

La formazione dei docenti attraverso il Reflective Practice-Based Learning

di Annamaria Ventura

Riassunto

Presso il College Universitario danese UCN, nello Jutland, il tema della riflessività sposa quello della ricerca attraverso il modello pedagogico del *Reflective Practice-Based Learning*, secondo un processo di insegnamento e apprendimento in classe che ricorda quello maieutico e che rende il costrutto di riflessività vivo e generativo. Il sodalizio tra la conoscenza teorica e quella pratica viene concretizzato attraverso la riflessione da parte degli *stakeholders* dell'istituzione formativa permettendo sia agli studenti, che agli insegnanti di lavorare su problemi appartenenti a contesti reali e imparando ad agire in vista di problemi e sfide incombenti, proprie della nostra quotidianità. Se lo scopo dell'insegnante è quello di educare studenti ad abitare la complessità diventando *critical thinkers* and *problem solvers*, questo significa incentivare pratiche riflessive durante il quotidiano processo di insegnamento-apprendimento, partendo proprio dalla loro formazione.

Parole chiave: riflessione, pratica, apprendimento, insegnante, formazione

Teacher education through Reflective Practice-Based Learning

Abstract

At the Danish University College UCN, in Jutland, the theme of reflexivity combines with the research world through the pedagogical model of Reflective Practice-Based Learning, according to a teaching and learning process in the classroom that reminds the maieutic one and that makes the construct of reflexivity alive and generative. The association between theoretical and practical knowledge is concretized through reflection by the stakeholders of the educational institution allowing both students, and teachers to work on problems belonging to real contexts and learning to act to respond to problems and challenges, typical of our daily lives. If the purpose of the teacher is to educate students to inhabit the nowadays

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15918

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

complexity by becoming critical thinkers and problem solvers, this means encouraging reflective practices during the daily teaching-learning process, starting from their own education-training.

Keywords: reflection, practice-based, learning, teacher, training

First submission: 04/03/2023, *accepted:* 17/04/2023

Available online: 25/07/2023

Introduzione

A partire dalla pubblicazione del saggio di D. A. Schön, si diffonde un particolare interesse per la riflessività tanto che nella nostra attuale cultura, si sta finalmente celebrando quella che viene chiamata l'era della riflessione (1993). Habermas sviluppa il proposito di riflettere sull'età contemporanea, allo scopo di definire con sistematicità una teoria della modernità e della razionalità comunicativa e di attuare una rifondazione delle scienze sociali (1997).

L'affermazione della riflessione, intesa come mezzo sempre più autorevole per dare significato alla esperienza, riguarda innanzitutto i modi dell'apprendimento. La riflessione applicata nella pratica educativa ha una funzione chiave nella formazione dei docenti, in vista di una nuova auto-direzione del loro apprendimento in funzione del migliore insegnamento agli allievi.

È importante, pertanto, costruire percorsi formativi con un focus sulla riflessione nell'ambiente accademico, culla per eccellenza del pensiero critico e riflessivo, affinché i singoli insegnanti possano mettere in pratica tali insegnamenti durante l'esercizio futuro della loro professionalità. Apprendere qualcosa di utile, non tanto per un mestiere, per un compito o per sviluppare un'abilità, quanto piuttosto per la vita, è un'ambizione che condividono tutti coloro che investono e si impegnano nel proprio processo di formazione. Non sempre, tuttavia, le circostanze sono favorevoli alla realizzazione di questo progetto e di questa sfida: talvolta vi si oppongono vincoli ideologici, che esigono la conformità, altre volte l'inerzia di vecchie abitudini, altre volte ancora più profonde resistenze psicologiche (Mezirow, 2003).

Johansen sottolinea il rischio di ridurre il potente rapporto tra teoria e pratica, rendendo questi due costrutti appartenenti a due arene di apprendimento distanti tra loro, talvolta anche in conflitto (2017). Ciò significa che ciò che avviene presso l'istituto di istruzione è considerato come teoria, e ciò che avviene sul posto di lavoro è considerato come pratica. Il rapporto tra teoria e pratica, invece, deve fondamentalmente intendersi come dialettico, il che

significa che la teoria e la pratica sono diverse ma reciprocamente dipendenti.

È il caso dell'approccio *Reflective Practice-Based Learning*, tipico di un college universitario danese. Tale pratica di apprendimento riflessivo viene applicata per tutti i corsi di studio, ma, il focus di questo contributo riguarda particolarmente la formazione degli insegnanti, quindi, del docente riflessivo. Attraverso lo stesso modello pedagogico, tale college mira a formare figure professionali che possano collaborare tra loro, a prescindere dal corso di appartenenza, per una educazione olistica e superando la frammentazione dei saperi accademici, di cui Morin si fa portavoce (2001).

Il primo paragrafo affronta la tematica della riflessione all'interno della cornice educativa, nello specifico dalla difficoltà di definirne la natura e la ricerca al ruolo chiave assunto all'interno dell'apprendimento organizzativo. In Danimarca per diventare insegnanti occorre frequentare una scuola professionale. Ogni college universitario si caratterizza per un proprio modello pedagogico. Il racconto¹ del percorso formativo è oggetto del secondo paragrafo mentre, l'analisi del *Reflective Practice-Based learning*, in teoria e in pratica, è l'argomento centrale del terzo e ultimo paragrafo.

La riflessione nel processo di apprendimento

La definizione della natura e della ricerca sulla "riflessione", sui concetti che essa esprime e sulle tecniche che utilizza, nonché sull'ampia gamma di significati che porta con sé si presenta una problematica altamente complessa e profonda (Nuzzaci, 2011). La letteratura si arricchisce di termini come "riflessione", "riflessività", "professionista riflessivo", soprattutto nei percorsi di formazione degli insegnanti. Nonostante linee di sviluppo significativamente diversificate intorno ai temi della riflessione e riflessività, il terreno comune è caratterizzato dall'affermarsi di un paradigma basato sul valore dell'autonomia, della responsabilità e della creatività (Tommasini, 2014). Come sostiene Dewey, il "pensiero riflessivo" consente di essere consapevoli delle proprie azioni, rendendole intelligenti e non impulsive (1964). Schön, inoltre, raccomanda che la "riflessione" venga attivata durante l'azione perché solo questo atteggiamento di apertura permette ai dubbi, che

¹ La ricerca è stata condotta durante il periodo di scambio dottorale tra l'università degli studi di XXX e l'università di Aalborg, attraverso un processo etnografico di raccolta dati presso il college universitario UCN (Professionshøjskolen Nordjylland - University College of Northern Denmark).

altrimenti resterebbero celati, di essere portati in superficie, di essere disambiguati (1993).

In una prospettiva pedagogica, la riflessione si declina in modo diverso a seconda della messa a fuoco di alcuni o di altri peculiari aspetti dell'agire educativo (Striano, 2001). All'interno delle pratiche educative, riflessione e azione si combinano «in un processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale» (Schön, 1993) in quanto possiamo rintracciarvi una costante co-determinazione tra azione e contesto, una ricorrente presenza di condizioni che richiedono una profonda esplorazione allo scopo di mettere a punto corsi di azione efficaci e significativi, il necessario riferimento a una molteplicità di prospettive e punti di vista (Striani, 2012).

La formazione professionale di tipo solo tecnico-razionale risulta oggi pertanto inadeguata ad affrontare le difficoltà e gli imprevisti. Il passaggio all'azione fa ricordare anche l'attenzione alla circolarità tra teoria e prassi, problematica molto importante ai fini di sollecitare l'innovazione a scuola attraverso la formazione teorica dei docenti, spesso molto approfondita ma lontana dai livelli della prassi da loro applicata, ancorata spesso a vecchi schemi che resistono nel tempo.

L'apprendimento organizzativo

Il concetto di riflessione assume un ruolo chiave all'interno dell'apprendimento organizzativo, di cui D. Schön, insieme a C. Argyris, hanno fornito un contributo fondamentale (1996). In questo caso, la riflessione è condivisa tra i membri di una organizzazione riguardo ai problemi dell'organizzazione stessa, tanto più efficace quanto più supera il livello delle risposte di *routine* e permette l'implementazione di soluzioni innovative fondate sulla revisione di norme, valori e assunti di base stratificati nell'organizzazione (Tommasini, 2014).

Si noti come, in questi casi, il fenomeno riflessivo oltrepassa il confine dei processi cognitivi individuali e si sposta nella più vasta dimensione dei processi sociali della cognizione organizzativa e delle pratiche organizzative (Tommasini, 2014).

Negli approcci *practice-based*, in particolare, la riflessività individuale è in continua dialettica con l'apprendimento su base sociale (Nicolini, 2013). Il rapporto tra sfera personale e sfera professionale nelle sue diverse sfaccettature rappresenta peraltro un fondamentale momento di impegno per lo sviluppo del fenomeno riflessivo nelle forme organizzative e professionali della neo-modernità (Tommasini, 2014).

In tali approcci la questione dell'“apprendere una pratica” lavorativa è posta nei termini della partecipazione competente all'applicazione delle conoscenze di cui la pratica è intessuta e che si trovano incorporate in uno specifico contesto. “Conoscere una pratica” significa inoltre smontare la pratica stessa, e attraverso una logica riflessiva esplorarne i contenuti, distinguendo conoscenze da abilità concrete garantendone momenti di trasformazione e innovazione.

Nel corso dell'agire educativo si delinea, così, l'emergere di una peculiare «epistemologia della pratica professionale» (Schön, 1993, 2006, 1991) e si costruiscono nuove forme di conoscenza che vengono socializzate e negoziate all'interno dei contesti in cui l'agire è iscritto ma anche disseminate e trasferite al di fuori di questi (Dewey, 1974).

Le pratiche riflessive

A partire da questo tipo di presupposti - pur se con accenti e impostazioni anche molto diverse - si è sviluppato il filone delle *reflective practices*, che in effetti sono più che altro pratiche di riflessività, individuale e collettiva, diffuse soprattutto in settori, come l'insegnamento e la cura della salute, laddove gli aspetti personali della prestazione sono particolarmente evidenti. La *reflective practice* viene infatti definita come “uno stato della mente” e come un fattore interveniente nella pratica professionale che consente ai professionisti di apprendere dall'esperienza su sé stessi, sul proprio lavoro, sul modo in cui correlano vita lavorativa e vita privata, sui loro “altri significativi”. Le *pratiche riflessive* servono quindi a portare allo scoperto le strategie e a porsi questioni che non erano state poste prima, attraverso esperienze in ambienti sufficientemente protetti in cui è possibile esplorare anche temi difficili o comunque difficilmente comunicabili (Bolton, 2010).

La vita scolastica offre continue occasioni per pensare. La riflessività rientra nel sistema educativo insieme a intenzionalità, contestualità, situatività, che vengono a organizzarsi in un sistema, razionalmente orientato, definibile come agire educativo (Striano, 2001). In diversi momenti storici l'agire si traduce in una processualità dinamica, definibile come processo educativo (Striano, 2012).

Schön sostiene che nella crisi delle professioni, per cui la competenza tecnico-scientifica non è più sufficiente a governare la complessità, si afferma la figura del professionista riflessivo. Lo stesso autore, infatti, ricorda che un insegnante dovrebbe essere un professionista riflessivo, mirante a tornare senza posa sulle sue azioni e a comprenderne il senso evidenziando come la crescita della conoscenza e della competenza professionale sia legata in particolare allo sviluppo di una capacità di riflessione durante l'azione,

oltre che di riflessione prima e dopo di questa (1993). La pratica educativa, ciò che succede, in aula e fuori dall'aula, regala l'opportunità di pensare. Pensare significa innanzitutto ascoltare sé e la propria esperienza, prestare attenzione agli aspetti rilevanti di essa.

L'istruzione terziaria in Danimarca

L'arrivo nell'ambiente accademico danese è, sin da subito, oggetto di riflessione; una grande scritta "*you only think when confronted with a problem*" di Dewey, accoglie gli studenti all'entrata. Il sistema educativo danese è riconosciuto come innovativo e ai primi posti internazionali in termini di qualità, determinando una base solida per le future carriere dei singoli studenti. L'istruzione superiore è regolamentata dallo stato e tutte le pubbliche istituzioni sono soggette a continui processi valutativi. In questo contesto, la mission è quella di *creare soluzioni per il mondo reale*.

Le lezioni tradizionali sono arricchite da collaborazioni industriali e metodi di insegnamento che promuovono l'abilità degli studenti di usare concretamente quanto appreso e di trasformare la conoscenza in soluzioni innovative. Tutto ciò richiede un grande sforzo di iniziativa personale e di pensiero indipendente. Agli studenti si chiede di abbattere le barriere e di uscire dalla propria *comfort zone*, applicando il pensiero critico, collaborando e alimentando la propria creatività, se si vuole davvero contribuire allo sviluppo del proprio sé professionale e personale.

Ogni college universitario si caratterizza per un modello pedagogico che si incentra, ad esempio, sul *problem-based*, o sul *project-based learning*; nel caso di UCN si tratta del *reflective practice-based learning* in quanto si riconosce il ruolo che la riflessione svolge per incrementare l'apprendimento in materia di istruzione (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; LaBoskey, 1994; Hatton & Smith, 1995).

Nel contesto educativo, il concetto di riflessione fa riferimento ad un particolare modo di *pensare in modo critico* in modo tale che il singolo possa essere pronto ad agire (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002). I college universitari vogliono formare studenti in grado di riflettere criticamente sulle proprie professioni e, per tale ragione, le attività di insegnamento e di apprendimento, a prescindere dal luogo in cui avvengono, devono consentire l'analisi e la discussione del *perché* alcune scelte professionali sono migliori di altre. In questo caso la riflessione insegna al singolo studente, non solo, *come agire* ma, anche ad *argomentare le motivazioni* dietro alle loro azioni. Tale presupposto assume un ruolo pregnante nel lavoro di Schön, il

quale fa anche riferimento a Dewey, uno tra i primi autori ad applicare il concetto di riflessione nei processi di apprendimento (2009).

Il College Universitario UCN & la formazione degli studenti

La vicinanza con la realtà, ossia lo studio dei fenomeni nel loro contesto reale attraverso un approccio pratico e riflessivo, è una delle caratteristiche che accomuna i college universitari danesi. Il *learning how to* è al centro del processo di insegnamento e apprendimento ed è sviluppato ulteriormente durante i periodi di tirocinio o internship, durante i quali agli studenti vengono presentati *practice-related cases* e diversi modi di simulare la realtà.

L'apertura e la collaborazione con istituzioni, enti territoriali o laboratori consente di sperimentare e mettere in pratica le proprie competenze relative allo specifico corso di studi.

"It is important to connect theory and practice because that is how the students learn to translate their knowledge into something useful" (Docente di UCN).

Combinare teoria e pratica con le proprie riflessioni richiede approcci e strategie didattiche differenti; dal momento che ognuno di noi ha modi e tempi di apprendimento differenti, consentendo, allo stesso tempo, l'esercizio e lo sviluppo delle diverse intelligenze (Gardner, 2018).

"Humans are not simple algorithms. When you work with different people, you get different results" (Studiante di UCN).

Per questa ragione UCN utilizza diversi tipi di insegnamento e attività di apprendimento. Le lezioni tradizionali in cui il professore gioca un ruolo centrale, come quello di formare la classe o suggerire esercizi, ma anche occasioni di *flipped classroom* in cui gli studenti diventano i protagonisti, ad esempio quando preparano presentazioni e discussioni di progetti o compiti costruiti da loro stessi.

L'obiettivo è quello di orchestrare le competenze relative alla disciplina, alla propria persona, al contesto sociale, costruendo una *formæ mentis* applicabile, in seguito, nel mondo del lavoro. Un'attenzione particolare è rivolta alla competenza emotiva (Goleman, 2011), essendo i paesi nordici caratteristici per l'insegnamento dell'empatia, sin dalla scuola dell'infanzia, ed essendo il modello nordico educativo centrato sullo sviluppo di competenze sociali e civiche, all'interno della macro-cornice della sostenibilità.

Nell'ottica del professionista riflessivo, nello specifico della figura del docente, l'utilizzo del RPL consente di agire come professionista riflessivo

che sa interpretare e reinterpretare la propria esperienza, sviluppando in questo modo la sua identità professionale di docente.

“We hope that the teachers become better at reflecting on their practical teaching approaches. This will directly or indirectly affect the students because the teacher is the most important part of the class. If the teacher starts thinking differently, the teaching itself will change, and eventually, the possibilities for the individual child will be better” (Docente di UCN).

I libri diventano manuali di istruzione di sfide e problemi reali, e la combinazione con le riflessioni personali entra nel vivo attraverso il *Reflective Practice-based Learning*.

Il Reflective Practice-Based Learning (RPL)

Per educare e qualificare gli studenti verso mestieri, imprese e professioni affinché possano risolvere sfide e compiti propri di una società in continuo cambiamento è richiesto un approccio molto particolare all’istruzione che, da un lato, si basa su una solida base di conoscenze originate dalla ricerca e, dall’altro, è accompagnato dalla qualità pedagogica, consentendo allo studente di sviluppare competenze che lo rendano un professionista.

L’approccio del RPL si presenta come un linguaggio condiviso tra i processi di insegnamento e apprendimento e le sfumature tipiche di ogni corso di studio. Il target group di riferimento si presenta ampio in quanto comprende studenti e docenti, ma anche tutto il personale accademico e amministrativo.

Nel Libro Bianco (Horn et al., 2020) di questo college universitario si sottolinea quanto il RPL si presenti come un approccio dinamico e non definito a priori, che possa assumere *diverse articolazioni* sulla base dei programmi di studio e degli studenti che vi partecipano. La mission è quella di creare un dialogo tra la conoscenza e la comprensione delle pratiche delle singole professioni, in modo da trovare una soluzione a problemi o per lo meno a essere pronti ad agire. Tale approccio si dimostra come un vero e proprio *framework* per l’apprendimento di pratiche riflessive. L’obiettivo generale è quello di consentire agli studenti di mettere in gioco i propri valori, la propria personalità e consentendo alle riflessioni personali di guidare la loro pratica.

I sei principi pedagogici fondamentali

Un elemento cardine del libro bianco è che l’apprendimento basato sulla

pratica riflessiva ha origine nella teoria dell'apprendimento da cui possono essere derivati sei principi pedagogici fondamentali.

- Le esperienze degli studenti sono incorporate nelle attività di insegnamento e apprendimento;
- Le attività di insegnamento e apprendimento sono volte ad includere appropriati elementi di disturbo;
- Le attività di insegnamento e apprendimento sono organizzate in modo esplorativo;
- Il contenuto delle attività di insegnamento e apprendimento si basa sul buon esempio;
- Docenti e studenti lavorano insieme durante i processi di apprendimento;
- Docenti e studenti creano spazio per il dialogo.

Questi principi fondamentali sono il punto di partenza per i metodi e le tecniche di insegnamento che creano il quadro per l'apprendimento basato sulla pratica riflessiva, come illustrato nella figura di seguito.

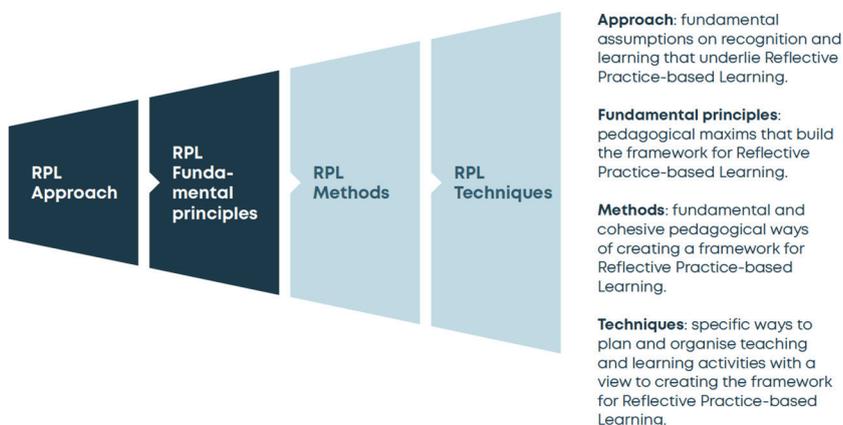


Figura 1 - La relazione tra approccio, principi fondamentali, metodi e tecniche (Horn et al., 2020)

Il RPL viene descritto attraverso questi quattro parametri (approccio, principi fondamentali, metodi e tecniche del RPL) che da un polo di astrazione diventano, nella pratica, molto concreti. Ciò consente variazioni locali nel lavoro che coinvolge l'apprendimento basato sulla pratica riflessiva come la pianificazione delle attività di insegnamento e apprendimento in base a esigenze specifiche e caratteristiche del programma di studio individuale, del soggetto, a seconda del *topic* della lezione e dello scopo.

La pratica riflessiva considera l'apprendimento come un processo meta-cognitivo e si domanda continuamente “cosa sia l'apprendimento?” e “cosa influenza l'apprendimento?” in ogni caso specifico (Qvortrup & Keiding, 2016), dando allo scopo un ruolo secondario.

In secondo luogo, il concetto di apprendimento basato sulla pratica riflessiva viene utilizzato come concetto ombrello per quanto riguardano i modi per pianificare e organizzare attività di insegnamento e di apprendimento. I termini “insegnamento” o “attività di insegnamento e di apprendimento” intendono coprire una vasta gamma di attività e “azioni, che mirano a promuovere l'acquisizione di conoscenze, abilità, intuizione e comprensione” le diverse attività spaziano tra lezioni teoriche e attività cliniche, stage, lavori di progetto, studi di casi, sessioni di orientamento, lavori di laboratorio, ecc.

La teoria dell'apprendimento è complessa e copre diversi campi scientifici e approcci di filosofia della scienza che enfatizzano e si concentrano su vari aspetti dell'apprendimento dalla teoria comportamentale alla teoria cognitiva e alla comprensione socioculturale dell'apprendimento. Ognuno di questi contribuisce attraverso ipotesi teoriche e generali, idee della capacità umana di imparare, che costituiscono la base delle nostre convinzioni soggettive e normative di come l'apprendimento avviene, e come possiamo insegnare qualcosa agli altri. L'apprendimento basato sulla pratica riflessiva è un concetto complesso costituito da tre termini: 'riflessivo', 'pratica' e 'apprendimento'. Un'identificazione teorica del concetto potrebbe prendere il suo punto di partenza nei tre termini separatamente, ma, in questo caso, il punto di partenza è caratterizzato dal fare affidamento sulla *comprensione dell'apprendimento che si concentra sulla riflessione*.

I metodi & le tecniche

Il seguente sottoparagrafo si focalizza, invece, sui metodi e sulle tecniche. La figura 2, estensione della precedente, illustra come l'approccio e i principi fondamentali possono essere il punto di partenza per la pianificazione delle attività di insegnamento e di apprendimento, ad esempio, permettendo ai sei principi fondamentali, in collaborazione con le considerazioni pedagogiche e le culture locali in un programma di studio, ad elaborare scelte più individuali relative ai metodi e alle tecniche di insegnamento (lettura da sinistra verso destra).

Il modello, però, mostra anche che i metodi di insegnamento e le tecniche già in uso possono essere valutati sulla base della loro relazione con i sei principi fondamentali e quindi, attraverso il loro potenziale, è possibile creare uno spazio di riflessione (da destra a sinistra). Di conseguenza, l'approccio e i principi fondamentali possono essere utilizzati per la riflessione

individuale del docente sulle pratiche di insegnamento, per il lavoro preparatorio, per condurre attività di insegnamento e apprendimento e per valutare il loro lavoro.

L'integrazione dei principi fondamentali nella vita quotidiana pedagogica nei programmi di studio è quindi un processo in cui è possibile valutare i metodi e le tecniche già in uso e sviluppare nuovi modi di insegnamento.

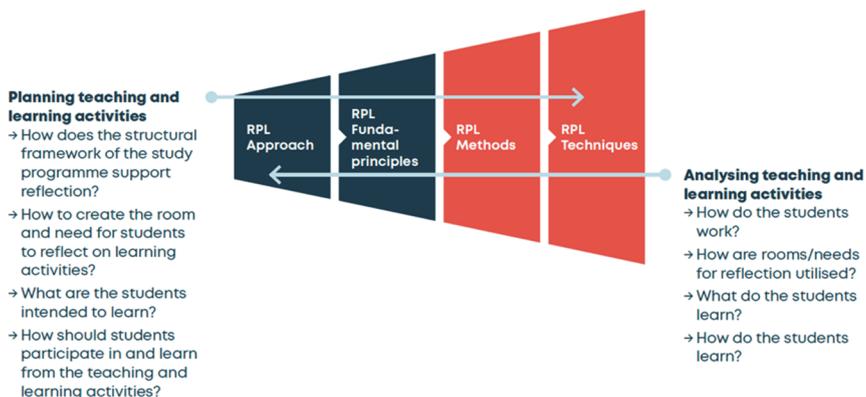


Figura 2 - Pianificazione e analisi delle attività didattiche (Horn et al., 2020)

La dimensione locale assume un ruolo pregnante nella programmazione dell'apprendimento basato sulla pratica riflessiva nei programmi di studio di UCN e offre innumerevoli occasioni per interpretare l'approccio del RPL a partire dal vissuto e dalle esperienze dei singoli studenti, docenti e personale accademico.

Il modello pedagogico intende ispirare i docenti a guardare la propria pratica di insegnamento dalla prospettiva dell'apprendimento basato sulla pratica riflessiva con la speranza di aumentare la consapevolezza delle pratiche riflessive esistenti e sviluppando, in seguito, nuovi metodi e tecniche per la riflessione nelle attività di insegnamento e apprendimento. Per questo motivo, l'apprendimento basato sulla pratica riflessiva non è un concetto statico, bensì, si sviluppa all'interno dei programmi di studio e il suo carattere, e allo stesso tempo il suo impatto sulla pratica educativa, saranno visibili più chiaramente mentre continua ad evolversi.

Il ruolo dell'esperienza

Il concetto di esperienza riveste un ruolo centrale nell'apprendimento basato sulla pratica riflessiva e prende la sua ispirazione dall'apparato di Kolb (1984). Nel suo modello, infatti, l'esperienza immediata e concreta è la base

per l'osservazione e la riflessione da cui si formano un'esperienza e una teoria o alcuni concetti astratti. Questi, a loro volta, costituiscono il punto di partenza per una sperimentazione attiva che porta a nuove esperienze concrete.

L'esperienza è fondamentale nel processo di apprendimento, in parte perché la sua natura individuale consente allo studente di inserire idee astratte in un contesto pratico e quindi dare un senso ad esso e in secondo luogo perché, essendo gli studenti tra loro diversi, ciò che trasmette significato ed esperienze significative varieranno da una persona all'altra.

L'apprendimento basato sulla pratica riflessiva si basa quindi sull'idea fondamentale che l'apprendimento, sia individualmente che in compagnia di altri, ad esempio attraverso la legittima partecipazione periferica nelle comunità di pratica (Wenger, 1998), si svolge in incontri reciproci tra esperienze pratiche specifiche e principi astratti, concetti o teorie, una premessa che si può trovare anche nelle opere di Dewey.



Figura 3 - L'esperienza, il pensiero e l'azione (Horn et al., 2020)

Dewey, infatti, descrive le esperienze o le situazioni concrete come base per la riflessione in quanto possono destare uno stato positivo di confusione e perplessità che costringono la persona a rispondere e quindi a riflettere (Dewey, 2009). In questo modo, Dewey sottolinea il rapporto tra l'esperienza e gli altri due concetti della figura 3: il pensiero e l'azione. Il pensiero riflessivo è circondato da una *situazione pre-riflessiva* caratterizzata dal dubbio, dall'esitazione e da un disordine mentale, attraverso problemi o difficoltà, così come da una *situazione post-riflessiva*, in cui il dubbio è stato rimosso, il significato è stato ripristinato e la situazione è percepita come "chiara, coerente, stabile, armoniosa" (Dewey, 2009).

Conclusioni

Se la riflessione avviene lungo tutto il percorso di insegnamento, si configura come perno cruciale del processo mediante il quale gli insegnanti, specie quelli in formazione, sono in grado di migliorare le loro prassi al fine di renderle più coerenti (Schön, 1993). Autori come Kenneth M. Zeichner e Daniel P. Liston hanno infatti sostenuto che essa è essenziale per aiutare a comprendere la natura complessa dei contesti scolastici (Zeichner & Liston, 1996) e che il fatto di imparare ad essere un “buon insegnante” risulti dalla consapevole riflessione sugli eventi, sulla formazione, sulle esperienze e su altre componenti (Clark, 1995). In particolare, l’interazione con gli altri nel processo di riflessione gioca un ruolo fondamentale nella crescita professionale degli insegnanti, costantemente impegnati in situazioni in cui occorre assumere decisioni difficili sull’istruzione, poiché, quando la condivisione attiva delle esperienze professionali tra colleghi utilizza come supporto la riflessione, la continua ricerca di soluzione ai problemi, come anche il *feedback*, tali decisioni possono, con maggiore probabilità, tradursi in azioni informate.

Si è parlato di riflessione condivisa. Ciò mostra come l’insegnamento non possa mai considerarsi un’azione solitaria, ma preveda sia una continua interrelazione tra docenti, studenti, genitori, colleghi, sia la creazione di una comunità in cui vengono discussi i problemi e suggerite le possibili soluzioni; l’interazione dota i partecipanti di nuove prospettive di insegnamento e sostiene il loro sviluppo. Tale concetto è connesso virtuosamente ad un altro, quello di “comunità di pratica”, locuzione coniata da Etienne Wenger e da Jean Lave (Wenger, 1998), che lo usarono, mentre stavano studiavano il tirocinio quale modello di apprendimento, per indicare un gruppo costituito da individui che si impegnano in un processo di apprendimento collettivo all’interno di un dominio condiviso di conoscenze, esperienze e competenze.

Spesso l’università corre il rischio di presentarsi agli studenti come una torre d’avorio inagibile, l’auspicio, pertanto, è quello di abbattere i muri invisibili accademici, per rendere l’università sempre più aperta verso il mondo del lavoro e in continuo dialogo con i problemi reali. Il superamento della tendenza teorica che porta a focalizzarsi solo sui libri di testo, con una scarsa attenzione verso la pratica e in modo tale da elaborare percorsi di riflessività, eviterebbe la “fabbricazione” di laureati inutili e il fenomeno dello *skill mismatch*, che si presenta come una delle maledizioni italiane per cui il nostro Paese è il terzo al mondo con il più alto disallineamento tra le discipline di studio scelte dai giovani e le esigenze del mercato del lavoro, per cui occorrerebbe, per l’appunto, riflettere un po’ di più.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., Schön, D. (1996). *Organisational learning II, Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice. Writing and Professional Development*. London: Sage.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (Eds.) (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Promoting Reflection in Learning: A Model. Reflection: Turning Reflection into Learning*. London: Routledge.
- Clark, C.M. (1995). *Thoughtful teaching*. New York: Teachers College.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey Selected Writings*. New York: The Modern Library.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Århus: Klim.
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and. Competence*. London: Routledge.
- Gardner, H. (2018). *Formæ mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, tr. it. di I. Blum e B. Lotti. Milano: Rizzoli.
- Habermas, J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 33-49.
- Horn, L. H., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Lukassen, N. B., Sørensen, I. M., Valbak-Andersen, C. & Bundgaard, S. B. (2020). *White Paper on Reflective Practice-based Learning*. University College of Northern Denmark.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. New York: Teachers College Press.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, and Organization. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nuzzaci, A. (2011). *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. Studium Educationis*, XII(3).
- Qvortrup, A., & Keiding, T. B. (2016). *The mistake to mistake learning theories for didactics*. In A. Qvortrup, M. Wiberg.
- Christensen, G., & Hansbøl, M. (Eds.). On the Definition of Learning (pp. 163-187). Retrieved from <https://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2444735369>.
- Tommasini, M. (2014). Riflessione/Riflessività in: D. Lipari, S. Pastore (a cura di), *Nuove parole della formazione*. Roma: Palinsesto ed.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In: Rivoltella, P.C. & Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring: kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M., Liston, P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.