

Gina Chianese

Educazione permanente


Condizioni, pratiche e prospettive
nello sviluppo personale e professionale
dei docenti

saggi

EDUCAZIONE *per tutta la vita*

FrancoAngeli





La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Giulia Cavrini, *Libera Università di Bolzano*

Laura Cerrocchi, *Università di Modena e Reggio Emilia*

Gina Chianese, *Libera Università di Bolzano*

Duccio Demetrio, *Università di Milano Bicocca*

Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*

Piergiuseppe Ellerani, *Università di Lecce*

Idoia Fernández, *Universidad del Pais VascoEuskal Herriko Unibertsitatea*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Cindy Kline, *Niagara University*

Isabella Liodice, *Università di Foggia*

Günther Pallaver, *Universität Innsbruck*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Pilar Ruiz de Gauna Bahillo, *Universidad del Pais VascoEuskal Herriko Unibertsitatea*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Miguel Ángel Zabalza, *Universidad de Santiago de Compostela*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Barbara Bocchi, Giancarlo Bussadori, Cinzia Zadra

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Gina Chianese

Educazione permanente

Condizioni, pratiche e prospettive
nello sviluppo personale e professionale
dei docenti



FrancoAngeli

Il presente volume è stato stampato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.*

Indice

Introduzione, di *Gina Chianese* pag. 7

Parte Prima **Il quadro teorico di riferimento**

- L'educazione degli adulti in un'ottica di educazione permanente,
di *Gina Chianese* » 11
- La formazione degli insegnanti: uno sguardo all'Europa, di *Gina Chianese* » 21
- Il profilo del docente europeo: modelli e tendenze, di *Gina Chianese* » 29

Parte Seconda **Esperienze e Ricerche**

- Il profilo professionale dei docenti di Educazione Permanente
in Provincia di Bolzano, di *Gina Chianese* » 39
- Immagini della formazione in età adulta. La figura del viaggio
nei diari formativi dei docenti neoassunti, di *Chiara Biasin* e
Andrea Porcarelli » 61
- Il ciclo del valore. Costruire il profilo dei docenti come un pro-
cesso partecipativo, di *Piergiuseppe Ellerani*, *Antonello Ve-*
dovato, *Luciano Fiorese* e *María José Gil Mendoza* » 77

Parte Terza
La formazione e lo sviluppo professionale
degli insegnanti: modelli e buone pratiche

Modelli, quadri di riferimento e profili di competenze dei docenti, di <i>Gina Chianese</i>	pag. 91
La formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, di <i>Gina Chianese</i>	» 103
Bibliografia	» 119
Allegati - La rubrica	» 129

Introduzione

di Gina Chianese

Negli ultimi decenni si è assistito al susseguirsi di rapidi e radicali cambiamenti a livello storico, sociale, politico ed economico. È questa l'epoca della complessità, del post-moderno, del cambiamento, del *lifelong*. Quest'ultimo termine/concetto-promessa è divenuto sempre più la chiave di volta e la “parola magica” presente nelle agende politiche di istruzione e formazione a livello nazionale ed internazionale; spesso declinandosi quale priorità dichiarata sulla carta, ma poco praticata.

Sapere, conoscenze e competenze costituiscono la “nuova ricchezza” sulla quale costruire la società della conoscenza. Il progetto è quello di promuovere percorsi e progetti di vita in cui le persone possano sviluppare ed esercitare la propria autonomia, libertà, pensiero critico e riflessivo; percorsi non soltanto di formazione iniziale ma di formazione continua lungo l'intero percorso di vita.

In questo scenario la definizione di un “nuovo” profilo professionale del docente non può prescindere dall'obiettivo-sfida di promuovere *capacitazione* (Sen, 1999) e “possibilitazione” (Bruscaglioni, 2009) sia per gli alunni che per se stessi.

Tuttavia, la definizione di un profilo docente costituisce una situazione *in progress*, sempre in bilico fra istanze di evoluzione-rigenerazione e quelle di conservazione-mantenimento. L'elemento di certezza è costituito comunque dall'urgenza di agire, in un senso o in un altro; poiché

insegnare diventa spesso un “mestiere impossibile”, implica agire con urgenza, decidere nell'incertezza, operare senza avere il tempo di meditare. Tutto ciò senza una preparazione adeguata. Diventa allora chiaro che la conoscenza tacita, acquisita nel tempo, non basta più per affrontare le nuove situazioni. Occorre imparare a riflettere sul problema, attingere a conoscenza pratica, fornire risposte (Fischer, 2002, p. 149).

Riflettere sul problema, attingere a conoscenza pratica e tentare di tracciare degli orizzonti e delle piste di direzione (senza aver la presunzione di fornire risposte) costituiscono gli obiettivi e le tematizzazioni delle tre parti di cui si compone il volume.

La prima parte è dedicata al tema della formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti dettagliandone il quadro teorico di riferimento. Particolari accenti sono posti sulla situazione in Europa, proponendo inoltre una rassegna tematica sui lavori e le ricerche Eurydice.

La seconda parte apre all'analisi di esperienze e ricerche condotte con insegnanti neo-assunti in ruolo, docenti di Educazione Permanente e di docenti universitari.

Nell'ultima parte sono illustrati alcuni modelli e buone pratiche nella formazione e sviluppo professionale degli insegnanti a livello nazionale ed internazionale, con alcune riflessioni in merito a possibili piste future.

Parte Prima

Il quadro teorico di riferimento

L'educazione degli adulti in un'ottica di educazione permanente

di Gina Chianese

L'educazione in generale, e quella degli adulti in particolare, si configura come compito complesso, difficile, aperto e mai concluso, sottoposto a continue e talvolta contraddittorie spinte fra istanze di globalizzazione (Baumann, 2005) e di conservazione.

Il concetto di educazione permanente, inteso quale educazione che si snoda per l'intero percorso di vita o *lifelong learning*, ha definitivamente soppiantato e sostituito il vecchio concetto di educazione che riconosceva al soggetto la possibilità di apprendere e svilupparsi solo in alcune età della vita (infanzia e adultità); secondo il quale le competenze sviluppate fino all'età adulta andavano decadendo con l'incedere dell'età anziana.

Nell'attuale contesto storico-culturale acquista rilevanza il tema dell'educazione degli adulti. Secondo Hely (1965) è possibile far risalire le sue origini alla *polis greca* in cui l'intera società si assumeva l'impegno di promuovere attività educative rivolte agli adulti istituendo una vera e propria città e società educante. Afferma Werner Jaeger «la Paideia, in primo luogo, non è faccenda individuale, ma, per sua natura, è cosa della comunità. [...] Ogni educazione è [...] emanazione diretta della viva coscienza normativa d'una comunità umana» (Jaeger, 1964, p. 2).

L'educazione degli adulti è stata intesa fino alla metà degli anni '60 quale "rimedio", "chance" che si concedeva alle persone adulte per colmare lacune nel proprio percorso scolastico. Si parlava, infatti, di *educazione ricorrente*.

A partire dalla metà dell'800 inizia ad essere utilizzato nel campo dell'educazione il termine "andragogia" (dal greco *aner* = uomo e *agein* = condurre) per indicare appositamente l'educazione degli adulti, differenziandola quindi dalla pedagogia (dal greco *paidos* = bambino e *ago* = guidare, condurre, accompagnare).

Le teorie del processo formativo e di apprendimento in età adulta

In riferimento all'apprendimento in età adulta Duccio Demetrio (2003, pp. 5, 7) distingue tre livelli: *educazione permanente* (livello comprensivo e strategico), *educazione degli adulti* (livello intenzionale e istituzionale), *educazione in età adulta* (livello fenomenologico ed esistenziale). L'educazione permanente costituisce, quindi, la dimensione teoretica e speculativa; l'educazione degli adulti ne costituisce la "declinazione pragmatica"; l'educazione in età adulta, infine, riguarda il percorso esistenziale degli individui, la loro storia formativa.

In ciascuno dei livelli, il concetto di educazione è inteso quale

quell'esperienza spontanea, casuale o progettata, nel corso della quale, o dopo la quale, si avverta di aver appreso nozioni, metodi, modalità cognitive, comportamenti, significati prima sconosciuti o conosciuti non direttamente o per approssimazione, connessa a processi cognitivi e compiutamente affettivi (Ivi, p. 8).

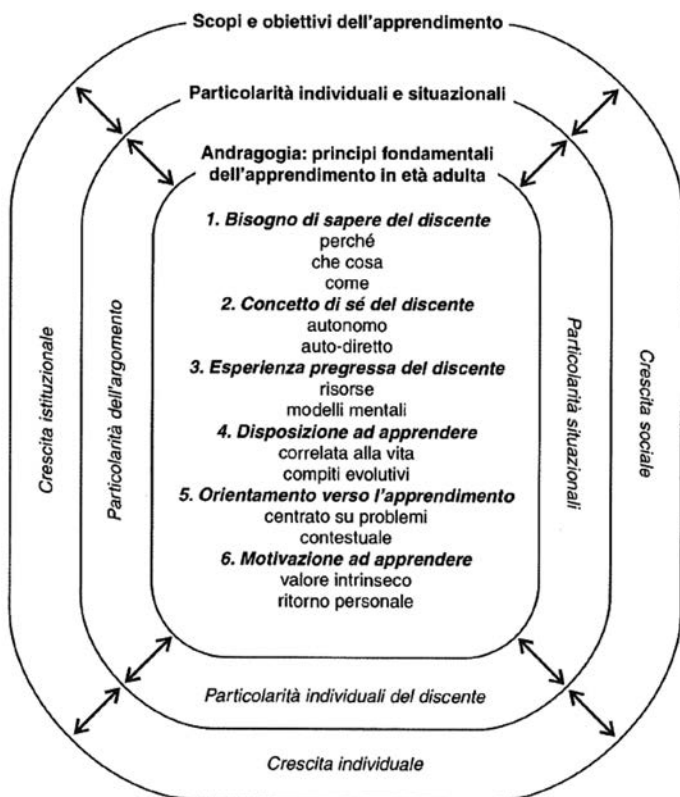
Nell'illustrare le teorie dell'apprendimento in età adulta ci si rifà al modello di Merriam e Caffarella (1991) che distingue fra: a) teorie basate sulle caratteristiche degli adulti in quanto studenti (Knowles, Cross); b) le teorie basate sulle situazioni di vita degli individui in età adulta (Jarvis, Knox); c) le teorie basate sull'apprendimento come acquisizione di consapevolezza di sé (Merizow, Freire). Al modello sopracitato aggiungiamo un ulteriore punto relativo alla d) teoria basata sull'apprendimento riflessivo (Schön).

Gli adulti in quanto studenti

Le prime teorie sull'apprendimento adulto si sono basate soprattutto sulla ricerca psicologica umanista che muove dal presupposto che le persone sono predisposte ad autorealizzarsi e a sviluppare costantemente il proprio potenziale (Maslow, 1962, 1943, 1954; Rogers, 1980, 1979, 1961; May, 1983, 1967, 1953; Perls, 1968, 1948).

Sulla base di queste teorie ha preso forma il modello di Knowles che, nel corso della seconda metà del '900, ha riconosciuto agli adulti delle peculiarità nel campo dell'apprendimento ed ha definito metodi specifici volti a rispondere ad esigenze, caratteristiche e bisogni proprie dell'adulto (Knowles, 2008). Il modello di Knowles si sviluppa intorno a dei concetti-chiave (*core principles*): il bisogno di conoscere; il concetto di sé del discente; il ruolo dell'esperienza del discente; la disponibilità ad apprendere; l'orientamento verso l'apprendimento e la motivazione (tabella 1).

Tab. 1 - Core principles di Knowles



Il Modello andragogico di Knowles si è posto in antagonismo con il Modello pedagogico per l'educazione degli adulti.

Nella tabella 2 sono sintetizzate le differenze fra i due modelli: a) il primo, quello pedagogico basato sui contenuti e sulla trasmissione di informazioni e abilità; b) il secondo, quello andragogico che fornisce procedure e risorse per aiutare i discenti ad acquisire informazioni e abilità al fine di sostenere un apprendimento autodiretto.

Le metodologie derivanti dal modello di Knowles valorizzano l'adulto in formazione in quanto lo riconoscono come protagonista attivo e partecipe delle scelte di apprendimento, ad esempio: apprendimento autodiretto; apprendimento autonomo; curricoli basati su problemi concreti. Queste modalità risultano funzionali perché valorizzano la propensione all'auto-direzione e al controllo del proprio percorso formativo da parte dell'adulto e al contempo sostengono il potenziale formativo dell'esperienza lavorativa.

Tab. 2 - Confronto andragogia-pedagogia (Knowles)

Raffronto dei presupposti e dei progetti della pedagogia e dell'andragogia

Presupposti			Elementi del progetto		
	<i>Pedagogia</i>	<i>Andragogia</i>		<i>Pedagogia</i>	<i>Andragogia</i>
Concetto di sé	Dipendenza	Sempre maggiore autonomia	Clima	Orientato verso l'autorità Formale Competitivo	Reciprocità Rispetto Collaborazione Informale
Esperienza	Di poco valore	I discenti costituiscono una ricca risorsa per l'apprendimento	Pianificazione	Da parte del docente	Meccanismo di pianificazione comune
Disponibilità	Sviluppo biologico Pressione sociale	Compiti evolutivi dei ruoli sociali	Diagnosi dei bisogni	Da parte del docente	Auto-diagnosi reciproca
Prospettiva temporale	Applicazione posticipata	Applicazione immediata	Formulazione degli obiettivi	Da parte del docente	Negoziazione comune
Orientamento all'apprendimento	Centrato sulle materie	Centrato sui problemi	Progetto	Logica delle materie Unità di contenuto	Sequenze, secondo la disponibilità ad apprendere Unità di problemi
			Attività	Tecniche di trasmissione dei contenuti	Tecniche basate sull'esperienza (ricerca)
			Valutazione	Da parte del docente	Re-diagnosi comune dei bisogni Valutazione comune del programma

Knowles propone il coinvolgimento diretto, anzi assegna un ruolo decisionale e centrale ai soggetti in tutte le fasi del processo a partire dalla determinazione degli obiettivi. Rivaluta tra le risorse dell'apprendimento l'esperienza, lo stato emotivo e affettivo degli individui, le loro reciproche interazioni e quelle con il contesto tanto di lavoro quanto di vita.

Il modello di Knowles, ponendo l'enfasi sulla responsabilità del discente, rompe la gerarchia classica docente-discente.

L'essere discenti adulti fa venir meno la classica distanza generazionale e supporta l'assunzione di diversi ruoli.

In questo contesto risulta strategico, quindi, il contratto di apprendimento, la condivisione degli obiettivi e del piano delle attività tra il docente e il discente.

Nel corso delle sue riflessioni Knowles giunge ad una rivisitazione del modello, dal quale risulta più smussata e meno spigolosa la contrapposizione con il modello pedagogico (tabella 3).

Tab. 3 - Rivisitazione modello androgogico di Knowles

1. Riguardo al bisogno di sapere	Gli adulti possono non esserne consapevoli. "Uno dei nuovi aforismi dell'educazione degli adulti è che il primo compito del facilitatore di apprendimento è aiutare i discenti a diventare consapevoli del loro bisogno di sapere"
2. Riguardo al concetto di sé del discente	Nonostante gli adulti abbiano un concetto di sé come persone responsabili delle proprie vite, ci sono delle situazioni di vita, di lavoro, di studio in cui essi manifestano dipendenza. L'educatore degli adulti ha il compito di favorire la transizione dalla dipendenza alla capacità di autonomia nell'apprendimento e nella vita.
3. Riguardo al ruolo dell'esperienza	L'esperienza degli adulti che entrano in apprendimento è maggiore in volume e qualitativamente diversa rispetto a quella dei giovani. Questa ricchezza comporta la rigidità di abitudini mentali, pregiudizi e presupposti che oppongono resistenze all'apprendimento e alla possibilità di pensare in maniera alternativa. Di conseguenza gli educatori cercano di sviluppare modi per aiutare gli adulti a riesaminare abitudini e pregiudizi per aprire le menti a nuovi approcci.
4. Riguardo alla disponibilità ad apprendere	L'adulto dimostra una disponibilità ad apprendere ciò che si deve sapere o saper fare rispetto alle esigenze della vita ed in particolare ai compiti evolutivi. Si può però individuare una sfasatura tra le esperienze di apprendimento, i compiti evolutivi e le situazioni di vita.
5. Riguardo all'orientamento nei confronti dell'apprendimento	L'orientamento all'apprendimento sembra più orientato sui compiti, sui problemi e sulla vita. Questo carattere dell'apprendimento degli adulti è divenuto oggi sempre più terreno di intervento educativo anche nei confronti dei giovani attraverso le ricerche sull'apprendimento nel contesto pratico, oppure nelle esperienze della vita quotidiana. La distinzione non sta più nelle diverse età ma nelle diverse strategie del pensiero, possibili nelle diverse età.
6. Riguardo alla motivazione ad apprendere	Le motivazioni più forti sono quelle connesse alla propria realizzazione, alla crescita della propria autostima, al desiderio di migliorare la qualità della vita, il lavoro, ecc. Queste motivazioni però possono essere ostacolate o bloccate da scarsa fiducia nelle proprie capacità di apprendimento, mancanza di offerte formative. Ciò significa che gli adulti devono essere messi nelle condizioni anche pratiche poiché le motivazioni possano agire, poiché spesso la stessa motivazione esplicita è risultato di apprendimento.

Il modello "Characteristics of Adults as Learners" (CAL) elaborato da Patricia Cross (1981), si basa su differenze riguardanti le caratteristiche personali (fisiche, psicologiche e socio-culturali) e le caratteristiche situazionali (frequenza part-time vs tempo pieno; partecipazione volontaria vs obbligatoria).

Secondo questo modello, quattro elementi di base caratterizzano l'apprendimento adulto:

- a. la partecipazione è motivata da fattori sia positivi che negativi;
- b. la partecipazione è correlata a risultati di apprendimento attesi;
- c. un senso di sicurezza precede il bisogno di realizzazione;
- d. le aspettative di ricompense influenzano la motivazione.

L'apprendimento come consapevolezza di sé

Le teorie critiche partono dal riconoscimento dell'educazione quale prodotto delle dinamiche storiche, dei rapporti di potere educativo e delle interrelazioni tra individuo e società. La formazione si fa esperienza sociale e politica nella quale il soggetto trasforma se stesso e il contesto sociale in cui vive e si orienta. Questa è l'idea di fondo che ha caratterizzato l'opera di Freire e la teoria della coscientizzazione¹ (2004, 2002, 1995, 1974).

Allo stesso filone trasformativo appartiene il contributo di Mezirow (1991, 1990) secondo cui l'apprendimento in età adulta, che egli definisce come trasformativo, si ha quando il soggetto attraverso la riflessione è in grado di farne una valutazione critica, di orientare il suo agire rivisitandolo o generando nuovo apprendimento.

Secondo Mezirow, l'apprendimento consiste in un processo connesso con «l'utilizzo di un'interpretazione preesistente per costruire un'interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esperienza, che guiderà l'azione futura» (Mezirow, 2003, p. 19).

L'apprendimento si fa trasformativo, in quanto reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, attribuendole un nuovo significato e una nuova prospettiva. L'apprendimento può allora realizzarsi in quattro forme distinte; ossia attraverso: a) gli schemi di significato pre-esistenti; b) nuovi schemi di significato coerenti che si vanno ad integrare con quelli pre-esistenti; c) la trasformazione degli schemi di significato non più coerenti e/o disfunzionali; d) la trasformazione della prospettiva attraverso una riflessione critica.

L'apprendimento nelle situazioni di vita

Le teorie dell'apprendimento nelle situazioni di vita fanno riferimento in particolare a David Kolb e Peter Jarvis. Secondo Kolb (1984) l'apprendimento è il risultato di: a) esperienza concreta; b) osservazione e riflessione; c) formazione di concetti astratti e d) azione e sperimentazione attiva che si attuano e si realizzano attraverso un processo ciclico².

Nel corso del processo il soggetto mette in atto differenti modalità adattive e differenti abilità: calarsi completamente nell'esperienza (fase 1), riflettere e osservare l'esperienza da differenti punti di vista (fase 2), origi-

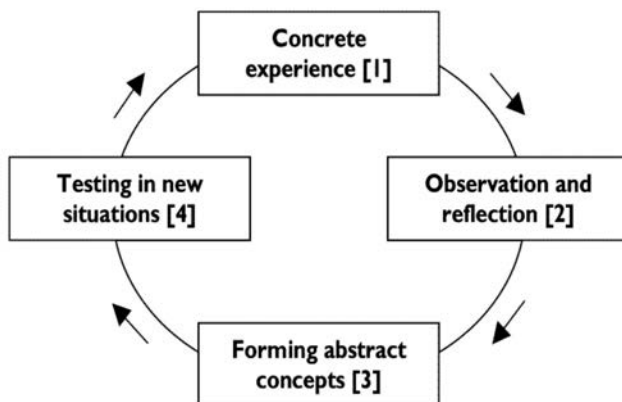
1. La coscientizzazione costituisce il risultato della combinazione di azione e riflessione praticata in situazione di libertà e autonomia di apprendimento.

2. Secondo Kolb il ciclo può avere avvio da uno qualsiasi dei quattro punti ed è da intendersi più che come processo ciclico, come spirale aperta e continua.

nare concetti ed ipotesi e teorie (fase 3), utilizzare tali teorie per prendere decisioni e risolvere problemi (fase 4).

Alla fase 1 (esperienza) afferiscono sia il momento soggettivo ed emozionale sia gli schemi mentali già utilizzati dal soggetto. La fase 2 (riflessione) si riferisce all'analisi e all'organizzazione delle informazioni raccolte durante la fase dell'esperienza. Attraverso continue transazioni fra il soggetto e l'ambiente si costruiscono le prime forme di concettualizzazione astratta (fase 3). Nell'elaborare idee ed ipotesi di soluzioni a situazioni problematiche, il soggetto dapprima esamina quelle che già possiede in "repertorio", successivamente ne sviluppa e ne elabora di nuove. La rielaborazione e la riorganizzazione di modelli esistenti e la formazione di nuovi possibili percorsi porta all'azione e alla sperimentazione attiva (fase 4). In questa fase il processo logico elaborato viene verificato attraverso l'azione (figura 1).

Fig. 1 - Il processo ciclico dell'apprendimento di Kolb



Sulla base di questo modello ciclico Kolb e Fry hanno identificato quattro stili di apprendimento (tabella 4):

- attivo - sperimentazione attiva;
- riflessivo - osservazione riflessiva;
- teorico - concettualizzazione astratta;
- pragmatico - esperienza concreta.

L'individuazione di questi differenti stili di apprendimento ha sostenuto l'importanza di utilizzare differenti metodologie e strumenti didattici, vista la predominanza di uno stile piuttosto che di un altro nelle persone. Ad esempio, la lezione teorica per chi preferisce la concettualizzazione astratta o le simulazioni per chi, invece, è orientato alla sperimentazione attiva.

Tab. 4 - Stili di apprendimento

Stile di apprendimento	Caratteristiche dell'apprendimento	Descrizione
<i>Convergente</i>	Concettualizzazione astratta + Sperimentazione attiva	<ul style="list-style-type: none"> - Forte capacità di applicazione pratica delle idee - Può focalizzarsi sul ragionamento ipotetico-deduttivo su specifici problemi - Distacco emozionale - Ha ristretti interessi
<i>Divergente</i>	Esperienza concreta + Osservazione riflessiva	<ul style="list-style-type: none"> - Forte immaginazione - Bravo nella produzione di idee e nel vedere le cose da diverse prospettive - Interessato alle persone - Ampi interessi culturali
<i>Assimilatore</i>	Concettualizzazione astratta + Osservazione riflessiva	<ul style="list-style-type: none"> - Forte capacità di creare modelli teorici - Eccelle nel ragionamento induttivo - Interessato più ai concetti astratti che alle persone
<i>Accomodatore</i>	Esperienza concreta + Sperimentazione attiva	<ul style="list-style-type: none"> - La maggior forza risiede nel fare le cose - Corre rischi - Rende bene quando bisogna reagire a circostanze immediate - Risolve i problemi in maniera intuitiva

Secondo Jarvis, qualsiasi forma di apprendimento inizia sempre con l'esperienza e deve pertanto essere studiata nello spazio, nel tempo e nelle relazioni in cui si verifica (Jarvis, 1996).

È quindi un'impresa individuale che si costruisce nel rapporto tra la biografia personale e l'esperienza, anche se sempre all'interno di un quadro sociale che ne condiziona lo sviluppo. Egli definisce paradosso dell'apprendimento la mediazione che la persona opera tra le proprie esigenze di sviluppo e le limitazioni che il contesto sociale pone. Ed è in questo processo di esperienze della vita quotidiana continuamente mediate e negoziate con il contesto che Jarvis colloca l'apprendimento per tutto il percorso della vita.

Un altro importante contributo arriva dalla teoria della proficiency (padronanza) di Knox (1980, 1977).

Egli definisce proficiency «the capability to perform satisfactorily if given the opportunity, and this performance involves some combination of knowledge, skills and attitudes» (1980, p. 378).

Il cuore centrale della teoria è costituita dal concetto di proficiency e dal gap fra il livello attuale e quello desiderato. L'aumentare della discrepanza, e dunque del gap, fra i due livelli fa scaturire, secondo Knox, l'esigenza ad apprendere.

L'apprendimento riflessivo

L'apprendimento attraverso la riflessione vede in Donald Schön uno dei massimi esponenti. Egli ha fornito dei contributi interessanti alle teorie dell'apprendimento degli adulti (Schön, 1983; Argyris e Schön, 1998) introducendo i concetti del conoscere nell'azione, del riflettere nel corso dell'azione e del riflettere sull'azione.

Le pratiche riflessive, infatti, sono generatrici di nuove conoscenze e competenze, secondo le dinamiche elaborate attraverso i contesti reali di apprendimento.

Il professionista riflessivo è colui che accresce conoscenze e competenze riflettendo nel (*in action*) e sul (*on action*) suo agire professionale.

Il nuovo cambio di paradigma nell'intendere l'educazione, delineato esponendo sinteticamente le maggiori teorie di riferimento, inserisce a pieno titolo l'educazione degli adulti nell'alveo dell'educazione permanente; quindi prescinde dalla visione stadiale dello sviluppo dando legittimità a qualsiasi apprendimento nelle differenti età della vita (*lifelong*) e in differenti contesti (*lifewide*).

A partire dal riconoscimento e dall'importanza dell'educazione in età adulta, nel corso del volume si farà riferimento in particolare agli insegnanti quali adulti in formazione. In particolar modo si presenterà il quadro europeo che caratterizza la formazione degli insegnanti, saranno illustrate delle ricerche a livello europeo e nazionale ed infine illustrate delle buone pratiche in merito.