2019). Tra coloro che hanno riflettuto in merito alle dimensioni latenti nella didattica, Perla (2011) classifica le fonti implicite del sapere del pratico nei *tòpoi organizzatori* e nei *tòpoi interni*: i primi corrispondono alla cultura organizzativa, come le memorie non-scritte dell'istituzione e le abitudini informali del lavoro d'aula; i secondi, invece, coincidono con le epistemologie ingenue dell'insegnamento, ovvero le parole non-dette, le memorie biografiche, il posto del corpo nella classe.

È alla luce di queste consapevolezze che si è inteso prestare attenzione alla postura riflessiva dell'insegnante in relazione al contesto e facilitare l'emersione della dimensione sottesa all'atmosfera scolastica (Fabbri, 2017; Margiotta, 2017; Zobbi, 2023), nella convinzione che considerare il contesto come uno tra gli attori principali dell'azione educativa sia quanto mai necessario nell'ambito della formazione di insegnanti e educatori.

Per perseguire questo obiettivo, abbiamo considerato quella tradizione di ricerca che, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso e grazie all'opera di Lawrence Kohlberg (1981), si è interrogata sul contesto e su come la percezione di questo influenzi l'individuo e il suo processo evolutivo da un punto di vista etico-sociale. In particolare, abbiamo fatto riferimento al costrutto di *atmosfera morale scolastica* (da qui in poi AMS), inteso come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, all'interno della scuola, insieme al grado con cui tale complesso è condiviso da coloro che popolano il contesto stesso (Power et al., 1989). In quanto elemento che influenza il comportamento degli individui, l'AMS è un mediatore tra la competenza individuale di ragionamento morale e l'azione morale stessa, e si configura come un fattore predittivo di atteggiamenti e condotte (Høst et al., 1998; Brugman et al., 2003).

Le ricerche di settore ci spingono a ritenere che considerare l'AMS nei processi di formazione degli insegnanti possa essere una scelta congruente con lo sviluppo di quelle competenze che, su più fronti, si individuano come necessarie all'esercizio delle professioni educative. In altre parole, sostenere

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

la formazione di una postura riflessiva circa il contesto e la dimensione latente che attraversa la pratica educativo-didattica, in termini di *cura dell'atmosfera morale scolastica*, ci è parsa una scelta coerente con lo sviluppo della professionalità docente (D.M. 30.09.2011; Damiano, 2007; Baldacci, 2016; 2020a). Per farlo, abbiamo scelto un contesto di formazione rivolto agli insegnanti come quello dei *Corsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con* disabilità (Ciclo VIII – A.A. 2023/2024), presso l'Università di Parma e, nello specifico, il laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, nella logica che – in generale – i laboratori si costituiscano come uno spazio finalizzato a integrare conoscenze dichiarative e procedurali, e non meramente operative, a privilegiare modalità di apprendimento cooperativo, collaborativo e metacognitivo, per trasformarle in *competenze intelligenti* e in una disposizione alla riflessività (D.M. 30.09.2011; Baldacci, 2020a; Margiotta, 2017).

Il contesto laboratoriale

La progettazione dei momenti laboratoriali si è basata sulla vasta letteratura di riferimento relativa a come l'adulto apprende, che ha prodotto alcuni punti fermi in grado di guidare e facilitare la progettazione di proposte formative rivolte a questa specifica tipologia di destinatari. Infatti, gli adulti sono disposti ad apprendere con maggior successo ciò che percepiscono come spendibile nella vita reale (Knowles et al., 1973). In altre parole, quando si tratta di formazione rivolta agli adulti, dovremmo considerare che i destinatari sono portatori di un *background* e che le risorse per l'apprendimento risiedono proprio in loro; porre l'accento su tecniche esperienziali, che attingano al repertorio professionale dei discenti (*ibidem*), può risultare una scelta efficacie.

Alla luce di queste premesse, in questa sede intendiamo presentare il resoconto di un'indagine esplorativa (Lumbelli, 1998), volta a indagare il grado di motivazione e di coinvolgimento espresso da tre gruppi di insegnanti in formazione coinvolti in esperienze formativo-laboratoriali orientate da approcci didattici distinti[2]. Il primo gruppo è stato coinvolto in un'attività di discussione tra pari a partire dalla visione di alcuni spezzoni filmici (par. 2.1); al secondo gruppo è stata rivolta una proposta formativa che seguisse le quattro fasi dell'apprendimento esperienziale teorizzate da Kolb (par. 2.2);

[2] Il laboratorio si articola in 20 ore formative, suddivise in quattro pomeriggi. Le esperienze formativo-laboratoriali orientate da approcci didattici distinti sono state realizzate durante il primo incontro (5 ore).

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

il terzo gruppo ha partecipato a una discussione condotta attraverso la pratica della *Philosophy for Community* (par. 2.3).

Il professionista riflessivo: tre proposte formative

Discussione tra pari

Dagli anni Settanta ad oggi, la letteratura documenta quattro interventi formativo-organizzativi volti al miglioramento dell'AMS. In particolare, emergono il *Just Community Approach*, realizzato da Kohlberg e un gruppo di collaboratori intorno agli anni Settanta del secolo scorso (Power et al., 1989); l'intervento progettato e realizzato da Fisher e Fraser (1991), negli anni Ottanta; lo *Youth Charter Approach*, del 1997, realizzato da Damon e Gregory (1997); e il programma di intervento sviluppato da Brugman e i suoi collaboratori nel 2003 (Brugman et al., 2003). Tutti e quattro gli interventi formativi si caratterizzano per il susseguirsi di una serie di fasi che dall'osservazione della situazione esistente, giungono alla strutturazione di un insieme di azioni volte al miglioramento dell'AMS. Strumento trasversale a tutti e quattro gli interventi è la *discussione tra pari*.

Allo scopo di sostenere le capacità riflessiva e critico-dialogante e riconoscere nella discussione uno strumento di valore necessario all'agire scolastico (Baldacci, 2020a), abbiamo proposto ai 33 corsisti di dividersi in gruppi, per un massimo di sei partecipanti, e discutere su alcuni temi di riflessione, a partire da un repertorio di clip filmiche (Felini et al., 2022). Non ci soffermiamo sulla tradizione che ha visto l'uso del cinema come strumento accattivante nei contesti di formazione (Rivoltella, 1998; Felini, Fugalli, 2019), né sulle ragioni che hanno condotto alla costruzione di un repertorio di materiali didattici impiegabili nell'ambito dell'educazione morale (Felini, et al., 2022, pp. 51-54), ma ci limitiamo a mettere in luce l'uso specifico che del materiale filmico è stato fatto in questo contesto formativo. Sono stati proposti cinque spezzoni filmici e, per ciascuna clip, si è proceduto adottando la relativa scheda, applicando adattamenti, ove ritenuto opportuno. Di seguito, (Tab. 1)[3] si riportano i titoli dei film selezionati, le tematiche oggetto di riflessione e gli stimoli proposti per avviare la discussione tra pari. A ciascun gruppo abbiamo chiesto di visionare la clip e avviare il confronto a partire dalle suggestioni riportate nella scheda filmica, per un'ora di tempo. Le

[3] Per questioni di spazio, in Tabella 1 si riporta soltanto un esempio di sollecitazione per favorire la discussione tra pari. Per un approfondimento https://www.educazionemorale.unipr.it.

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

riflessioni emerse sono state raccolte in un documento, che è servito da traccia per riportare in plenaria gli esiti della discussione; a turno, mentre ogni gruppo riportava quanto emerso rispetto alle rappresentazioni di insegnante di sostegno, di scuola, di studente e di famiglia, ai restanti partecipanti è stato domandato di vestire i panni di *discussant*, intervenendo con ulteriori riflessioni e sollevando questioni altre rispetto ai temi affrontati da ciascun gruppo. I conduttori si sono occupati di orientare la discussione: la scelta di aver richiesto ai partecipanti di confrontarsi in piccolo gruppo, in modo autonomo, ha permesso di superare la fase di rigidità iniziale; contestualmente, il dar conto in plenaria del lavoro svolto anche ai restanti colleghi, ha consentito ai conduttori di raccogliere le prospettive emerse e di sintetizzarle, al fine di elaborare un quadro complessivo rispetto al sapere dei *practitioners* emerso con la discussione (Felini, Fugalli, 2019). Al termine dell'incontro, è stato somministrato il questionario *The Experiencing Scale*, elaborato da Stock e Kolb (2021), di cui si dà conto nel Par. 3.2.

Tabella 1 - Film, temi di riflessione e stimoli per avviare la discussione tra pari, proposti per ciascun gruppo partecipante all'attività

	Film	***Tematica di riflessione***	***Stimoli per avviare la discussione tra pari***
Gruppo 1	*Wonder* (2017)	Valorizzazione e riconoscimento della disabilità nel contesto scolastico	Per esempio: • Nella scuola, la disabilità viene intesa maggiormente come elemento di differenziazione in termini positivi o negativi? Siete a conoscenza di progetti di valorizzazione della disabilità realizzati nella vostra scuola?
Gruppo 2	*Stelle sulla terra* (2007)	Rapporto scuola-famiglia, attraverso la prospettiva genitoriale	Per esempio, immaginando di assumere i panni dei *genitori*: • Quale sono, secondo voi, le difficoltà che potreste incontrare rispetto alla gestione di un figlio con disabilità nel suo rapporto con insegnanti e compagni di classe? Di fronte a tali difficoltà, quali strategie adottereste?
Gruppo 3	*Stelle sulla terra* (2007)	La percezione dell'insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari rispetto alla disabilità	Per esempio, immaginando di assumere i panni dell'*insegnante di sostegno*: • Quali sono, secondo voi, le difficoltà che potreste incontrare (o avete incontrato) rispetto alla gestione di un alunno con disabilità all'interno di una classe? Di fronte a queste difficoltà, quali strategie adottereste (o avete adottato)?

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

Gruppo 4	*Stelle sulla terra* (2007) *La classe degli asini* (2016)	Le sfide che l'insegnante di sostegno è chiamato ad affrontare durante la quotidianità educativa. In particolare, (1) la trasmissione informale di valori (2) l'utilizzo delle discipline per promuovere l'inclusione degli alunni con disabilità (3) gli interrogativi degli studenti	Per esempio: • In che modo le discipline previste nel curriculo scolastico possono essere impiegate per promuovere l'inclusione e per valorizzare le differenze? • In che modo i comportamenti assunti dall'insegnante possono influire sul benessere della classe in termini inclusivi, spostando l'azione dal singolo al gruppo?
Gruppo 5	*La classe degli asini* (2016)	Rapporto tra insegnante di sostegno e colleghi, dirigente scolastico e alunni; gestione dei conflitti; rapporto tra studente con disabilità e compagni di classe	Anche a fronte di diagnosi, non sempre l'insegnante di sostegno riesce ad ottenere la collaborazione da parte dei propri colleghi [...]. Alla luce di simili scenari: • qual è il ruolo dell'insegnante di sostegno?

Apprendimento esperienziale

Definire l'apprendimento esperienziale è un'impresa ardua se tentiamo di dar voce alle numerosissime definizioni che sul tema sono state proposte fino ad oggi. Possiamo, tuttavia, affermare che i processi di apprendimento esperienziale siano centrati sull'esperienza del discente e che sia "un tipo di apprendimento in cui l'"esperienza" ha un alto significato progettuale" (Bear, 2022, p.15, trad. mia). Piergiorgio Reggio (2013), contestualmente, solleva anche la necessità di tornare a dare valore ad un accesso "intuitivo" tornando a dare valore e dignità a sensazioni e intuizioni che suscitano apprendimento.

L'apprendimento esperienziale, in questo specifico caso, è stato un mezzo che ha permesso all'esperienza del singolo di essere decostruita percorrendo le famose quattro fasi del ciclo teorizzato da David A. Kolb (1984).

La memoria autobiografica diventa, in questo contesto, uno strumento fondamentale per la decostruzione, prima, e il ripensamento, poi, del proprio agire quotidiano. Per esempio, attraverso la rivisitazione delle proprie esperienze dietro i banchi di scuola, gli insegnanti possono provare a riconoscere ed esplicitare i fattori che hanno influenzato le loro scelte pedagogiche e, di conseguenza, il loro modo di interagire oggi con gli studenti.

Grazie a questa dinamica, che inizia con l'accesso alla memoria, si sviluppa attraverso l'osservazione riflessiva e culmina in nuove pratiche educative, gli insegnanti sono accompagnati in un processo di ristrutturazione del loro agire quotidiano.

La proposta laboratoriale, che ha visto coinvolti 35 corsisti, è stata progettata secondo le quattro fasi del ciclo di Kolb (1984): *Esperienza concreta*

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

(EC), *Osservazione riflessiva* (OR), *Concettualizzazione astratta* (CA) e *Sperimentazione attiva* (SA). Abbiamo optato per la prenotazione di un'aula priva di banchi fissi, affinché i corsisti potessero sedersi a terra e usufruire liberamente dello spazio a disposizione; a tal proposito, prima dell'incontro, è stato chiesto loro di vestirsi con indumenti comodi e di procurarsi un materassino o dei cuscini.

In Tabella 2 si riporta, passaggio per passaggio, la progettazione dell'incontro.

Tabella 2 - Descrizione sintetica della progettazione dell'intervento formativo secondo il Ciclo di Kolb (1984)

Scansione temporale	***Tematiche e proposte laboratoriali***
14.30-15.45	Accoglienza e introduzione sul tema dell'AMS
15.45-16.00	Cosa si intende per *implicito* in didattica?
16.00-17.00	I corsisti vengono invitati a sedersi in cerchio nella stanza. L'attività proposta ha l'intenzione di lavorare sull'esplicitazione di alcuni impliciti che viviamo quotidianamente nel contesto scolastico e che hanno a che fare con le convenzioni, le norme, lo stile comunicativo. Si propone l'impiego di un cartellone, nel quale è rappresentata la sagoma di un corpo (adulto/a e/o bambino/a) di genere maschile e/o femminile. Il cartellone è posizionato a terra, al centro del cerchio di partecipanti. *Viene chiesto di pensare in autonomia e nel silenzio a un'esperienza vissuta (sia da discenti, che da insegnanti) che abbia a che fare con dinamiche implicite che si ha la percezione interferiscano e/o influenzino il clima della classe (EC); ad ogni partecipante vengono forniti dei cartoncini, sui quali riportare le parole/frasi emerse per poi attaccarli nella parte della sagoma/corpo che, a loro avviso, sentono più sollecitata da quel messaggio (OR). Viene poi letto tutto ad alta voce.*
17.00-18.00	*Sono invitati a concettualizzare le dinamiche vissute al fine di dare un senso all'esperienza (CA), mediante un interrogativo guida: "Riflettendo sull'intenzionalità dei tuoi impliciti e argomentando le tue scelte, prova a pensare a dei collegamenti con la teoria e/o a sviluppare pensieri che diano un senso all'esperienza".* *In ultimo, sono invitati a continuare a riflettere su prospettive future (SA), a partire dal seguente interrogativo guida: "Se pensi alla tua presenza in classe, domani, come espliciteresti certi impliciti? Come li modificheresti se – alla luce di quanto è emerso oggi – non sono per te più adeguati?"*
18.00-18.45	Condivisione finale. *In cerchio, per un minuto a testa, i corsisti sono invitati a raccontare come hanno vissuto il processo di esplicitazione e riflessione. Nel gruppo si parla di se stessi, e anche qualora siano state percepite rigidità rispetto ai compagni, è richiesto di esplicitarle in prima persona*

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

	(per es. "Io ho sentito che..."). Tutti i partecipanti sono invitati ad accedere alla parola; se non si hanno riflessioni da condividere, anche un cenno è sufficiente poiché il gruppo si nutre della presenza di tutti e, di conseguenza, la restituzione finale è opportuno che preveda la partecipazione dei presenti.
18.45-19.00	Compilazione questionario *The experiencing Scale* (Stock & Kolb, 2021).

Philosophy for Community

La *Philosophy for Community* nasce dalla metodologia ideata e realizzata negli anni Settanta da Matthew Lipman rivolta all'infanzia e definita *Philosophy for Children* (P4C) ipotizzandone la realizzazione a diverse fasce d'età, frequentemente diffusa nella formazione aziendale o extra-scolastica. Al centro della proposta, oltre allo strumento del fare filosofia (Philosophy), troviamo l'espressione "Community", poiché la formazione e l'apprendimento non sono solo pratiche individuali ma, anche sociali (Fabbri, 2007; Lave, Wenger, 2006). La P4C è stata proposta anche in ambiti diversi dalla scuola e con molteplici fasce d'età attivando progetti destinati ad operatori sociali, università della terza età, gruppi informali di cittadini, organizzazioni lavorative, in contesti aziendali ecc. (Cosentino, 2005). La P4C propone la costruzione di un setting partecipativo in cui i processi di apprendimento, di soft and thinking skills e di co-costruzione di conoscenza, vengono agevolati dalla discussione in gruppo. La proposta della Comunità di Ricerca (Pierce, 2003) scelta da Lipman e collaboratori, pone al centro della propria intenzionalità educativa lo sviluppo del pensiero complesso-riflessivo nelle sue componenti critica, creativa, etica, affettivo-valoriale, permettendo "il riconoscimento della reciprocità nelle relazioni intersoggettive (e l'intensità dei vissuti affettivi ed emozionali implicati in queste relazioni), l'attenzione allo scambio comunicativo, la valorizzazione della personalità individuale, la condivisione di codici, obiettivi, responsabilità comuni, l'accesso al significato e l'incontro ermeneutico con l'altro e con il suo pensare, operare, essere nel mondo" (Striano, 1999, p. 62). Si pone l'accento, quindi, non solo e non più su un insieme di individui che operano individualmente, bensì su un gruppo che co-costruisce il proprio orizzonte condiviso di senso e di saperi a partire dal confronto con punti di vista diversi (Scarpini, 2023).

La sessione proposta di P4C è stata progettata secondo la struttura della Philosophy for Children, utilizzando pretesto e format del dispositivo, come strumento per la formazione del corpo docenti (Santi, 2005; Striano, 2015; Mariani, 2017), e ha visto il coinvolgimento di 35 corsisti. La sessione si è aperta con un'attività introduttiva di *warm-up* (un gioco cooperativo di riscaldamento) con l'obiettivo di creare un clima non giudicante. È stato chiesto

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

ai partecipanti di disporsi in gruppi da due o tre e di assegnare un nome al proprio gruppo. A partire dall'espressione "atmosfera morale scolastica" è stato chiesto di produrre un elaborato utilizzando un linguaggio a scelta (un video, una canzone, un breve testo, una poesia ecc.). Dopo un'iniziale condivisione dei lavori, si è passati alla lettura del testo "L'arrivo del signor Pennico" (Lipman, 2015, pp. 20-22) in modalità condivisa (nello specifico, è stato chiesto di leggere una parte senza andare in ordine e senza rispettare il cambio voce al punto), con la funzione di pre-testo, ossia un'esperienza preparatoria e generativa al pensare condiviso. La lettura ha suscitato l'emersione di numerose domande raccolte dalla facilitatrice in un foglio ben visibile all'intero gruppo (questa fase è chiamata "creazione dell'agenda"). A partire dalla lettura dell'agenda, il lavoro è proseguito facendo delle riflessioni sulle domande stesse. Tra le domande se ne è scelta una da cui ha preso avvio il piano di discussione. La discussione ha avuto una durata di 40 minuti.

Attraverso il dialogo e il confronto di diversi punti di vista abbiamo osservato il procedere del pensiero di gruppo e individuale. Il gruppo ha scelto la domanda: "quando un insegnante può essere definito insegnante efficace?". La facilitatrice ha accompagnato la discussione provando a entrare nella conversazione con un numero minimo di interventi, agevolando la circolarità delle idee e favorendo l'esplicitazione dei concetti (Santi, 1993).

Metodologia

La domanda di ricerca

Pur condividendo una comune tensione attiva ed il focus sul far emergere la dimensione dell'implicito nell'esperienza dei partecipanti, le tre differenti proposte formative attuate esprimono, evidentemente, differenze dal punto di vista metodologico-didattico.

In questo senso, il presente studio muove dalla domanda di ricerca, in primis, se le diverse proposte attuate abbiano sortito eventuali differenze nella risposta dei corsisti, nei termini di quanto questi si siano sentiti coinvolti e motivati; secondariamente, se tali variabili sono in relazione tra loro, ai fini di un loro utilizzo come indicatori di impatto della formazione erogata.

Il campione

Nella formazione sono stati coinvolti complessivamente 104 corsisti suddivisi in tre gruppi laboratoriali (X – *P4C*, Y – *Apprendimento esperienziale*,

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

Z – *Discussione tra pari*), rispettivamente di 36, 35 e 33 componenti. In generale il campione è per il 67,3% di genere femminile, il 29,8% di genere maschile, mentre il 2,9% preferisce non rispondere; l'età media è di 37,1 anni (*DS* = 8,03). Tra i partecipanti, l'86,5% dichiara di avere esperienze pregresse di insegnamento, anche se non continuative tra loro, con una media totale di 5,15 anni di servizio (*DS* = 3,36), di cui il 56,7% nella scuola secondaria di I grado, pertanto in coerenza con il percorso formativo.

Lo strumento

Come strumento di rilevazione è stato utilizzato un questionario autosomministrato in parte costruito *ad hoc*, in parte derivato da strumenti presenti in letteratura, in cui, oltre a raccogliere alcune variabili di sfondo canoniche, successivamente descritte, veniva indagato il coinvolgimento e la motivazione dei partecipanti rispetto alla formazione proposta.

Per rilevare il grado di coinvolgimento è stata utilizzata una versione tradotta e adattata per il contesto italiano dell'*Experiencing Scale* di Stock e Kolb (2021), *che* si costituisce come strumento "pre-work to set experiencing goals for a learning experience" (Stock & Kolb, 2021, p. 14)[4]. Nel nostro caso, è stato utilizzato per rilevare il livello di coinvolgimento dei partecipanti immediatamente dopo l'attività proposta – come una sorta di rapido "temperature check" (*ibidem*) – ovvero il grado in cui questi si sono percepiti coinvolti nell'esperienza formativa a cui hanno partecipato. Lo strumento si compone di 18 item su scale grafiche a 7 punti con le sole descrizioni dei poli estremi, riconducibili a tre dimensioni che gli autori hanno identificato come *Presence* (12 item), cioè il livello di attenzione e consapevolezza durante l'esperienza, *Embodiment* (3 item), cioè il coinvolgimento fisico e sensoriale nell'esperienza e *Novelty* (3 item), cioè il grado di novità e originalità dell'esperienza vissuta.

La motivazione, intesa come percezione di significatività della formazione ricevuta, ovvero della sua spendibilità nella propria vita professionale, è stata indagata chiedendo ai partecipanti di esprimere il loro grado di accordo su scale numeriche auto-ancoranti a 10 punti (1 = per niente d'accordo; 10 = completamente in accordo) relativamente a quanto si sentivano: 1) motivati a trasferire le abilità apprese nella propria professione (1item); 2) interessati ai temi proposti (2 item); 3) di poter nel padroneggiare le abilità apprese nel laboratorio (1 item); efficaci nel laboratorio (1 item).

[4] Gli autori si stanno occupando del processo di adattamento e validazione dello strumento *The Experiencing Scale* in contesto italiano, di cui se ne darà conto in altra sede.

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

Rispetto alle variabili di sfondo, in particolare, sono stati raccolte informazioni relativamente a:

- appartenenza ai gruppi X – *P4C*, Y – *Apprendimento esperienziale*, Z – *Discussione tra pari*;
- Genere (F; M; Preferisco non rispondere; Altro);
- Età;
- Esperienze pregresse di insegnamento anche non continuative tra loro;
- Anni di insegnamento dal primo incarico[5];
- Coerenza con il percorso formativo nel quale i partecipanti sono inseriti[6].

Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state effettuate utilizzando SPSS, versione 27.0.

Al fine di verificare la validità di costrutto dello strumento, è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa sulle risposte date agli item della *Experiencing Scale.* L'analisi, condotta con rotazione Promax sull'intero campione, ha identificato tre fattori che spiegano il 71% della varianza totale. La distribuzione degli item è coerente con quella riportata dagli autori della scala originale (Stock & Kolb, 2021). La misurazione del coefficiente di Kaiser-Meyer-Olkin (0.909) ed il test di sfericità di Bartlett [$\chi^2(153) = 1439.805$, $p < .001$] hanno confermato l'adeguatezza dei dati ai fini di tale analisi.

L'analisi della coerenza interna dello strumento conferma la sua affidabilità: *presence* ($\alpha = .939$), *embodiment* ($\alpha = .882$) e *novelty* ($\alpha = .766$).

Per ciascuno dei tre fattori della *Experiencing Scale* (*presence*, *embodiment* e *novelty*) è stato calcolato un indice sintetico attraverso la media dei relativi item.

In modo analogo è stato calcolato un indice sintetico della motivazione.

Ciascun indice sintetico è stato, quindi, sottoposto ad una serie di analisi della varianza (ANOVA) avendo come fattori: la partecipazione ai diversi gruppi di formazione (A – *P4C*, B – *Apprendimento esperienziale*, C – *Discussione tra pari*) e le variabili di sfondo raccolte.

[5] In base agli anni di insegnamento dichiarati dai partecipanti, sono stati identificati tre gruppi – in funzione dei percentili – rispettivamente formati da coloro che dichiarano di avere un'esperienza pregressa da 0 a 3 anni compresi, tra i 4 e i 7 anni compresi e oltre 8 anni.

[6] L'informazione è stata ottenuta chiedendo ai partecipanti di esplicitare il grado scolastico nel quale si è svolta prevalentemente la professione di docente.

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

Tabella 3 - Studio correlazionale tra Motivazione e Coinvolgimento, relativamente a Presence, Embodiment, Novelty

		Motivazione	***Presence***	***Embodiment***	***Novelty***
Motivazione	Correlazione di Pearson	1	-.412**	-.301**	-.337**
	Sign.		<.001	.002	<.001
	N	104	104	104	104
Presence	Correlazione di Pearson	-.412**	1	.403**	.531**
	Sign.	<.001		<.001	<.001
	N	104	104	104	104
Embodiment	Correlazione di Pearson	-.301**	.403**	1	.491**
	Sign.	.002	<.001		<.001
	N	104	104	104	104
Novelty	Correlazione di Pearson	-.337**	.531**	.491**	1
	Sign.	<.001	<.001	<.001	1
	N	104	104	104	104

Le analisi relative alla *Experiencing Scale* evidenziano differenze statisticamente significative rispetto alla partecipazione alle tre proposte formative su tutte e tre le dimensioni estratte: *presence* ($F(2, 103) = 7{,}37$, $p = .005$), *embodiment* ($F(2, 103) = 8{,}21$, $p = .014$) e *novelty* ($F(2, 103) = 8{,}09$, $p = .005$). Il test di Bonferroni evidenzia in modo particolare come, rispetto a tutte e tre le dimensioni sia sempre il Gruppo A – P4C quello più coinvolto, in modo particolare rispetto al gruppo B – *Apprendimento esperienziale*.

Anche per quanto riguarda il grado di motivazione ($F(2, 103) = 8{,}99$, $p = .001$) che i gruppi hanno espresso rispetto alla proposta laboratoriale ricevuta, le analisi restituiscono delle differenze statisticamente significative; nello specifico il Gruppo X – *P4C*, si è dimostrato significativamente meno motivato rispetto ai Gruppi Z – *Discussione tra pari* e Y – *Apprendimento esperienziale*, con un valore medio di 7,5 ($DS = 1{,}11$) rispetto a 8,2 ($DS = 0.84$) e 8,4 ($DS = 0.89$).

Per quanto riguarda le variabili di sfondo, non sono emerse differenze statisticamente significative e di interesse.

Infine, è stata svolta un'analisi correlazionale tra i livelli di motivazione e di coinvolgimento, espressi mediante le tre dimensioni individuate. I dati restituiscono come all'aumentare del livello di motivazione, diminuisca il grado di coinvolgimento in tutte e tre le dimensioni, le quali, tra loro, risultano correlate positivamente (Tab. 3).

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

Conclusioni

L'idea che gli impliciti, intesi come la sapienza tacita dell'insegnante, possano agire e modulare l'azione educativa, è stata affrontata nel campo della pedagogia di sovente in modo teorico (Lam, 2000; Merleau-Ponty, 2014).

Muovendo da questo filone di studi e di interesse, si è inteso mettere a confronto alcune esperienze didattiche attraverso cui fare emergere tale dimensione implicita in un contesto particolare, come quello dello sviluppo professionale di adulti che operano nel campo dell'istruzione.

Da una recente revisione della letteratura (Landi et al., 2025) è emerso che spesso interventi formativi di sviluppo professionale rivolti a insegnanti in servizio o, come in questa sede, iscritti ad un corso di specializzazione, non sempre vengono documentati con la dovuta attenzione, ovvero descritti puntualmente rispetto alle scelte di metodo adottate per raggiungere gli obiettivi formativi, e tantomeno interrogati rispetto alle loro conseguenze, cioè a come vengono vissuti dai soggetti in formazione. Si evince, infatti, che il contesto formativo e la progettazione della formazione assumono un valore secondario e, pertanto, spesso li si trova scarsamente descritti.

Nel nostro caso, a partire dalle specificità adottate, e assumendo un disegno di ricerca di tipo esplorativo, ci si è interrogati su come leggere l'impatto di soluzioni, che possono essere definite – pur nelle reciproche differenze – non tradizionali, attive e sollecitanti. Per farlo, anziché rilevare il gradimento delle attività proposte, abbiamo optato per indagare il coinvolgimento – attraverso uno strumento già esistente in letteratura – integrato da alcuni item finalizzati a rilevare quanto per i corsisti l'esperienza sia stata motivante.

Le variabili attenzionate allo scopo – coinvolgimento e motivazione – hanno consentito di indicare alcune potenziali traiettorie interpretative su come le diverse proposte impattano sul processo formativo delle persone coinvolte. In tal senso, è la proposta della *P4C* quella che risulta essere stata la più coinvolgente, ma, allo stesso tempo la meno motivante. Coinvolgimento e motivazione, così come sono state intese attraverso gli strumenti utilizzati, nel complesso risultano essere, contro-intuitivamente, correlate in modo negativo tra loro. Se questo dato a primo acchito può apparire contraddittorio, ad una lettura più attenta ci suggerisce, forse, di interrogarci su come valutare l'esito delle proposte formative in termini di impatto in modo meno lineare e più articolato di quanto si è soliti fare attraverso la rilevazione del mero gradimento o della mera soddisfazione del formando. Riferendoci al nostro studio, non è detto, ad esempio, che una proposta coinvolgente sia altrettanto esperita come spendibile, e viceversa. Per esempio, il dispositivo formativo impiegato nell'ambito della P4C potrebbe risultare agli occhi di

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

un docente, che presta attenzione non solo al contenuto ma anche alla metodologia di erogazione del contenuto stesso, necessitante di una maggior preparazione per essere applicato nei contesti di formazione, a differenza di quelli impiegati con i gruppi Y e Z, rispettivamente di *apprendimento esperienziale* e di *discussione tra pari*, che possono apparentemente sembrare di più facile replicabilità. In entrambi i casi, tuttavia, la raccolta delle risposte a tali proposte può fornire utili indicazioni su come orientare la riprogettazione delle proposte stesse, così come impostare un piano di ricerca empirica, anche su proposte formative meno tradizionali, sicuramente praticate, ma poco attenzionate dal punto di vista valutativo.

Riferimenti bibliografici

Argyris C. & Schön D.A. (1998). *Apprendimento organizzato. Teoria, metodo e pratiche*. Guerini: Milano.

Baldacci M. (2016). La 'buona' formazione dei docenti. *Nuova Secondaria*, 7, pp. 19-21.

Baldacci M. (2020a). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci: Roma.

Baldacci M. (2020b). Quale modello di formazione docente. Ricercatore e intellettuale. In: M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (a cura di). *Idee per la formazione insegnanti*, pp. 30-38. FrancoAngeli: Milano.

Beard C. (2022). *Experiential learning design: Theoretical foundations and effective principles*. Routledge: London.

Brugman D., Podolskij A., Heymans P. G., Boom J., Karabanova O. & Idobeava O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioural Development*, 4, pp. 289-300.

Calidoni P. (2021). Praticare e coltivare la phronesis. Spunti per la formazione degli insegnanti. In: A.M. Passaseo (a cura di). *Educazione e teoria pedagogica: problemi e direzioni di ricerca*. Armando: Roma.

Cosentino A. (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*. Liguori: Napoli.

Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella: Assisi.

Damon W. & Gregory A. (1997). The Youth Charter: towards the formation of adolescents moral identity. *Journal of Moral Education*, 26(2), pp. 117-130.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci: Roma.

Fabbri L. (2017). L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale. In: A. M. Mariani, (a cura di). *L'agire scolastico*, 307-329. La Scuola: Brescia.

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

Felini D. & Fugalli L. (2019). Educare alle differenze etico-culturali attraverso il cinema. In: Felini D., Di Bari C. (a cura di). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*, pp. 73-92. Junior: Parma.
Felini D., Fugalli L., Madella L. & Zobbi E. (2022). Un repertorio di materiali didattici per la formazione di insegnanti e preadolescenti. In: P. Calidoni (a cura di). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo,* pp. 53-68. FrancoAngeli: Milano.
Fisher D.L. & Fraser B.J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), pp. 17-32.
Høst K., Brugman D., Tavecchio L. & Beem L.A. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, pp. 47-70.
Knowles M, Holton E. F. III, Swanson R. A. (1973/2019). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. FrancoAngeli: Milano.
Kohlberg L. (1981). *Essay on Moral Development. Vol I: Philosophy of Moral Development*. Harper & Row: San Francisco.
Kolb D. A. (1984/2015). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Second Edition. Pearson Education, Inc.: United States of America.
Lam A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization studies*, *21*(3), pp. 487-513.
Landi L., Capelli L., Nardiello E. Bosatelli S. & Boscolo A. (2025). Formazione in servizio, modelli di valutazione d'impatto e Ricerca-Formazione: riflessioni a partire da una scoping review. In: M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, A. Ciani (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*, pp. 51-115. FrancoAngeli: Milano.
Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
Lipman M. (2015). *Lisa*, Napoli: Liguori.
Luciano E. & Salvarani L. (2022). Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico. In: P. Calidoni (a cura di). *Phronesis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo,* pp. 69-78. FrancoAngeli: Milano.
Lumbelli L. (1998). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Editori Riuniti: Roma.
Margiotta U. (2010). La scuola ha un solo problema: i ragazzi che perde. In: C. Scaglioso (a cura di). *Don Milani. La povertà dei poveri*, pp. 69-93. Armando: Roma.
Margiotta U. (2017). Editoriale. La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curricolo integrato a struttura di laboratori. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), pp. 9-14.
Mariani A. (2017). Philosophy for Children e formazione degli insegnanti: direzioni di creatività riflessiva. *Infanzia*, *1*, pp. 12-14.
Merleau-Ponty M. (2014). *Il visibile e l'invisibile*. Giunti: Milano.
Mortari L. (2019). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione* (pp. 1-152). Carocci Editore: Roma.

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

MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*.
OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing: Paris.
Perla L. (2011). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola: Brescia.
Peirce C. S. (2003). *Le leggi dell'ipotesi*. Bompiani: Milano.
Power C., Higgins A. & Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Columbia University Press: New York.
Reggio P. (2013). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci Editore: Roma.
Rivoltella P.C. (1998). L'analisi dei testi audiovisivi in situazione formativa. In: Id. (a cura di). *L'audiovisivo e la formazione,* pp. 3-38. Cedam: Padova.
Santi M. (1993). Filosofare, argomentare ed apprendere a pensare. *Scuola e città*, 7.
Santi M. (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Liguori: Napoli.
Scarpini M. (2023). *Per un'infanzia che fa filosofia. In dialogo con Maria Montessori e Matthew Lipman*. Edizioni Junior: Parma.
Stock K. L., & Kolb D. (2021). The experiencing scale: An experiential learning gauge of engagement in learning. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 4(1), pp. 3-21.
Striano M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Meltemi: Milano.
Striano M. (2015). Insegnanti consapevoli e riflessivi per una nuova idea di fare scuola. *Pedagogia oggi*, (2), pp. 65-76.
Zobbi E. (2023). *L'educazione etico-sociale in contesto. Uno studio sull'atmosfera morale scolastica*. FrancoAngeli: Milano.

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

Quando l'educatrice entra al nido. Costruire pratiche riflessive e visioni condivise nei percorsi di induction

di *Maria Filomia, Alessia Rosa, Debora Tringali*[*]

Riassunto

L'accesso ai Servizi di educazione e di cura della prima infanzia è importante per offrire a tutti i bambini e le bambine le competenze necessarie per favorire un apprendimento continuo nel corso dell'intera vita, con particolare attenzione ai bambini e alle bambine provenienti da contesti svantaggiati. Garantire l'accesso non è condizione sufficiente è necessario che i Servizi siano "di alta qualità", come sostiene la Raccomandazione del Consiglio Europeo relativo ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia. Uno degli elementi capaci di garantire l'altra qualità è la professionalizzazione del personale, anche attraverso la formazione continua in servizio.

Il presente contributo approfondisce tema dei percorsi di induction come strumenti fondamentali per supportare i neoassunti nell'acquisizione di competenze e nella costruzione di un habitus professionale adeguato alle sfide educative, in particolare viene presentato il percorso di formazione promosso dal Comune di Foligno.

L'iniziativa ha risposto alla necessità di accompagnare l'inserimento di nuovi professionisti, affrontando le difficoltà legate alla diversità dei background formativi e lavorativi e garantendo un passaggio efficace delle buone pratiche educative.

Il percorso formativo ha integrato momenti di riflessione collettiva, sperimentazione sul campo e documentazione delle pratiche, promuovendo una cultura della professionalizzazione continua. Il modello adottato si è basato

[*] Il lavoro è il risultato del lavoro di ricerca e confronto tra le autrici. In particolare, Maria Filomia è autrice dei paragrafi: *la professionalità nei Servizi Educativi 0-6, la strutturazione del percorso di induction dei Servizi Educativi del Comune di Foligno*; Alessia Rosa: *le pratiche di riflessione all'interno dei processi di induction,* conclusioni; Debora Tringali: *materiali e metodi, risultati, le aspettative, il rapporto con i bambini.*

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa23791

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

su una formazione laboratoriale. Il percorso ha inoltre proposto uno spazio ed un tempo dedicato alla riflessione condivisa, che ha permesso di condurre una ricerca fenomenologica-ermeneutica volta a favorire e sostenere una riflessione da parte dei neoassunti sul loro ruolo di educatori e attraverso l'analisi dei loro vissuti far emergere elementi critici e supportivi in relazione al rapporto con i bambini e le loro famiglie.
Parole chiave: educazione e cura della prima infanzia (ECEC); Percorsi di induction; Formazione continua; ricerca fenomenologico-ermeneutica.

When the Educator Enters the Nursery: Constructing Reflective Practices and Shared Visions in Induction Pathways

Abstract

Access to Early Childhood Education and Care (ECEC) services is essential to providing all children with the necessary competencies for lifelong learning, with particular attention to those from disadvantaged backgrounds. However, ensuring access alone is not sufficient; it is crucial that these services maintain a "high-quality" standard, as emphasized by the European Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems. One of the key factors in ensuring such quality is the professionalization of staff, which includes continuous in-service training.

This study explores induction programs as fundamental tools for supporting newly hired educators in acquiring professional competencies and developing a professional habitus suited to contemporary educational challenges. Specifically, it presents the training program promoted by the Municipality of Foligno.

The initiative addressed the need to support the integration of new professionals, tackling the challenges posed by the diversity of their educational and professional backgrounds while ensuring an effective transmission of best educational practices. The training program integrated moments of collective reflection, hands-on experimentation, and documentation of practices, fostering a culture of continuous professional development. The adopted model was based on a workshop-based training approach.

Furthermore, the program provided a dedicated space and time for shared reflection, facilitating a phenomenological-hermeneutic inquiry aimed at fostering critical self-reflection among newly hired educators. Through an analysis of their lived experiences, the program helped identify both critical

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

and supportive elements in their interactions with children and families, ultimately enhancing their professional practice.
Keywords: Early Childhood Education and Care (ECEC), induction programs, continuous training, phenomenological-hermeneutic inquiry.

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

La professionalità nei Servizi Educativi 0-6

La proposta formativa presentata nel contributo nasce da un'attenta riflessione sul tema della professionalità educativa, tema che si fonde inscindibilmente con l'attenzione verso la prima infanzia. La parola "professionista" deriva dal latino *professus*, participio passato di *profiteri*, che significa "dichiarare pubblicamente", "confessare apertamente" la propria appartenenza a una determinata categoria o il proprio impegno in un'arte o in un mestiere. In questo senso, l'essere professionista implica non solo il possesso di competenze e conoscenze specifiche, ma anche l'assunzione di un ruolo pubblico, riconosciuto e regolato dalla società.

Nel caso della professionalità educativa, questa dichiarazione di appartenenza a una comunità professionale assume un valore particolarmente rilevante, poiché investe una responsabilità di straordinaria importanza: prendersi cura dei più piccoli, accompagnandoli nel loro percorso di crescita, supportare le loro famiglie e, al contempo, contribuire alla costruzione del futuro delle nostre comunità. Educare significa infatti non solo trasmettere saperi e favorire lo sviluppo di competenze, ma anche formare cittadini consapevoli, promuovere valori di inclusione e solidarietà e creare le condizioni affinché ogni bambino possa esprimere al meglio il proprio potenziale (Dewey, 2019, Montessori, 1952; Montessori, 1991) in contesti che siano luoghi primari di pratiche democratiche (Moos, 2007). Si tratta di un impegno che va ben oltre la semplice trasmissione di conoscenze, configurandosi come una missione sociale ed etica, che richiede dedizione, aggiornamento continuo e un profondo senso di responsabilità verso le nuove generazioni e la collettività nel suo complesso. L'aver accesso a Servizi di educazione e di cura di qualità durante la prima infanzia (OECD 2002; 2007; 2011; 2017; Unesco, 2024) rappresentano un fattore determinante per il successo educativo e lo sviluppo delle competenze dei bambini (Bondioli, Savio, 2018), con un impatto particolarmente significativo sui minori provenienti da contesti svantaggiati (Buiskool & Lindeboom, 2013; Unesco, 2005; Buccolo, 2024 a; Amatori, Maggiolini, Macchia, 2022). Il Consiglio dell'Unione Europea, attraverso la Raccomandazione del 2019, riconoscendo la formazione del

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

personale come elemento imprescindibile per garantire la qualità, ha sottolineato l'importanza di rafforzare la professionalizzazione del personale, includendo non solo gli educatori ma anche la governance. La professionalità educativa non è mai data una volta per tutte, ed è chiamata a lasciarsi interrogare dalla complessità, attraversare i cambiamenti imparando da questi a modificare le proprie posture per offrire risposte adeguate. Un cambiamento di postura, una "capacità di innovazione che deve essere "meditata", come suggeriscono le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, e richiede come prerequisito una "solida formazione di base", che in Italia dovrebbe essere garantita dal titolo universitario di accesso alla professione. Titolo che da solo non può bastare, per tanti motivi, primo dei quali perché sebbene la riforma abbia contribuito a rendere maggiormente omogenei i percorsi universitari, non si può dare per scontata l'effettiva qualità determinata solo dalla strutturazione formale dei percorsi, manca in letteratura una effettiva ricerca che evidenzi quegli elementi che possano far emergere il valore effettivo, in termini di qualità dei percorsi (Restiglian, 2021). La formazione iniziale di per sé, quindi, non rappresenta un criterio sufficiente per prevedere la qualità delle pratiche educative effettivamente adottate nella successiva professione. Dato quanto premesso e tenendo in attenta considerazione il carattere necessariamente evolutivo di questo tipo di professionalità, tutti i documenti, a partire dal DGLs 65/2017 fanno riferimento all'importanza della formazione in servizio che sia "obbligatoria, permanete e strutturale" (DLGs 65/2017), inoltre, come affermano le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei "non può che essere sistematica e collegiale" (p. 38). La qualità dei servizi dipende, quindi, non solo dalla preparazione iniziale, ma anche soprattutto dallo sviluppo professionale del personale (Buccolo, 2024b; Bobbio, Bondioli, Savio, 2024). La formazione continua del personale educativo deve includere aspetti fondamentali per garantire un'educazione di qualità e rispondere efficacemente alle esigenze dei bambini e delle bambine: è essenziale che gli educatori sviluppino competenze per riconoscere e soddisfare i bisogni di apprendimento e di sviluppo di ogni bambino, con particolare attenzione al benessere e all'inclusione sociale (Amatori, Maggiolini, Macchia, 2022). Ciò significa approfondire strategie educative innovative, acquisire strumenti per favorire l'integrazione e saper adattare la propria pratica a contesti sempre più diversificati. Facendo riferimento alle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei e agli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia possiamo individuare quelli che solo gli sfaccettati aspetti che configurano la formazione in ambito educativo. Centrale risulta la capacità di collaborare in modo efficace con genitori, colleghi e altri professionisti. Gli educatori devono essere preparati a costruire relazioni di fiducia con le famiglie, coinvolgendole nel percorso educativo,

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

e a lavorare in sinergia con gli stakeholders del territorio, affinché ogni bambino riceva il supporto necessario. Solo attraverso un aggiornamento costante, gli educatori possono sviluppare un approccio flessibile e inclusivo, capace di valorizzare le differenze e garantire a tutti i bambini pari opportunità di apprendimento e crescita. Infine, risulta di fondamentale importanza sviluppare, attraverso la formazione continua, competenze relative al lavoro in équipe, alla costruzione di relazioni professionali basate sul rispetto reciproco, nonché alla capacità di ascolto e di negoziazione critica delle proprie posizioni. Tali abilità risultano essenziali per la creazione di un ambiente di lavoro collaborativo, sereno e rispettoso

Le pratiche di riflessione all'interno dei processi di induction

All'interno del panorama di formazione in servizio rivolto ai docenti e alle figure educative dei servizi 0-3, delineato nel paragrafo precedente, un ruolo particolarmente delicato è attribuibile ai percorsi di induction, che contemplano l'insieme di strumenti e proposte atte a sostenere e guidare i neoassunti nell'acquisizione di specifiche pratiche e posture educative. Secondo un vasto numero di studi, i primi anni di insegnamento sono un periodo critico del processo di professionalizzazione (Feiman-Nemser, 2001; Wang, Odell & Schwille, 2008), non solo perché i professionisti sono chiamati a declinare e operazionali zare quanto appreso, spesso in modalità teorica, nei percorsi precedenti, ma perché sono chiamati a costruire l'impalcatura su cui prenderà forma il loro habitus professionale. Ciò è forse ancor più vero all'interno dei servizi prescolastici in cui nella costituzione della proposta formativa nel suo complesso, data l'età dei bambini, gioco un ruolo non secondario il rapporto di fiducia e scambio con i caregiver primari (Steinnes, 2014) e la costruzione di un sistema strutturato di continuità verticale con l'insieme di esperienza di cura e sostegno che il territorio propone e predispone. In tale prospettiva le educatrici sono chiamate ad assumere una postura educativa capace di riflettere su un ampio numero di variabili tra loro in interazione e in evoluzione. È dunque possibile affermare che, mentre la formazione universitaria è finalizzata all'acquisizione di un bagaglio di conoscenze ed esperienze (attraverso le attività di tirocinio) funzionale all'accesso professionale, l'attenzione delle proposte di induction deve essere necessariamente più contestualizzata e organizzata intorno alle esigenze di un contesto di lavoro specifico nonché sulle peculiarità e tradizioni dello stesso, e dell'utenza a cui si rivolge. Secondo il documento europeo intitolato "Early childhood education and care: how to recruit, train and motivate well-qualified staff" i sistemi in grado di stabilire chiari collegamenti tra le due fasi della preparazione

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

(preassunzione e di induction) hanno maggiori probabilità di migliorare la qualità della formazione, sostenere la fidelizzazione e consentire alle persone di prosperare nel settore. Tipicamente, questo sviluppo di collegamenti chiari si ottiene attraverso:

- La condivisione di un insieme comune di competenze personali, professionali e sociali.
- Il riconoscimento e la condivisione di un chiaro insieme di valori etici.
- Programmi di formazione iniziale e di induction il cui contenuto incoraggia la riflessione, l'analisi della pratica efficace e le opportunità di imparare dalla pratica.

La riflessione assume valore e forza se inserita all'interno di una cornice partecipativa, in cui "ogni soggetto è chiamato individualmente e collegialmente a coinvolgersi in momenti di analisi, riflessione e confronto finalizzati non solo a progettare e realizzare possibili piani di azione, ma a promuovere lo sviluppo di una comune consapevolezza pedagogica e di una progettualità educativa esplicita e condivisa" (Gariboldi Pugnaghi). Mentre a partire dalla scuola dell'infanzia i percorsi di induction hanno una regia comune coordinata dal Ministero dell'istruzione e del Merito nei Servizi per la prima infanzia, ciò è demandato ai coordinamenti territoriali e ad oggi le esperienze di induction sono esigue e sporadiche, sebbene a nostro parere rappresentano, un elemento cardine nella costituzione di un reale sistema integrato, in quanto fornisce le strategie di riflessione utili ad una crescita ed evoluzione continua.

La strutturazione del percorso di induction dei Servizi Educativi del Comune di Foligno

Il corso nasce per rispondere ad una esigenza, percepita dalla Coordinatrice Pedagogico di rete come pressante, che ha coinvolto i Servizi Educativi del Comune di Foligno: il reclutamento di nuove figure professionali da inserire in seguito a diversi pensionamenti. All'esito di una rigorosa procedura concorsuale è stato subito evidente che, a fronte di una parità nel titolo di accesso, i background delle educatrici chiamate in servizio erano molto differenti: alcune avevano alle spalle un lungo precariato nei Servizi Educativi sia Comunali che Privati, mentre altre arrivavano da esperienze lavorative completamente differenti, o addirittura chi era al primo impiego. Una tale difformità di esperienze, ma anche di visione diventava motivo di contrasti, di incomprensioni, di una difficoltà nel costruire un ambiente di lavoro sereno, unita alla scarsa conoscenza delle caratteristiche del contesto specifico nel quale erano chiamate ad inserirsi. In un confronto aperto all'interno del

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

Tavolo territoriale era emersa una uguale difficoltà sperimentata anche nel personale da poco inserito nei nidi privati del territorio.

Per il Coordinamento pedagogico era evidente e chiaro che investire nella formazione e nel benessere degli educatori è condizione imprescindibile per garantire un'educazione di qualità ai bambini e rafforzare l'intero sistema educativo. In particolare, l'osservazione e l'accompagnamento iniziale delle educatrici neoassunte ha fatto emergere il bisogno di offrire, nella particolare fase del primo periodo di inserimento lavorativo, uno spazio di cura particolare per le figure educative che le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei chiamano "operatori di nuovo ingresso" (p. 39). Il documento ne parla in un solo passaggio descrivendoli come chi è chiamato a raccogliere il testimone delle buone pratiche costruite da chi già lavora nel servizio, in realtà questa consegna è tutt'altro che scontata, richiede una esplicitazione e successiva condivisione dell'idea di bambino, dell'idea di sostegno alla genitorialità, dell'idea di educatore e di educazione, presuppone la capacità di lettura delle documentazioni, eventualmente prodotte, necessità una disponibilità ad accogliere e ad essere accolta, che è ingenuo ritenere che sia automatica.

La costruzione del percorso ha seguito un iter complesso e articolato, da tanti punti di vista. Il primo scoglio da superare è stato riuscire a condividere e far comprendere all'Ente e all'apparato amministrativo, l'importanza di un investimento economico e di risorse umane notevole da dedicare in maniera particolare solo alle nuove assunte e la responsabilità di farsi garanti della qualità dei Servizi educativi del territorio, supportando e accompagnato la formazione anche delle educatrici neoassunte nei nidi privati. Seconda difficoltà comunicare in maniera corretta la proposta perché le nuove assunte non si sentissero giudicate inadeguate e le educatrici già in servizio non si sentissero escluse da un momento formativo importante. Difficoltà queste che hanno accompagnato tutto lo svolgersi del percorso richiedendo alla Coordinatrice pedagogica di rete un lavoro, a tratti estenuante, di continua messa in discussione e negoziazione.

La formazione è stata costruita scegliendo un modello che ha previsto: lezioni in presenza condotte in modalità laboratoriali, sperimentazioni da implementare nei Servizi, scrittura di strumenti di documentazione e momenti specifici di riflessione sulle pratiche agite. Nella selezione dei contenuti si sono tenute in considerazione le indicazioni proposte dal documento già precedentemente richiamato, *Early Childhood Education and Care How to recruit, train and motivate well-qualified staff*, in quanto offre una mappa molto chiara di quelle che definisce ECEC Core Pratictioner Competences, le competenze fondamentali richieste ai professionisti dell'Educazione e Cura della Prima Infanzia. Il documento sottolinea l'importanza di sostenere

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

le educatrici attraverso una formazione che risponda in modo efficace alle esigenze della professione e che le coinvolga in maniera attiva ed individua un nucleo fondamentale di competenze di riferimento per il personale ECEC, articolato in sei ambiti essenziali:

1. Conoscenze e comprensione (*Knowledge and understanding*).
2. Pratica educativa nel contesto ECEC (*ECEC practice*).
3. Lavoro diretto con i bambini (*Working with children*).
4. Collaborazione con le famiglie e la comunità locale (*Working with families and the local community*).
5. Lavoro con colleghi interni ed esterni (*Working with internal or external colleagues*).
6. Sviluppo professionale continuo (*Professional development*).

Partendo da tali indicazioni e adattandole ed ampliandole in funzione della specificità territoriale è stato costruito un percorso articolato in 6 moduli che ha impegnato le educatrici per un totale di 25 ore di formazione in presenza, organizzate in 5 giornate, e 15 ore di riflessione in modalità online, gli incontri si sono svolti da giugno a ottobre 2023.

Materiali e metodi

Nell'ambito delle attività formative proposte dal Comune di Foligno per gli educatori neoassunti ai nidi, sia pubblici che privati, di questo stesso Comune, è stata proposto anche uno spazio ed un tempo dedicato alla riflessione condivisa, che ha permesso di condurre una ricerca fenomenologica-ermeneutica volta a favorire e sostenere una riflessione da parte dei neoassunti sul loro ruolo di educatori e attraverso l'analisi dei loro vissuti far emergere elementi critici e supportivi in relazione al rapporto con i bambini e le loro famiglie. La ricerca fenomenologica contempla la possibilità che emergano nuovi significati su un fenomeno che porta "qualcosa di dimenticato alla visibilità" (Harman, 2007). Ciò che possiamo considerare la vera "sfida" della fenomenologia è il fatto di descrivere ciò che ci viene dato nell'esperienza immediata senza essere "ostacolati da preconcetti e nozioni teoriche" (van Manen, 2023). È un tipo di ricerca che si fa con le persone e non sulle persone, pone al centro l'individuo con le sue esperienze e lo sostiene nell'attivazione delle sue risorse sane. Alla ricerca hanno partecipato 14 educatrici neoassunte dei nidi di Foligno (sia pubblici che privati) con età compresa tra i 30 e i 55 anni. Inizialmente è stato organizzato un incontro introduttivo online con le educatrici neoassunte in cui sono stati discussi gli obiettivi della ricerca: favorire una riflessione sulla pratica e sugli interventi educativi,

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

esplorare le aspettative rispetto al proprio lavoro, indagare le eventuali criticità relative al lavoro al nido in relazione ai bambini e alle loro famiglie, far emergere gli elementi supportivi nel rapporto con i bambini.

Sono state poi co-organizzate, insieme alle educatrici, le fasi successe della ricerca-intervento. Il piano di ricerca concordato si è articolato in tre fasi: la fase di raccolta delle testimonianze, la fase di analisi dei contenuti e la fase di disseminazione dei risultati.

Per indagare le dimensioni sopra citate e favorire una riflessione, è stato somministrato alle partecipanti, un questionario scritto semi-strutturato a risposta aperta. È stato scelto questo strumento metodologico poiché presenta uno schema di rilevazione né completamente direttivo né completamente standardizzato, ma presenta gradi intermedi di entrambe le tipologie. Le domande sono decise dal ricercatore ma non i contenuti. Gli intervistati non devono cioè scegliere fra delle alternative di risposta previste dal ricercatore prima di scendere sul campo, ma possono rispondere liberamente secondo le proprie categorie concettuali e secondo un proprio ordine logico (Cellini, 2009), dando avvio a un processo di autoriflessione guidato. Il questionario è stato inviato tramite mail alle educatrici e sono state date loro due settimane di tempo per completarlo e spedirlo. Tutte le 14 educatrici hanno risposto puntualmente alla consegna.

I questionari sono stati poi sottoposti ad un'analisi dei contenuti secondo il metodo fenomenologico-ermeneutico proposto da Montesperelli (1998). I contenuti relativi alle stesse tematiche sono stati sistematizzati in una serie di contenitori. Le categorie in cui sono state suddivise le testimonianze, secondo gli standard definiti dal COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research) CheckList (Tong et al., 2007), hanno un carattere fenomenologico in quanto emergono attraverso il criterio dell'evidenza (Lauro Grotto et al., 2014). Le unità narrative emerse dai questionari organizzate in una serie di categorie fenomenologiche (Mantovani e Spagnolli, 2003; Smith, 2003; Reid et al., 2005) sono state così strutturate sulla base di un'analisi dei processi di svelamento e di significato delle esperienze dei partecipanti (Tringali et al., 2024). Qui ci concentreremo sui risultati raggruppati in tre macrocategorie: le aspettative, il rapporto con le famiglie, il rapporto con i bambini.

I risultati sono stati infine restituiti alle educatrici durante tre incontri online della durata di 1.30 ore ciascuno. In questa fase si è avviato il processo di circolarità ermeneutica. Il processo ermeneutico consiste in un dialogo con la dimensione dell'alterità producendo una costante rimessa in movimento di concetti e interpretazioni (Ferro Allodola, 2014). Va sottolineato il clima partecipativo e collaborativo che ha caratterizzato questi incontri, incontri in cui, attraverso un processo dinamico e circolare, è stata favorita la riflessione

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

dei neoassunti rispetto alla rielaborazione soggettiva del loro essere educatori. Come ulteriore sviluppo del piano di ricerca, è stata avanzata la richiesta di avere una specifica esplorazione dei vissuti non solo delle neoassunte ma di tutte le educatrici dei nidi di Foligno.

Risultati

Categorie	*Sottocategorie*
Le aspettative	
	Quando il lavoro corrisponde alle proprie aspettative
	Quando il lavoro supera le proprie aspettative
	Quando le proprie aspettative sono disattese
Il rapporto con le famiglie	
	L'importanza del lavoro con le famiglie
	Le difficoltà (difficoltà nel conquistare la fiducia delle famiglie, difficoltà nel comprendere la peculiarità di ogni famiglia, difficoltà linguistiche)
Il rapporto con i bambini	
	Difficoltà nel prendersi cura dei bambini (difficoltà di inserimento, difficoltà legate alla gestione della rabbia dei bambini, difficoltà nella gestione dei conflitti, difficoltà legate ad alcune attività giornaliere)
	I doni dei bambini (i sorrisi, la meraviglia, le conquiste, i legami)

Tabella 1 - Categorie e sottocategorie

Le aspettative

Quando il lavoro corrisponde alle proprie aspettative

Per la maggior parte delle educatrici il lavoro che svolgono sembra corrispondere pienamente alle proprie aspettative:

> Ed.8 *Il vissuto quotidiano con i bambini, il poterli accompagnare nel loro percorso di crescita e nelle loro conquiste di autonomia, supportare le famiglie nei primissimi anni di vita è un'emozione che è rimasta invariata nel tempo.*

Quando il lavoro supera le proprie aspettative

In alcuni casi le aspettative vengono superate:

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

Ed.5 *Le aspettative che avevo prima di iniziare questo lavoro sono state di gran lunga superate*

Quando le proprie aspettative vengano disattese

Un'educatrice al contrario racconta di come le sue aspettative siano state disattese evidenziando una frattura tra la teoria appresa durante il percorso di studi e il lavoro sul campo:

Ed.7 *... in realtà con il passare del tempo credo che abbia subito una sorta di disillusione. Proprio lo scollamento tra teoria e pratica..., mi ero creata delle aspettative che sono state in parte disattese nel momento in cui ho iniziato effettivamente a lavorare.*

Un'altra mette in luce come il mondo del nido si stia rivelando più complesso del previsto:

Ed.8 *Alcune aspettative, riguardo in particolar modo il rapporto con i genitori e le difficoltà che si possono creare nel cercare di rendere quanto più inclusivo possibile il contesto nido, si sono rivelate più complesse di quanto mi sarei aspettata.*

Il rapporto con le famiglie

L'importanza del lavoro con le famiglie

Le educatrici sembrano avere consapevolezza di quanto sia importante riconoscere e valorizzare il lavoro con le famiglie:

Ed.6... *La relazione nido-famiglia è un aspetto che ritengo di primaria importanza in quanto non può esserci un percorso educativo significativo e profondo con i bambini se prima non si ha cura della relazione con i loro genitori.*

Lavorando insieme in un clima caratterizzato dalla sincerità:

Ed1 *Il mio rapporto con le famiglie tende ad essere sincero.*

dalla fiducia:

Ed.4 *Già al primo colloquio e settimana di ambientamento cerco di gettare le basi per fiducia, reciprocità e trasparenza*.

dal sostegno non giudicante e dall'empatia:

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

Ed.11 …*costruisco un dialogo continuo senza giudizi, rispettando i tempi di tutti, cercando di sostenere la loro identità di genitori*.

Per favorire un terreno fertile di scambio e cooperazione diventa fondamentale la programmazione di momenti di condivisione. Gli incontri iniziali rappresentano un'occasione preziosa di conoscenza reciproca:

Ed.11 *Sono solita fare... con tutti i genitori e l'equipe educativa, anche degli incontri per famiglia, in modo da conoscersi in modo un po' più approfondito ma entrando in punta di piedi, nella vita di due genitori che lasciano, tra le mie braccia, ciò che hanno di più prezioso. Ognuno può raccontarsi, fare domande, togliersi dubbi ed io cerco sempre di rispondere con calma, creando una situazione di tranquillità, un clima positivo, guardandoli negli occhi, sperando che si sentano accolti, cercando di creare quella reciproca relazione di fiducia, collaborazione e coinvolgimento, che poi si consoliderà con il tempo.*

È opportuno, inoltre, come evidenziato da alcune testimonianze ricavarsi quotidianamente dei momenti di scambio, rendendo i genitori partecipi nel contesto educativo:

Ed.6 *I momenti di condivisione, scambio e confronto con i genitori avvengono quotidianamente sia all'ingresso che all'uscita dei bambini. È soprattutto in quest'ultimo momento che il rapporto con le famiglie viene maggiormente curato e si consolida, in quanto è qui che racconto al genitore come si è svolta la giornata educativa, gli eventuali progressi e conquiste del bambino e vari aspetti che ritengo significativi. Allo stesso modo ovviamente i genitori hanno la possibilità di esprimersi ponendo domane, condividendo esperienze avvenute a casa, chiedendo informazioni, consigli, chiarimenti, esponendo dubbi, incertezze, paure ecc...*

I laboratori genitori-figli rappresentano un'occasione significativa all'interno del progetto educativo creando un ponte tra il mondo familiare e il nido:

Ed.12 *... genitori, bambini ed educatrici possono condividere momenti con il fine di accrescere una relazione di fiducia e un'autentica continuità educativa...*

Nonostante la ricerca e l'individuazione di momenti di scambio con i genitori, il rapporto con le famiglie risulta essere molto complesso.

Le difficoltà nel rapporto con le famiglie.

Difficoltà nel conquistare la fiducia delle famiglie.

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

Un'educatrice subentrata ad una sua collega racconta la difficoltà incontrata nel conquistare la fiducia delle famiglie.

Ed.3 *Inizialmente ho dovuto conquistare la fiducia delle famiglie, che avevano un'altra figura di riferimento.*

Difficoltà nel comprendere le peculiarità di ogni famiglia.

Ogni famiglia rappresenta un mondo a sé: con la sua cultura, i propri valori, le proprie peculiarità, di cui non sempre, come testimoniato dalle narrazioni, è facile riconoscerne ed individuarne i bisogni specifici:

Ed.9 *... ogni singola famiglia va accolta con tutte le sue peculiarità, non è un concetto sempre facile da capire o da accettare soprattutto agli inizi, essendo ogni famiglia un mondo a sé ...*

Difficoltà linguistiche.

Le difficoltà aumentano specie in presenza di barriere linguistiche:

Ed.8 *... si sono create delle situazioni che potrei definire "scomode" ... ricordo un episodio di una bambina che, affetta da pediculosi, veniva comunque al nido e il dialogo con i genitori per far presente il problema sanitario era praticamente impossibile in quanto la famiglia parlava solo arabo…*

Il rapporto con i bambini

Difficoltà relative al prendersi cura dei bambini.

Nel prendersi cura dei bambini al nido, le educatrici hanno riportato di incontrare molteplici difficoltà:

Difficoltà di inserimento.

L'inserimento del bambino al nido rappresenta un momento particolarmente delicato. È fondamentale riuscire a offrire un *continuum* tra le cure genitoriali e le cure offerte dall'educatore, evitando strappi potenzialmente dannosi:

Ed.1 *... L'esempio che vorrei riportare è quello di L., un bambino di un anno che arrivò in struttura essendo abituato a stare costantemente tra le braccia della mamma, al punto che lei stessa ci raccontò di non riuscire più a svolgere tranquillamente nessuna mansione giornaliera. L. infatti, si rifiutava di scendere dalle braccia, anche fosse per giocare o per andare sul passeggino a fare una passeggiata. ... ci siamo chieste se le scelte che facevamo in tali situazioni fos-*

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

sero quelle giuste, e tante volte ci siamo dovute trattenere dal rispondere in maniera immediata alle sue richieste. Nonostante il percorso a casa sia ancora in fase di attuazione, in asilo L. in circa sei mesi ha imparato ad approcciarsi con gli altri bambini, ha sviluppato una sua autonomia ed una sua serenità, tanto da andare a dormire con i suoi coetanei ed a scherzare con loro senza il costante bisogno della presenza dell'adulto… il lavoro che stiamo facendo con le sue figure di riferimento è ancora in corso e necessita ogni giorno di delicatezza.

Difficoltà legate alla gestione dell'aggressività di alcuni bambini.

Il compito dell'educatore al nido è estremamente delicato in quanto deve trovare un equilibrio tra due tipi d'interazione con il piccolo: da una parte l'approvazione, l'affetto, la tolleranza, la rassicurazione, l'incoraggiamento e dall'altra il divieto di certi comportamenti, la responsabilizzazione, le richieste il controllo:

Ed.1 *Prendendomi cura dei bambini all'interno della struttura incontro spesso delle difficoltà. Molte volte prima di arrivare al perché di alcuni comportamenti ci vuole parecchio tempo, e da quando si scorge la motivazione trovare un modo sereno ed equilibrato di farli esprimere non è semplice. I principali episodi che accadono all'interno del nido riguardano l'aggressività.*

Questa stessa difficoltà viene ben evidenziata dal racconto che segue:

Ed.3… *è un bambino del mio gruppo con cui sono entrata facilmente in relazione, ma con cui è stato difficile gestire i suoi momenti di frustrazione in cui grida, piange, si dimena, lancia oggetti o colpisce i compagni… molto intelligente e esuberante, a volte difficile da contenere nel gioco libero o strutturato, da monitorare per evitare il rischio che si faccia male…*

Le manifestazioni di rabbia dei bambini piccoli sono normali e spesso sono legate alla loro incapacità di riconoscere i loro desideri, alle loro frustrazioni e alle loro difficoltà di linguaggio. Sarebbe auspicabile che le educatrici avessero il tempo per poter riconoscere i bisogni specifici del bambino in questi frangenti. Tuttavia, come sottolineato dal racconto che segue, alle volte a causa del carico di lavoro non hanno la possibilità di poterlo fare:

Ed.2 *Personalmente, riscontro delle difficoltà nel prendermi cura dei miei bambini, in quanto non tutti i bambini/e sono uguali e soprattutto bambini così piccoli hanno esigenze diverse l'uno dall'altro. Mi riferisco all'anno corrente, nel quale ho una sezione di sei bambini/e piccoli (3 mesi-1 anno). C'è in particolare un bambino molto vivace che sta attraversando una fase particolarmente aggressiva, difatti morde e spesso spinge gli altri… La sua gestione si complica nel grande gruppo, nei momenti di intersezione in salone, dove si agita ancora di più. La difficoltà sta nel*

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

farle capire che certi comportamenti non sono consoni al luogo e nell'evitare che faccia male agli altri.

Se l'educatore, a causa dei troppi oneri lavorativi, propende per il controllo e rimprovera spesso il bambino questi, tenderà a ribellarsi.

Difficoltà nella gestione dei conflitti.

Alcune educatrici hanno riportato di trovarsi particolarmente in difficoltà quando all'interno di un gruppo di bambini si manifestano situazioni di aggressività per cui un bambino picchia, tira i capelli, spinge un compagno.

Ed.6 ... *La gestione dei litigi tra pari: urla, spinte, morsi ecc.*

Non sempre le educatrici sembrano aver presente che il conflitto tra pari rappresenta un momento fondamentale per lo sviluppo psico-affettivo del bambino:

Ed.14 *Spesso assisto a litigi, spinte, ripicche e questo mi fa male al cuore perché in loro, seppur così piccoli, rivedo già la competizione, la rivalità, la frustrazione degli adulti mentre io cerco di insegnare loro la tolleranza, il rispetto e la condivisione perché è questo che dovrebbe insegnare la scuola, la famiglia e la società: la solidarietà, soprattutto quando meno è possibile. ...Bisogna aiutarli a maturare una certa sensibilità per le valige di ciascun bambino. Come? Forse insegnandogli ad essere più compassionevoli, meno egoisti.*

Il ruolo dell'educatrice non dovrebbe essere quello di evitare il conflitto nel gruppo dei pari, perché così facendo priverebbe il bambino di un importante momento di crescita ma piuttosto di fornirgli degli strumenti per gestire il conflitto.

Difficoltà legate ad alcune attività giornaliere.

All'interno della giornata al nido, i momenti che appaiano come critici sembrano essere la routine del bagno, come ha ben spiegato un'educatrice:

Ed.2 *La gestione della routine del bagno è stato un momento critico anche lo scorso anno, nel quale avevo un gruppo di bambini medi (12-24 mesi) ... in quanto questo momento risulta molto delicato e ogni bambino/a avrebbe bisogno di un'attenzione più individuale e massima tranquillità.*

E il momento dedicato al riposino:

Ed.2 *Al momento del sonno, molti bambini si abituano presto a dormire insieme agli altri in culla, invece alcuni hanno reazioni eccessive, questo anno abbiamo dovuto decidere di addormentare un bambino (lo stesso molto vivace*

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

della mia sezione) fuori dalla camera del sonno, così facendo è più sereno al momento dell'addormentamento e non si sveglia ripetutamente come invece faceva dentro la cameretta.

I doni dei bambini.

Accanto alle difficoltà riscontrate trovano spazio i doni che le educatrici ricevano lavorando con i bambini. Tra questi troviamo: i sorrisi, la meraviglia, le conquiste e i legami.

I sorrisi.

Ed.12 *Il sorriso dei bambini è il dono più grande che possono farmi…*

La meraviglia.

Ed.4 *... lo stupore continuo dei loro occhi, la "meraviglia".*

Le conquiste.

Ed.3 *Le conquiste dei bambini, le prime esperienze, il momento in cui vedi la soddisfazione per essere riusciti a fare qualcosa che prima era per loro difficile.*

I legami.

Ed.2 *Con i bambini si creano bei legami, in particolare con la propria sezione i bambini creano un vero e proprio legame di attaccamento in quanto ti riconoscono come figura di riferimento.*

Conclusioni

I dati raccolti attraverso l'utilizzo degli strumenti di indagine e ricerca fenomenologica-ermeneutica hanno permesso di esplicitare come le educatrici neoassunte fossero portatrici di una visione professionale ampia e talvolta frammentata, che chiede a tutti i soggetti coinvolti un serio impegno atto a costituire una vision condivisa capace di integrarsi in un sistema già costituito, composto dalle professioniste precedentemente assunte e da un sistema di cura culturale di riferimento, e contestualmente in grado di cogliere i bisogni e le potenzialità di innovazione del sistema stesso. A fronte di un tale e ambizioso obiettivo l'acquisizione di una postura riflessiva condivisa, all'interno dei sistemi di induction, consente la giustapposizione di

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

quegli elementi portanti, funzionali a sostenere l'evoluzione dei servizi rivolti all'infanzia.

Riferimenti bibliografici

Alderson P. (2000). *Young children's rights*. London: Jessica Kingsley.

Amatori G., Maggiolini S., Macchia A (a cura di) (2022). *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Pensa Multimedia

Bennett J., & Moss P. (2011). *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens.*

Savio D., Bondioli A., & Bobbio A. (2024). *Materiali per il sistema integrato 0-6*. Mondadori Università

Bondioli A., & Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6.* Carocci editore.

Buccolo M. (2024 a). Verso una pedagogia dell'infanzia 0-6. Comunità di pratiche per un sistema formativo integrato degli insegnanti e degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), pp.383-393.

Buccolo M. (2024 b). ECEC practice: progettare contesti inclusivi nei servizi 0/6 tra spazi, tempi e routine. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1(1), pp. 687-708.

Buiskool B. J., & Linderboom G. J. (2013). Quality in early childhood education and care. Study of the Directorate-General for Internal Policies of theUnion (European Parliament) -- https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867_EN.pdf.

Dewey J (2019). Come pensiamo. Raffaello Cortina.

D.lgs. 65/2017. Istituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai 6 anni. (GU n.112 del 16-05-2017 – Suppl. Ordinario n. 23). -- www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;65!vig=.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.65.Istituzionedelsistemaintegrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. -- http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg.

European Commission (2020). *Early Childhood Education and Care How to recruit, train and motivate well-qualified staff.* -- https://edeuropa.eu/en/publication-detail/-/publication/47ba3c3a-6789-11eb-aeb5-01aa75ed71a1.

Feinman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustains practice. *Teachers College Record*, 10(6), pp. 1013-1055.

Ferro Allodola V. (2014). Metodi di ricerca qualitativa in Medical Education: approcci, strumenti e considerazioni di rigore scientifico. *Education sciences & society*, 5, pp. 121-144.

Mangione G., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development - Some results and insights from the pilot experience of Newly Quali ed Teachers 2014/2015, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), Special Issue for EM&M Conference 2015.

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

Wang J., Odell J.S. & Schwille S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers teaching. A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 56(2), pp. 132-152.

Legge 107/2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (GU Serie Generale n.162, 15 luglio 2015). -- https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg.

Langdridge D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and methods*. London: Pearson.

Lauro Grotto R., Papini M., and Tringali D. (2014). *I tumori cerebrali infantili: relazioni di cura*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (pp. 1-112). Zeroseiup.

Mangione G., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2016). Induction Models and Teachers Professional Development - Some results and insights from the pilot experience of Newly Quali ed Teachers 2014/2015. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), Special Issue for EM&M Conference 2015.

Mantovani G., and Spagnolli A. (2003). *Metodi Qualitativi in Psicologia in Bologna* [*QualitativeMethods in psychology*]. Bologna: il Mulino.

Montesperelli P. (2001). *L'intervista ermeneutica*. 2nd Edn. Milano: FrancoAngeli.

Ministero dell'istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. D.M. n. 43 del 24 febbraio 2022.

Ministero dell'istruzione (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei. D.M. n. 334 del 22 novembre 2021

Montessori M. (1952). *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti

Montessori M. (1991). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti, 1991

OECD (2001). Neuman M., & Bennett J. (eds). *Starting strong: Early childhood education and care*. OECD.

OECD (2007). Moss S. P.(eds). Bringing politics into the nursery: early childhood educationas a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), pp. 5-20. -- https://www.researchgate.net/publication/249047375_Bringing_politics_into_the_nursery_Early_childhood_education_as_a_democratic_practice.

OECD (2017). *Starting Strong*, Paris

OECD (2011). *PISA in Focus 1: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?*. OECD: Paris.

Reid K., Klowers P. and Larkin M. (2005). Exploring lived experience. *Psychology*, 18, pp. 18-23.

Restiglian E. (2021). Passano gli anni e qualcosa è cambiato. La formazione iniziale degli Educatori nei servizi per l'infanzia. *ZEROSEIUP MAGAZINE*, (4), pp. 33-39.

Romero García C., & Buzón García O. (2023). *Renovación pedagógica y formación del profesorado en competencias para una educación sostenible.* Olga - Madrid: Dykinson. - *Conocimiento contemporáneo*, 112 -- Permalink: http://digital.casalini.it/9788411227209 - Casalini id: 5667918.

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

Salvadori I. (2021). Leadership professionale come asset strategico per processi di qualità in ambito di Early Childhood Education Care. In: Piccioli M. (2021). *Qualità e equità nell'educazione 0-6. Modelli teorici, strumenti e proposte didattiche per l'inclusione*. FrancoAngeli: Milano.

Smith J. A. (2003). Beyond the divide between cognition and discourse: using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychol. Health*, 11, pp. 261-271. doi: 10.1080/08870449608400256.

Steinnes G. S. (2014). Common sense or professional qualification? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (4), pp. 478-495.

Tong A., Sainsbury P., and Craig J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int. J. Qual. Health Care,* 19, pp. 349-357.

Tringali D., Amato A. e Lauro Grotto R. (2022). *Formarsi alla relazione di cura in medicina*. Maggioli Editore: Santarcangelo di Romagna.

Van Manen M. (2023). *Phenomenology of Practice, Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* Second edition.

Wang J., Odell J.S. & Schwille S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers teaching. A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 56(2), pp. 132-152.

Wilson A. A guide to phenomenological rese April 2015. *Nursing standard: official newspaper of the Royal College of Nursing,* 29(34), pp. 38-43.

UNESCO (2004). Curriculum in Early Childhood Education and Care. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, 26. UNESCO: Paris.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. -- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224.

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

Riflessività fermentata nella pratica: apprendimento, tradizione e innovazione nell'esperienza artigianale

di *Andrey Felipe Sgorla*

Riassunto

La riflessività è riconosciuta come un elemento chiave nei processi di apprendimento artigianale, favorendo l'integrazione tra tradizione e innovazione e permettendo agli artigiani di adattarsi ai rapidi cambiamenti tecnologici e sociali. Tuttavia, resta poco chiaro come questa riflessività venga effettivamente praticata nella quotidianità degli artigiani, soprattutto nell'era della digitalizzazione, e quali siano le implicazioni etiche e culturali di tali trasformazioni. L'articolo risponde a queste questioni attraverso una revisione critica della letteratura e l'analisi di casi studio nel settore della birra artigianale, esaminando l'uso di strumenti riflessivi e di tecnologie digitali nei processi di apprendimento e produzione. I risultati evidenziano che la riflessività sostiene sia la preservazione dell'identità artigianale che l'adozione di nuove pratiche, favorendo sostenibilità, collaborazione e capacità di innovazione all'interno delle comunità di pratica. Comprendere e promuovere la riflessività è fondamentale per rafforzare la resilienza e la rilevanza culturale ed economica del lavoro artigianale in un contesto globale in costante evoluzione.
Parole chiave: Riflessività, Apprendimento artigianale, Tradizione e innovazione, Tecnologie digitali, Comunità di pratica.

Fermented reflexivity in practice: Learning, tradition and innovation in artisanal experience

Reflexivity is recognized as a key element in artisanal learning processes, supporting the integration of tradition and innovation and enabling artisans to adapt to rapid technological and social change. However, it remains unclear how reflexivity is practiced in the daily lives of artisans, especially in the digital era, and what the ethical and cultural implications of such transformations are. This article addresses these questions through a critical

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa23792

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

literature review and the analysis of case studies in the craft beer sector, examining the use of reflexive tools and digital technologies in learning and production processes. The findings highlight that reflexivity supports preserving artisanal identity and adopting new practices, fostering sustainability, collaboration, and innovative capacity within communities of practice. Understanding and promoting reflexivity is fundamental to strengthening the resilience and the cultural and economic relevance of artisanal work in a constantly evolving global context.
Keywords: Reflexivity, Craft learning, Tradition and innovation, Digital technologies, Communities of practice.

First submission: 10/07/2025 accepted:14/07/2025

Introduzione

La riflessività dei processi di apprendimento artigianale costituisce una questione fondamentale per la comprensione del know-how e delle conoscenze nel loro essere elaborate, trasmesse e rinnovate. Oltre a rappresentare un'autocritica, il debriefing – ossia la capacità dell'artigiano di riflettere criticamente sui propri processi, operando scelte e modifiche – costituisce una risposta chiave in questo panorama mutevole in cui i mestieri tradizionali sono costantemente chiamati a confrontarsi con le pratiche contemporanee e le nuove tecnologie.

L'esempio dell'atto artigianale dimostra che tale riflessività non è univoca: essa implica piuttosto una valorizzazione della tradizione integrata nell'immaginazione creativa e nell'apertura alla sperimentazione. Tale processo creativo è ciò che favorisce non soltanto lo sviluppo personale, ma anche la dimensione collettiva del know-how, promuovendo lo scambio di esperienze e la costruzione di ambienti collaborativi. "Riflettere sull'esperienza artigianale" include la promozione di contesti in cui l'apprendimento nasce dall'osservazione, dalla sperimentazione e dal dialogo continuo tra pari, nonché il riconoscimento del valore della conoscenza tacita e del feedback esplicito e onesto.

Sebbene possa orientare lo sviluppo individuale, la riflessività costituisce altresì un importante motore della dimensione sociale delle pratiche artigianali, consentendo la formazione e il consolidamento delle comunità di pratica. In questi contesti, la conoscenza viene creata collettivamente, attraverso l'osservazione, la sperimentazione congiunta e lo scambio aperto tra artigiani esperti e giovani apprendisti. Tali spazi rappresentano luoghi di

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

circolazione della conoscenza tacita, di sintonizzazione collettiva sulle pratiche, nonché condizioni per l'empowerment tra pari e la costruzione del sapere. Questa interazione risulta necessaria tanto per la trasmissione dell'expertise tradizionale, quanto per l'assimilazione di modalità operative innovative e la generazione di soluzioni alternative alle problematiche contemporanee.

Il contributo affronta inoltre la crescente presenza delle tecnologie digitali nel mondo artigianale. La digitalizzazione offre nuove modalità di produzione, comunicazione e diffusione dell'artigianato, tuttavia solleva alcuni dilemmi di autenticità, sostenibilità ed etica relativi all'appropriazione delle conoscenze tradizionali. La riflessività, in questo senso, fornisce uno strumento fondamentale agli artigiani per incorporare criticamente questi nuovi strumenti nelle proprie pratiche, consentendo loro di bilanciare tradizione e innovazione e di mantenere e rinnovare, in una società tecnologica in evoluzione, conoscenze e pratiche che possano fungere da contrappeso alla velocità del cambiamento tecnologico.

Nel presente articolo si affronta il ruolo della riflessività all'interno dell'universo artigianale, focalizzandosi sul settore della birra artigianale. Attraverso una revisione critica della letteratura e studi di caso, si mira ad analizzare come la riflessività supporti gli artigiani nel riesaminare le proprie traiettorie, nell'affrontare le sfide, nel promuovere l'innovazione e nell'intraprendere un dialogo critico con il digitale. L'obiettivo è quello di contribuire alla conoscenza sul ruolo che la riflessione critica e collaborativa può svolgere nel bilanciare tradizione e innovazione al fine di sostenere e rimediare i mestieri artigianali in tempi di rapido cambiamento.

La riflessività nelle pratiche artigianali

In contesti artigianali, la riflessività acquisisce forme peculiari, spesso integrate nelle attività quotidiane e nelle relazioni dirette con materiali, strumenti e la comunità. L'apprendimento in questa situazione non si limita alla semplice trasmissione di conoscenza tecnica, ma si basa su una negoziazione continua di significati, osservazione attenta del gesto, imitazione di praticanti esperti e sperimentazione. Come indica Schön (1983), la riflessione "nella" e "sull'"azione permette agli artigiani di aggiustare strategie, risolvere problemi inaspettati e innovare nei loro prodotti di pratica.

Il disapprendimento delle pratiche apprese, gli aggiustamenti effettuati quando il processo viene confrontato con quello di altri praticanti e i giudizi formulati riguardo al prodotto finale sono momenti chiave di riflessione per l'apprendimento individuale e collettivo (Sun & Kim, 2022; Billett, 2016).

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

Queste tensioni rendono la riflessività un'attività imitativa, centrale non solo per la qualità dell'artefatto, ma anche per lo sviluppo professionale e lo sviluppo della comunità (Wenger-Trayner et al., 2023).

Inoltre, la documentazione delle pratiche, il dibattito collettivo e l'applicazione di strumenti come portfolio riflessivi o diari di bordo hanno ampliato le opportunità per gli artigiani di rivedere le proprie esperienze, rendendo l'apprendimento più consapevole e trasformativo (Sun & Kim, 2022; Nasseri & Wilson, 2017). La riflessività tende ad essere espressa implicitamente, attraverso la pratica, l'osservazione e la sperimentazione (Trede & Smith, 2016). Gli artigiani sono costantemente sfidati ad aggiustare i propri gesti in relazione al materiale e in relazione ai colleghi, a rivalutare le proprie scelte e a giudicare i risultati della propria attività (Sun & Kim, 2022).

La riflessione "sul momento", come si osserva in quelle situazioni in cui le soluzioni vengono trovate attraverso l'interazione diretta con strumenti e materiali e nelle situazioni di crisi, favorisce quindi l'apprendimento reale, attraverso l'esperienza e lo sviluppo di risposte creative ai problemi che il lavoro pone (Sun & Kim, 2022; Huang & Shen, 2022).

Da non trascurare è la soddisfazione di natura emotiva che deriva dalla creazione di un'opera artigianale giudicata soddisfacente dagli altri esperti, che costituisce una dimensione del lavoro dell'artigiano (Hockey, 2009; Luckman & Thomas, 2018). Il piacere sta nel risolvere problemi specifici, apprendere abilità particolari e reagire a sviluppi imprevedibili. Questo riconoscimento e sentimento ispira direttamente l'artigiano a preservare la propria integrità, rafforzare la propria identità e mantenere la motivazione per ulteriori miglioramenti. Secondo Pöllänen (2015), questo legame emotivo è sostenuto da una riflessione epistemica, per cui la conoscenza si realizza in una riflessione praticata degli affetti nella maestria manifesta.

In questo senso, la riflessività appare come elemento centrale nelle pratiche di apprendimento informale coinvolte nel percorso professionale dell'artigiano (Tavory & Timmermans, 2022; Melacarne & Nicolaides, 2019). La riflessività, in questo contesto, è la capacità degli artigiani di essere autocritici in relazione alle proprie pratiche lavorative, di comprendere le implicazioni di ciò che fanno e come cambiare di fronte alle esigenze del mestiere. Questa autoconsapevolezza non porta solo a una migliore abilità tecnica, ma anche a una maggiore intimità con l'artigianato. La riflessività è uno specchio per la pratica, ed è una lente: permette all'artigiano di guardare indietro al proprio lavoro e vederlo in modi nuovi; così come una cornice: è tecnologia di supporto e apparato per ogni futura invenzione e miglioramento.

In aggiunta alla dimensione dell'apprendimento individuale, infatti, la

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

riflessività si colloca come un fattore di fondamentale importanza nella dimensione sociale dell'artigianato, in quanto garantisce l'emergere e il consolidamento delle comunità di pratica. All'interno di tali comunità, l'apprendimento si realizza su basi collaborative, nella forma dell'osservazione reciproca, sperimentazione cooperativa e confronto dialogico tra maestri esperti e apprendisti. Si tratta di spazi vitali per la circolazione della conoscenza tacita, la riconsiderazione partecipativa delle stesse pratiche, la promozione dell'edificazione della reciprocità e la costruzione comune della conoscenza. Queste ricerche non sono significative per la mera trasmissione dei metodi tradizionali, ma sono importanti per il trasferimento dei propri metodi innovativi, per l'elaborazione di nuove soluzioni alle questioni della modernità (Fabbri, 2023).

La "riflessività" è evidente anche nella documentazione e nell'innovazione critica negli ambienti di apprendimento informale in larga misura. Questo si riflette anche nelle ricerche recenti sulle pratiche ibride – che fondono tradizione e nuove tecnologie – così come sulle roadmap della conoscenza artigianale, che evidenziano il ruolo del tradurre la pratica in riflessioni strutturate come via per lo sviluppo della pratica (Liu et.al, 2024; Zabulis et al., 2023).

L'artigiano giudica la qualità del proprio lavoro attraverso gesti e assaggi, sequenze tipiche che raccolgono dati oggettivi mentre assaporano impressioni soggettive. Questo indica come l'apprendimento artigianale attinga e passi attraverso una maggiore parte del corpo per conoscere, potenziando così la riflessività del vivere con le incertezze come utilizzato da Paxson (2011) per comprendere il ragionamento sinestetico che unisce le percezioni sensoriali – di gusto, olfatto, vista e sì tatto – con la razionalità analitica. Altri autori (ad esempio Ingold, 2018) sottolineano anche che ciò che un artigiano apprende è fondamentalmente incarnato, basandosi sul coinvolgimento fisico e sensoriale con materiali e pratiche. Si tratta di approcci sperimentali e collaborativi all'apprendimento del tipo "proviamo questo e vediamo cosa succede", che dipendono completamente dalla prospettiva soggettiva dell'individuo in quanto [essi sono] il curriculum. Non esiste un curriculum informale formalmente stabilito come abbiamo già notato. Esemplificata dai primi periodi di un processo di apprendimento d'insieme eseguito dai praticanti (Chow, 2022), la riflessività nei processi di apprendimento artigianale significa anche la rinuncia alla propria agency attraverso il co-apprendimento; situazioni in cui praticanti e novizi si insegnano e modellano reciprocamente le conoscenze reciproche nel corso della pratica collettiva. La riflessività serve come porta d'accesso per gli artigiani per staccarsi dalla tradizione e crescere naturalmente (Michaels, 2023).

L'autofiducia permette all'artigiano di valutare il proprio lavoro a di-

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

stanza; ora la critica diventa un agente di evoluzione e trasformazione. Di conseguenza, Beers e Van Mierlo (2017) chiariscono il nesso tra riflessività e apprendimento, che a sua volta favorirebbe abilità adattive e maestria. Questo comporta, tra le altre cose, identificare punti di forza e debolezza, comprendere la cultura e la storia del mestiere, e investigare tecniche avventurose o sperimentali che sfideranno ed espanderanno i parametri tradizionali. Poiché gli artigiani hanno l'opportunità per la riflessività, si sentono più a loro agio nel provare nuovi materiali e processi, così finiscono con risultati nuovi e migliori (Luckman & Thomas, 2018).

Ma la riflessività è anche più che semplicemente sviluppo personale, è anche una parte integrante degli aspetti sociali dell'apprendimento nelle comunità artigianali. Kidd et al. (2022) sostengono che la riflessività genera collaborazione e la costruzione di conoscenza insieme tra gli apprendenti. Nei laboratori, dove lo scambio di conoscenze su varie idee e abilità è continuo, favorisce la cultura del dialogo e dell'apprendimento reciproco. Gli artigiani sono membri di un collettivo che non si limita a trasmettere conoscenza, ma la rifrange. Questa comunità di condivisione diventa una cultura di supporto reciproco, favorendo un'esperienza ricca e la crescita di una saggezza comunitaria. Queste dimensioni sociali della riflessività sono ancora più accentuate nel luogo di lavoro delle comunità di pratica (Wenger-Trayner et al., 2023).

Vannini e Vannini (2020) sostengono che la riflessività è una qualità chiave che gli artigiani dovrebbero possedere per diventare leader efficaci nelle loro comunità. Sono persone riflessive, che saranno pronte a comprendere ciò che possono fare e i loro limiti riguardo alla loro relazione con gli altri, potenziando appartenenza e responsabilità. Così, la riflessività serve come stimolo all'integrazione sociale e all'identità di gruppo. È stato riconosciuto di recente che i contesti artigianali hanno una connessione diretta con riflessività, apprendimento, adattabilità e azione comunitaria (Møller & Riis, 2021). Citando uno studio delle pratiche artigianali nelle comunità di apprendimento, Møller e Riis (2021) notano che l'istituzione di arene di apprendimento neutrali che supportano tutte le generazioni e i background a lavorare insieme orizzontalmente permette lo scambio di conoscenze, promuovendo innovazione e sostenibilità sociale.

Tapiero et al. (2024) considerano la riflessività, in questi contesti, attraverso framework decoloniali che permettono una riflessione sull'interazione Artigiani-pratiche escludenti-accesso equo. La sensibilità riflessiva porta gli artigiani "dietro lo specchio" per confrontarsi con i propri pregiudizi e assunzioni, contribuendo a spazi di apprendimento più inclusivi e diversi. Questa prospettiva è supportata da Møller & Riis (2021), suggerendo che spazi di apprendimento flessibili e "neutrali" offrono la

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

possibilità per diversi punti di vista di incontrarsi, riconsiderando precomprensioni e ampliando orizzonti nella pratica artigianale. La riflessività artigianale è anche trasformativa. Brew et al. (2018), e il lavoro di Crawford (2009), il concetto di riflessività ci aiuta a comprendere una ricostruzione produttiva dell'artigianato in modo da non perdere ciò che è centrale per un patrimonio mentre si dà senso alla domanda contemporanea. Vediamo la trasformazione in come gli artigiani affrontano le avversità di fronte a nuove tecnologie e sistemi. La riflessività permetterà loro di andare avanti e indietro tra passato e presente, tra vecchio e nuovo, tra tradizione e innovazione assicurando così sia il futuro che il passato in modo dinamico e sostenibile in un mondo che cambia continuamente (Møller & Riis, 2021).

Un elemento essenziale della riflessività dell'artigiano è il processo di apprendimento sociale. Sulla strada verso tutto questo, pratiche condivise, parlare con altri membri della comunità e feedback sono momenti di riflessione, dove i confronti si frappongono e solidificano o scuotono la nostra conoscenza. In molti laboratori, il confronto tra pari e la condivisione di conoscenze durante le conversazioni portano a pratiche come la revisione congiunta dei prodotti, dimostrazione e discussione degli errori come momenti di apprendimento (Sennett, 2008; Møller & Riis, 2021). In questo contesto la riflessività appare come un risultato individuale e collettivo di solidarietà sociale e significato.

Sono incoraggiati e portati alla consapevolezza attraverso certe tecnologie e tecniche. Diari di bordo, giornali, mappe concettuali e opportunità di autovalutazione assistono tutti l'artigiano nel monitorare la propria traiettoria e nel rivedere le decisioni prese. Specialmente nei programmi di formazione duale o quando episodi di apprendimento ad-hoc sono integrati da episodi di riflessione più strutturata, tali strumenti possono essere utili (Kolb, 1984; Schön, 1983; Møller & Riis, 2021).

La riflessività è anche al centro dei processi creativi. Innovando nel discorso e nella pratica per scopi di esplorazione e sostenibilità, l'artigiano riflessivo contribuisce alla rivitalizzazione del know-how, mentre non disconnettendosi mai dalle sue radici, l'artigiano non tradisce la tradizione. Un approccio per la capacità di riflettere su esperienze precedenti, analizzare criticamente i risultati e sintetizzare l'apprendimento è necessario per la sostenibilità della pratica artigianale contemporanea. Questo è tanto più nel contesto della promozione di innovazioni che affrontano la sostenibilità, così come il trasferimento di conoscenze tra generazioni (Møller & Riis, 2021).

Storie di vita, racconti di successi e fallimenti e strumenti di autovalutazione sono per molti artigiani strumenti chiave per riflettere sul proprio percorso e su come trasmettere valori e significati alle future generazioni di

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

artigiani (Sennett, 2008; Ingold, 2013; Møller & Riis, 2021). È anche interessante osservare che con il contesto emergente del design sociale e della responsabilità etica, gli artigiani sono stati costretti a fare i conti con lo scopo del loro lavoro artigianale vis-à-vis lo sviluppo sostenibile della comunità (Thorpe & Gamman, 2011; Manzini, 2015; Luckman & Andrew, 2020).

Tuttavia, la riflessività artigianale deve ancora essere codificata a tutti i livelli. È al cuore della pedagogia artigianale, ma è emarginata dai principi educativi formali dell'era moderna focalizzati sulla conoscenza formalizzata e sulle forme di valutazione basate su esami che sono ancora in uso (Schön, 1983; Ingold, 2013; Bell et al., 2018). Inoltre, intuizioni da ricerche recenti suggeriscono design pedagogici alternativi e strumenti di valutazione che possono essere più sensibili a questo senso di particolarità dei praticanti artigianali, così come lo sviluppo di spazi di apprendimento ibridi che si adattano a tale pratica, e metodologie partecipative che permettono ai significati di essere costruiti collaborativamente nella riflessione e nel dialogo con i pari (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991; Møller & Riis, 2021). La riflessione – la capacità di mettere criticamente in discussione l'esperienza personale, guidare l'azione e dare significato alle situazioni vissute – è una nozione chiave nell'apprendimento delle arti e dei mestieri. La conoscenza in queste aree, secondo Ingold e Marchand, emerge dalla riflessione e da un apprendimento situato nel e attraverso il corpo. La riflessività è quindi un movimento fluido e relazionale che integra gli aspetti individuali e collettivi dell'apprendimento e del fare (Ingold, 2013; Marchand, 2010; Yan et al., 2025).

La recente attenzione alla riflessività nelle pratiche del fare è stata vista come portatrice di potenziale per mosse emancipatorie, forme potenti di apprendimento e un focus su autonomia, agency e criticità. L'apprendimento riflessivo permette ai praticanti artigianali di valutare criticamente le pratiche esistenti e di cercare nuove soluzioni, e attraverso l'integrazione riflessiva di conoscenza radicata e formale, verso una nuova identità artigianale (Schön, 1983; Manzini, 2015; Møller & Riis, 2021).

Apprendimento riflessivo e costruzione del sapere artigianale

Grazie alla riflessività, gli artigiani possono adattarsi al contesto e alle sfide in evoluzione. Come dimostrano Beers e Van Mierlo, il legame tra riflessione e apprendimento è essenziale in quanto incoraggia il progresso iterativo e le innovazioni che le organizzazioni devono realizzare. O detto diversamente: riflettendo sulla pratica, i creatori identificano ciò di cui non

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

hanno ancora il controllo, cercando momenti di apprendimento e possibilità nello sviluppo del loro mestiere e della loro creatività. Di conseguenza, nel processo di riflessione, gli artigiani non solo affinano le competenze tecniche; sono anche incoraggiati a diventare più creativi e a rimanere aperti a nuove possibilità tecniche (Beers & Van Mierlo, 2017; Schön, 1983).

Gli studi che utilizzano il metodo del role-playing dimostrano come la riflessività sia trasformativa negli ambienti professionali artigianali. Ingold (2013) notano che questo senso di riflessione è di per sé una caratteristica dell'artigiano e stimola idee creative. Di conseguenza, gli artisti mescolano nuovi metodi per adattarsi ai loro standard, sperimentano nel processo di abbinamento dei casi d'uso e ritornano alle tradizioni storiche. Si sostiene che la riflessione all'interno della pratica basata sull'artigianato agisce come motore per l'innovazione, ispirando i praticanti a "trovare modi per rendere l'oggetto più grande" (Ingold, 2013, p. 67).

Il lavoro artigianale moderno si pone come opposizione consapevole alle logiche dominanti dell'industria, quelle che cercano la loro autonomia, la loro autenticità e il loro significato per fare (). (4) Strumenti giusti per il lavoro Il lavoro manuale rappresenta l'antitesi del lavoro astratto o alienato; quando si lavora direttamente con le proprie mani e i materiali a disposizione, si può sentire di essere "immersi nella logica del materiale e nel tema delle problematiche" (Crawford, 2009). Questo aspetto può essere visto chiaramente nelle attività riflessive degli artigiani che ripetutamente mettono in discussione e aggiustano il loro lavoro come forma di dialogo continuo tra tradizione e novità (Crawford, 2009; Luckman, 2015).

Il lavoro dell'artigiano è, quindi, ideale e personale, perché è basato su un comando e una comprensione profondi della produzione manuale. Nel suo senso migliore, l'artigianato ha anche qualcosa in comune con il lavoro che è auto-edificante, non alienante, e orientato lontano dai requisiti della vita professionale sotto il capitalismo globale e verso forme tradizionali di fare ed essere. Così, favorisce una cultura di cura e dedizione al proprio lavoro. L'artigiano è motivato dalla passione, dal desiderio di migliorare le capacità, da un mezzo per evitare i vincoli di un settore formale del lavoro sempre più presente, e come meccanismo per gestire vita e lavoro (Sennett, 2008; Dormer, 1997).

E nel caso dei birrai artigianali, almeno, la formazione e la certificazione necessarie arrivano lungo uno spettro di opzioni, con la maggior parte degli artigiani che riconosce che la vera formazione per un lavoro nella produzione di birra arriva attraverso il lavoro pratico di fare birra. "Abilità" in questo contesto non è solo conoscenza di sapori e aromi che non possono necessariamente essere insegnati, ed è anche conoscenza tecnica della produzione che può essere appresa solo attraverso anni di esperienza. La quali-

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

tà è qualcosa che viene continuamente perseguita e quindi mai completamente realizzata, attraverso uno sforzo condiviso e continuo per ottimizzare capacità e cura. Le dimensioni di abilità, dedizione e valutazione sono precisamente ciò che l'artigiano affronta concentrandosi sulla connessione intima tra mano e mente, tra abilità pratiche e idee teoriche (Polanyi, 2000; Sennett, 2008).

Le comunità artigianali operano come ecosistema di apprendimento attraverso una gamma di meccanismi formali e informali di circolazione della conoscenza. Come mostra Gherardi (2006), l'apprendimento tra gli artigiani è essenzialmente sociale e situato, avvenendo attraverso i meccanismi di partecipazione periferica legittima nelle comunità di pratica. In questi contesti i nuovi arrivati attraversano un processo di partecipazione periferica legittima dove passano dall'essere principianti con abilità limitate alla piena appartenenza mentre osservano, copiano e imitano coloro che hanno già abilità, e nel processo sperimentano, ma solo sotto la guida di maestri più esperti (Gherardi, 2006; Brown & Duguid, 2001).

Un buon artigiano, sostiene Sennett, sviluppa un "abito di pratica" che collega il manuale e il concettuale – che si mette tra la mano e la mente, per così dire – e genera una cadenza e un ritmo di risoluzione dei problemi e di annotazione. Ogni abilità, anche la più astratta, trae il suo significato e nasce dall'azione corporea, e "le abilità tecniche sono un prodotto della forza dell'immaginazione insieme al senso del tatto attraverso cui la conoscenza viene discernuta." Per Sennett, l'artigianato consiste di tre abilità essenziali: nominare il materiale, esplorare le sue proprietà e riconoscere il suo potenziale. Queste abilità possono anche essere analoghe alle capacità di anticipazione, revisione e interattività tra le parti. È il processo di creazione che per lui caratterizza la produzione artigianale più dell'oggetto reale (Sennett, 2008).

Il lavoro del creatore spesso proietta una risposta affettiva positiva all'atto riflessivo e tattile di fare qualcosa con intenzione. Questo sottolinea sia le abilità fisiche che la conoscenza tacita: i birrai sanno sensorialmente cosa fare e quando agire (Polanyi, 2000). Nelle arti e mestieri l'influenza immediata del cavaliere sul processo pone un premio sull'esperienza soggettiva e il giudizio critico nel giudicare il prodotto finale. "Esprimendo la loro personalità nel prodotto, l'artigiano dichiara e giustifica la sua posizione qualificata e seria, come afferma Campbell (2005)".

Il riflessivo nel lavoro dell'artigiano non è situato solo nella soggettività ma il processo di costruzione di significati e identità professionali è collettivo. I collettivi artigianali sviluppano particolari modalità di 'riflessività organizzativa', per usare il termine di Brown & Duguid (1991), in cui pratiche di routine, valori e conoscenza sono costantemente messi in discus-

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

sione e rimodellati 'in conversazione con i pari'. Questa auto-formazione riflessiva permette anche alle comunità artigianali di modulare la loro vitalità culturale in risposta alle condizioni mutevoli di possibilità (Orr, 1996).

L'artigianato ha in comune con molte altre forme di lavoro professionale la rarità di esempi codificati e la predominanza relativa di un repertorio che è condiviso oralmente o attraverso la pratica piuttosto che attraverso testi pubblicati. Le sistematicità per il riconoscimento di problemi incipienti sono spesso sotto-riconosciute perché la reputazione è culturalmente distorta e perché la conoscenza artigianale è "incarnata" ed "esoterica" avendo bassa formalizzazione. Questo lascia spazio per autenticità, creatività o discrezione. Ma nei birrifici studiati questa conoscenza sembra essere ampiamente diffusa e commentata informalmente – per esempio, in fiere e reti sociali. Amore, desiderio e identità sono espressi senza vincoli e la conoscenza è una forma di capitale sociale, più rivelata, più prestigio nel gruppo di pari. L'abilità della produzione di birra è quindi appresa e realizzata in contesti formali e informali, generando una cultura di esempi, prototipi e standard (Knorr Cetina, 1999; Campbell, 2005).

Come spiega Knorr Cetina, i birrifici artigianali costituiscono davvero anche vere "comunità epistemiche", dove la conoscenza è prodotta, legittimata e trasferita collettivamente. Questa dimensione può essere percepita nelle forme di condivisione di ricette, consigli, segreti di produzione e strumenti valutativi. Lo fa in questi contesti associando prestigio con trasmissione generosa della conoscenza e impegno attivo con reti artigianali informali (Knorr Cetina, 1999).

Come risultato della loro organizzazione cooperativa, le comunità artigianali sono poste in netta contraddizione con i modelli competitivi tradizionali, creando quello che Putnam (2000) chiama "capitale sociale" – reti di relazioni che permettono coordinazione e collaborazione tra persone per mutuo vantaggio. Dai membri di queste comunità, la riflessività è usata in modo auto-regolante che permette valutazione delle pratiche, creando standard di qualità e negoziazioni sui cambiamenti nelle tradizioni che sono stabilite (Putnam, 2000; Coleman, 1988).

Queste comunità sono basate sulla pratica, non sul profitto. Wenger vede una pratica come una "costruzione sociale", includendo strumenti espliciti e impliciti, parlati e non parlati, documenti, simboli, regolamenti, contratti, convenzioni e norme tacite, intuizioni, sensibilità, sensibilità, comprensione e immaginazione sul mondo condiviso con altri. Poche di queste dimensioni emergono ma sono tutte critiche per il successo della CP. Le comunità artigianali come i mastri birrai sono aggregazioni sciolte che condividono costumi di produzione e visione degli eventi. Lì, l'apprendimento/fare artigianale è sostenuto dall'assenza di qualsiasi cono-

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

scenza decontestualizzata, significando che l'apprendimento è invece modellato nell'immagine della partecipazione dell'apprendista in un mondo la cui pertinenza sociale e culturale deve per la maggior parte essere negata (Wenger, 1998, Lave & Wenger, 1991).

Il lavoro forestale spesso avviene in una "zona di incertezza" dove la conoscenza formale è carente e la riflessività è necessaria per prendere decisioni in situazioni ambigue e non standardizzate. In e attraverso questi riguardi, la percezione dell'artigiano riflessivo di ciò che è possibile li aiuta a rispondere all'imprevisto ed è essenziale nel modellare la vitalità e l'autenticità del loro fare. Il "praticante riflessivo" può sviluppare l'abilità di riflettere-in-azione adattandosi a eventi non anticipati mentre esegue la sua azione. Questa competenza riflessiva è specialmente essenziale nel lavoro artigianale, dove ogni nuovo singolo prodotto o processo può mostrare caratteristiche peculiari uniche a se stesso che richiedono alcuni adattamenti creativi (Schön, 1983; Fabbri, 2007).

Più che a qualsiasi funzione cognitiva rigorosa che sviluppa stabilendo solo modelli personali e decontestualizzati, questo sarebbe secondo Merlin Donald un apprendimento situato, tipico delle pratiche sociali di successo, alla base dello sviluppo artigianale. Una riflessività sistemica diventa un fattore chiave che supporta la tradizione dell'artigiano, permettendo alle comunità di pratica di sviluppare un'identità, di adattarsi a una domanda contemporanea così da raggiungere una condizione dinamica alternando i due stati: statico e dinamico (conservazione e innovazione) (Fabbri, 2007; Lave & Wenger, 1991).

La riflessività nel lavoro artigianale contemporaneo

Man mano che il secolo avanza, si intrattengono nozioni sempre più elevate riguardo all'educazione e si compie ogni sforzo per ottenere conoscenze superiori a quelle che il raggiungimento individuale può raggiungere. Viviamo in un universo in rapida espansione con una curva di apprendimento ripida che ci richiede di agire con agilità, pensare analiticamente ed essere abbastanza flessibili da accettare nuove informazioni e rispondere a nuove sfide. Saranno necessarie nuove competenze e mentalità, specialmente in aree dalla natura rapidamente mutevole, come chiaramente ha la produzione artigianale di birra. La pressione per tenere il passo con nuovi ingredienti, nuovi metodi di produzione e nuove richieste dei consumatori è incessante (Adamson, 2013; Shove et al., 2007; Luckman & Andrew, 2020).

L'adattamento continuo a nuovi sistemi è Quanto tempo prima che ab-

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

biamo un gene selezionabile in noi che compete con altri. È possibile utilizzare l'editing genetico per bypassare il genoma per la codifica fisica dei geni. Punto. Perché l'editing genetico è così divisivo Quando i gioielli cambiano scambio Come Animoto Come l'editing è cattivo senza che accada nulla di male. "Lavorare" non riguarda tanto la padronanza di un corpo di conoscenze tecniche: apprendisti, artigiani e birrai sono coinvolti in un apprendimento attivo e partecipativo, non come "spugne" che assorbono informazioni, ma come partecipanti a pieno titolo in pratiche specializzate e comunità collaborative (Lave & Wenger, 1991; Sennett, 2008; Bell et al., 2018). L'apprendimento artigianale avviene ogni giorno, attraverso l'esposizione, la pratica, tentativi ed errori, ed è un processo di apprendimento essenzialmente empirico-culturale che plasma l'identità professionale (Dormer, 1994; Adamson, 2013; Møller & Riis, 2021).

Contro questo tipo di definizione si oppone l'insistenza stereotipica della logica scolastica sull'apprendere la conoscenza prima di applicarla. Nell'artigianato, l'apprendimento è pratica e la lotta per il significato all'interno delle comunità di pratica. Far parte di queste comunità è visto sia come una pratica educativa che sociale. Questo sentimento è coerente con studiosi come Walzer (1995) e Wenger (1998) nel rifiutare di accettare dicotomie tra l'individuale e il collettivo, e nell'enfatizzare la natura collettiva della creatività e del fare (Yan, Dhaygude & Peng, 2025).

I modelli tradizionali di educazione postulano che innovazione e creatività emergano nell'isolamento, mentre gli studi sull'apprendimento creativo nell'artigianato mostrano che le comunità sono sistemi informali, emergenti e aperti in cui i lavoratori riflettono, imparano insieme e costruiscono collettivamente il loro mondo condiviso (Brown & Duguid, 2001; Wenger, 1998). Oggi, l'artigianato può essere visto come un ritorno al lavoro manuale, una ricerca di equilibrio raggiungibile tra vita e lavoro, e un rispetto per le comunità e le loro economie e tradizioni locali (Adamson, 2013; Luckman & Andrew, 2020).

Tali studi hanno scoperto che i creatori acquisiscono competenze osservando e sperimentando, in altre parole, 'in un mix di apprendimento autodidatta, pratica ed errore' (Adamson, 2013: 10) e attraverso l'esposizione a tecniche tradizionali e metodi convenzionali (Dormer, 1994). La conoscenza artigianale è una conoscenza incarnata, situata tra conoscenza e abilità, che sottolinea la connessione tra le mani e la mente (Sennett, 2008; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Ingold, 2013). Più recentemente, il "fare" ha guadagnato prominenza poiché attira l'attenzione su processi aperti e collaborativi in cui l'abilità è incarnata e viene fatta permeare attraverso la pratica (Ingold, 2013; Carr & Gibson, 2016; Batra et al., 2015).

Il 'fare' nel momento non è solo ciò che fanno i creatori, ma è anche

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

come agiscono i materiali, mostrando segni di vita e mediando ciò che può e non può essere (Cook, 2004; Fox Miller, 2017; Yan et al., 2025). Il fare dota gli attanti di agency poiché comporta padronanza su uno strumento o un materiale e allo stesso tempo dipendenza da essi, una dialettica che è alla radice del processo creativo (Makovicky, 2020). Il piacere dell'artigianato, nota Boas (1955), è nella sfida tecnica – l'"istinto per la padronanza". Creazione, ripetizione e test sono inclusi nel flusso dell'artigiano, in cui virtù come autonomia, agency e autocontrollo sono continuamente messe alla prova (Yarrow & Jones, 2014; Bell et. al., 2018). Come abitudine foucaultiana, e come si interseca con il concetto di habitus di Bourdieu (1972), l'abitudine artigianale è più che abilità con i materiali, in quanto tale; è una sensibilità sinestetica alla materialità dei materiali, un istinto etico per quello che è "buon lavoro", e il modo in cui le intenzioni e i motivi stessi si materializzano, nelle relazioni sociali. Le convenzioni sono interiorizzate e vissute, portando alla standardizzazione e all'improvvisazione, autorappresentazione e acquisitività, e alla creazione di un habitus condiviso nelle comunità artigianali (Bourdieu, 1972).

Riconoscere la conoscenza pratica come patrimonio professionale implica la sua circolazione, visibilità e cambiamento perpetuo (Fabbri, 2007; Nonaka & Takeuchi, 1995). La techne dell'artigiano, dell'artista e del designer si riferisce alla padronanza tecnica e al riconoscimento sociale dell'artigiano (Bourdieu, 1972; Adamson, 2013).

In questo senso, i birrifici artigianali rappresentano siti di apprendimento situato in cui la conoscenza è accumulata attraverso l'uso, l'osservazione, l'interazione e la partecipazione sempre maggiore in compiti specializzati (Melacarne, 2018; Lave & Wenger, 1991). L'apprendimento situato enfatizza l'ambiente sociale e le circostanze in cui la conoscenza è applicata. La produzione di artigianato è sempre direttamente guidata e influenzata da un mercato consumatore aperto (Yan et al., 2025). Albert Becker (1982) nota anche che l'apprezzamento dell'artigianato non è dato per scontato, ma deriva da certe qualità estetiche e da ciò che è socialmente concordato come tale e che il gusto è un soppressore di distinzione ed esperienza sensuale. In questo modo, la valorizzazione dell'artigianato è sempre mediata da convenzioni sociali, economiche e culturali (Becker, 1982; Sennett, 2008). Per artigiani, artisti ed etnografi la relazione con gli esseri viventi significa anche partecipazione ai flussi materiali del mondo, tale che la riflessività non è solo una pratica, ma un modo di appartenere e imparare in comunità (Ingold, 2013; Fox Miller, 2017; Yan et al., 2025).

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

Riflessività ed ecologie di apprendimento nel lavoro artigianale digitale

La riflessività, quale elemento costitutivo della pratica artigianale, viene considerata una competenza essenziale nell'articolazione tra tradizione e innovazione, fungendo da ponte tra pratiche storiche e forme contemporanee di pratiche digitali. Non si tratta di mero autocompiacimento; al contrario, rappresenta la capacità di interrogare, persino reinventare, la propria pratica, conferendo agli artigiani la libertà di adattarsi in un ambiente digitale in rapida evoluzione. Si configura come una pratica processuale da ripensare tra conoscenza ereditata e nuovi mezzi tecnici, alla luce della necessità di flessibilità e resilienza per preservare le tradizioni senza impedire loro di essere integrate dalle innovazioni (Sennett, 2012; Ingold, 2013).

Nel contesto contemporaneo, le attività riflessive diventano cruciali per affrontare la crescente diffusione di tecnologie digitali quali software di modellazione 3D, stampa tridimensionale, realtà aumentata e piattaforme di vendita online. Come dimostrato da Sorg (2022), la digitalizzazione amplia l'ambito dell'artigianato ma introduce anche il dilemma di come conciliare l'autenticità del metodo tradizionale con l'efficacia e la scalabilità apportate dai nuovi strumenti. La riflessività in questo contesto consente agli artigiani di concepire le tecnologie digitali come alleate senza perdere il contenuto artigianale e manuale, elemento fondamentale per assicurare la resilienza del settore di fronte ai cambiamenti. Tuttavia, nel campo dell'artigianato, dove la digitalizzazione offre innumerevoli possibilità, la letteratura internazionale contemporanea solleva un monito circa le modalità e la radicalità con cui il lavoro artigianale potrebbe essere trasformato in modo potenzialmente escludente, nell'ambito dell'intelligenza artificiale e dell'automazione.

Come osserva Schwab (2016), assistiamo all'emergere della cosiddetta "quarta rivoluzione industriale", dove non solo i compiti fisici e manuali, ma anche quelli cognitivi e creativi, tradizionalmente riservati agli esseri umani, possono essere automatizzati. Ciò determina un'allarmante polarizzazione del mercato del lavoro che ha reso obsolete molte competenze tradizionalmente così stimate nella pratica artigianale – l'elaborazione simbolica, l'interpretazione della realtà e l'attribuzione di significato a materiali e processi, ad esempio. La trasformazione digitale, anziché semplicemente supportare il ruolo dell'artigiano, minaccia di spostarlo dal centro del processo creativo, relegando la partecipazione al lavoro di supervisione e controllo di flussi automatici, spesso dettati da algoritmi elaborati in contesti lontani dalle culture locali di riferimento (Kocak & Pawlowski, 2023; Gandini & Gerosa, 2025; Song, 2022).

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

Non possiamo interpretare questa narrativa di futurismo robotico come un mero capitolo del razionalismo economico o delle efficienze orientate alla produttività. Come ci ricorda la pedagogia del lavoro (Nussbaum, 2011), limitare la formazione e lo sviluppo professionale continuo al mero aggiornamento tecnico per operare sistemi digitali e agire su piattaforme online è pedagogicamente insostenibile poiché trascura le dimensioni esistenziali, identitarie e politiche della costruzione dell'artigianato. Il pericolo è la produzione di "risorse umane" modellate secondo una razionalità tecnocratica, ma sempre più distanti dal "sapore dell'artigianato" e dalla costruzione di significato nel lavoro (Sennett, 2008). La sfida etica e culturale implica la costruzione di modelli pedagogici che recuperino l'agency dell'artigiano, favoriscano una collaborazione critica con la tecnologia – anziché un atto di sottomissione – e che conservino le capacità umane di produrre, interpretare e attribuire significato, cruciali non solo per la sostenibilità dell'artigianato, ma anche per il futuro stesso del lavoro nelle società altamente digitalizzate.

La riflessività culturale costituisce un veicolo primario di innovazione e preservazione culturale, mediando simultaneamente entrambi gli aspetti. Gli artisti, più che creatori di oggetti, sono custodi di storie e tradizioni tramandate attraverso le generazioni. Attraverso pratiche riflessive, essi criticamente valutano queste tradizioni, estraendo elementi cruciali che possono mantenere da quelli che sono in grado di modificare per accogliere influenze contemporanee (UNESCO, 2021; Duan et al., 2023). In questo modo è possibile mantenere un delicato equilibrio tra il punto di partenza e dove dimostrare scetticismo ed essere critici: qualcosa che in un'era digitale sempre più globalizzata risulterebbe ancora più difficile (Jones et al., 2021).

Dal punto di vista economico e pedagogico, la digitalizzazione offre possibilità di sfruttare perdite di produttività, internazionalizzazione e raggiungere mercati emergenti, precedentemente inaccessibili. La tentazione di abbandonare tradizione ed elementi dell'artigianato è decisamente reale, quando molte cose tradizionali sono profondamente radicate nella cultura locale (Zhan & Walker, 2019). Ed è qui che si stabilisce la necessità della riflessività per orientare gli artigiani verso una critica etica, sostenibile e inclusiva di come le pratiche digitali possano essere adottate.

La significatività di questo argomento non è meramente personale ma coinvolge comunità creative ed economie. L'adozione di tecnologie digitali da parte degli artigiani favorisce nuove forme di acquisizione di competenze, innovazione continua e cooperazione transnazionale che rafforzano la coesione comunitaria e la diversità culturale (Barnett & Jackson, 2019; Zabulis et al., 2023). La riflessività in questo senso promuove la circolazione

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

di idee e tecniche: ciò, a sua volta, arricchisce il patrimonio comune di conoscenza e, nel tempo, nutre nuove modalità di essere e di appartenenza, nuovi modi di concepire l'identità artigianale.

Inoltre, un'influenza chiave della riflessività è l'avanzamento della sostenibilità ambientale e sociale. L'introduzione di processi riflessivi rende gli artigiani più consapevoli delle conseguenze ecologiche del loro lavoro, promuovendo decisioni informate riguardo alla scelta di materiali, tecniche e transazioni di mercato. In questa direzione, l'utilizzo deliberato delle tecnologie può anche contribuire a migliorare la sostenibilità economica del settore garantendo al contempo il mantenimento di un'impronta ambientale minimizzata (Illeris e Riis, 2023; Väänänen e Pöllänen, 2020).

Tuttavia, la digitalizzazione nell'artigianato non è priva di dilemmi etici. La bassa soglia di riproduzione e condivisione di opere digitali genera dibattiti su paternità, copyright e riconoscimento (UNESCO, 2021). La riflessività etica è cruciale per gli artigiani nel dare senso al furto culturale, alle repliche non autorizzate e allo sfruttamento di massa di tecniche tradizionali in modi che conducano a pratiche eque che onorino i diritti così come il valore collettivo del patrimonio culturale.

Gli esempi internazionali confermano a loro volta che le ecologie di apprendimento sostenibili sono fondamentali per il futuro dell'artigianato. La fusione di modalità didattiche fisiche e digitali in queste ecologie favorisce un apprendimento situato, collaborativo e riflessivo, preservando gli aspetti corporei, taciti e culturali della conoscenza artigianale (Wenger, 1998; Marchand, 2008; Ryberg et al., 2016). L'apprendimento distribuito e le piattaforme dinamiche e le comunità globali di pratica attraverso la tecnologia digitale garantiscono che la conoscenza artigianale sia continuamente aggiornata e comunicata per mantenere riflessivamente la sua rilevanza in contesti diversi (Siemens, 2005; Chai-Arayalert et al., 2023). Su un piano intergenerazionale, la conoscenza viene trasmessa attraverso piattaforme digitali (video, dimostrazioni tutorial, workshop virtuali), e le nuove generazioni, culturalmente più tecnologiche, offrono prospettive in design, marketing e prodotto, generando un dialogo fertile tra tradizione e innovazione (Kofler & Walder, 2024; Song, 2022). La riflessività, a sua volta, è critica per sviluppare un impegno collettivo verso un apprendimento aperto e critico.

Considerando tutto questo, come sottolineato per Melacarne e Nicolaides (2019), la formazione continua richiede approcci che vadano oltre la mera trasmissione delle conoscenze. Gli adulti dovrebbero accedere a contesti che li allenino all'apprendimento riflessivo, alla resilienza e allo sviluppo sia di competenze trasversali che di competenze verticali, elementi che possono aiutarli a orientarsi nell'ambiguità e ad affrontare i dilemmi

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

del lavoro nel XXI secolo. La pratica formativa che include l'action research, il feedback collettivo e l'apprendimento collaborativo può aiutare gli adulti non solo ad acquisire abilità tecniche, ma anche a diventare più flessibili, critici e innovativi nel loro lavoro, promuovendo professionalità e inclusione sociale.

Conclusioni

Quando il lavoro riflessivo viene problematizzato nell'artigianato contemporaneo, acquisisce rilevanza non soltanto per le questioni relative al progresso tecnologico, ma, più significativamente, per la reinvenzione della pratica e la sostenibilità culturale del mestiere. È evidente che la riflessività non costituisce mera introspezione, bensì un processo complesso e collettivo di apprendimento, attraverso il quale l'artigiano è chiamato a interrogarsi, sperimentare, condividere e riaggiustare la propria azione alla luce dei mutamenti sociali, economici e tecnologici.

La riflessività diviene pertanto il fondamento dal quale l'artigiano si confronta criticamente con la tradizione, una fonte vitale per ciò che può essere rinnovato preservando al contempo l'identità del mestiere. Tale approccio stimola l'emergere di pratiche più innovative e consapevoli, che accolgono strumenti tecnologici e la creazione di comunità di pratica per condividere, valutare e ricostruire la conoscenza. Strumenti quali portfolio riflessivi, diari di bordo e mappe concettuali si configurano come dispositivi necessari per esternalizzare il sapere tacito, promuovere l'autonomia e la coesione sociale, e contribuire alla strategia circolare e consolidata dell'apprendimento riflessivo richiesto.

Nel settore della birra artigianale, tale dimensione riflessiva assume particolare pregnanza. Essa rappresenta un punto di convergenza tra il rispetto della tradizione e la necessità di innovare per rispondere ai cambiamenti del mercato, aiutando gli artigiani a riflettere sulle proprie scelte, affrontare le nuove esigenze e mantenere l'autenticità del prodotto. Inoltre, l'impiego strategico delle tecnologie digitali, unitamente a un approccio riflessivo, apre nuove possibilità per la produzione e diffusione di contenuti e per l'interazione, ma pone altresì questioni etiche e sfide relative al patrimonio culturale.

Il pensiero riflessivo costituisce un mezzo per mantenere l'artigianato aggiornato e vitale in un mondo digitalizzato, mobile ma con essenza. Lo sviluppo di ecologie di apprendimento ibride (che coinvolgono corpo, tecnologia, autonomia, riflessione e collaborazione) è cruciale per consentire agli artigiani di mantenere la loro identità culturale, appropriandosi simul-

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

taneamente delle possibilità dell'era digitale. Il futuro del settore dell'artigianato risiederà nel trovare un equilibrio tra tradizione e innovazione, etica, sostenibilità e valorizzazione culturale – fattori attribuiti all'applicazione della riflessività come processo trasformativo.

Si può dunque concludere che il futuro dell'artigianato è strettamente correlato alla possibilità di coltivare un impegno riflessivo intenso e articolato, capace di mediare tra tradizione e innovazione, pratiche individuali e collettive, materia e tecnologia. Pertanto, quanto più promuoviamo la riflessività, tanto più favoriamo la resilienza, la creatività e la continua rilevanza del lavoro artigianale in un mondo in costante e rapida trasformazione.

Riferimenti bibliografici

Adamson G. (2013). *The invention of craft*. Bloomsbury Academic.

Barnett K., & Jackson J. (2019). *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities* (p. 312). Routledge.

Becker H. S. (1982). *Art worlds*. University of California Press.

Bell E., Mangia G., Taylor S., & Toraldo M. L. (2018). *The organization of craft work: Identities, meanings, and materiality*. Routledge.

Beers P. J., & Van Mierlo B. (2017). Reflexivity and learning in system innovation processes. *Sustainability, 9*(7), 1-17. Doi: 10.3390/su9071008.

Bendassolli P. F., & Ramos T. S. (2019). O aprendizado do ofício em contextos artesanais: experiência, tradição e criatividade. *Revista de Administração de Empresas, 59*(6), 445-457. Doi: 10.1590/S0034-759020190608.

Billett S. (2016). *Work, subjectivity and learning*. Springer.

Boas F. (1955). *Primitive art*. Dover Publications.

Bourdieu P. (1972). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Brew A., Boud D., Lucas L., & Crawford K. (2018). Academic artisans in the research university. *Higher Education, 76*, 115-127.

Brown J. S., & Duguid P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science, 12*(2), 198-213. Doi: 10.1287/orsc.12.2.198.10116.

Brown J. S., & Duguid P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science, 2*(1), 40-57. Doi: 10.1287/orsc.2.1.40.

Bureau M. C., & Corsani A. (2016). New forms of employment in a globalised world: Three figures of knowledge workers. *Work Organisation, Labour and Globalisation, 10*(2), 101-112.

Campbell C. (2005). The craft consumer: Culture, craft and consumption in a postmodern society. *Journal of Consumer Culture, 5*(1), 23-42. Doi. 10.1177/1469540505049843.

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

Carr C., & Gibson C. (2016). *Geographies of making: Rethinking materials and skills for sustainable futures*. Routledge.
Coleman J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, S95-S120. Doi: 10.1086/228943.
Cook I. (2004). Follow the thing: Papaya. *Antipode, 36*, 642-664.
Crawford M. (2009). *The case for working with your hands: Or why office work is bad for us and fixing things feels good*. Viking.
Dormer P. (1994). *The art of the maker: Skill and its meaning in art, craft and design*. Thames & Hudson.
Dormer P. (1997). *The culture of craft: Status and future*. Manchester University Press.
Dreyfus H., & Dreyfus S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
Fabbri P. (2007). Comunità di pratica e apprendimento riflessivo. In: *Per una formazione situata*. Carocci.
Fabbri L. (2023). Il lavoro come costrutto trasformativo. *Società Italiana di Pedagogia, 12*, 33-39.
Fox Miller C. (2017). The contemporary geographies of craft-based manufacturing. *Geography Compass, 11*(4), e12311.
Gandini A., & Gerosa A. (2025). What is 'neo-craft' work, and why it matters. *Organization Studies, 46*(4), 577-595. Doi: 10.1177/01708406241234567.
Gherardi S. (2006). *Organizational knowledge: The texture of workplace learning*. Blackwell Publishing.
Chai-Arayalert S., Suttapong K., & Chumkaew S. (2023). Design of digital environments to enhance handicraft co-learning experiences. *Cogent Business & Management, 10*(3), 2286687.
Duan Z. Y., Tan S. K., Choon S. W., & Zhang M. Y. (2023). Crafting a place-based souvenir for sustaining cultural heritage. *Heliyon, 9*(5).
Hockey J. (2009). Art and embodiment: From aesthetics to self-making. *Body & Society, 15*(2), 1-21. Doi: 10.1177/1357034X09102686.
Nasseri M., & Wilson S. (2017). A reflection on learning crafts as a practice for self-development. *Reflective Practice, 18*(2), 194-205.
Illeris H., & Riis K. (2023). Teaching, learning, tuning: Towards eco-centric aesthetic learning processes in craft education. In: *Crafting relationships with nature through creative practices* (pp. 30-46). Routledge.
Ingold T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.
Ingold T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.
Jones K. E., Van Assche K., & Parkins J. R. (2021). Reimagining craft for community development. *Local Environment, 26*(7), 908-920. Doi: 10.1080/13549839.2021.1923000.
Kidd W., Viswarajan S., & McMahon A. (2022). Reflexivity for whom? The ethics of a craft identity and the know-how of supporting reflexivity on teacher education programmes. In: *Teacher Educators in Vocational and Further Education* (pp. 105-119). Springer International Publishing.

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

Knorr Cetina K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
Kocak S., & Pawlowski J. (2023, June). Digital transformation in the craft sector: Identifying digital competencies and attitudes for managers and employees. In: *Proceedings of the 2023 Computers and People Research Conference* (pp. 1-6).
Kofler I., & Walder M. (2024). Crafts and their social imaginary: How technological development shapes the future of the crafts sector. *Social Sciences, 13*(3), 137. Doi: 10.3390/socsci13030137.
Kouhia A., & Kokko S. (2022). At the intersection of the digital and the material: Teaching and learning crafts during the pandemic. *Research in Arts and Education,* (2), 47-55. Doi: 10.54916/rae.122976.
Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
Hockey J. (2009). 'Switch on': Sensory work in the infantry. *Sociology, 23*(3), 477-493.
Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
Le-Nguyen H. T. (2024). Ethical dilemmas of AI perspectives towards common digital art and digital crafting: AI artistic view on morality. In: *Making Art with Generative AI Tools* (pp. 226-257). IGI Global.
Liu G., Shi Q., Yao Y., Feng Y.-L., Yu T., Liu B., Ma Z., Huang L., & Diao Y. (2024). Learning from hybrid craft: Investigating and reflecting on innovating and enlivening traditional craft through literature review. In: *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (CHI '24), 674, 1-19. Association for Computing Machinery. Doi: 10.1145/3613904.3642205.
Luckman S. (2015). *Craft and the creative economy*. Palgrave Macmillan. Doi: 10.1057/9781137338522.
Luckman S., & Thomas N. (Eds.) (2018). *Craft economies*. Bloomsbury Publishing.
Luckman S., & Andrew J. (2020). *Craftspeople and designer makers in the contemporary creative economy* (p. 259). Springer Nature.
Manzini E. (2015). *Design, when everybody designs: An introduction to design for social innovation*. MIT Press.
Marchand T. H. J. (2008). Muscles, morals, and mind: Craft apprenticeship and the formation of person. *British Journal of Educational Studies, 56*(3), 245-271.
Marchand T. H. J. (2010). Embodied knowledge. *Anthropology Today, 26*(3), 1-3. Doi: 10.1111/j.1467-8322.2010.00729.x.
Melacarne C. (2018). Riflessione, narrazione e apprendimento trasformativo. In: *Riflessione, narrazione e apprendimento trasformativo* (pp. 201-213).
Melacarne C., & Nicolaides A. (2019). Developing professional capability: Growing capacity and competencies to meet complex workplace demands. *New Directions for Adult and Continuing Education,* (163), 37-51.
Møller J., & Riis U. (2021). Exploring craft practice in learning communities. *FormAkademisk, 14*(2), 1-10. Doi: 10.7577/formakademisk.4204.

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

Nimkulrat N., Kane F., & Nimkulrat N. (2019). Crafting textiles in the digital age: Learning and teaching between generations. *Textile: Cloth and Culture, 17*(3), 240-255. Doi: 10.1080/14759756.2019.1667961.
Nonaka I., & Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
Nussbaum M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
O'Neil J., & Marsick V. J. (2009). Peer mentoring and action learning. *Adult Learning, 20*(1-2), 19-24.
Orr J. (1996). *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Cornell University Press.
Paxson H. (2011). *The life of cheese: Crafting food and value in America*. University of California Press.
Pink S., Ardèvol E., & Lanzeni D. (2016). *Digital materialities: Design and anthropology*. Bloomsbury Academic.
Polanyi M. (2000). *The tacit dimension*. Routledge.
Pöllänen S. (2015). Elements of crafts that enhance well-being: Textile craft makers' descriptions of their leisure activity. *Journal of Leisure Research, 47*(1), 58-78.
Putnam R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
Raelin J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Prentice Hall.
Ring J. (2020). Making makerspaces work: How feminist makers reconcile with the logics of entrepreneurialism and "passionate work" within Canadian makerspaces. In: A. Naudin & K. Patel (Eds.), *Craft entrepreneurship* (pp. 199-216). Rowman & Littlefield.
Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
Schwab K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Crown Business.
Sennett R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
Sennett R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. Yale University Press.
Shove E., Pantzar M., & Watson M. (2007). *The design of everyday life*. Berg Publishers.
Siemens G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3-10.
Song M. J. (2022). Craftspeople's new identity: The impact of digital fabrication technologies on craft practices. *International Journal of Technology and Design Education, 32*(4), 2365-2383. Doi: 10.1007/s10798-021-09686-5.
Sun Q., & Kim E. (2022). Facilitating students' reflective practice through visual data: A qualitative study of craft design education. *The International Journal of Design Education, 17*(1), 143-160.
Tapiero S. M., González D. A., & Cambpell A. D. (2024). From the university to the pluriversity? A reflexive critical literature review of indigenous artisan

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

community engagement in decolonial education and knowledge co-production with design programs in Latin America. *Diseña, 25*, 1-1.
Taylor E. (2010). Fostering transformative learning. In: J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3-17). Jossey-Bass.
Thorpe A., & Gamman L. (2011). Design with society: Why socially responsive design is good enough. *CoDesign, 7*(3-4), 217-230. Doi: 10.1080/15710882.2011.630477.
UNESCO (2021). *Traditional knowledge and craftsmanship in the digital era: Challenges and opportunities*. UNESCO.
Väänänen N., & Pöllänen S. (2020). Conceptualizing sustainable craft: Concept analysis of literature. *The Design Journal, 23*(2), 263-285.
Vannini P., & Vannini A. S. (2020). Artisanal ethnography: Notes on the making of ethnographic craft. *Qualitative Inquiry, 26*(7), 865-874.
Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
Wenger E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
Wenger E., McDermott R., & Snyder W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
Wertsch J. V., & Tulviste P. (1996). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In: H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 53-74). Routledge.
Yan Z., Dhaygude M., & Peng H. (2025). Make making sustainable: Exploring sustainability practices, challenges, and opportunities in making activities. *arXiv preprint*. -- https://arxiv.org/abs/2502.13254.
UNESCO (2021). *Recommendation concerning the safeguarding of traditional culture and folklore*. UNESCO.
Yarrow T., & Jones S. (2014). 'Stone is stone': Engagement and detachment in the craft of conservation masonry. *Journal of the Royal Anthropological Institute, 20*(2), 256-275.
Zabulis X., Partarakis N., Demeridou I., Doulgeraki P., Zidianakis E., Argyros A., ... & Krivokapic J. (2023). A roadmap for craft understanding, education, training, and preservation. *Heritage, 6*(7), 5305-5328.
Zhan X., & Walker S. (2019). Craft and design for sustainability: Leverage for change. In: *Design and the Creation of Social Value: Re: Research* (Vol. 3, p. 145).

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

Authors

Rosa Vegliante, is an Associate Professor of Experimental Pedagogy (PAED-02/B) at the Department of Human, Philosophical and Educational Sciences (DISUFF) of the University of Salerno. At the same university, she was a researcher (first in the role of RTD-A from September 2017 to September 2021 and subsequently in the role of RTD-B from September 2021 to September 2024) and a research fellow from November 2015 to November 2016.

Margherita Coppola, has been a PhD student at the Department of Political and Social Sciences (DISPS) of the University of Salerno since November 2023. She is a civil servant at the Employment Center of Naples in the Campania Region, and she is involved in active labor policies, particularly focusing on job placement programs for young people and disabled users belonging to protected categories.

Agnese Rosati, Ph.D., is Associate Professor of General and Social Pedagogy at the University of Perugia. She coordinates the Degree Program in Educational Sciences and the national POT-L19 Project at the Perugia campus. Member of the Doctoral Committee and several scientific boards, she was awarded the 2024 SIPED Prize for her monograph *For a Pedagogy of Freedom* (Rome, Anicia 2023).

Keren Ponzo, holds a Bachelor's in Psychological Sciences and Techniques and a Master's in Philosophy and Ethics of Relationships. A Ph.D. candidate in Advanced Theological Studies at the University of Vienna, she collaborates with the University of Perugia. Her research lies at the intersection of philosophy and the human sciences, with contributions published in national and international journals.

Leonarda Longo, is Associate Professor of Experimental Pedagogy at the Department of Psychological, Pedagogical, Exercise and Education Sciences

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa23794

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

(University of Palermo). The main research interests are oriented towards ten areas interconnected by one central theme which is initial and in-service teacher education: University Teaching, Teaching Innovations at School and Inclusion, Soft skills, Metacognitive awareness, Flipped learning model, Orientation, School dispersion, Leadership, Formative assessment, self-evaluation and personalization at school. He is currently: Scientific Referent for the University of Palermo of the National Doctoral Program "Learning Sciences and digital technologies"; Internship Coordinator for the Specialization Course of Support Activities and for the Degree Course in Primary Education at the University of Palermo; Director of the A046, A048 and A049 Secondary School Teacher Training Pathways at the University of Palermo.

Dorotea Rita Di Carlo, has been a PhD candidate since 2022, at the Department of Psychological, Pedagogical, Exercise and Education Sciences (University of Palermo). Her main research interests are in university didactics, initial and in-service training of teachers and pedagogues, the development of soft skills in teachers and pedagogues, the role of feedback in evaluation processes, and Narrative Inquiry as a methodology for teacher education.

Martina Bruno, has been a PhD candidate since 2024, at Learning Sciences and Digital Technologies, the Department of of Surgical, Medical, Dental and Morphological Sciences with Interest in Transplantation, Oncology and Regenerative Medicine (University of Modena and Reggio Emilia). Her main research interests are in university didactics, initial and in-service training of teachers and pedagogues, the role of artificial intelligence in evaluation processes.

Daniela Bianchi, is a Research Fellow at the Department of Human Sciences, University of Verona. She is currently involved in the European project METEOR (Methodologies for Teamworking in Eco-Outwards Research), which aims to rethink doctoral education and enhance researchers' transversal skills through interdisciplinary approaches with a focus on social impact. She holds a PhD in "Education in Contemporary Society" from the University of Milano-Bicocca, with a dissertation centred on youth political participation in Europe. She has participated in national and international research projects on children's and young people's participation, child protection, and the promotion of children's rights, in collaboration with academic institutions, European bodies, and international organisations.

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

Alessia Travaglini, is a Researcher in Special Education at the University of Urbino Carlo Bo. She focuses on teacher training, inclusive teaching strategies, and representations of disability. She is the author of the recent volume *The Inclusive Authentic Task. Dis/abling skills for a more equitable school*, published by Guerini Scientifica.

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 socio-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 on cultural diversity, intercultural pedagogy, migration, and minorities in both formal and informal educational settings. Current international projects include:
– REVERS-ED (Horizon Europe): long-term trends and effective interventions to reverse educational inequalities (https://revers-ed.eu/).
– SHAR-ED (Erasmus+): sharing best practices for inclusive education (https://www.cissong.org/shar_ed-sharing-best-practices-for-inclusive-education/).
– REFUGE-ED (Horizon 2020): supporting refugee children's inclusion through education and psychosocial support (https://www.refuge-ed.eu/).

Anna Chinazzi, holds a PhD in Education and has a background in Cultural Anthropology. She is currently affiliated with the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa", University of Milano-Bicocca. Her research interests lie in alternative education and emerging educational practices, which she approaches from a sociocultural perspective. Her school teaching experience further informs her critical and reflective stance on these issues.

Giovanni Gottardo, is a PhD student in Learning and Innovation in Social and Work Contexts at the Department of Social, Political and Cognitive Sciences at the University of Siena. He is also a theatre educator for the Teatro Stabile di Grosseto. His research interests focus on artistic methodologies, performative-theatrical methodologies, and embodied education.

Daniela Ghidini, Pedagogist and Counsellor, works as an educational coordinator of nurseries and preschools and head of "Quality, Research and Development" at the Department of Educational Services of the Turin's Municipality. Currently an executive PhD candidate in Education in

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

Contemporary Society at the University of Milano Bicocca, Tutor for Childhood Pedagogy course (BA in Educational Sciences) and Subject Expert.

Valentina Paola Cesarano is a Special Education and Pedagogy researcher at the Department of Psychology and Educational Sciences at Pegaso Telematic University. Previously, she was a university lecturer in Special Education and Pedagogy on the specialisation course for educational support activities for students with disabilities at Suor Orsola Benincasa University in Naples, as well as a research fellow at Federico II University in Naples. PhDs in Mind, Gender and Language and in Sociology of Education, from the Federico II University of Naples and the University of Paris Nanterre respectively. She is also a member of the French research laboratory of the Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l' Education Inclusive (INSEI). Main research topics: promoting employability and workplace inclusion for people with disabilities; social and educational inclusion for people with disabilities; teacher training; innovative and transformative university teaching; AI and promoting inclusive processes with a view to life planning; educational prevention of addiction in schools.

Matteo Conte is a Researcher in Experimental Pedagogy at the Department of Human Sciences of the Italian University Line (IUL). He is a member of the Italian Society for Research on Media Education (SIREM) and the Italian Society for Educational Research (SIRD). He actively participates in several national and European research projects. His scientific interests focus on issues related to educational poverty, NEET youth (Not in Education, Employment, or Training), educational technologies for learning and assessment processes.

Alessia Scarinci is a Full Professor at the Department of Human and Social Sciences at the University of Salento. An expert in technological and educational innovation, she focuses on the design of digital learning environments and teacher training. She coordinates national and European research projects on innovative teaching methodologies, educational assessment, and digital transition. A speaker at numerous international scientific conferences, she is actively involved in organizing academic events and serves on scientific committees and doctoral boards, including the LEDIEL program and the PhD in Human Relations Sciences. Her research interests include educational technologies and digital learning environments, assessment of educational processes, environmental education and outdoor

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

learning, teacher training and professional development, learning analytics, and personalized learning models.

Alberto Fornasari, Associate Professor of Experimental Pedagogy at the Department of Education, Psychology, Communication at the University of Bari Aldo Moro. Head of Interuniversity Center of Research and Training on "Population, Enviroment, Health". Member of the PhD board in Human Sciences (UNIBA) and PHD board in Leadership, empowerment, and digital innovation in education and learning (LEDIEL), member of the board of the Italian Society of Research on Media Education (SIREM). Coordinator of several European and international projects, author of more than 100 scientific publications, speaker and keynote speaker at national and international conferences. His research lines range from intercultural education to media education, innovative teaching, teaching technologies, e-learning, inclusive didactic (all this research lines have been conducted with an experimental approach).

Gaetano Monaco is a Ph.D. student in the Leadership, Empowerment, and Digital Innovation in Education and Learning (LEDIEL) doctoral program at the University of Bari Aldo Moro. He is a pedagogue and primary school teacher, with solid experience in the fields of education and training. His research activity is situated within the domain of experimental pedagogy, with a particular focus on the analysis and development of innovative educational practices aimed at improving the quality of the school experience and teaching-learning processes. His scientific interests cover a range of areas, including school well-being, the use of educational technologies in learning processes, and school and formative assessment. Across all these areas, he adopts an empirical and experimental approach, seeking to integrate research with educational practice through observation, experimentation and critical data analysis.

Fabiana Coluzzi, is a researcher at Roma Tre University in Italy, where she has been a Cultore della Disciplina in Pedagogy of Work since 2019. She obtained her PhD in 2018 at the University of Burgos, specializing in educational methodologies and teacher training practices.
Her research interests focus on enhancing educational practices and exploring the integration of digital and soft skills within teaching frameworks. Fabiana actively contributes to the academic community through her publications, including her recent work titled Humanising AI-Driven Education: Balancing Digital Skills and Soft Skills in European Universities, published in the *Italian Journal of Educational Technology*

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

(2024). For more information about her research and contributions, please visit her ORCID profile: https://orcid.org/0000-0002-1860-5556 (https://orcid.org/0000-0002-1860-5556.

Graziella Falcone, is a PhD student at the University of Burgos in Spain, specializing in health sciences. Her research focuses on the intersection of education and health, particularly examining how educational environments influence health outcomes and the overall well-being of students.
Graziella is dedicated to exploring innovative strategies that can enhance educational practices and promote healthy lifestyles among youth. She actively engages in interdisciplinary research, collaborating with various stakeholders to address the challenges faced by marginalized populations in educational settings.
You can reach her via email at [Graziella Falcone's Email]. For more information about her research and contributions, please visit her ORCID profile: https://orcid.org/0009-0001-9422-304X (https://orcid.org/0009-0001-9422-304X).

Paolo Creati, is an experienced specialist support teacher in inclusive education for students with special educational needs (SEN). He is a subject expert in Special Pedagogy (SSD M-PED/03) at eCampus University, as well as being a national trainer under Ministerial Decree 66/2017. His research focuses on inclusive teaching methods, self-reflection, metacognition, and integrating educational technologies and lighting design into learning environments. He is the author of numerous scientific publications and has presented his work at international conferences.

Antonio Cuccaro, is a pedagogist, lecturer and PhD student in Epistemology and Neuroscience Applied in Education at the University of Niccolò Cusano. His research interests lie at the intersection of pedagogy, neuroscience and didactics, with a specific focus on embodied cognition, teacher training, reflexivity and narrative as fundamental tools for building the personal and professional profile of educators, teachers and trainers. His work is oriented towards the development of conscious educational practices, capable of integrating body, mind and context in the teaching and training relationship.

Giovanna Cioci, holds a Ph.D. in Human Sciences from the University of Chieti-Pescara, with a dissertation on Digital Learning Ecosystems. She is currently a coordinating tutor in the teachers' qualification programs. Her research interests include teachers' professional literacies, reflective and

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

digital literacies, professional identity, sociomateriality in education and Artificial Intelligence in Digital Learning Ecosystems.

Alessandra Rigamonti, Ph.D. is a researcher and lecturer in Educational Sciences in the Department of Education and Learning/University of Teacher Education at University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI), CH. She had a Ph.D. in Education and Communication in the Department of Human Sciences for Education at University of Milano-Bicocca. Her research interests are professionals' reflexivity, child protection, and family-school interaction.

Valentina Giovannini, is a researcher and lecturer in Educational Sciences in the Department of Education and Learning/University of Teacher Education at University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (SUPSI), CH. Her research interests are teacher training, teaching, and collaboration.

Elena Nardiello, is a Ph.D. student within the doctoral program "Leadership, Empowerment and Digital Innovation in Education and Learning" (LEDIEL), 39th Cycle, established at the University of Bari Aldo Moro. Her doctoral position is supported by a scholarship funded by the University of Parma. Her research explores themes of sustainability, innovation, and experiential learning in the context of Higher Education.

Elisa Zobbi, is a tenure-track researcher and lecturer in Residential-care Pedagogy for Minors at the University of Parma. Her research interests focus on educational theory and moral education, particularly within school contexts and educational service settings.

Mariangela Scarpini, is Junior assistant professor at the University of Parma - Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries. Ph.D. in Educational Sciences, University of Bologna: Pedagogy, Theories of Education and Social Education. Her research interests include childhood and families, philosophy for children and critical thinking. She carries out her research in the field of Cultural heritage and Pedagogical management of educational contexts

Andrea Pintus, is Associate Professor of Educational Research at the Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries of the University of Parma, where he teaches Design and Evaluation in Social-Educational Services and Empirical Research Methodologies in Education.

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

Maja Antonietti, is Associate Professor of Educational Research at the Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries of the University of Parma, where she teaches Didactics and Early Childhood Special Education.

Maria Filomia, is Associate Professor of General and Social Pedagogy at Link Campus University. Her research interests focus on early childhood education, children's literature, the history of schooling and educational institutions, and the integrated 0-6 education system. E-mail: m.filomia@unilink.it.

Alessia Rosa, is Senior Researcher at INDIRE (National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research). She hold a PhD in Education Sciences. She focuses her research on childhood education, creativity and Personalized learning In Indire she is directly involved in several projects related to teacher training (induction and Continuous Professional Development) and school technology innovation.

Debora Tringali, is a PhD student in Digital Transformation, Digital Humanities curriculum at the Telematic University. Her research interests focus on the pedagogy of care and the use of integrated artistic languages in education. She is an expert in the application of the phenomenological-hermeneutic method in qualitative research.

Andrey Sgorla, PhD in Social Sciences (Brazil) and PhD in Learning and Innovation in Social and Work Contexts (Italy), is a researcher (RTDa) in Didactics and Educational Research at the Department of Social, Political, and Cognitive Sciences, University of Siena. His research focuses on career guidance, educational and professional transitions, vocational imagination, and inequalities in access to credible professional futures. He has held visiting positions in Brazil, Portugal, Spain, and the United Kingdom.

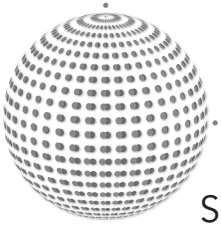
Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

FrancoAngeli:

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.



Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

torrossa
Online Digital Library

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, e 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 comunicate 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.

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

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).

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

Edizione fuori commercio

ISSNe 2279-9605