

Il paradigma dell'insegnante-professionista riflessivo. Fondamenti teorici

Dariusz Grądział*

► SOMMARIO

La formazione degli insegnanti costituisce uno dei più significativi ambiti della ricerca didattica, pedagogica e sociologica. Modelli di sviluppo professionale proposti al riguardo, oltre a prendere in considerazione le esigenze disciplinari e metodologiche, analizzano anche le condizioni personali e istituzionali da cui dipendono le effettive possibilità di intraprendere e di realizzare una tale formazione. Il presente testo cerca di delineare le basi teoriche del *professionista riflessivo*. Si intende proporre un riferimento epistemologico valido su cui fondare e realizzare il proprio sviluppo professionale. La peculiarità della proposta sta nel fatto che sottolinea il valore formativo della riflessione e delle attività lavorative quotidiane. Per costruire il quadro teorico vengono riportati riferimenti di alcuni degli studi più significativi al riguardo, a partire da quelli di John Dewey e Donald Schön.

► PAROLE CHIAVE

Dewey J., Esperienza, Formazione degli insegnanti, Pratica, Professionista riflessivo, Riflessione, Schön D.

* **Dariusz Grądział:** Professore straordinario della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Docente di Didattica.

Introduzione

Le tecnologie informatiche impongono mutamenti drastici nel modo di vivere, di crescere, di lavorare e di apprendere. Quando la società subisce cambiamenti così veloci, emergono particolari pressioni per migliorare l'allineamento tra il sistema educativo e questi cambiamenti. Le strategie di insegnamento e di sviluppo professionale devono cambiare per far fronte ai cambiamenti quotidiani.

La formazione degli insegnanti si è evoluta insieme alla società. Le competenze professionali, digitali e interpersonali, insieme all'apprendimento permanente, sono diventate caratteristiche fondamentali di cui avranno bisogno i futuri insegnanti. La domanda che nasce, però, riguarda sempre le effettive possibilità formative di cui gli insegnanti possono usufruire lungo la loro carriera professionale. Da una parte affrontano l'impegno lavorativo legato alla preparazione e alla realizzazione delle lezioni, dall'altra sentono il bisogno di formazione personale per cui bisogna trovare anche tempo e risorse.

Il presente testo cercherà di riflettere sulla modalità formativa a cui tutti possono avere accesso. Essa consiste nel valorizzare l'attività lavorativa stessa che si realizza ogni giorno in aula. Esistono vari modelli che propongono una fondazione epistemologica e metodologica al riguardo. Si pensi, ad es., alle basi teoriche delle *comunità di pratica*,¹ alle qualità formative delle *comunità di ricerca*,² oppure alle potenzialità di sviluppo che offre il concetto del *professionista riflessivo*.³ Il presente contributo si soffermerà soprattutto su quest'ultimo, cercando di delineare le linee fondative dell'autoformazione che si basa sull'esperienza e sulla riflessione.

Ideatori della pratica riflessiva, come John Dewey, Donald Schön e altri, dimostrano che gli insegnanti possono generare la conoscenza e sviluppare la competenza riflettendo sulle loro esperienze e pratiche lavorative. Possono scoprire da soli come realizzare i progressi professionali. La metodologia, che è a portata di tutti, consiste, appunto, nella pratica riflessiva. Gli strumenti che possono aiutare a realizzare questa forma sono, ad es., un *portfolio*, la scrittura autobiografica, gruppi critici con altri insegnanti, oppure anche una ricerca più strutturata sul loro lavoro.

La prospettiva di fondo è, però, che gli insegnanti non possono percepire il proprio lavoro solo in termini di trasmissione del sapere o di creazione delle condizioni di apprendimento. Non possono considerarsi semplici agenti dello Stato o di altre istituzioni, oppure esecutori passivi dei dettami dei così detti "esperti". È falsa la convinzione secondo cui la conoscenza dell'insegnamento

¹ Cf. E. WENGER, *Comunità di pratica*, Cortina, Milano 2006.

² Cf. D.R. GARRISON, *E-Learning in the 21st Century. A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, Routledge, New York 2017.

³ Cf. D.A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Routledge, London - New York 1983.

debba essere generata solo dai ricercatori accademici e che la responsabilità professionale degli insegnanti sia solo quella di utilizzare questa conoscenza. Si cercherà di mettere in rilievo, quindi, che esistono robuste basi teoriche su cui fondare la crescita della *agency* personale e professionale degli insegnanti, e che ci sono solidi orientamenti per una valutazione critica e continua delle proprie attività in aula al fine di sviluppare e migliorare le proprie competenze.

1. L'insegnamento riflessivo secondo John Dewey

John Dewey, considerato uno dei “padri fondatori” delle idee sulla *pratica riflessiva* e sulle fonti del pensiero educativo, riteneva che l'istruzione tradizionale, così come veniva praticata negli Stati Uniti tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, fosse rigida, statica e inadeguata alla società e all'economia in rapido sviluppo dell'epoca.⁴ Proponeva, invece, un'educazione incentrata sul bambino e un'educazione che valorizza l'esperienza. Come sfondo principale per le sue intuizioni, egli apprezzava molto la logica del pragmatismo e il valore della democrazia. Il pragmatismo lo portò a evidenziare l'importanza delle conseguenze, che sono risultato dell'esperienza personale riflettuta. Le idee sulla democrazia, invece, mettevano in risalto quanto l'educazione incentrata sul bambino debba favorire la possibilità di sviluppare il pensiero riflessivo. In *How We Think* egli afferma:

Il pensiero è l'unico metodo per sfuggire all'azione puramente impulsiva o di routine. Un essere privo di capacità di pensiero è mosso solo dagli istinti e dagli appetiti, così come sono richiamati dalle condizioni esteriori e dallo stato interno dell'organismo. Un essere così mosso è, per così dire, spinto da dietro.⁵

Una persona senza la capacità di riflessione rischia di essere semplicemente reattiva: le cose le accadono e non è essa a farle accadere. Per quanto riguarda l'apprendimento, quindi, gli insegnanti dovrebbero creare molte occasioni affinché gli studenti possano esercitarsi nella riflessione su ciò che studiano. Loro stessi, invece, dovrebbero impegnarsi continuamente per passare da un'azione di *routine* a un'azione riflessiva, caratterizzata dalla deliberazione e dall'autovalutazione.

Dewey ha definito questo tipo di pensiero come «il tipo di pensiero che consiste nel rigirare un argomento nella mente e nel prenderlo in seria e consecutiva considerazione».⁶ Il pensiero riflessivo, continua il filosofo americano, non è un pensiero spontaneo o un tipo di pensiero che sogna a occhi aperti. Consiste invece in una considerazione attiva, persistente e attenta di qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza alla luce dei motivi che la sostengono e delle ulteriori conclusioni a cui tende. Il pensiero riflessivo è anche consecutivo, nel senso che le idee si susseguono logicamente e dipendono sia dalle idee precedenti sia da quelle successive per la loro utilità. La base sostanziale per questo tipo di riflessività è data dall'esperienza. Di conseguenza, è la riflessione sulle esperienze

⁴ Cf. T. RUSSELL – H. MUNBY (Edd.), *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*, The Falmer Press, New York 1992.

⁵ J. DEWEY, *How We Think*, Endymion Press, New York 1910, 14.

⁶ *Ibid.*, 6.

che porta all'apprendimento: la consapevolezza sulle realtà vissute porta alle conoscenze e scoperte personali.

1.1. *L'esperienza come stimolo della pratica riflessiva*

Nella convinzione di Dewey, la pratica riflessiva dev'essere un pensiero sull'azione, ma non solo generalmente: deve riguardare l'esperienza particolare e concreta. Vediamo quest'enfasi in un esempio: «Un bambino che si è bruciato teme il fuoco; la conseguenza dolorosa enfatizza la necessità di una corretta inferenza molto più di quanto lo farebbe un discorso erudito sulle proprietà del calore». ⁷ Tuttavia, come abbiamo detto, l'esperienza è solo il primo passo. Secondo Dewey, l'origine del pensiero è dato da una certa perplessità, da una confusione o un dubbio. Il pensiero non è un caso di “combustione spontanea”, non si verifica solo in base a “principi generali”. C'è qualcosa che lo provoca o lo evoca. È, quindi, a partire da un'esperienza particolarmente inquietante, che si pensa in modo riflessivo. ⁸

Vari studi odierni confermano che questo riguarda in modo particolare le persone adulte e le loro esperienze lavorative. Thomas Farrell, esponendo il ruolo della riflessione nel miglioramento della pratica professionale dell'insegnante, afferma che «l'esperienza in sé non è in realtà 'il più grande insegnante', perché non impariamo tanto dall'esperienza quanto dalla riflessione su di essa». ⁹

Parlando della situazione problematica come base della riflessione, quindi, intendiamo il corso di un'azione, realmente sviluppata o solo pensata, in cui ci si imbatte in un ostacolo, in una difficoltà, quando non si sa come andare avanti. È il momento in cui nasce l'esigenza di fermarsi a riflettere e a pensare. Comincia ad attivarsi, appunto, il pensiero riflessivo, cioè la ricerca delle vie di soluzione, del come superare l'ostacolo, del come continuare il cammino. Invece di scoraggiarsi e di sentirsi indotti dalla situazione a rinunciare, quest'ostacolo diventa una provocazione intellettuale. Ma, per essere tale, la sfida deve essere vissuta soggettivamente, deve essere percepita come possibile da affrontare con qualche speranza di successo.

Ha ragione Dewey, quindi, quando afferma che lo stimolo al pensiero nasce solo se si indaga sul significato di ciò che è accaduto. I dati a disposizione in una situazione di dubbio o di perplessità, però, non possono fornire in modo diretto la soluzione al problema pratico in questione. Quali sono, quindi, le fonti del suggerimento? Per Dewey è stato chiaro che l'esperienza passata è una fonte di conoscenze rilevanti che la persona può avere a disposizione. Se la persona ha avuto una certa dimestichezza con situazioni simili a quelle sperimentate attualmente e se ha avuto a che fare con materiale dello stesso tipo in precedenza, si

⁷ *Ibid.*, 20.

⁸ Cf. J. DEWEY, *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, DC Heath and Company, Boston 1933, 14-15.

⁹ T.S.C. FARRELL, *Reflective Practice in Action. 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*, Corwin Press, Thousand Oaks 2004, 7.

presenteranno suggerimenti più o meno adatti e utili su come affrontare la situazione. Ma se non c'è stata un'esperienza analoga, la confusione rimane solo confusione.¹⁰

L'idea di Dewey può essere spiegata ulteriormente tenendo conto dei processi di apprendimento nella prospettiva piagetiana. Nel corso della vita le nostre esperienze precedenti servono da filtro per gli stimoli in arrivo. Assimiliamo i nuovi stimoli in un modello di pensiero già esistente oppure adattiamo i nuovi stimoli modificando i nostri schemi di pensiero. La sequenza dello sviluppo è caratterizzata da cambiamenti qualitativi negli stadi della cognizione. Le prime fasi dello sviluppo stabiliscono l'architettura per le elaborazioni e le comprensioni successive. Il cambiamento è evocato sempre dalle interazioni delle esperienze presenti con il nostro mondo cognitivo costruito in precedenza.¹¹

1.2. L'insegnante riflessivo

Nella successiva rielaborazione della sua opera *How We think*, pubblicata nel 1933, Dewey esprime chiaramente e in vari modi la convinzione sulla relazione che può esistere tra l'esperienza riflettuta e la crescita professionale degli insegnanti.¹² Costata, innanzitutto, che le tradizioni della filosofia occidentale hanno creato una falsa distinzione tra chi pensa e chi fa.

Dewey, perciò, dedica una parte del suo pensiero proprio allo sviluppo di una teoria unificata della conoscenza che avvicina i modi empirici e razionali di sperimentare il mondo. Per giungere a una visione pienamente umana della conoscenza, capace di connetterla alla vita invece di farne un regno separato, il filosofo americano propone di superare l'idea della conoscenza da "spettatore" per abbracciare quella da "attore" attivamente impegnato a far fronte al mondo e ai suoi problemi.¹³ Su questa base, l'esperienza dev'essere considerata non come una passiva registrazione di dati sensoriali, bensì come un'interazione tra l'organismo e l'ambiente che comporta una connessione tra il fare e il subire: l'uomo agisce attivamente nell'ambiente e osserva e/o subisce le conseguenze della propria azione, sviluppando così nuovi apprendimenti. Lo studioso statunitense intende dimostrare così che la conoscenza in quanto tale è inseparabilmente unita all'agire.¹⁴

In riferimento alla scuola suggerisce, quindi, che la cosa migliore che essa può fare è cercare di rispecchiare la vita della società e permettere agli studenti di sperimentarla. Lo stesso si riferisce, però, anche all'apprendimento degli adulti. Lo sviluppo continuo delle conoscenze e competenze professionali dev'es-

¹⁰ Cf. T. RUSSELL – H. MUNBY (Edd.), *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*.

¹¹ Cf. E.G. PULTORAK (Ed.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity. Insights for Twenty-First-Century Teachers and Students*, Rowman & Littlefield Education, New York 2010.

¹² DEWEY, *How We Think*.

¹³ Cf. J. DEWEY, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma 1998, 69-70, 82-84.

¹⁴ Sarebbe interessante rileggere il pensiero di Dewey in uno studio a parte tenendo conto degli sviluppi epistemologici attuali che valorizzano la prospettiva dell'*enazione* nei processi di costruzione della conoscenza. Cf. P.G. ROSSI, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2011.

sere il risultato dell'interazione consapevole e riflessiva tra la persona e l'esperienza lavorativa. Lo sviluppo della persona, per Dewey, non avviene come risultato dei processi "trasmissivi"; si attiva piuttosto come pratica intenzionale, consapevole e costruttiva, che include attività reciproche di intenzione-azione-riflessione. Per quanto riguarda gli insegnanti, il loro processo formativo può essere, quindi, continuo. Sia quando sperimentano difficoltà, eventi problematici e, spinti da un senso di incertezza, fanno un passo indietro per analizzare ciò che è accaduto, sia quando proseguono regolarmente a sperimentare successi, e, per non cadere nel rischio della *routine*, rendono costantemente consapevole tutto il loro operato.¹⁵

Negli studi di Dewey troviamo anche una netta distinzione tra l'azione di *routine* e l'azione riflessiva. L'azione di *routine* è guidata dall'impulso, dalla tradizione e dall'autorità. In ogni scuola esistono una o più definizioni della realtà che sono date per scontate oppure un codice collettivo implicito in cui i problemi, gli obiettivi e i mezzi vengono definiti e affrontati in modi comunemente riconosciuti. Finché le cose procedono senza grosse interruzioni, questa realtà viene percepita come non problematica. La stessa realtà, però, costituisce anche una barriera al riconoscimento e alla sperimentazione di punti di vista alternativi. Gli insegnanti non riflettono sul proprio insegnamento, spesso accettano acriticamente questa realtà "ordinaria" e affrontano le situazioni in classe in base ai codici collettivi. Perdono di vista il fatto che tale realtà è solo una delle tante alternative possibili, una scelta irriflessa in un universo più ampio di possibilità. Spesso perdono di vista anche gli scopi e i fini per i quali stanno lavorando. Diventano semplici esecutori di programmi predisposti dalle autorità, impegnati ad assicurare il trasferimento di pacchetti di conoscenze standardizzate o ad implementare norme promanate da centri decisionali superiori, spesso più per scopi di controllo che di sviluppo.

Proponendo la prospettiva dell'insegnante riflessivo, quindi, Dewey suggerisce un modo olistico di affrontare e rispondere ai problemi nella scuola. L'insegnamento non è un processo che si basa soltanto sulle attività didattiche previamente programmabili ed eseguite poi in aula. L'insegnamento coinvolge l'intuizione, l'emozione e la passione. Ammette l'imprevisto e la necessità di trovare soluzioni basate sulla deliberazione momentanea. Ciò che viene ribadito da Dewey, in definitiva, è l'importanza del pensare in modo pratico su come utilizzare le fonti e le risorse disponibili nella situazione concreta; è il valore dell'agire riflessivo al fine di aumentare il proprio patrimonio conoscitivo ed esperienziale come parte significativa dello sviluppo personale e professionale.

2. Sviluppo delle idee di Dewey da parte di Donald Schön

Donald Schön è stato allievo di Dewey. L'impronta delle idee del maestro è evidente anche nelle sue opere. Egli mette in rilievo, però, che Dewey sottolineava l'importanza della riflessione su ciò che è stato realizzato, sull'azione compiuta. Schön concorda con il suo maestro su questo punto ma va oltre, distinguendo, comunque, anche tra la riflessione sull'azione *a posteriori* e la riflessione

¹⁵ DEWEY, *How We Think*.

nell'azione, che nella proposta del suo predecessore non era esplicitata ancora così fortemente.

La riflessione nell'azione si riferisce al processo in atto: implica decisioni e modifiche della pratica mentre questa viene realizzata. Un ruolo importante per i cambiamenti di questo tipo lo svolge il *feedback* proveniente dalla pratica stessa, dal contesto e dalle interazioni con gli altri. Schön, sulla scia del suo maestro, ha proposto questo tipo di riflessione come alternativa all'epistemologia dominante del razionalismo tecnico che vedeva conoscenza e pratica come realtà distinte. Attraverso la riflessione nell'azione, invece, il professionista deve rendersi conto che il pensare e il fare sono continuamente intrecciati, deve riconoscere che la situazione concreta può modificare i piani che attualmente ha in mente.¹⁶ Schön non intende diminuire il valore della riflessione sull'azione; precisa solo che sia quella nell'azione, sia quella sull'azione possono essere funzionali in vista del miglioramento della pratica professionale: mentre la prima può aiutare a perfezionare la pratica attualmente realizzata, la seconda svolge questa funzione in vista delle attività da intraprendere nel futuro.

Un ulteriore sviluppo del lavoro di Schön riguarda la distinzione tra razionalità tecnica e conoscenza tacita. La prima si riferisce a quel tipo di conoscenze che un professionista acquisisce nel processo di formazione professionalizzante: impara certe regole o procedure da seguire per poter lavorare in un campo specifico, ad esempio nella scuola. La seconda, concettualizzata già prima da Michael Polanyi,¹⁷ è una conoscenza acquisita dall'esperienza. Essa è il risultato di interiorizzazione e di integrazione delle conoscenze e delle esperienze di lavoro in cui le conoscenze personali venivano confrontate con una varietà di situazioni. Spesso, il professionista non è consapevole della presenza di questo tipo di conoscenza, ma essa influenza continuamente in modo implicito la sua pratica. Schön chiama questo fenomeno *arte professionale* e lo riferisce a quei professionisti che, come risultato di una lunga pratica e di una riflessione continua su di essa, hanno sviluppato quel livello di competenza che permette di affrontare in maniera valida non solo le situazioni ordinarie e quotidiane, ma anche quelle insolite

¹⁶ Cf. D.A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Routledge, London-New York 1983.

¹⁷ Cf. M. POLANYI, *La conoscenza personale*, Rusconi, Milano 1990. Polanyi, nella rilettura dei processi di acquisizione delle conoscenze, ha messo in risalto il ruolo della persona e del suo mondo interiore nell'interazione con la realtà oggettiva. Egli osserva che «lo scopo di un'operazione utile si raggiunge osservando un insieme di regole, non conosciute come tali dalla persona che le osserva» (p. 135); di conseguenza «un'arte non può essere specificata nei dettagli, non può essere trasmessa mediante prescrizioni [...], può essere trasmessa soltanto mediante l'esempio del maestro dell'apprendista» (p. 139). Mediante l'introduzione del concetto di conoscenza tacita Polanyi sottolinea, quindi, la dimensione soggettiva dell'accumulo di esperienze, della loro concettualizzazione e categorizzazione, di una schematizzazione personale delle varie situazioni, problemi e strategie di soluzione. È un insieme di principi che sono utilizzati nel corso dell'azione e che si possono cogliere solo in tale contesto. In gran parte si tratta di regole euristiche empiriche o informali, che hanno la caratteristica di derivare dalla riflessione e dall'elaborazione personale quanto si è dovuto affrontare nel passato.

e uniche che richiedono non solo conoscenze ed esperienza, ma anche intuizione, creatività e adattamento.¹⁸

2.1. Riflessione nell'azione

Come Dewey, anche Schön credeva che la riflessione iniziasse spesso nella pratica lavorativa, in particolare in quelle situazioni in cui i professionisti si trovano ad affrontare situazioni uniche e confuse, cioè *le pianure paludose della pratica*, come egli le chiamava.¹⁹ Ma la mente umana diventa consapevole di una perplessità quando è attenta e pronta ad avvertirla. È pure questo che distingue un pensiero da ciò che è un semplice senso di meraviglia. La meraviglia o la sorpresa si presentano a chiunque, anche a chi non comprende la situazione e non riflette attualmente. Il pensiero, nel senso di riflessione, si verifica in una mente attenta, in una mente che cerca di essere consapevole di ciò che sta accadendo nel corso dell'azione. È proprio quest'attenzione che rende possibile l'attivazione e lo sviluppo della *riflessione in azione*.²⁰

Schön inizia a spiegare la dinamica della riflessione in azione riferendosi a certe esperienze quotidiane:

Se il senso comune riconosce il sapere in azione, riconosce anche che a volte pensiamo a ciò che stiamo facendo. Frasi come 'pensare in piedi', 'mantenere la lucidità' e 'imparare facendo', suggeriscono non solo che possiamo pensare di fare qualcosa, ma anche che possiamo pensare di fare qualcosa mentre già lo stiamo facendo». ²¹ L'autore spiega che questo tipo di riflessione consiste anche «nel far emergere, criticare, ristrutturare e verificare sul posto le comprensioni intuitive dei fenomeni sperimentati che spesso prende forma di una conversazione riflessiva con la situazione». ²²

È un tipo di riflessione che viene attuata durante l'azione. Con essa possiamo introdurre elementi nuovi nella situazione in corso e il nostro pensiero serve a rimodellare ciò che stiamo facendo mentre lo facciamo. Si tratta di una sorta di riflessione che si riferisce ai modelli di azione, alle situazioni in cui il professionista si trova ad agire anche su un *know-how* implicito o tacito nella *performance*. Un processo di questo tipo può estendersi per minuti, ore, giorni, o addirittura settimane o mesi, a seconda del ritmo dell'attività e dei confini situazionali che caratterizzano la pratica.

Sviluppando ulteriormente le intuizioni di Dewey, in riferimento alla teoria e alla pratica, Schön sostiene che la riflessione in azione e la sperimentazione vanno di pari passo, nel senso che quando qualcuno riflette nell'azione, diventa anche un ricercatore nel contesto della pratica. Egli non dipende solo dalle categorie della teoria e della tecnica consolidate, ma costruisce una nuova conoscenza sul caso specifico. La riflessione nell'azione è intesa, quindi, come un'attenzione

¹⁸ Cf. C. JOHNS, *Becoming a Reflective Practitioner*, Wiley-Blackwell Publication, West Sussex 2013.

¹⁹ *Ibid.*, 38.

²⁰ Cf. D.A. SCHÖN, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco 1987; D.A. SCHÖN, *The Reflective Turn*, Teacher College Press, New York 1991.

²¹ SCHÖN, *The Reflective Practitioner*, 54.

²² *Ibid.*, 241-242.

all'azione in un particolare contesto, al fine di scoprire i possibili intoppi e di affrontarli immediatamente in maniera adeguata. Se qualcuno riflette in questo modo, diventa un vero ricercatore nel contesto della pratica. Si noti quanto un atteggiamento di questo tipo sia anche in contrasto con le attività basate sulla *routine* e sulla convinzione che le cose possano essere sempre sotto controllo. La riflessione nell'azione, in definitiva, pone l'accento sul presente, agisce come strumento migliorativo per potenziare e ottimizzare l'attività attuale.

La ragione più generale per assegnare un valore particolare alla riflessione nell'azione è la natura stessa dell'azione umana che spesso è imprevista e non del tutto controllabile. Non sempre è possibile prevedere l'evoluzione dei processi, la direzione delle attività. Ciò avviene in modo particolare quando nelle attività sono coinvolte altre persone, come ad es. nell'aula scolastica. In questo senso, la riflessione nell'azione porta a soluzioni originali e uniche, a scoperte contestualizzate e situate.

L'altro fattore che dà significato alla riflessione nell'azione è il fatto che un operatore nel corso dell'azione sviluppa ulteriormente un repertorio di nuove aspettative, di tecniche e di procedure. Affrontando l'imprevisto impara sul momento che cosa cercare e come rispondere adeguatamente a ciò che trova sul suo cammino. Finché la sua pratica è stabile, nel senso che gli garantisce la stessa tipologia di casi, egli diventa sempre meno aperto alla sorpresa. Il suo sapere nella pratica tende a diventare sempre più spontaneo e automatico, conferendogli anche – bisogna ammetterlo – i vantaggi della specializzazione. Il pericolo di un alto grado di specializzazione, però, è che può portare a una ristrettezza di vedute. Ci si abbandona alla tendenza di fare riferimento solo ai principi generali formulati e registrati in passato. Man mano che la pratica diventa ripetitiva e di *routine* e la conoscenza nella pratica diventa sempre più tacita e spontanea, il praticante perde importanti opportunità di riflettere su ciò che sta facendo e di imparare cose nuove, di scoprire altri modi di agire. La riflessione nell'azione, quindi, può verificarsi in questo contesto come rimedio per tutto ciò che viene dato per scontato, può risultare generativa di conoscenza nuova, sapere che viene a costruirsi dall'insieme dell'esperienza e della riflessione all'interno della pratica professionale.

L'esempio molto eloquente di riflessione nell'azione, dato dallo stesso Schön, è il seguente: «Quando musicisti di jazz improvvisano insieme, manifestano un certo *feeling* con il loro materiale musicale, fanno aggiustamenti sul posto ai suoni che sentono. Ascoltando l'un l'altro e sé stessi, sentono dove la musica sta andando e, di conseguenza, regolano il loro modo di suonare».²³

Chi pensa durante l'azione, quindi, non separa il pensiero dal fare. Il fare estende il pensare e la riflessione si nutre del fare e dei suoi risultati. L'azione alimenta la riflessione e viceversa, nel senso che è il risultato di un'azione che porta alla riflessione ed è la riflessione nell'azione che porta al cambiamento del modo di agire. Nella vera e propria riflessione nell'azione, azione e riflessione sono complementari.

²³ *Ibid.*, 55.

2.2. Riflessione sull'azione

Questo tipo di riflessione è stato già elaborato sufficientemente da Dewey. Schön, da parte sua, conferma che è utile soffermarsi su ciò che è stato già realizzato e analizzare sia l'andamento dell'azione stessa, sia i risultati raggiunti. Le osservazioni e conclusioni potranno essere valorizzate nel futuro in situazioni e attività analoghe. L'oggetto della riflessione, inoltre, può essere molteplice: può riguardare il sapere in azione, che sta alla base della pratica, le strategie e le teorie implicite in un particolare modo di comportarsi, le emozioni provate in una situazione particolare, i modi di affrontare le situazioni problematiche, ecc.

I processi di insegnamento e di apprendimento si prestano particolarmente a questo tipo di analisi *a posteriori*. Anche se è necessario realizzare la riflessione nell'azione, per motivi esposti prima, anche la visione globale di ciò che è stato realizzato e raggiunto può dare importanti elementi informativi, soprattutto in vista della progettazione e della preparazione delle attività future. Se realizzata in maniera sistematica, la riflessione *a posteriori* può far parte di un circolo migliorativo continuo, costituito dalla progettazione, dalla realizzazione e dalla valutazione. Christopher Johns esplicita questo concetto di Schön dicendo: «Un'esperienza non è un momento isolato nel tempo. Fa parte di un flusso continuo di esperienze in divenire. Il modo in cui l'operatore risponde oggi è influenzato da come ha risposto ieri e oltre».²⁴

Diventa evidente, quindi, che la riflessione sull'azione è più di una semplice indagine e osservazione delle attività realizzate nel passato. Essa implica un'indagine approfondita sulle ragioni che hanno portato all'azione e sui motivi per cui si sono verificati certi eventi. Comporta un'indagine su ciò che avrebbe dovuto essere anche l'alternativa a ciò che è accaduto. La riflessione non significa ricordare solo ciò che si è fatto o avere un registro delle esperienze passate in un determinato contesto. Significa l'attenzione sia su ciò che è stato realizzato in maniera ordinaria, sia su ciò che era contrario al normale verificarsi degli eventi.

Le difficoltà di apprendimento degli allievi, ad es., un insegnante riflessivo le analizza dal punto di vista del loro impegno, ma anche dal punto di vista delle strategie che utilizza lui stesso durante le lezioni. Arriva ad altre conclusioni, quando le difficoltà riguardano un solo allievo, ad altre, quando le stesse difficoltà le dimostrano più allievi. La riflessione nell'azione, anche se utile per l'aggiustamento momentaneo del suo insegnamento, non sempre permette di cogliere tutta la complessità delle problematiche legate all'apprendimento in corso. Ci vuole, appunto, una prospettiva più globale, spesso approfondita da colloqui con altre persone, in primis con gli studenti stessi. Siccome gli elementi riguardanti le problematiche di questo tipo sono complessi e non sempre si colgono immediatamente, la ricerca delle soluzioni ha bisogno, appunto, di una pausa, di un distanziamento, di ciò che, appunto, Dewey e Schön chiamano riflessione sull'azione.

²⁴ C. JOHNS, *Becoming a Reflective Practitioner*, 50.

3. Laurence Stenhouse: l'insegnante come ricercatore

A suo tempo Stenhouse ha notato quanto gli insegnanti, pur essendo competenti, siano messi spesso nelle condizioni in cui eseguono semplicemente programmi scritti da altri e applicano metodologie segnalate come uniche valide. Per la maggior parte, non hanno nemmeno idea della provenienza del curriculum, né delle ragioni per cui bisogna realizzare questo o un altro tipo di obiettivi e di finalità. L'autore inglese avverte che in questi casi l'insegnamento non è più considerato come un'attività per cui gli insegnanti si sentono i primi responsabili, sia dal punto di vista didattico, sia da quello deontologico, ma solo come un processo metodico realizzato secondo le indicazioni ricevute da altri. Anche l'analisi dei processi di insegnamento e di apprendimento viene affidata alla responsabilità degli ispettori scolastici, dei dirigenti ed esperti, cioè ricercatori e sviluppatori di programmi. Sebbene questo tipo di atteggiamento può avere le origini più variate, secondo Stenhouse, esso è causato anche dalla mancanza dell'attitudine di ricerca degli stessi insegnanti. La ricerca, per l'autore inglese, costituisce infatti una base fondamentale per un insegnamento critico e la base insostituibile per lo sviluppo professionale. Il campo naturale della ricerca è costituito dalle attività stesse di insegnamento e si trova in ciò che egli chiama "il villaggio della scuola".²⁵

Riferendosi al movimento britannico di riforma negli anni '80 del secolo scorso, Stenhouse mette in rilievo come si è persa in quel momento l'opportunità di coinvolgere gli insegnanti nello sviluppo della scuola. L'idea dell'insegnante ricercatore era in contrasto con la visione della riforma che andava dall'alto verso il basso. Il pensatore inglese suggeriva di dare anche agli insegnanti, oltre ai ricercatori e ai teorici specializzati, la responsabilità di generare la propria conoscenza e valorizzarla in vista dell'elaborazione e del miglioramento del curriculum scolastico.

Bisogna ammettere che con queste idee Stenhouse ha rivoluzionato il pensiero sullo sviluppo professionale degli insegnanti. La proposta di considerare gli insegnanti, appunto, come *ricercatori* della propria pratica, sviluppava in maniera molto più strutturata le idee fondamentali sul *professionista riflessivo* che alcuni decenni prima proponeva Dewey e continuava poi Schön.²⁶

L'idea di insegnante come ricercatore nasce dal fatto che, come egli sottolinea, lo sviluppo reale del curriculum si basa soprattutto su ciò che accade nella classe. L'insegnante è il primo artefice del curriculum e non la scuola come istituzione o altri organismi ufficiali e nazionali. Nel pensiero di Stenhouse è implicito che, anche se l'insegnante avesse un curriculum scritto da realizzare, in realtà nell'aula, durante l'insegnamento, fa quello che effettivamente è possibile. Realizza quello che ritiene corretto in un dato momento tenendo conto degli allievi e della situazione. Al fine di avere dati informativi validi per realizzare le riforme scolastiche e curriculari, quindi, le ricerche adeguate bisogna farle nelle scuole e,

²⁵ L. STENHOUSE, *What Counts as Research?*, in «British Journal of Educational Studies» 29 (1981) 2, 109.

²⁶ Cf. A. POLLARD (Ed.), *Readings for Reflective Teaching in Schools*, Bloomsbury Publishing, New York 2014, 73.

più precisamente, tramite il coinvolgimento degli insegnanti stessi. L'idea dell'insegnante riflessivo, promossa da Stenhouse in termini di ricerca, indica il riconoscimento del fatto che gli insegnanti dovrebbero svolgere un ruolo più attivo nella formulazione degli scopi del loro lavoro e, insieme ad altri, dovrebbero assumere anche ruoli di leadership nella riforma della scuola sulla base delle proprie scoperte nel corso dell'insegnamento.

Ai fini formativi, inoltre, non basta che le ricerche siano fatte sul lavoro degli insegnanti. Devono essere loro stessi a realizzarle. Quando i docenti assumono il ruolo di ricercatori e analizzano la situazione didattica concreta, è più probabile che si possa migliorare sia il curriculum, sia l'insegnamento e l'apprendimento. Nella proposta di Stenhouse, quindi, la ricerca svolta da insegnanti, avrà implicazioni nella loro professionalità in quanto metterà in discussione la didattica e le convinzioni che anche implicitamente stanno alla base delle loro pratiche. Ricordiamoci che questa intuizione era presente già in Schön, il quale vedeva nella riflessione nell'azione e dopo l'azione una opportunità di rendere consapevoli le concezioni e le teorie personali che guidano implicitamente le attività quotidiane degli insegnanti in aula.

Un ulteriore risultato della ricerca realizzata dagli stessi insegnanti è che si aprono eccellenti opportunità formative e di sviluppo professionale in forma autonoma e continuativa. Il materiale con cui gli insegnanti interagiscono, cioè il lavoro stesso, l'ambiente e le problematiche di apprendimento degli studenti, non è di natura generica e lontana dalla loro esperienza personale; bensì, è contestualizzato e fa parte naturale dell'esperienza lavorativa quotidiana. Questo fatto ci rimanda ancora una volta all'idea di Dewey secondo cui non si impara solo dall'esperienza ma dalla riflessione sull'esperienza, e poi, che non ci deve essere una distinzione tra teorici e pratici perché la teoria e la pratica si nutrono vicendevolmente a vantaggio di ognuna. La conoscenza è da ricavare dagli stessi operatori sul campo, come risultato dell'interazione con la realtà. Stenhouse aggiungeva al riguardo che una scuola o una classe non è un'isola sperduta nell'oceano. Gli insegnanti, pertanto, sia nell'insegnamento, sia nella ricerca, devono collaborare e comunicare tra loro, devono guardare alla propria attività didattica attraverso gli occhi degli altri, devono valorizzare le osservazioni e feedback di altre persone, allievi inclusi.²⁷

Nella percezione comune, il mondo dei ricercatori universitari e il mondo degli insegnanti si basa su culture e paradigmi diversi. L'obiettivo della ricerca accademica è visto in termini di sviluppo di conoscenze generalizzabili. Nella prospettiva degli insegnanti, invece, l'obiettivo del proprio lavoro è di ottenere il risultato desiderato nelle condizioni locali, che spesso sono uniche, e perciò difficilmente generalizzabili. Il termine di "ricerca", quindi, così come viene utilizzato da Stenhouse, non deve portare necessariamente a una generalizzazione delle conclusioni. Anzi! Un dato piccolo, ma concreto e situato, può rappresentare per una scuola o per un insegnante un valore informativo molto più significativo che i dati raccolti e analizzati su un campione molto vasto. In definitiva, si tratta piuttosto di promuovere l'idea del professionista riflessivo che impara

²⁷ Cf. *Ibid.*, 74.

dalla sua pratica. Si tratta, inoltre, di attribuire un adeguato valore epistemologico ai processi formativi e auto-formativi, sia in termini di riflessione personale, sia in termini di ricerca.²⁸

Concludendo, quindi, notiamo che anche in Stenhouse troviamo l'idea, vista già da altri, che lo sviluppo di nuove conoscenze didattiche non è un compito esclusivo degli accademici universitari. Gli insegnanti stessi sul campo, se preparati e sostenuti adeguatamente, possono contribuire in maniera valida allo sviluppo di conoscenze e di pratiche di insegnamento. Sia in base alla riflessione individuale o collettiva, sia attraverso le modalità articolate di ricerca.

4. Il punto di vista di David Kolb

Abbiamo appreso da Dewey che non si impara dalla sola esperienza, ma dalla riflessione sull'esperienza. David Kolb ha intrapreso e studiato ulteriormente i processi di riflessione, insieme con altri elementi dell'apprendimento esperienziale. Secondo lo psicologo americano, l'apprendimento di questo tipo consiste nel processo in cui la nuova conoscenza viene a costituirsi attraverso la trasformazione dell'esperienza in concetti.

Un ruolo particolare in questa trasformazione lo svolge la riflessione, che fa parte di altri processi attivati in un famoso ciclo di quattro fasi, proposto da Kolb nel 1984.²⁹ La prima fase consiste nello sperimentare o nel vivere un'esperienza concreta. Questa fase si riferisce a qualcosa di tangibile, ad es. nel proprio lavoro, e spinge una persona a riflettere, e cioè a entrare nella seconda fase, chiamata anche osservazione riflessiva: in questo momento la persona analizza attentamente il vissuto sperimentato prima. Passando alla terza fase, la persona attiva il processo di concettualizzazione astratta. Quando nella seconda fase la persona rivive cognitivamente il materiale sperimentato prima, tutto il vissuto esperienziale, cioè ricordi, emozioni, immagini, voci, viene trasformato in significati, cioè in concetti astratti che vengono incorporati nella struttura cognitiva della persona. In questa fase vengono valorizzate anche le conoscenze pregresse della persona per dare un significato alle nuove conoscenze e un contesto più ampio in cui vengono collocate. La quarta fase, cioè la sperimentazione attiva, consiste nell'applicazione delle nuove conoscenze alle situazioni successive. Avviene la verifica e la conferma della funzionalità di ciò che è stato appreso. In questa fase, la riflessione sostiene l'agire sulle conoscenze e con le conoscenze apprese. Oltre alla verifica, i risultati di questa fase offrono anche un materiale esperienziale nuovo da cui può prendere inizio un ulteriore ciclo di apprendimento.

Fornendo un esempio di riflessione nella professione medica, Ryan esplicita il ciclo di apprendimento esperienziale come segue:

Il ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb prevede che si faccia un'esperienza, come un incontro con un paziente; si analizza quell'esperienza nella fase dell'osservazione riflessiva e, in seguito, si cerca di concettualizzare gli elementi importanti in termini dei sintomi e dei processi fisiologici che stanno

²⁸ Cf. R. BERNARD – J. RYAN (Edd.), *Reflective Practice. Voices from the Field*, Routledge, London - New York 2017, 149.

²⁹ D. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

alla loro base; infine si osservano i risultati delle cure applicate come un'esperienza nuova da cui può cominciare un altro ciclo, arricchito da elementi informativi imparati precedentemente. Il trasferimento e l'utilizzo efficace delle conoscenze in un altro contesto costituisce una prova della validità dell'apprendimento realizzato prima.³⁰

Anche con la proposta di Kolb notiamo che esiste una differenza tra un semplice pensiero e una riflessione strutturata. Similmente come Dewey e altri autori presentati in precedenza, Kolb è convinto che «la riflessione va oltre il pensare a qualcosa; implica piuttosto un agire su ciò che si è appreso».³¹ Come si evince dal ciclo di quattro fasi, l'esperienza è solo una base per la riflessione. La persona deve attivare anche una serie di operazioni cognitive per apprendere effettivamente.

Conclusioni: condizioni della pratica riflessiva nell'insegnamento

Avvicinandoci verso la fine, e prendendo ancora degli spunti da Dewey, delineremo brevemente alcune condizioni che bisogna considerare nella pratica riflessiva. Il filosofo americano riconosceva che "l'insegnante pensante" deve sviluppare tre importanti caratteristiche, cioè: l'apertura mentale alle nuove idee e pensieri, la consapevolezza e la responsabilità per le conseguenze delle proprie azioni, e, infine, la sincerità nel cercare nuovi approcci.³²

La prima caratteristica viene introdotta con due riferimenti. Il primo si colloca nell'antica Grecia: «I più saggi tra i greci erano soliti dire che la meraviglia è la madre di ogni scienza».³³ E il secondo è preso da Bacone secondo cui «dobbiamo diventare come bambini piccoli per entrare nel regno della scienza».³⁴ Secondo Dewey, l'attitudine caratterizzata da queste citazioni dovrebbe essere una base naturale dell'apertura mentale. In conseguenza, le persone dovrebbero sviluppare il desiderio di ascoltare più parti, di prestare attenzione alle possibilità alternative e di riconoscere la possibilità di errare anche nelle convinzioni più care. Gli insegnanti con mentalità aperta, quindi, analizzano continuamente il proprio agire, scrutano le ragioni che stanno alla base di ciò che viene considerato naturale e giusto e, non raramente, cercano anche prove contrastanti e soluzioni alternative, non schematiche anche per ciò che risulta regolare e naturale. La chiave dell'apertura mentale è la disponibilità a mettere in discussione le proprie credenze e convinzioni, soprattutto quando si riceve un'opinione critica dall'esterno o quando si è messi alla prova con delle situazioni nuove. È un'attitudine a pensare e ad accettare il fatto che i propri modi di pensare possano essere sbagliati, ma che possano essere anche migliorati. Per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento, l'apertura mentale accetta anche i punti di forza e i limiti dei modi di vedere degli studenti, implica la disponibilità a ricercare nuovi

³⁰ C.A. RYAN, *Reflective Inquiry in Medical Profession*, in Lyons N. (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, Springer Science & Business Media, New York 2010, 117.

³¹ D. MCGREGOR – L. CARTWRIGHT (Edd.), *Developing Reflective Practice. A Guide for beginning Teachers*, McGraw Hill Open University Press, New York 2011, 223.

³² Cf. DEWEY, *How We Think*.

³³ *Ibid.*, 30-31.

³⁴ *Ibid.*, 33.

materiali, a scambiare idee con insegnanti più esperti e altri professionisti, significa, inoltre essere aperti alle nuove possibilità. Se il senso di meraviglia e l'apertura mentale non hanno il sopravvento sulla *routine*, un insegnante rischia di continuare il suo lavoro secondo le regole fissate da altri, alle volte nemmeno comprese, e secondo i principi dogmatici creati nel passato che non sono più adeguati alla situazione presente.³⁵

L'altro elemento necessario per l'atteggiamento riflessivo dell'insegnante, cioè la responsabilità, scaturisce dalla dimensione deontologica del suo lavoro. La pratica riflessiva significa che gli insegnanti dovrebbero assumersi la responsabilità di esaminare la propria pratica professionale, in modo particolare in riferimento agli allievi. La riflessione dovrebbe andare oltre le questioni di utilità immediata e intravedere le mete a lungo andare. In questo senso un insegnante dovrebbe pensare ad almeno tre conseguenze del suo insegnamento: conseguenze personali - gli effetti dell'insegnamento sulla concezione di sé degli alunni; conseguenze accademiche - gli effetti dell'insegnamento sullo sviluppo intellettuale degli alunni; e conseguenze sociali e politiche - gli effetti previsti dell'insegnamento sulle opportunità di vita degli alunni. È evidente che qui si tratta, in generale, di diversi aspetti della responsabilità dell'educatore in termini pedagogici, metodologici ed etici.³⁶

Riguardo alla terza caratteristica, Dewey si esprime come segue: «Essere disponibili significa impegnarsi a tal punto in un'idea o in un progetto da superare paure e incertezze nel tentativo di realizzare un cambiamento personale e professionale significativo».³⁷ Con la disponibilità di questo tipo lo studioso si riferisce anche alle due caratteristiche precedenti. Essendo aperto, responsabile e disponibile, l'insegnante esamina con continuità e regolarità le forze trainanti del suo modo di agire umano e professionale. Riflette sul suo *modus operandi* e, se le situazioni didattiche con gli allievi lo richiedono, le modifica o ne ricerca di nuove, più adatte. Dewey sostiene che questa caratteristica ha la forza di liberare o emancipare l'insegnante dal suo essere impulsivo o caotico e dall'agire secondo una *routine*.

Le tre caratteristiche sopra delineate, insieme con le prospettive teoriche sul professionista riflessivo, ci fanno vedere un elemento comune che in vari momenti si intravedeva già prima: la riflessione, se realizzata in maniera adeguata, può costituire una base valida per i processi di sviluppo professionale e per i processi di miglioramento della pratica lavorativa. Se realizzata con impegno, la pratica riflessiva può portare benefici non solo alla persona stessa, ma anche all'istituzione in cui è impiegata.

L'idea che gli insegnanti dovrebbero analizzare ciò che stanno facendo in aula e considerare il valore educativo delle loro pratiche è spesso in contrasto con le priorità delle scuole che, di solito, attribuiscono un valore molto più alto all'azione immediata e alla realizzazione dei programmi. Il ritmo e la struttura della giornata scolastica, l'attuazione di molteplici riforme già programmate

³⁵ Cf. C. JOHNS, *Becoming a Reflective Practitioner*, xiii.

³⁶ Cf. K.M. ZEICHNER - D. LISTON, *Reflective Teaching. An Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1996, 11.

³⁷ DEWEY, *How We Think*, 38.

dallo Stato e una generale mancanza di tempo, sono tutti fattori noti che sicuramente non aiutano a realizzare la pratica riflessiva. A causa delle priorità già prefissate, gli insegnanti si chiedono perché investire tempo e sforzi nella pratica riflessiva, quando tutto è già determinato e il tempo bisogna dedicarlo alla molteplicità di attività correnti. Siccome gli insegnanti devono affrontare spesso anche le pressioni di una maggiore efficienza, può capitare che la pratica riflessiva possa essere considerata come un altro lavoro da eseguire e portare a termine secondo le scadenze. Ovviamente, gli autori presentati sopra non postulavano quel tipo di atteggiamento lavorativo.

Nella prospettiva più ampia bisogna aggiungere pure che ci sono paesi in cui gli insegnanti soffrono di poca autonomia a causa dei sistemi centralizzati e burocratici. L'insegnamento viene visto come un'attività realizzata secondo normative molto dettagliate. I docenti intraprendono il ruolo di esecutori dei programmi e di funzionari dei sistemi autoritari. Non c'è spazio per l'innovazione, per l'autonomia, per la responsabilità e il libero sviluppo personale e professionale. Ovviamente, anche indipendentemente dalle condizioni esterne, esiste sempre il rischio di scaricare la responsabilità sugli altri. Come osserva Farrell, è un fenomeno comune che gli insegnanti trovino più facile «lamentarsi di quanto siano cattivi i sistemi educativi... piuttosto che riflettere sui propri comportamenti, sia all'interno che all'esterno della classe».³⁸

Tuttavia, le sfide di qualsiasi tipo, sia di natura politica, sia di natura gestionale e organizzativa, non dovrebbero essere motivo per licenziarsi dalla pratica riflessiva. Bensì, come abbiamo accennato all'inizio, gli studi e le ricerche sull'apprendimento esperienziale fanno vedere quanto è consistente la fondazione epistemologica su cui basare processi e pratiche formative nel corso del proprio sviluppo professionale. Basta valorizzare le implicazioni metodologiche di questi studi, da una parte, e le esperienze e le attività lavorative nel proprio ambito professionale, dall'altra. In questo contributo abbiamo delineato solo le basi teoriche per il professionista riflessivo, in modo particolare nel campo dell'insegnamento. Nella bibliografia sull'argomento si trovano, però, anche studi sulle applicazioni e sulle forme concrete che possono essere valorizzate sia per iniziare, sia per continuare il percorso del professionista riflessivo in qualunque ambito lavorativo.

³⁸ FARRELL, *Reflective Practice in Action. 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*, 7.

The Paradigm of Professional Reflective Teacher. Theoretical Foundations

► ABSTRACT

Teacher education constitutes one of the most significant areas of didactic, pedagogical and sociological research. Models of professional development proposed in this regard not only consider the disciplinary and methodological requirements, but also analyse the personal and institutional conditions on which the actual possibilities of undertaking and implementing such training depend. The present text attempts to outline the theoretical foundations of the *reflective practitioner*. It is intended to propose a valid epistemological reference on which to base and realise one's own professional development. The peculiarity of the proposal lies in the fact that it emphasises the formative value of reflection and daily work activities. In order to construct the theoretical framework, references are given to some of the most significant studies in this regard, starting with those of John Dewey and Donald Schön.

► KEYWORDS

Dewey J., Experience, Practice, Reflection, Reflective professional, Schön D., Teacher training.

✉ grzadziel@unisal.it