

Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based

Una proposta per lo sviluppo professionale dell’insegnante

Loretta Fabbri, Francesca Bracci, Alessandra Romano

Abstract – *This article explores the epistemological and methodological implications of the transformative approach to teacher professional development, highlighting its connections with collaborative research and practice-based studies. The hypothesis of a construction of meaningful knowledge with (not on) the teachers is supported, emerging from the comparison with the real problems of school life and capable of coping with the complexity and mutability characterizing the current crisis scenarios and change of educational contexts. Adopting a practice-based perspective of transformative learning to promote trajectories of professional development implies the activation of cycles of action, dialogue, and reflection through collective and collaborative inquiry processes that know how to connect theory and practice, research and participation, rigor and relevance, conceptual coherence and impact. Two examples are presented that are useful for understanding the methodological implications of this approach, with particular reference to the technique of metaphors analysis and the protocol of action learning conversation.*

Riassunto – *L'articolo esplora le implicazioni epistemologiche e metodologiche dell'approccio trasformativo allo sviluppo professionale dell'insegnante, evidenziandone le connessioni con la ricerca collaborativa e con gli studi practice-based. È sostenuta l'ipotesi di una costruzione di conoscenze significative con (non su) i/le docenti, emergenti dal confronto con i problemi reali della vita scolastica e capaci di far fronte alla complessità e alla mutevolezza caratterizzanti gli attuali scenari di crisi e cambiamento dei contesti educativi. Adottare una prospettiva practice-based dell'apprendimento trasformativo per promuovere traiettorie di sviluppo professionale implica l'attivazione di cicli di azione, dialogo e riflessione attraverso processi di inquiry collettivi e collaborativi che sappiano coniugare teoria e pratica, ricerca e partecipazione, rigore e rilevanza, coerenza concettuale e impatto. Sono presentati due esempi utili a comprendere le ricadute metodologiche di tale approccio, con particolare riferimento alla tecnica di analisi delle metafore e al protocollo dell'action learning conversation.*

Keywords – transformative learning, reflective practices, active methodologies, action learning conversation, metaphor analysis

Parole chiave – apprendimento trasformativo, pratiche riflessive, metodologie attive di sviluppo, action learning conversation, analisi delle metafore

Loretta Fabbri è Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università di Siena. Ha condotto ricerche finalizzate a studiare le pratiche lavorative e i dispositivi di sviluppo delle comunità professionali con particolare riferimento ai processi di apprendimento e costruzione della conoscenza nelle organizzazioni. Il lavoro di ricerca si concentra sui temi connessi alla *Transformative Learning Theory* e alle *Reflective Practices*. Tra le sue pubblicazioni: *Apprendere a vivere in una società multietnica* (in coll. con V. Amiraux, *Educational Reflective Practices*, 1, 2020); *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, (in coll. con A. Romano, Roma, Carocci, 2017); *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, (Roma, Carocci, 2007).

Francesca Bracci è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze. I suoi interessi riguardano le metodologie della ricerca collaborativa e gli approcci *practice-based* allo studio dei processi di apprendimento e cambiamento nelle organizzazioni, nelle comunità e negli adulti. Un'altra area di ricerca include le pratiche didattiche e i metodi per facilitare traiettorie di apprendimento trasformativo in diversi ambiti, quali la formazione e lo sviluppo professionale, l'educazione di genere e i contesti multi-etnici. Tra le sue pubblicazioni: *Toward a model to leverage informal and incidental learning in family contexts* (in coll. con V.J. Marsick, K. Watkins, A. Romano, in "La Famiglia", 52, 2018); *L'apprendimento adulto: metodologie didattiche ed esperienze trasformative* (Milano, Unicopli, 2017).

Alessandra Romano è Ricercatrice Senior di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università di Siena. I suoi interessi di ricerca riguardano le pratiche di *diversity management*, le metodologie della ricerca collaborativa e trasformativa, e i dispositivi riflessivi per lo sviluppo delle comunità professionali nei contesti educativi e organizzativi. Tra le sue pubblicazioni: *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale* (Milano, Mondadori, 2020); *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali* (Milano, FrancoAngeli, 2016).

Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Loretta Fabbri è autrice del paragrafo 2; Francesca Bracci è autrice dei paragrafi 1, 3, 4; Alessandra Romano è autrice dei paragrafi 5, 6, 7.

1. Introduzione

I cambiamenti ormai noti che nell'ultimo ventennio hanno contraddistinto le idee sulla natura dell'apprendimento hanno consentito di sottolinearne le caratteristiche di processo costruttivo, sociale e contestualizzato. Accanto alle definizioni più tradizionali – che implicano l'applicazione di capacità cognitive ad ambiti sconosciuti per acquisire nuove conoscenze – ne sono state elaborate altre che includono dimensioni relazionali, emotive e sociali¹. L'apprendere è andato configurandosi come lo sviluppo di competenze connesse alla capacità di gestire le sfide emergenti dalla pratica².

Mutamenti analoghi hanno riguardato i processi di apprendimento e sviluppo professionale dell'insegnante, permettendo, almeno in parte, di prendere le distanze da una logica formativa imperniata sull'illusoria trasmissione e causazione tra saperi teorico-disciplinari e pratici³. La rilevanza dei saperi pratici – costruiti e distribuiti localmente attraverso processi ricorsivi di transazione sociale, che si tratta di intercettare e sottoporre a elaborazione critica e riflessiva – costituisce il punto di forza di traiettorie formative efficaci, sensate e pertinenti.

¹ Cfr. K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*, New York, Routledge, 2018.

² Cfr. E. Wenger, *Comunità di Pratica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006; E. Scully-Russ, A. Nicolaidis, V. Marsick, K. Watkins (Eds.), *Update on Informal and Incidental Learning Theory*, in "New Directions for Adult and Continuing Education", 159, Malden, Wiley, 2018.

³ V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione situata*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Nel dibattito nazionale e internazionale hanno guadagnato una grande centralità approcci costruzionisti, situati e trasformativi allo sviluppo professionale dell'insegnante, interessati alle forme dell'accadere in situazione, ai saperi che le organizzazioni scolastiche generano e alle esigenze di sviluppo delle comunità educative coinvolte⁴. Ciò rimanda alla necessità di rivedere e rilanciare le condizioni e le modalità attraverso le quali, nei *setting* formativi, sono riconosciuti, impiegati e articolati saperi formali e pratici, conoscenze esplicite e tacite, dimensioni materiali e immateriali, dispositivi tecnici e produzioni discorsivo-conversazionali che danno senso e significato sociale all'apprendere dei soggetti. Di qui, l'apertura a inedite possibilità di recuperare autentiche condizioni di soggettività e rapporto emancipativo con le proprie traiettorie lavorative, professionali, organizzative e di vita.

Dato questo quadro, l'articolo esplora le implicazioni epistemologiche e metodologiche dell'approccio trasformativo allo sviluppo professionale dell'insegnante, proponendo una contaminazione con la ricerca collaborativa e con gli studi *practice-based*. Questo comporta assumere la *collaborazione* tra ricercatrici e *practitioner* come condizione epistemologica essenziale per facilitare – attraverso processi di *inquiry* collettivi, emergenti e sistematici – modalità di produzione della conoscenza che mettano in dialogo saperi teorici consolidati e i significati che gli/le insegnanti attribuiscono al proprio ruolo e identità professionali, al loro agire didattico e alle realtà scolastiche di appartenenza, così da esercitare una loro analisi e validazione critica⁵. La posta in gioco consiste nella possibilità di generare sia rilevanza pratica – producendo conoscenze vicine ai problemi e in grado di orientare situazioni reali – sia repertori di conoscenza trasferibile in diversi contesti⁶. L'azione formativa non può, in tale prospettiva, che situarsi, guadagnando prossimità locale e configurando *nuove parole chiave*, attinenti al *significato* che gli/le insegnanti attribuiscono agli oggetti di lavoro, all'*esperienza professionale* che vivono, alle *pratiche educative e didattiche di produzione e riproduzione dei sistemi di attività* in cui sono coinvolti, ai *processi di riflessività* che sono (o meno) alimentati e sostenuti da un punto di vista organizzativo e istituzionale.

I prossimi paragrafi descrivono:

A. come il concetto di apprendimento trasformativo sia stato tradotto nella comunità di ricerca di cui le autrici fanno parte, formulandone una visione *practice-based* e collaborativa;

B. un percorso metodologico – basato su una visione *practice-based* e collaborativa dell'apprendimento trasformativo – per promuovere differenti tipologie di pratiche riflessive e sostenere processi conversazionali che permettano di articolare e validare le rappresentazioni della professione docente, i modelli interiorizzati di scuola e le pratiche didattiche così da accompagnare lo sviluppo professionale di insegnanti;

⁴ Cfr. P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2018; P. Aiello, E.M. Pace, M. Sibilio, *A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices*, in "International Journal of Inclusive Education", 25, 2021, pp. 1-14.

⁵ Cfr. D. Coghlan, S. Cirella, A. B. Shani, *Action research and collaborative management research: more than meets the eye?*, in "International Journal of Action Research", 8(1), 2012, pp. 45-67.

⁶ Cfr. C. Kaneklin, C. Piccardo, G. Scaratti, *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010.

C. due esempi utili a comprendere le ricadute metodologiche e operative di tale approccio, con particolare riferimento alla tecnica di analisi delle metafore, al protocollo dell'*action learning conversation*;

D. la valutazione degli *outcome* trasformativi.

2. Transformative education research e sviluppo professionale

Affrontare il tema dello sviluppo professionale degli/delle insegnanti significa chiamare in causa quel campo di interesse transdisciplinare che tematizza nuove forme di costruzione di conoscenze spendibili per l'apprendimento delle comunità e delle organizzazioni. Nel libro *Collaborative management research*, il titolo della prefazione *Rilanciare la produzione di conoscenza significativa: verso i parametri di ricerca nella e con le organizzazioni* racchiude la tesi che una comunità di scienziati condivide⁷. *Collaborazione* sta per disponibilità a interagire con una pluralità di attori portatori di diversi interessi, letture e posizioni diverse; sta per l'opzione verso la realizzazione di processi di costruzione di conoscenza in termini di fattibilità, applicabilità alla vita reale e rilevanza della ricerca.

Il volume si propone di rispondere a una serie di domande che investono trasversalmente tutte le discipline la cui ricerca vuole dare un contributo allo sviluppo professionale e organizzativo. Si chiede perché le conoscenze prodotte dai ricercatori non sono utili a chi lavora sul campo e a quali condizioni potrebbero esserlo. Evidenzia possibili campi discorsivi, per esempio, quello *neoistituzionale* che prefigura – mettendo in relazione attori, prodotti, interessi, organizzazioni secondo ambiti di reciproco influenzamento – un nuovo campo di significati e interazioni. Il processo di risignificazione che vuole consegnare a tutti i soggetti coinvolti – università, impresa e *management* – il riconoscimento della distanza tra saperi e processi organizzativi reali.

Quando si parla di ricerca educativa, insegnamento e *management* scolastico i problemi non sono affatto diversi. Qual è il livello di applicabilità delle conoscenze prodotte dalla ricerca educativa e la loro significatività in termini di sviluppo professionale?

La risposta è complessa. Per esempio, si è affermata dagli anni Ottanta la convinzione della necessità di collaborazione tra ricercatori e *practitioners*. Il costrutto di *partecipazione* è diventato parte di un'epistemologia professionale che riconosce e valorizza i processi di costruzione di conoscenza in atto nei contesti professionali. Allo stesso tempo, le epistemologie professionali interessate a comprendere come i *practitioner* fanno fronte ai problemi che incontrano aprendo percorsi riflessivi e di *inquiry* hanno sollecitato un'analisi critica anche nelle epistemologie della ricerca. L'emergenza della generatività conoscitiva delle comunità professionali ha reso discutibile la convinzione che vi sia un solo luogo legittimato a produrre conoscenza.

La teoria trasformativa, portando al centro del dibattito la riflessione critica, si è proposta come il dispositivo interpretativo e metodologico attraverso il quale i professionisti generano

⁷ Cfr. A.B. Shani, M. Guerci, S. Cirella (a cura di), *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

conoscenze, in parte implicite perché iscritte dentro le azioni, in parte esplicite perché frutto di processi riflessivi di comunità di lavoro che condividono una pratica.

Si sta discutendo della possibilità di un rapporto promettente tra rigore scientifico e soluzione dei problemi. C'è chi ancora tematizza il rigore secondo un codice univoco dettato da proceduralità scientifiche indiscutibili, dalla necessità di presidiare inquinamenti pericolosi e rivendica la ricerca come prerogativa di chi appartiene all'accademia. Emergono prospettive che hanno messo in discussione il paradigma secondo cui la ricerca è prerogativa dei ricercatori, evidenziando come la produzione della conoscenza sia diffusa e appartenga alle comunità.

Schön ha sottolineato come attraverso la *riflessione nel corso dell'azione* i professionisti producano conoscenza, affrontando imprevisti e questioni controverse⁸. Da epistemologo delle professioni – dopo aver studiato le pratiche lavorative di quei professionisti che definisce della progettazione, cioè tutti coloro che hanno come compito la trasformazione di un problema da una situazione A a una situazione B – afferma che i professionisti di fronte a un problema o a situazioni caratterizzate da conflitti di interesse o di valore, producono conoscenza attraverso i processi riflessivi che pongono in atto. Argyris e Schön indagano gli ostacoli che impediscono lo sviluppo professionale e analizzano, tra molto altro, le discrepanze tra *teorie dichiarate* e *teorie in uso* e i possibili dispositivi per allinearle⁹.

Il costrutto di *comunità di pratica* insiste sui processi di costruzione di conoscenza che nascono dentro aggregazioni informali di professionisti che condividono un problema. Questo costrutto ha dato il nome a quei processi informali che producono conoscenza utile per risolvere i problemi e generare apprendimenti dentro i contesti organizzativi¹⁰. Riconosce il ruolo determinante di apprendimenti informali e aggregazioni spontanee come luoghi di costruzione di conoscenze che nascono dal confronto, dallo scambio di esperienze, dalla ricerca di soluzioni inedite. Sottolinea l'insufficienza di qualunque ricerca voglia parlare su soggetti, comunità e organizzazioni senza coinvolgere chi conosce il problema dall'interno e ha una visione delle dinamiche in atto o delle resistenze che provengono dal campo. Gli studi sulla pratica hanno contribuito ad evidenziare le potenzialità conoscitive insite nei contesti di lavoro e a rendere discutibile quelle separazioni manichee tra teoria e pratica.

Chi ha posto ricerca, apprendimento, formazione e azione dentro un circolo collaborativo *multi-stakeholder* è riconducibile a quella tipologia di ricerche che hanno come riferimento il

⁸ Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

⁹ Cfr. C. Argyris, D. A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini Editore, 1998. Il contributo di Schön fa capo a quelle ricerche secondo cui il sapere professionale si costruisce dentro un contesto di pratica, cioè dentro campi di esperienza problematica da esplorare e indagare. L'autore definisce il sapere professionale come empiricamente situato e sostenuto da forme di razionalità riflessiva cui corrisponde un'epistemologia della pratica intesa come accompagnamento dei processi riflessivi che le comunità mettono in atto quando si interrogano sui criteri adottati per formulare giudizi, sulle procedure attuate, sull'impostazione dei problemi da risolvere e sui risultati raggiunti.

¹⁰ Cfr. E. Wenger, *Comunità di Pratica*, cit.

paradigma post-qualitativo. La ricerca post-qualitativa¹¹ sposta il focus di interesse verso l'*inquiry* qualitativa sociale scientifica, per aprire spazi dove sia legittimo sperimentare alternative, trovare modi di fare ricerca che siano frutto di approcci dialogici e partecipativi. Evita, dunque, di creare confini tra il conosciuto e il soggetto conoscitore, tra i dati e l'analisi, tra la teoria e i metodi. Si tratta di una tipologia di ricerca in grado di produrre conoscenze finalizzate alla trasformazione, all'emancipazione e allo sviluppo, individuando come soggetti di interesse persone, comunità, organizzazioni. Non vuole fare ricerca *per* o *su* ma *con* gli attori di volta in volta in gioco. È consapevole dell'insufficienza della ricerca scientifica e individua nella collaborazione tra le diverse conoscenze il costrutto chiave per il cambiamento¹². Non è interessata a procedure universali, ma si prende la libertà di poter decidere, attivando molteplici prospettive, chiamando in causa portatori di interessi di volta in volta diversi dal proprio modo di condurre la ricerca.

La prospettiva post-qualitativa propone una traiettoria di trasformazione epistemologica e metodologica della ricerca sociale. La prospettiva che gli studi post-qualitativi introducono – e che si dovrebbe accogliere e approfondire soprattutto in ambito educativo – suggerisce la contaminazione tra formazione, apprendimento, ricerca e azione. Le *metodologie attive di sviluppo* rappresentano un esempio di una contaminazione in atto. Si tratta di tradizioni di ricerca che racchiudono strategie di intervento che fanno leva sull'apprendere da e attraverso esperienza e dal principio secondo cui non si dà apprendimento senza azione e che ogni azione può diventare occasione di apprendimento¹³. Esiste una pratica che non incorpori una teoria e, allo stesso tempo, non generi conoscenza?

Gli studi sulle *metodologie attive di sviluppo* hanno contribuito a sottolineare la necessità di considerare ricerca e formazione come reciprocamente interconnesse, laddove condividono le pratiche come *setting* e come oggetto e l'apprendimento come territorio comune per i partecipanti a ogni esperienza che sia formativa e di indagine¹⁴.

Dentro questo *framework*, sia chi è in azione, sia chi fa ricerca è potenzialmente dentro una traiettoria di apprendimento trasformativo. I ricercatori, al pari dei *practitioner*, nel momento in cui affrontano un problema che ha a che fare con ciò che accade in un campo di intervento devono validare le premesse con cui interpretano ciò che fanno. Nel nostro caso insegnanti e ricercatori condividono un *setting* dove la collaborazione è una condizione per partecipare ad un circolo relazionale capace di validare i presupposti su cui si fondano le prospettive di significato in gioco e di individuare le distorsioni epistemologiche e sociolinguistiche che caratterizzano apprendimenti pregressi e inconsapevoli. Questo perché, per esempio, una determinata

¹¹ Cfr. E.A. St.Pierre, *Post qualitative research: The critique and the coming after*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Sage handbook of qualitative inquiry*, Los Angeles, Sage, 2011⁴, pp. 611-635.

¹² Cfr. F.E. Erdas, *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Roma, Armando, 1991; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci Editore, 2007.

¹³ Cfr. R.F. Poell, L. Yorks, V. Marsick, *Organizing Project-Based Learning in Work Contexts. A Cross-Cultural Cross Analysis of Data From Two Projects*, in "Adult Education Quarterly", 60 (1), 2009, pp. 77-93.

¹⁴ *Ivi*.

idea di rigore può impedire ai ricercatori di concettualizzare parte di ciò che accade. Gli insegnanti possono aver imparato troppo come si fa e possono non essere in grado di vedere la stessa cosa da prospettive diverse. La riflessione sulle premesse può portare alla riformulazione di prospettive di significato ritenute problematiche, rendendole più inclusive, discriminanti, permeabili e integrative dell'esperienza¹⁵.

Lo sviluppo professionale degli insegnanti non richiama processi lineari, delegabili a quel costruito di formazione tradizionale, trasmissiva e asimmetrica. In questo caso, mancano le condizioni perché la formazione entri in quel circolo che allinea formazione, apprendimento, ricerca e azione¹⁶. Lo sviluppo professionale, all'interno di un *framework* post-qualitativo, richiama processi di apprendimento trasformativo come condizione per poter concettualizzare le differenze delle esperienze in gioco dentro comunità composte da ricercatori accademici e professionisti¹⁷. La sfida che ci attende è quella di co-costruire un'epistemologia trasformativa che riconosca la contaminazione tra formazione, apprendimento, ricerca, azione.

3. Metodologie attive di sviluppo e traiettorie trasformative

Il paragrafo presenta un percorso metodologico basato su una visione *practice-based* dell'apprendimento trasformativo¹⁸. Questo interesse nasce sulla scorta di esperienze di ricerca-azione, ricerca-intervento e ricerca partecipativa condotte negli ultimi dieci anni con gruppi di insegnanti di vari ordini di scuola e dirigenti in Valle d'Aosta, Trentino-Alto Adige, Lombardia, Toscana e Campania. I gruppi – in larga misura omogenei da un punto di vista linguistico e culturale – sono costituiti, per la maggior parte, da donne italiane di età compresa tra venticinque e cinquant'anni. Il numero di partecipanti per progetto è orientativamente compreso tra circa venti e cento.

Queste esperienze hanno sollevato interrogativi ricorrenti: come aiutare le insegnanti a divenire consapevoli e a mettere in discussione assunti, quadri di riferimento e prospettive di significato dati per scontati e culturalmente assimilati sui processi di insegnamento, sulle pratiche didattiche, sulla propria identità professionale? Quali metodi sono da ritenersi utili per accompagnare, in *setting* gruppali, traiettorie di sviluppo professionale attraverso processi di *interazione introspettiva*? Come coinvolgere le partecipanti in un dialogo riflessivo sulle relazioni

¹⁵ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003, p.112.

¹⁶ L. Fabbri, C. Melacarne, *Apprendere a scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

¹⁷ S. Gherardi, *How to conduct a practice-based study*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 2012.

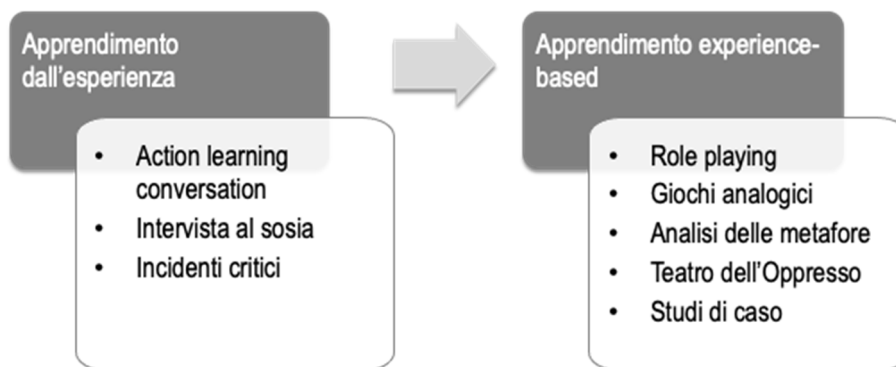
¹⁸ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci Editore, 2007; L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci Editore, 2017; F. Bracci, *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano, Unicopli, 2017; F. Bracci, A. Romano, V. Marsick, *A practice-based view of transformative learning. The case of a craft organisation*, in A. Gavrielatos, E. Kostara, D. Loads (Eds.), *Transformative Learning Theory and Praxis*, London, Routledge, in press.

che intercorrono tra genere, classe, razza, potere e costruzione delle proprie aspettative di carriera?

Il tentativo di rispondere a queste domande ci ha portato a privilegiare pratiche formative orientate alla relazionalità e alla riflessività, attente a creare collettivamente senso e consenso, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze di vita. Ciò ha implicato la necessità di entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti e con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano, riferendosi a sistemi di significato situati, circolanti, socialmente custoditi e diffusi.

In particolare, sono state utilizzate metodologie attive di sviluppo basate, rispettivamente, sull'apprendimento *experience-based*¹⁹ e sull'apprendimento dall'esperienza²⁰. La figura 1 sintetizza i dispositivi metodologici adottati:

Figura 1. Metodologie adottate



Ciò che questi metodi hanno in comune è l'interesse verso le *pratiche riflessive* che le partecipanti sono sollecitate a intraprendere. Le due prospettive metodologiche, tuttavia, differiscono nei tipi di *insight* e di significati che queste possono generare.

Per esempio, i metodi legati all'apprendimento dall'esperienza enfatizzano:

A. la riflessione centrata sui comportamenti e sulle dimensioni politiche che influenzano le esigenze specifiche del progetto;

B. l'auto-esame dei processi di pensiero critico fondanti il modo in cui i soggetti definiscono i problemi e gli eventi che attraversano i rispettivi contesti scolastici;

¹⁹ Cfr. L. Andresen, D. Boud, R. Cohen, *Experience-based learning*, in "Understanding adult education and training", 2, 2000, pp. 225-239; D. Boud, R. Keogh, D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning*, New York, Routledge, 2013.

²⁰ Cfr. C. Argyris, D.A. Schön, *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006; J. O'Neil, V. Marsick, *Peer Mentoring and Action Learning*, in "Adult Learning", 20 (1&2), 2009, pp. 19-24.

C. la costruzione e la condivisione di conoscenze attraverso il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle innovazioni autonomamente prodotte dalle attrici in gioco.

L'ancoraggio è a dilemmi reali che siano carichi di conseguenze per i partecipanti. Questo dà all'azione un senso di urgenza e di responsabilità che solitamente nelle situazioni di istruzione tradizionale è necessario evocare in modo artificiale o per analogia.

I metodi *experience-based* promuovono l'esplorazione di modalità del conoscere che siano *embedded*, *embodied*, simboliche e presentazionali. Questi dispositivi sono promettenti per tradurre in forme rappresentabili assunti distorti e impliciti sottesi ad atteggiamenti e comportamenti disfunzionali agiti all'interno dei propri contesti sociali e di vita.

I prossimi paragrafi illustrano, a scopo esemplificativo, come abbiano funzionato la tecnica di analisi delle metafore²¹ e la procedura dell'*action learning conversation*²². La letteratura empirica sull'argomento considera questi metodi, insieme a molti altri, particolarmente promettenti per studiare la natura, l'importanza e i cambiamenti di schemi e prospettive di significato, quindi per la pratica di promuovere apprendimenti trasformativi. Il valore di tali strumenti risiede nella possibilità di creare aree di sosta in cui le persone coinvolte possano sentirsi libere di mettere in discussione le strutture epistemiche sottese alle loro pratiche, di decostruirle e ricostruirle, di produrre forme di conoscenza condivise e spendibili per intraprendere nuove azioni assunte in modo più critico e responsabile.

4. Esempio #1: l'analisi delle metafore

In occasione di un *workshop* condotto con 40 insegnanti di scuola primaria, abbiamo facilitato una sessione adottando il dispositivo di *analisi delle metafore*. Il box 1 riporta i sette *step* attraverso cui si articola la tecnica che sono stati condivisi con le partecipanti.

1. Pensate al/alla migliore insegnante che avete incontrato nel vostro percorso scolastico. Prendetevi un momento per visualizzarlo/a e riflettere su di lui/lei.
2. Esaminate i ricordi e le immagini che vi affiorano alla memoria, cercando di catturare le metafore che spontaneamente e senza pensarci troppo vi vengono in mente per descrivere questo/a insegnante.
3. Selezionatene una e spaccettatela, cioè provate a riflettere individualmente sui significati che questa porta con sé. Domandatevi in che senso e perché avete scelto tale metafora. Chiedetevi quali aspetti della metafora corrispondono al/alla vostro/a insegnante preferito/a e a quali esempi potete attingere dalla vostra memoria per spiegarne le caratteristiche.
4. Dopo aver creato gruppi di tre o quattro persone, condividete e discutete i valori, le credenze, gli assunti racchiusi nei significati della metafora.
5. Interrogate la validità dei significati attribuiti alla metafora, confrontandoli con le esperienze, le conoscenze, le informazioni, i sistemi di valori e le credenze che possono confermare o confluire con tali significati.

²¹ Cfr. D. Deshler, *Metaphor Analysis: Exorcising social ghosts*, in J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, pp. 296-313.

²² Cfr. V. Marsick, T. Maltbia, *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in J. Mezirow, E. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, San Francisco: Jossey-Bass, 2009, pp. 160-171.

6. Provate a creare una (o più) nuova metafora in grado di esprimere i significati che ritenete importante enfatizzare, condividendoli e ascoltando ciò che le altre hanno creato.
7. Considerate le implicazioni per l'azione che derivano dalla nuova metafora.

Box 1 – La tecnica di analisi delle metafore

L'uso della metafora ha consentito un graduale avvicinamento ad assunti e visioni del mondo altrimenti nascosti, ai modelli espliciti e ai fantasmi sottesi ai modi attraverso cui le insegnanti coinvolte hanno costruito identità e ruoli professionali. È da rilevare il carattere parziale delle rappresentazioni che le metafore producono. Il loro processo di creazione procede attraverso affermazioni, implicite ed esplicite, relative al fatto che A è (o è uguale a) B²³.

Una partecipante ha osservato: *la mia insegnante preferita è come una mamma*. Invitata a scandagliare i significati attribuibili all'immagine, ha focalizzato l'attenzione su dimensioni peculiari, quali l'empatia – *la mia maestra era amorevole, riusciva a comprendere come mi sentivo con uno sguardo* – e la vocazione – *era nata per insegnare, ce l'aveva proprio nel sangue* – tralasciando altre possibili implicazioni. La metafora rappresenta, attraverso un insieme di immagini evocative, un punto di accesso ai quadri di riferimento dell'adulto. La partecipante si è soffermata su alcune suggestioni che l'analogia tra *l'insegnante preferita* e una *madre* poteva verosimilmente suscitare e ne ha ignorate altre, glissando sul fatto che la stessa immagine poteva plausibilmente descrivere una supereroina, una cattivona, una persona noiosissima o una brillante professionista.

Il gruppo ha discusso sulla pericolosità insita nel *naturalizzare* il genere in relazione all'insegnamento, evidenziando il rischio di ridurre la professione dell'insegnante a un'arte fondata su qualità innate e su pratiche senza regole, una missione in cui nella determinazione dei comportamenti prevale la dimensione affettiva, una scelta di vita cui si aderisce per vocazione. Questo confronto ha permesso di evidenziare che il *lavoro docente* – come quello del medico o del magistrato – implichi pratiche professionali con fondamenta teoriche, morali, euristiche, gestionali e tecniche.

Le metafore sono, almeno in alcune occasioni, esiti di riflessioni su una similarità percepita, un *vedere come*²⁴. Non si tratta di trovare il contenuto giusto a date immagini, ma di comprendere il senso che hanno quelle collegate a un oggetto su cui si investe. L'insegnante costruisce repertori di esempi, immagini, comprensioni e azioni che si estendono lungo domini progettuali. Questi includono i luoghi che ha visto, le persone che ha conosciuto, i problemi che ha incontrato, le soluzioni che ha ideato, i tipi di storie che ha ascoltato, i modelli psicodinamici a essi associati, gli interventi educativi che ha tentato e le risposte date dai destinatari. I repertori racchiudono il complesso dell'esperienza di un insegnante nella misura in cui ne può disporre per agire. Quando un professionista coglie il senso di una situazione che percepisce come unica, la *vede come* un qualcosa che è già presente nel proprio repertorio. La riflessione sul *vedere come* suggerisce una direzione d'indagine che considera il processo di creazione metaforica un

²³ Cfr. G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 1997.

²⁴ Cfr. D. A. Schön, *From technical rationality to reflection-in-action*, in R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning*, New York, Routledge, 1996, pp. 8-31.

metodo per esplorare le prospettive sul mondo. La *metafora* implica una duplice focalizzazione: da una parte, indica un certo tipo di prodotto, cioè un quadro di riferimento, un modo di guardare gli ambienti in cui ci si muove, dall'altra, un processo tramite il quale possono essere create nuove prospettive sul mondo.

5. Esempio #2: L'*action learning conversation*

In occasione di un *workshop* condotto con un gruppo di 35 insegnanti di ordine di scuola secondaria, abbiamo facilitato una sessione adottando il protocollo dell'*Action Learning Conversations* (ALCs)²⁵. Nel box 2 si riporta a titolo esemplificativo l'articolazione del percorso conversazionale.

²⁵ Cfr. V. Marsick, J. Davis-Manigaulte, *Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione*, in "Educational Reflective Practice", 1-2, 2011, pp. 7-36.

Le insegnanti che hanno preso parte alla sessione avevano un'età compresa tra i 26 e i 55 anni. Vi era un gruppo nutrito di insegnanti senior, che avevano maturato un'anzianità professionale consolidata, con più di venti anni di insegnamento alle spalle, e un gruppo di insegnanti junior il cui inserimento nel mondo della scuola era ancora in fase di stabilizzazione. Alla sessione erano presenti una ricercatrice con funzione di *coach* dell'apprendimento e un'esperta facilitatrice. Queste spiegano come si svolgerà l'esercitazione: chiedono a una delle partecipanti di raccontare un problema reale e di porlo sotto forma di sfida. Propongono un rapido giro di presentazioni, dove ciascuna partecipante indica il suo nome, le ragioni per cui ha partecipato al *workshop*, le criticità che si trova ad affrontare e che cosa si aspetta di apprendere. Le docenti hanno descritto gli studenti come "svogliati e disinteressati", asserendo che "sono distratti e poco partecipi alla lezione, fanno pochi interventi in aula, spesso sembrano apatici, alle interrogazioni vanno male e trascorrono il loro tempo a chiacchiere tra loro".

Angela, 36 anni, insegnante di chimica, si è candidata come *problem-poser* all'interno del gruppo. Ha raccontato che *alle sue lezioni gli studenti faticano a partecipare, si distraggono spesso, usano i propri cellulari in aula. Chiedono di uscire fuori dall'aula spesso. Quasi nessuno prende appunti. Eppure, quando mi sembrano stanchi mi fermo e chiedo se ci sono domande. Nessuno mi pone domande di approfondimento, nemmeno mi dicono se non hanno capito qualcosa. Poi, però, ai compiti scritti fanno strafalcioni e alle interrogazioni sono quasi sempre impreparati, anche se programmo con loro le date in cui svolgere le interrogazioni alla lavagna.*

Inizia la fase di formulazione della sfida come domanda aperta. Le partecipanti sono invitate a strutturare la sfida utilizzando un formulario di chiarificazione, il *framework ORID*²⁶, che prevede:

- a) domande obiettive (*Chi, che cosa, quando, dove, come?*);
- b) riflessive (*Perché? Che sentimenti hai rispetto al problema? Quali pensieri? Come ti senti rispetto al problema? Che cosa ti fa sentire così?*);
- c) interpretative (*Che senso attribuisce? Che senso attribuiscono al problema gli altri attori coinvolti? Quali sono le implicazioni?*);
- d) decisionali (*Che cosa farai? Che cosa potresti fare? Che cosa ti trattiene dall'agire?*).

Una collega senior appartenente al medesimo istituto in cui insegna Angela inizia il giro di domande oggettive: *Da quanto tempo insegni chimica? Seguono le altri docenti sollecitate a formulare domande obiettive per comprendere come si articolano le pratiche di insegnamento della *problem poser*. Che fai in aula? Come si svolge la lezione? In quale fase della lezione avverti che gli studenti iniziano a distrarsi? Che cosa fanno in aula gli studenti?* La prima difficoltà da parte del gruppo è quella di non invadere il campo delle domande obiettive con le proprie supposizioni sulla sfida.

Si passa alla fase delle domande riflessive e interpretative: queste consentono di accedere all'analisi dei significati sottesi al problema attraverso la ricerca delle informazioni ritenute salienti per comprendere il contesto, per far emergere le prospettive della *problem poser* e valutare come sia arrivata a quella interpretazione del problema. Durante questo step la titolare del problema non interviene, è un'osservatrice che, *come una mosca sul muro*, segna le domande che pongono gli altri partecipanti e alla fine seleziona due-tre interrogativi a cui vuole rispondere. Questa fase di *question storming*, interrogazione del problema da parte dei pari, ha presentato non poche difficoltà: per i membri del gruppo, inizialmente, è più semplice formulare soluzioni e consigli camuffati da domande (*Hai provato a introdurre una pausa durante la lezione? Sei sicura che non adotti una modalità eccessivamente trasmissiva?*) che porre domande aperte (*Che sentimenti hai in relazione al problema? Come ti senti quando gli studenti non ti ascoltano? Hai chiesto agli studenti feedback in classe sulla spiegazione?*).

Nella quarta fase, attraverso domande di tipo decisionale, le partecipanti prefigurano possibili corsi d'azione, piste alternative sino a quel momento non considerate (*Potresti parlare con gli studenti? Potresti fare lezione adottando metodologie che consentano agli studenti di essere protagonisti e attivi? Potresti arricchire le tue lezioni con contenuti multimediali, video, dimostrazioni attive?*). La *problem poser* evita di rispondere in qualsiasi modo. Il rischio è quello di assumere una posizione giustificativa, da ostacolo alla partecipazione a un percorso conversazionale che è generativo di confronti e contraddittori forieri di una pluralità di prospettive. I membri del gruppo, infatti, pongono interrogativi che consentono alla *problem poser* di partecipare ad una dialettica in cui validare i presupposti delle prospettive con cui interpreta i conflitti di valore che si trova a fronteggiare. Inizialmente l'accento della questione verte sugli studenti e sulla loro disattenzione. Le domande di specificazione e chiarificazione aiutano Angela, la titolare della sfida, a decentrarsi dall'assolutizzazione del proprio punto di vista. La questione è ricollocata nei termini di *quali metodologie possiamo adottare in aula per facilitare gli studenti, quando percepiscono l'insegnamento delle nostre materie come ostico o astratto.*

Box 2 – Una sessione di Action Learning Conversations con insegnanti di scuola secondaria²⁶

²⁶ Cfr. V. Marsick, T. Maltbia, *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, cit.

L'Action Learning Conversations (ALCs) è un protocollo conversazionale che fa parte dell'approccio dell'*action learning*²⁷. I partecipanti lavorano in piccoli gruppi, provano a risolvere la sfida posta dal *problem poser* attraverso una procedura che consente di indagare il problema, le sue ragioni e i possibili sviluppi.

Le fasi di *question storming* consentono di identificare le presupposizioni, le credenze tacite, le teorie implicite che stanno alla base dei modi con cui viene formulata la sfida²⁸. Come abbiamo visto nell'esempio, le *Action Learning Conversations* "sono concentrate sull'aiuto alle persone nell'esame delle loro presupposizioni sottostanti"²⁹. Attraverso le domande formulate dai membri del gruppo, il proponente può avviare un processo di *differenziazione*, riconoscendo la possibilità di letture dell'esperienza diverse dalla propria, e di *decentramento*, avviando la validazione critica delle premesse alla base della strutturazione del problema e dell'individuazione delle traiettorie di azione per risolverlo. La rielaborazione supporta la riformulazione percettiva (*reframing*) della sfida originaria che, a sua volta, consente al *problem poser* di immaginare (*design thinking*) una nuova azione³⁰. Il gruppo di docenti del nostro esempio è sollecitato a cambiare le percezioni costruite sulla base dell'esperienza, i modi - spesso polarizzati, quasi antagonisti (*docenti versus studenti, studenti svogliati e disattenti*) - con cui interpretano l'interazione e le pratiche in aula, i giudizi ad esse connessi.

La riformulazione della sfida iniziale a cui arriva Angela rappresenta l'esito di un processo di validazione dei propri assunti e di riposizionamento rispetto al problema che consente alla docente di rendere affrontabile la sfida. Questo *reframing* apre una fase trasformativa decisiva per le finalità delle *Action Learning Conversations*.

Nella formazione dei docenti, l'adozione dell'*action learning* e dell'*Action Learning Conversations* è efficace nel supportare la costruzione di setting attraverso cui rispondere ai bisogni di apprendimento di professionisti che ogni giorno si confrontano con la complessità, l'imprevedibilità e l'indeterminatezza delle situazioni lavorative. La prospettiva dell'*Action Learning Conversations* si concentra sulla creazione di condizioni favorevoli all'indagine cooperativa in cui i docenti operino come ricercatori in situazione. Esplora le caratteristiche delle *teorie-in-uso* che conducono allo scambio di informazioni sui mondi comportamentali dell'indagine interpersonale, sottolineando l'importanza di rendere pubbliche le attribuzioni private, di trattarle come confutabili e di sottoporle a validazione all'interno del gruppo. Questa tecnica di facilitazione consente di identificare assunti distorti che ostacolano il pensiero o l'azione, e obiettivi di trasformazione, personale e professionale, ben più profondi e sistemici di quelli legati alla risoluzione della sfida.

²⁷ Cfr. V. Marsick, *Action Learning and Reflection in the Workplace*, in J. Mezirow and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991, pp. 23-46.

²⁸ Cfr. K. Polany, *The tacit dimension*, London, Routledge, 1996.

²⁹ Cfr. V. Marsick, J. Davis-Manigaulte, *Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione*, cit.

³⁰ Cfr. V. Marsick, A. Neaman, *Adult Informal Learning*, in N. Kahnwald, V. Täubig (Eds.), *Informelles Lernen*, Wiesbaden, Springer, 2018, pp. 53-72.

Come chiariscono O'Neil & Marsick³¹, l'*Action Learning Conversations* si fondano sul principio che la conoscenza che conta è quella utile e producibile esclusivamente dagli stessi protagonisti dell'azione attraverso processi di riflessione sull'esperienza: in questo caso, le docenti del *workshop* descritto, impegnate nella produzione di una forma di conoscenza locale, socialmente condivisa e utile alla trasformazione delle loro rappresentazioni sui processi di insegnamento e delle conseguenti pratiche didattiche.

6. La valutazione di processi e *outcome* trasformativi

Come si valuta l'efficacia delle metodologie attive di sviluppo nel sollecitare la messa in discussione di assunti e rappresentazioni assimilate acriticamente? Quali strumenti la letteratura internazionale indica come promettenti nell'ambito dell'*assessment* di *outcome* di tipo trasformativo in docenti e insegnanti?

Già da tempo la letteratura nel campo della ricerca trasformativa propone *review* e studi empirici volti alla validazione di strumenti di *assessment* di *learning outcome* di tipo trasformativo³². Questi risultati di apprendimento racchiudono reticoli concettuali, scenari di riferimenti, approcci e costrutti tra loro eterogenei e multiparadigmatici. Ciò ha sollecitato ricercatori/rici ad aprire arene di confronto per condividere come orientare il processo di traduzione empirica di pratiche valutative, individuando le componenti di significato e operativizzandole in dimensioni, indicatori e, infine, variabili.

La ricerca trasformativa è stata a lungo dominata da un orientamento qualitativo, che ha inteso indagare nello specifico:

- A. i significati con cui i *learner* interpretavano il loro agire e il loro pensare;
- B. dilemmi disorientanti, esperienze avverse e potenziali *trigger* in grado di innescare processi di revisione critica delle prospettive di significato;
- C. i risultati trasformativi, tematizzati nei termini di cambiamenti delle prospettive di significato e degli schemi di azione dei *learner*.

Gli strumenti di indagine più utilizzati sono stati interviste narrative, fenomenologiche, cliniche, osservazioni etnografiche, *focus group*, diari di bordo, analisi conversazionali, scritture riflessive prodotte da *learner* adulti, per lo più studenti o *practitioner*. Accanto a questi, si stanno affermando metodologie della ricerca *art-based* e performative, in grado di sollecitare modalità di costruzione della conoscenza che siano contestualmente *embedded*, *embodied* e incarnate, e di produrre dati espressivi, multi-sfaccettati e rappresentazionali. Sono metodi che sollecitano i *learner* a decostruire i luoghi sociali dominanti che non sono problematizzati, a tematizzare le questioni in ordine al potere e al privilegio, a focalizzarsi non solo sulle categorie preesistenti,

³¹ Cfr. J. O'Neil, V. Marsick, *Understanding Action Learning*, AMA Innovations in Adult Learning, New York, 2007.

³² Per un approfondimento, si rimanda ai contributi: H.L. Stuckey, E.W. Taylor, P. Cranton, *Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles*, in "Journal of Transformative Education", 11(4), 2013, pp. 211-228; A. Romano, *Transformative Learning: A Review of the Assessment Tools*, in "Journal of Transformative Learning", 5 (1), 2018, pp. 53-70.

quanto sul funzionamento situato dei processi di categorizzazione e di interpretazione e sui modi in cui si producono e riproducono nei siti istituzionali.

Nell'ambito di queste traiettorie di ricerca, alcuni di questi studi qualitativi permangono a una fase preliminare³³; altri hanno fatto riferimento a numeri e campioni relativamente esigui, rendendo difficile qualsiasi tentativo di traduzione o trasferibilità; altri ancora hanno documentato tentativi di operazionalizzazione di elementi e variabili che sottendono apprendimenti di tipo trasformativo attraverso un approccio etnografico, fenomenologico o costruzionista³⁴.

A fronte di questo quadro, già da alcuni anni sono oggetto di studio pratiche valutative più orientate verso approcci di tipo *multi-metodo* e *mixed methods*, disponibili alla contaminazione con tecniche e strumenti di rilevazione quantitativi. La costruzione di un *framework* quali-quantitativo per valutare risultati trasformativi persegue l'obiettivo di identificare quali condizioni possono facilitare o ostacolare apprendimenti di tipo critico-riflessivo, se non trasformativo, soprattutto all'interno di contesti educativi e organizzativi.

Il dibattito della comunità internazionale è attraversato da tensioni tra posizioni solo apparentemente antagoniste: da una parte, emergono contributi che enfatizzano l'inefficacia di un approccio ricostruttivo, che si pone l'obiettivo di misurare *ex post* (dopo un intervento educativo, un programma di sviluppo professionale, un'esperienza di apprendimento) l'esito di processi trasformativi attraverso indicatori "standard" di misura. Dall'altra parte, avanzano gli studi che provano a sistematizzare le ricerche che mettono alla prova strumenti di *assessment* quantitativo di cambiamenti nelle prospettive di significato, interrogandosi sulla validità di costrutti, indicatori, variabili e procedure di indagine. Per questi ultimi, la posta in gioco è costruire e validare all'interno di comunità di ricerca internazionali approcci multi-metodo in grado di valutare non solo i cambiamenti "dichiarati" dei singoli professionisti, ma anche di intercettare i processi di riflessione critica che conducono a trasformare gli schemi di azione e le pratiche didattiche agite³⁵. Questo dibattito chiama in gioco prospettive divergenti non solo sul ruolo della valutazione come processo di costruzione di conoscenze rigorose, socialmente condivise e utili allo sviluppo di individui, gruppi e comunità, ma anche sulle metodologie attraverso le quali definire e/o misurare il valore di processi/esiti trasformativi³⁶.

A solo scopo esemplificativo, si riportano in tabella 1 alcuni dei test di *assessment* quantitativo che i contributi empirici sulla teoria trasformativa restituiscono come particolarmente promettenti per la costruzione di un approccio multi-metodo alla valutazione dei *transformative learning outcome*. Abbiamo selezionato quei test in adozione nei consessi internazionali per l'*assessment* in percorsi di sviluppo professionale dei docenti di scuola.

³³ Cfr. R.C. Cox, *Assessing Transformative Learning: Toward a Unified Framework*, PhD dissertation, University of Tennessee, 2017.

³⁴ Cfr. C. Snyder, *Grabbing hold of a moving target: Identifying and measuring the transformative learning process*, in "Journal of Transformative Education", 6(3), 2008, pp.159–181.

³⁵ Cfr. B.W. Kose, E. Lim, *Transformative Professional Learning Within Schools: Relationship to Teachers' Beliefs, Expertise and Teaching*, in "The Urban Review", 43, 2011, pp. 196–216.

³⁶ Cfr. H.L. Stuckey, E.W. Taylor, P. Cranton, *Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles*, cit.

Questionario	Descrizione	Costrutti
<i>Learning Activity Survey</i> ³⁴ (Questionario sulle attività di apprendimento)	Questionario costituito da quattro scale auto-ancoranti i cui item sono stati costruiti sui dieci <i>step</i> precursori dell'apprendimento trasformativo	Rileva se un'esperienza di apprendimento, in contesti educativi formali o informali, può aver facilitato un processo di revisione e trasformazione dei sistemi di credenze della persona.
<i>Transformative Learning Survey</i> (Questionario sull'apprendimento trasformativo)	Questionario <i>self-report</i> che include 112 item. I fattori indagati sono: a) processi di apprendimento cognitivo-razionale; b) processi di apprendimento affettivo ed extra-razionale; c) critica sociale.	Valuta i risultati di esperienze trasformative in studenti e <i>learners</i> adulti. I risultati di apprendimento sono categorizzati in: schemi di azione differenti; sviluppo di una auto-consapevolezza più profonda; e un profondo cambiamento della propria visione del mondo.
<i>Teaching Perspective Inventory</i> ³⁵	Questionario <i>self-report</i> composto da 45 domande su scala <i>likert</i>	Genera un "profilo" del docente basato sulla misurazione di cinque prospettive diverse di che cosa significa "un buon insegnamento": trasmissione; apprendistato; sviluppo; crescita/nutritivo; riforma sociale. Ogni prospettiva è basata su tre sotto-scale: credenze, intenzioni e azioni, che permettono di verificare se vi sia coerenza interna tra ciò che il docente crede, quel che dichiara di voler realizzare in aula e quel che attua nella propria pratica didattica ³⁶

Tabella 1 – Strumenti di assessment quantitativo di outcome trasformativi

I risultati che gli strumenti su descritti consentono di rilevare possono essere utilizzabili sia per l'autovalutazione del singolo docente sia nell'ambito di un gruppo di docenti. Si tratta di test di valutazione che consentono di costruire profili di docenti e di rilevare quali schemi di azione dichiarano di adottare nell'affrontare i problemi, i compiti e le ambiguità caratterizzanti le professioni che si muovono in ambito scolastico.

Nella traiettoria degli approcci *practice-based* e collaborativi allo sviluppo professionale dei docenti⁴⁰ che si tratteggiano in questo articolo, la valutazione di *outcome* trasformativi costituisce un costrutto interpretabile come strumento indispensabile per lo sviluppo delle comunità professionali. Rappresenta quel dispositivo attraverso il quale si introduce un processo ciclico

³⁷ Cfr. K. King, *The handbook of the evolving research of transformative learning based on the learning activities survey*, Charlotte, NC, IAP, Information Age Pub, 2009; V. Caruana, K. Woodrow, L. Pérez, *Using the Learning Activities Survey to Examine Transformative Learning Experiences in Two Graduate Teacher Preparation Courses*, in "InSight: A Journal of Scholarly Teaching", 10 (1), 2015, pp. 25-34.

³⁸ Cfr. D.D. Pratt, *Five Perspectives on Teaching Adults and Higher Education*, Melbourne, FL, Krieger, 1998.

³⁹ Cfr. M. Fedeli, C. Tino, *Teaching4Learning@ Unipd: instruments for faculty development*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 19(2), 2019, pp. 105-121. Il *Teaching Perspective Inventory* è disponibile online in italiano al link: <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>

⁴⁰ Cfr. E.A. St. Pierre, *Why Post Qualitative Inquiry?*, in "Qualitative Inquiry", 27 (2), 2021, pp. 1-4.

che coinvolge la validazione di sistemi di azioni e di comportamenti passati, la scoperta di errori o di opportunità, l'invenzione di nuovi corsi d'azione e la loro attuazione⁴¹. Questo dovrebbe coinvolgere un processo consapevole e critico di riflessione volto a produrre nuove percezioni, obiettivi e strategie comportamentali⁴². La portata innovativa di questo processo si situa nello sforzo di tematizzare la complessità del percorso di valutazione, costantemente esposto all'esercizio di una flessibilità tra rigore e condivisione sociale nella scelta degli oggetti di valutazione e della prospettiva metodologica da adottare per analizzarli⁴³, e nella strategia di coinvolgere gli attori organizzativi, i docenti, per sostenere processi di cambiamento personali e organizzativi.

Vorremmo richiamare l'attenzione sui processi di apprendimento collettivo che dovrebbero accompagnare l'adozione di dispositivi valutativi⁴⁴. Su questo tema vi è un'ampia letteratura che interpreta la valutazione dei *transformative learning outcome* come esito non di procedure astratte o di tecniche di standardizzazione, ma di un'attenta considerazione dei processi di progettazione-azione-riflessione-trasformazione che le diverse comunità attraversano quando sollecitate da pratiche riflessive⁴⁵. L'attività di riflessione e indagine accompagna in modo permanente l'adozione delle metodologie attive di sviluppo e intende evidenziare l'efficacia di questi metodi nel sollecitare processi di riflessione critica individuali e di gruppo. In questa prospettiva, la valutazione è una forma di "riflessione in corso d'opera" che si realizza nel momento in cui i professionisti sono impegnati in pratiche riflessive in cui apprendere dalla e attraverso l'esperienza, ne valutano gli esiti, si aprono ad altre prospettive e definiscono azioni per migliorare i risultati attesi⁴⁶. Gli strumenti di indagine di volta in volta adottati sono tesi a far emergere le rappresentazioni che i docenti hanno sui processi di insegnamento, i modelli impliciti di insegnante che hanno acriticamente assunto (*l'insegnante empatico, l'insegnante riflessivo, l'insegnante guida, l'insegnante esperto*) e le dissonanze tra le teorie che dichiarano (*come insegnante, ascolto sempre i bisogni degli studenti e delle studentesse*) e le pratiche d'uso che agiscono (*sia che sia entro in aula in presenza, sia che avviamo il collegamento dell'aula virtuale, inizio la lezione con la spiegazione del capitolo che da programma si deve affrontare in quella settimana*).

Per gli insegnanti, la comprensione delle proprie e altrui distorsioni è la condizione per procedere a una riflessione collaborativa e a negoziazioni interpersonali funzionali al loro sviluppo professionale. I risultati emergenti, dunque, non sono ad appannaggio esclusivo dei ricercatori accademici, che studiano i dispositivi di supporto allo sviluppo professionale dei docenti, ma

⁴¹ Cfr. M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci Editore, 2016.

⁴² Cfr. A. Mura, *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 10, 2019, pp. 108-112; Gomez Paloma F., *Introduction*, in F. Gomez Paloma (Ed.), *Embodiment & School. From New Approach of Teaching/Learning Interaction to ECS School*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 15-28.

⁴³ Cfr. L. Perla, *La valutazione fra scienza e mondo quotidiano dell'insegnante. Note epistemologiche*, in "Nuova Secondaria", 9, 2017, pp. 24-28.

⁴⁴ Cfr. R. Cardarello, *Ricerca didattica: fare il punto*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 15(3), 2015, pp. 1-10.

⁴⁵ Cfr. L. Fabbri, *La valutazione come processo di innovazione organizzativa*, in "Pedagogia e vita", 74, 2016, pp. 160-171.

⁴⁶ Cfr. P. Lucisano, *Comprendere la valutazione*, in "I problemi della pedagogia", 2, 2015, pp. 335-343.

diventano oggetto di condivisione, scandagliamento, riflessione e validazione all'interno del gruppo di docenti.

7. Riflessioni conclusive

L'articolo esplora le implicazioni epistemologiche e metodologiche dell'approccio trasformativo allo sviluppo professionale dell'insegnante, di cui evidenzia le connessioni con gli studi *practice-based* e gli approcci della ricerca collaborativa.

Nello specifico, analizza un percorso metodologico – basato su una visione *practice-based* e collaborativa dell'apprendimento trasformativo – finalizzato a promuovere differenti tipologie di pratiche riflessive e sostenere processi conversazionali che permettano di articolare e validare le rappresentazioni della professione docente, i modelli interiorizzati di scuola e le pratiche didattiche nell'ottica dello sviluppo professionale di insegnanti.

La sfida che chi scrive si pone, in quanto appartenente a comunità di ricerca *multistakeholder*, di ricercatori e *practitioner*, è indagare come co-costruire dispositivi riflessivi che siano in grado di far emergere e validare le rappresentazioni che i/le docenti hanno sulla loro identità e ruolo professionale, e di assumerle quali costrutti sociali per renderli oggetto di consapevolezza e di apprendimento critico. Gli ancoraggi concettuali, i metodi e gli strumenti di valutazione presentati nell'articolo offrono esempi che risulta promettente adottare nello sviluppo professionale dei/delle docenti. Gli approcci metodologici descritti si situano nel *framework* delle metodologie trasformative: valorizzano l'esperienza dei *learner*, che diventa oggetto di scandagliamento all'interno di *setting* gruppali, assumono come obiettivo di apprendimento la generazione di conoscenza utile per risolvere problemi e connettono azione, partecipazione, apprendimento, sviluppo. Future linee di indagine avranno l'obiettivo di costruire una mappa analitica dei metodi e delle tecniche in grado di sostenere la validazione delle rappresentazioni sulle identità professionale dei/delle docenti e di sollecitare processi di riflessione critica.

L'analisi del percorso metodologico tratteggiato nel contributo consente di evidenziare anche che le metodologie trasformative per lo sviluppo professionale possono nascere in un contesto organizzativo ed essere usate in un contesto educativo e viceversa. Sono pratiche che traslano in setting di ricerca o di formazione, assumono significati divergenti, e in cui i singoli elementi si posizionano a seconda che l'obiettivo sia declinato verso la ricerca o lo sviluppo professionale o l'innovazione organizzativa nell'istituzione scolastica. Sia nell'uno che nell'altro orientamento, tuttavia, il legame tra ricerca e apprendimento, tra apprendimento e azione è in parte garanzia di cambiamento e il cambiamento rappresenta l'impresa condivisa delle comunità di ricerca *multistakeholder*.

La traslazione da un *setting* all'altro non è un processo lineare, ma è il frutto della rete di relazioni, azioni e negoziazioni ancorate ai significati, alle conoscenze e agli apprendimenti situati nelle diverse comunità scientifiche e professionali. In questo quadro, gli studi e le ricerche sulle metodologie trasformative per lo sviluppo professionale dei/delle docenti si articolano come processi in costruzione, aperti a molteplici contaminazioni e dentro paradigmi intersezio-

nali. Parafrasando Gherardi e Lippi⁴⁷, possono essere pensati come saperi *open-ended* caratterizzati da incompletezza, quasi si trattasse di uno spettacolo aperto al quale la ricerca didattica e le conoscenze che emergono dalla pratica possono sempre aggiungere qualcosa.

8. Bibliografia di riferimento

Aiello P., Pace E.M., Sibilio M., *A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices*, in "International Journal of Inclusive Education", 25, 2021, pp. 1-14.

Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G., *La formazione situata. Repertori di pratica*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Argyris C., Schön D., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini Editore, 1998.

Argyris C., Schön D.A., *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.

Bracci F., Romano A., Marsick V., *A practice-based view of transformative learning. The case of a craft organisation*, in A. Gavrielatos, E. Kostara, D. Loads (Eds.), *Transformative Learning Theory and Praxis*, London, Routledge, in press.

Bracci F., *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Milano, Unicopli, 2017.

Cardarello R., *Ricerca didattica: fare il punto*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 15(3), 2015, pp. 1-10.

Carr D., *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*, New York, Routledge, 2003.

Caruana V., Woodrow K., Pérez L., *Using the Learning Activities Survey to Examine Transformative Learning Experiences in Two Graduate Teacher Preparation Courses*, in "InSight: A Journal of Scholarly Teaching", 10(1), 2015, pp. 25-34.

Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci Editore, 2016.

Coghlan D., Cirella S., Shani A.B., *Action research and collaborative management research: more than meets the eye?* in "International Journal of Action Research", 8(1), 2012, pp. 45-67.

Deshler D., *Metaphor Analysis: Exorcising social ghosts*, in Mezirow J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, pp. 296-313.

Erdas F.E., *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Roma, Armando, 1991.

Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci Editore, 2007.

Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

⁴⁷ Cfr. S. Gherardi, A. Lippi, *Tradurre le riforme in pratica. Le strategie della traslazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

Fabbri L., *La valutazione come processo di innovazione organizzativa*, in "Pedagogia e vita", 74, 2016, pp. 160-171.

Fabbri L., Romano A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci Editore, 2017.

Fedeli M., Tino C., *Teaching4Learning@ Unipd: instruments for faculty development*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 19(2), 2019, pp. 105-121.

Federighi P., *Il "lavoro docente" e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency*, in M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, EdiSES, 2018, pp. 175-184.

Gherardi S., Lippi A., *Tradurre le riforme in pratica. Le strategie della traslazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

Gherardi S., *How to conduct a practice-based study*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 2012.

Gomez Paloma F., *Introduction*, in F. Gomez Paloma (Ed.), *Embodiment & School. From New Approach of Teaching/Learning Interaction to ECS School*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 15-28.

Illeris K. (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*, New York, Routledge, 2018.

Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.

Kaneklin C. Piccardo C., Scaratti G., *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2010.

King K., *The handbook of the evolving research of transformative learning based on the learning activities survey*, Charlotte, NC, IAP, Information Age Pub, 2009.

Lucisano P., *Comprendere la valutazione*, in "I problemi della pedagogia", 2, 2015, pp. 335-343.

Marsick V., Maltbia T., *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in Mezirow J., Taylor E. (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 160-171.

Marsick V., Watkins K., *Informal and incidental learning in the workplace*, New York, Routledge, 1990.

Mezirow J., Taylor E. (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 2009.

Mezirow, J., *Apprendimento e Trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 1997.

Mura A., *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 10, 2019, pp. 108-112.

O' Neil J., Marsick V., *Peer Mentoring and Action Learning*, in "Adult Learning", 20(1&2), 2009, pp. 19-24.

O' Neil J., Marsick V., *Understanding Action Learning*, New York, AMA Innovations in Adult Learning, 2007.

- Perla L., *La valutazione fra scienza e mondo quotidiano dell'insegnante. Note epistemologiche*, in "Nuova Secondaria", 9, 2017, pp. 24-28.
- Polanyi K., *The tacit dimension*, London, Routledge & Keagan, 1996.
- Pratt D.D., *Five Perspectives on Teaching Adults and Higher Education*, Melbourne, FL, Krieger, 1998.
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2018.
- Romano A., *Transformative Learning: A Review of the Assessment Tools*, in "Journal of Transformative Learning", 5(1), 2018, pp. 53-70.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.
- Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (a cura di), *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Scully-Russ E., Nicolaidis A., Marsick V., Watkins K. (Eds.), *Update on Informal and Incidental Learning Theory*, in "New Directions for Adult and Continuing Education", Malden, Wiley, 159, 2018.
- Snyder C., *Grabbing hold of a moving target: Identifying and measuring the transformative learning process*, in "Journal of Transformative Education", 6(3), 2008, pp. 159-181.
- St. Pierre E.A., *Why Post Qualitative Inquiry?*, in "Qualitative Inquiry", 27(2), 2021, pp. 1-4.
- Stuckey H.L., Taylor E.W., Cranton P., *Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles*, in "Journal of Transformative Education", 11(4), 2013, pp. 211-228.
- Wenger E., *Comunità di Pratica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

Data di ricezione dell'articolo: 30 aprile 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 21 maggio 2021 e 24 maggio 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 22 giugno 2021