

# Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti\*

di *Alessandra Romano*<sup>°</sup>, *Nicolina Bosco*<sup>^</sup>

## Riassunto

Il contributo esplora l'attualità del pensiero pedagogico di matrice freiriana alla luce delle più recenti articolazioni della teoria trasformativa (Mezirow, 2003; Cranton & Taylor, 2012; Marsick & Neaman, 2018). Nello specifico, sono oggetto di indagine e sistematizzazione quegli approcci metodologici per lo sviluppo professionale dei docenti che sostengono processi di riflessione critica e trasformazione degli assunti distorti. Si presenta, poi, un'esperienza di ricerca-formazione condotta con gruppi di docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, che ha visto l'adozione di un set di metodologie trasformative finalizzate a supportare processi di apprendimento emancipativo.

**Parole chiave:** sviluppo professionale, metafore, apprendimento emancipativo, ricerca-formazione.

## Transformative methodologies approach for emancipatory learning. A research-training experience with teachers

### Abstract

This paper explores the current Freirian pedagogical thought in the light of the most recent articulations of transformative theory (Mezirow, 2003; Cranton & Taylor, 2012; Marsick & Neaman, 2018). Specifically, some methodological approaches to the professional development of teachers that support the processes of critical reflection and the transformation of distorted

---

\* Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Alessandra Romano è Autrice dei paragrafi: *Metodologie trasformative e critico-riflessive*, e *Apprendimenti emancipativi e sviluppo professionale dei docenti*; Nicolina Bosco è Autrice dei paragrafi: *Un'esperienza di ricerca-formazione con gli insegnanti delle scuole: riflessioni teorico-metodologiche* e *Analisi dei risultati*. Le conclusioni sono da attribuire alle due Autrici.

<sup>°</sup> Università degli Studi di Siena. Corresponding author: [alessandra.romano2@unisi.it](mailto:alessandra.romano2@unisi.it).

<sup>^</sup> Università degli Studi di Siena.

assumptions are objects of investigation and systematization. A research-training experience, conducted with groups of school teachers, is described in order to explore the potential applications of a set of transformative methodologies capable of eliciting emancipatory learning processes.

**Keywords:** professional development, metaphors, emancipatory learning, research-training.

*First submission:* 04/02/2022, *accepted:* 12/04/2022

*Available online:* 18/07/2022

## **Metodologie trasformative e critico-riflessive**

Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti (Fabbri, 2018; Perla, 2020a; Rivoltella & Rossi, 2017) già da tempo stanno convergendo verso un interesse spiccato per quei dispositivi metodologici e tecnologici in grado di sostenere processi critico-riflessivi (Taylor, 2009; Rivoltella & Rossi, 2017; Rossi, 2017). La formazione dei docenti, lungi dall'essere considerata come un terreno di applicazione di costrutti e teorie definiti *a priori* nella ricerca educativa e didattica, si caratterizza come un campo di indagine multitempo, multiparadigmatico e intersezionale, dove la condizione per la costruzione di un sapere che sia utile allo sviluppo professionale dei docenti è la collaborazione tra ricercatori accademici e professionisti dell'insegnamento (Fabbri, 2018, 2019; Perla, 2020a). All'interno di questo campo di ricerca, che condivide l'assunto secondo cui l'esperienza e le pratiche professionali sono oggetto di *inquiry* collaborativa, si sono affermate traiettorie di studio che indagano come e a quali condizioni è possibile sostenere lo sviluppo delle identità professionali dei docenti, ovvero quali metodologie, tecnologie e dispositivi facilitano la riflessione sulle loro prospettive epistemologiche (Erdas, 1991; Fabbri, 1998, 2019; Vannini, 2012; Rivoltella & Rossi, 2017; De Rossi, 2019; Perla, 2019; Perla, 2020b; Rivoltella, 2021).

In questo sfondo, gli ancoraggi teorico-concettuali cui facciamo riferimento sono i contributi internazionali e nazionali sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Taylor & Cranton, 2012; Fabbri, 2019; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Fabbri & Romano, 2017), sull'apprendimento trasformativo informale (Marsick & Neaman, 2018; Fabbri & Melacarne, 2020), sullo sviluppo professionale dei docenti (Beach, Sorcinelli, Austin, & Rivard, 2016; Steinert, et al., 2016; Erdas, 1991; Rivoltella & Rossi, 2017; Sibilio & Aiello, 2018; Perla, 2019, 2020a) e sulle metodologie attive *learner-centered* (Weimer, 2013; Fedeli & Taylor, 2017; Lotti, 2018; Bonaiuti & Di Pace, 2021). Gli studi che abbiamo intercettato hanno esplorato (a)

come e attraverso quali congegni coltivare processi di apprendimento significativi per i *learner*, (b) a quali condizioni la riflessione produce cambiamento delle prospettive di significato, (c) quali sono gli approcci metodologici più promettenti nel sostenere processi di apprendimento dall'esperienza (Fabbri & Romano, 2017). Questi contributi sono accomunati dall'attenzione per la dimensione emancipatoria della riflessione critica (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018), per la quale i processi riflessivi sono critici se conducono ad una riesamina delle prospettive di significato con cui i *learner* costruiscono ipotesi interpretative della realtà e agiscono secondo queste ipotesi (Fabbri, 2018; Fedeli & Taylor, 2017; Fedeli & Frison, 2018). Condividono altresì alcuni assunti: che non tutto ciò che si apprende deriva da un processo di riflessione, che la riflessione di per sé non è critica, ma che si ha una riflessione critica solo quando sono coinvolte in modo profondo le premesse epistemologiche con cui i *learner* costruiscono una comprensione della loro esperienza di vita (Cranton, 1994; Cranton & Taylor, 2012; Brookfield, 2013); che la riflessione sugli schemi concettuali e sui valori con cui si guarda all'esperienza non determina automaticamente un cambiamento anche nel modo di agire della persona (Hoggan, 2016; Fabbri, & Romano, 2019); che la riflessione conduce a un processo di coscientizzazione quando supporta i *learner* nel prendere coscienza del ruolo che svolge il contesto nell'influire sul loro pensiero e, ancora di più, sulle loro azioni (Fabbri & Romano, 2017; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018). Nell'attenzione per la dimensione emancipatoria delle metodologie che sostengono la riflessione critica si ritrova l'eredità e l'attualità della pedagogia degli oppressi di Freire (1970) e del metodo di alfabetizzazione (Orefice, 2020). Mezirow (1991; 2003) a questo proposito esplicita chiaramente l'influenza della pedagogia degli oppressi di matrice freiriana nella costruzione della teoria dell'apprendimento trasformativo (1978; 1991). Secondo Mezirow (1991), Freire (1970) aveva individuato nello sviluppo di una consapevolezza critica il prerequisito per liberare l'azione personale e sociale, per mobilitare risorse per la prassi collettiva (Romano, 2021a). Gli approcci pedagogici freiriani, asserisce Mezirow (1991), individuano nel dialogo e nella dialettica comunicativa il dispositivo per una riflessione che muove da problemi reali – condizioni di ingiustizia, miseria, marginalizzazione, analfabetismo – e sollecita l'analisi delle situazioni di disuguaglianza e la rivendicazione attiva per il cambiamento dello *status quo* (Cranton & Taylor, 2012; Brookfield, 2017).

La traiettoria di studi sulle metodologie trasformative e critico-riflessive si colloca in linea di continuità con il pensiero freiriano, espandendo la ricerca di dispositivi di intervento che aiutino a costruire l'impalcatura metodologica per sostenere processi di riflessione critica individuale e collettiva (Fedeli & Taylor, 2017). Sono processi in cui l'esperienza diventa oggetto di

riflessione e discussione, in setting di gruppo, al fine di portare alla revisione degli schemi di significato distorti che hanno orientato giudizi, pregiudizi, preconcezioni, inconsciamente e culturalmente assimilati (Fabbri, 2018, 2019; Perla, 2019, 2020). L'adozione di queste metodologie si rivela promettente sia all'interno di contesti professionali e organizzativi, sia all'interno dell'*Higher Education*, per lo sviluppo professionale dei docenti e la formazione di futuri professionisti. Questi congegni metodologici possono traslare dunque da contesti organizzativi a contesti di tipo formale-educativo, preservando l'allineamento tra la riflessione sull'esperienza – propria e altrui – e, a partire da questa riflessione, la costruzione di conoscenza pratica utile all'azione.

La costellazione di studi che hanno esaminato le condizioni che supportano la coltivazione di riflessione critica ha rilevato che i presupposti per questa sono:

- il coinvolgimento di forme di apprendimento più emozionali, affettive, non solo cognitive o strumentali (Palmer, 2007; Brookfield, 2013, 2015);
- la percezione di supporto nel gruppo dei pari, all'interno di un ambiente che viene tematizzato come “sicuro” ma al contempo meticciano con zone di *discomfort* in cui mettere alla prova, testare la validità delle proprie asserzioni;
- lo sviluppo di senso di condivisione e di appartenenza che facilita la retrospettiva della propria esperienza;
- la messa in discussione dei modi di pensare e di agire (Mezirow, 1991; Cranton & Taylor, 2012).

Brookfield (2013, 2015, 2017), a questo proposito, fornisce una sistematizzazione di questi approcci ampiamente diffusa nella letteratura dell'educazione degli adulti. Traduce le prospettive dell'educazione popolare e democratica di Freire in un *framework* metodologico di tipo critico-riflessivo da poter adottare come dispositivo per lo sviluppo professionale dei docenti. Nella sua proposta metodologica (Brookfield, 2013, 2015, 2017), radicalizzata nella matrice freiriana, l'apprendimento riflessivo si traduce nel processo di coscientizzazione, attraverso il quale i *docenti* e i *learner* adulti acquisiscono consapevolezza delle forme di oppressione sociale, dei vincoli e dei divieti esterni che hanno interiorizzato, o che impediscono la loro autonomia di pensiero e di azione e si riappropriano della loro agentività per il cambiamento (Freire, 1970; Brookfield, 2013, 2017; Romano, 2016).

## **Apprendimenti emancipativi e sviluppo professionale dei docenti**

In questa sede, approfondiremo le metodologie trasformative che sostengono apprendimenti di tipo critico-riflessivi ed emancipativi (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021; Bosco, 2020; Merriam & Baumgartner, 2020). Si tratta di

approcci metodologici allo sviluppo professionale dei docenti che connettono ricerca, esperienza, riflessione e trasformazione. Sostengono l'indagine dei meccanismi di oppressione, marginalizzazione, iniquità, potere che sono agiti *dentro* e *fuori* l'aula, nei contesti organizzativi scolastici. Consentono ai docenti di intercettare il set di assunzioni distorte e tacite che costituisce il *curriculum implicito*, e di posizionarsi all'interno delle proprie storie professionali, in cui culture dichiarate e nascoste, pratiche agite, modelli interiorizzati orientano l'agire professionale e didattico (Perla, 2019). Appartengono a questo framework metodologico:

- le metodologie *art-based* e performative, quali Teatro dell'Oppresso (Boal, 2011; Romano, 2016; Fabbri & Romano, 2017), Teatro Forum, curriculum *art-based* come il metodo *Transformative Learning through Aesthetic Experience* (TLAE), (Kokkos, 2021);
- le metodologie enattive, che coniugano autodiagnosi, consapevolezza, riflessione e trasformazione, quali gli studi di caso autoetnografici (Motter & Baldwin, 2018), attività immaginative *scenario-based*, la tecnica del *Support-Challenge Windowpane* (Daloz, 1999; Taylor & Marienau, 2017), l'*Immunity-to-change-map* (Kegan & Lahey, 2009; Nicolaidis & McCallum, 2014), tecniche di apprendimento automatizzato in ambienti immersivi e simulativi (Watkins & Marsick, 2021; Pendleton-Jullian & Brown, 2018)<sup>1</sup>;
- le metodologie post-strutturaliste narrative, protocolli di *storytelling* che coniugano metodologie conversazionali e ascolto trasformativo, quali il Protocollo di Ascolto Trasformativo (Anderson et al., 2022), il *digital storytelling* (Tisdell, 2003) e i metodi costruttivi-narrativi come le biografie toccanti (Gherardi, 2016);
- i protocolli conversazionali per apprendere dall'esperienza professionale, quali l'*Action Learning* (O'Neil & Marsick, 2009) e l'*Action Learning Conversations* (Marsick & Maltbia, 2009), l'Analisi degli Incidenti Critici, rubriche di *self-assessment* (Brookfield, 2013; 2015; 2017).

In questi metodi, non è cronologicamente prioritario il pensiero, la cognizione, sull'azione, ma si costruiscono pensiero e cognizione attraverso l'azione pratica (Romano, 2021b). L'adozione di metodologie trasformative sostiene i docenti in processi di validazione collettiva, in cui mettono in discussione i sistemi di potere e di privilegi che sono nascosti nelle trame relazionali delle loro organizzazioni e che spesso costituiscono il *curriculum im-*

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento del *framework* delle metodologie trasformative si rimanda a Romano, A. (2021b). Approcci semplici nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *Nuova Secondaria*, 10, 306-324.

*plicito* che performa il loro agire in classe e a scuola (Perla, 2019). Un approccio critico-riflessivo allo sviluppo professionale dei docenti è attento alla combinazione tra spazi per la riflessione critica sulle premesse (epistemologiche, socioculturali, e psicologiche) con cui i docenti tematizzano la loro identità professionale (Fabbri, 2019), la validazione delle proposizioni su cui queste si fondano, e l'esplorazione di componenti decisionali che generano nuove traiettorie di agentività e nuovi corsi di azione (Sibilio & Aiello, 2018).

Riprendendo il framework fin qui articolato, i paragrafi successivi descrivono un'esperienza di ricerca-formazione che ha previsto l'adozione di un set di metodologie trasformative nello sviluppo professionale di docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado. L'obiettivo è esplorare come e a quali condizioni è possibile adottare dispositivi critico-riflessivi nello sviluppo professionale dei docenti e quali sono i risultati in termini di esiti "trasformativi" e di microinnovazione che sono in grado di elicitare.

### **Un'esperienza di ricerca-formazione con gli insegnanti delle scuole: riflessioni teorico-metodologiche**

L'esperienza di ricerca-formazione che viene qui descritta pone in attenzione due aspetti specifici dello sviluppo professionale dell'insegnante: da una parte, l'utilizzo di metodologie trasformative volte a sostenere apprendimenti emancipativi che possano essere applicati nei propri contesti di lavoro; dall'altra, l'elaborazione critico-riflessiva del materiale prodotto nel percorso di formazione, la cui analisi permette di porre in luce se e a quali condizioni le traiettorie formative sostengono lo sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

La ricerca-formazione è tematizzata come una scelta metodologica che valorizza il lavoro di ricerca realizzato con gli insegnanti, la cui implementazione permette il raggiungimento di risultati che possono essere connessi con lo sviluppo professionale e con potenziali applicazioni volte ad apportare benefici a tutto il contesto scolastico (Castellana & Corsini, 2018). La ricerca-formazione permette quindi di assemblare la riflessione sulle proprie pratiche professionali, gli interventi e le strategie applicate in aula, con gli approcci teorici e metodologici della ricerca collaborativa, facilitando l'emergere di nuove prospettive di significato, create e condivise nello sviluppo dei professionisti in formazione (Fabbri & Romano, 2017). Il percorso muove dall'analisi delle pratiche educative (Fabbri, 2018; 2019; Fabbri & Melacarne, 2020; Perla, 2020a), ponendo al contempo attenzione alla didattica dell'implicito (Perla & Vinci, 2021). Come viene asserito nel lavoro di

Perla e Vinci (2021), la didattica dell'implicito permette di analizzare le pratiche, dichiarate e agite, realizzate in aula, mettendole in esame con tutte quelle variabili "che sono alla base dei processi di gestione della classe e di didattizzazione dei saperi scientifici" (p. 41) e che possono sfuggire alla consapevolezza dell'insegnante. L'analisi dell'azione e delle pratiche dichiarate e agite permette così di intraprendere un percorso di conoscenza che ha a che fare con la rappresentazione di quanto viene applicato in aula, lo scandagliamento delle prospettive di significato che ne costituiscono il modo di interpretare la realtà che ci circonda e dei dilemmi che possono disorientare la propria pratica, le cui potenziali soluzioni possono essere condivise e costruite a fianco di *practitioners* che riportano nel *setting* formativo quanto viene sperimentato nella loro esperienza professionale (Mezirow, 2003; Fedeli & Taylor, 2017; Fabbri, 2018, 2019).

In particolar modo, all'interno del percorso di ricerca-formazione implementato ci si è mossi seguendo tre traiettorie di ricerca, volte ad esplorare i rapporti 1) tra i professionisti che appartengono alla stessa comunità professionale; 2) tra i professionisti che appartengono a comunità professionali differenti; 3) tra i professionisti che operano nel sistema scolastico e quelli che interagiscono con la scuola. Il percorso di ricerca-formazione si è particolarmente centrato sulle azioni che gli insegnanti muovono nei contesti della propria vita lavorativa quotidiana e ha permesso di osservare anche i processi informali attraverso cui tale comunità di professionisti co-costruisce conoscenza condivisa e situata (Wenger, 1999; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002; Fabbri & Bianchi, 2018). Nello specifico, il percorso di ricerca-formazione ha seguito l'organizzazione dei seguenti *step*, pensati e realizzati in una logica circolare:

- coinvolgendo attivamente i *learners* in formazione;
- strutturando un gruppo di lavoro che ha visto la partecipazione attiva di ricercatori universitari in qualità di coach facilitatori e insegnanti delle scuole al fine di produrre conoscenze utili a sostenere processi di apprendimento trasformativi;
- analizzando e facilitando la riflessione critico-riflessiva delle proprie pratiche professionali, delle esperienze lavorative quotidiane e dei sistemi di interazione nei quali gli insegnanti lavorano, promuovendo il confronto sistematico tra le parti coinvolte sui processi innescati in aula e al di là di essa;
- utilizzando tecniche e strumenti specifici che fanno parte delle metodologie attive dello sviluppo per comprendere come supportare i (micro-)cambiamenti di prospettive e di culture che vengono date per assunte in dati contesti scolastici, al fine di porre in attenzione i potenziali *outcomes* raggiunti con la realizzazione del percorso.

Sono stati coinvolti 40 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado, che hanno preso parte ad un percorso formativo costituito da 50 ore di attività laboratoriali organizzate in 2 incontri settimanali realizzati tra settembre 2021 e ottobre 2021 per un totale di 6 settimane.

Il percorso è stato centrato sull'utilizzo delle metodologie attive dello sviluppo, in particolar modo sull'apprendimento *experience-based* e sull'apprendimento dall'esperienza (Fabbri & Romano, 2017; Fabbri, Bracci, & Romano, 2021). In tale lavoro ci proponiamo di approfondire la prima prospettiva metodologica, che ha visto l'analisi della metafora (Howie & Bagnall, 2013) come dispositivo critico-riflessivo utilizzato all'interno del percorso. Le metafore possono aiutare il *learner* a comprendere la propria identità professionale poiché si basano sulla connessione tra esperienze passate e presenti, che possono essere re-immaginate e alle quali si può attribuire un nuovo significato (Campbell, Parr, & Richardson, 2009). In tale scenario, l'immaginazione assume un ruolo centrale nello sviluppo dei professionisti in formazione poiché richiede loro di porsi in una posizione critico-riflessiva e di "ridefinirsi" come docenti (Hoggan, 2014). Le metafore come dispositivo critico-riflessivo sono state utilizzate per a) esplorare i saperi taciti attribuiti alle proprie esperienze, b) immaginare nuove possibilità e c) ridisegnare nuove potenziali azioni da poter applicare nei propri contesti scolastici (Hoggan, 2014).

Di seguito vengono riportati i sette step che sono stati condivisi con i partecipanti e che hanno reso possibile la creazione della propria metafora (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021, pp. 77), la cui analisi viene presentata nel paragrafo seguente:

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 confliggere con tali significati.

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.

## Analisi dei risultati

Le metafore create dai partecipanti sono state analizzate utilizzando l'approccio tematico, al fine di individuare specifiche unità di contenuto che seguissero un sistema di codifica di tipo semantico (significato esplicito) e tacito (significato implicito) delle esperienze "reali" degli insegnanti (Terry, Hayfield, Clarke, & Braun, 2017). Il processo di analisi dei dati ha seguito i seguenti step:

- la stesura del protocollo di narrazione completo;
- la definizione delle categorie di analisi;
- il protocollo di codifica e il protocollo specifico per categoria.

Le Autrici hanno quindi familiarizzato individualmente con i dati, individuando le categorie, definendone le caratteristiche specifiche, e associando a esse i codici emergenti. Ciascuna unità tematica è stata così inizialmente identificata con codifica tematica di tipo parallelo e indipendente dalle due Autrici, che successivamente le hanno condivise, confrontate e riviste (Sorzio & Bembich, 2020). La tabella presentata di seguito (Tab. 1) riporta le metafore ideate dai corsisti, elaborate dapprima individualmente e poi ridefinite collettivamente, e i significati legati alle implicazioni operative emergenti.

*Tabella 1 - Metafore emergenti e significati operativi*

<b>Metafora ideata</b>	<b>Implicazioni operative emergenti</b>
Faro luminoso	Ci auguriamo di essere anche noi come un faro che guidi e orienti i nostri piccoli marinai a raggiungere porti sicuri da dove ripartire verso nuove mete
Porto sicuro	L'insegnante deve essere una persona che trasmette sicurezza e in grado di soddisfare i bisogni degli alunni
Un fiume che scorre	Un fiume che scorre, che sembra non lasci traccia, ma piano piano modifica il paesaggio radicalmente, fino a creare un canyon!

Mare	L'infinità delle gocce d'acqua che compongono il mare mi evocano la costante ricerca del sapere, la loro unione mi evoca la condivisione del gruppo, la sorpresa di vedere i fondali tramite le lenti mi ricorda l'emozione di acquisire una competenza nuova tramite lo studio e la ricerca del sapere, la visione dell'immenso mi evoca la molteplicità degli scenari che incontriamo ad ogni persona, momento, fase nel corso della nostra vita e la necessità di rimmetterci sempre in gioco generosamente per sé stessi e per gli altri
Stella luminosa	Illuminare il percorso per trovare la giusta direzione
Stella polare	Così come la stella polare guida i navigatori in alto mare, così l'insegnante riesce a guidare gli alunni nella loro formazione
Diamante	Le menti dei nostri alunni sono come pietre preziose che vanno portate alla luce e fatte brillare
Sedia a dondolo	Un'insegnante "sedia a dondolo" che accoglie sulle proprie ginocchia i bambini e si mette in ascolto del loro mondo
Insegnare è imparare insieme	Consolida, sostiene e promuove il percorso formativo personale e professionale
Generatori di cambiamenti	Siamo generatori di cambiamenti... e le bambine e i bambini lo sono di loro stessi

---

L'analisi tematica ha permesso così di rilevare due principali temi emergenti: 1) le identità metaforiche del "miglior" insegnante; 2) le potenziali implicazioni trasformative dello sviluppo professionale dell'insegnante.

L'analisi dei dati permette di rilevare gli aspetti "vincenti" di un insegnante, con i valori che ne caratterizzano la dimensione professionale e personale, valori che devono essere recuperati o (ri-)acquisiti. Il processo di riflessione critica su tale figura professionale ha condotto i partecipanti a rievocare le caratteristiche che, a loro avviso, possono costituire tale figura professionale, capace di essere un "*porto sicuro*", "*uno scoglio in mezzo al mare*" o un "*faro*" per i propri alunni. Si tratta di metafore che rievocano la

centralità sul *teacher* più che sul *learner* e che rimandano a modelli interiorizzati di didattiche centrate sull'insegnamento del docente più che sui processi di apprendimento dei discenti.

Il lavoro di scandagliamento in piccoli gruppi ha consentito di validare i modelli impliciti sottostanti l'impalcatura immaginativa delle metafore. Ripensare ai "modelli di riferimento" ha permesso di declinare 1) le caratteristiche necessarie per rispondere alle esigenze e ai bisogni educativi che possono essere riferiti agli alunni che costituiscono la propria aula e il proprio contesto scolastico, 2) gli atteggiamenti che possono facilitare o ostacolare la relazione con l'altro. Così, le aree di competenza sociale, disciplinare e metodologica permettono di "disegnare" le caratteristiche dell'insegnante e di valorizzarne l'essere "*generatori di cambiamento*", facilitando la riflessione sui significati, taciti e semantici, che la costruzione della metafora porta con sé. Così come viene riportato da uno dei partecipanti:

*"Il sale, la pece, un albero...il sale mi ricorda il bagliore dei cristalli salini nella riserva di Venticari dove ci portò in gita e mi viene in mente la capacità di "insaporire" la curiosità di noi studenti; la pece per il nero dei suoi occhi che brillano sempre quando ci incontriamo, ancora oggi; un albero per la solidità della sua persona".*

La riflessione sulle metafore elaborate inizialmente in maniera individuale e poi condivise in aula ha permesso di esprimere maggiormente i significati che possono essere riferiti allo sviluppo professionale dell'insegnante, alle implicazioni trasformative che ne possono derivare e che possono essere rese maggiormente possibili innescando processi informali attraverso cui co-costruire conoscenza. Ad esempio:

*"Il mare. L'infinità delle gocce d'acqua che compongono il mare mi evocano la costante ricerca del sapere, la loro unione mi evoca la condivisione del gruppo, la sorpresa di vedere i fondali tramite le lenti mi ricorda l'emozione dell'acquisire una competenza nuova tramite lo studio e la ricerca del sapere, la visione dell'immenso mi evoca la molteplicità degli scenari che incontriamo ad ogni persona, momento, fase nel corso della nostra vita e la necessità di rimetterci sempre in gioco generosamente per sé stessi e per gli altri".*

## Conclusioni

Questo lavoro si è focalizzato sulle analisi delle metafore intese come dispositivo riflessivo-critico, appartenente alla famiglia delle metodologie trasformative, che può essere applicato nei percorsi di sviluppo professionale

degli insegnanti. L'analisi delle metafore, difatti, nell'esperienza di ricerca-formazione delineata, ha consentito ai partecipanti di guadagnare posizionamenti consapevoli relativi ai modelli pedagogici interiorizzati e alle distorsioni epistemologiche che orientavano il loro agire didattico implicito. Si pensi a questo proposito alle metafore che rievocano posture centrate sui processi di insegnamento e sull'autorità del docente nella relazione con gli alunni. Verbalizzare le metafore, poterne validare gli assunti e le rappresentazioni che le sostengono in setting conversazionali collettivi ha consentito di connotare il percorso di sviluppo professionale in senso emancipativo e critico-riflessivo.

I dati raccolti hanno permesso di rilevare che l'analisi delle metafore ha facilitato la costruzione di un repertorio di pratiche professionali che, a partire dalla prospettiva dei partecipanti al percorso di ricerca-formazione, possono essere considerate trasformative se accompagnate ad un set di caratteristiche riferite alla rappresentazione attribuita al ruolo dell'insegnante. La possibilità di riflettere per metafore facilita la condivisione di immagini evocative, memorie condivise, esperienze realizzate e considerate significative nello sviluppo del proprio ruolo professionale (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

Attraverso l'analisi delle metafore, ciò che è privato può diventare visibile e questo può facilitare la co-creazione di un significato collettivo, che rispecchia le similarità delle esperienze di vita raccolte nelle memorie biografiche di ciascuno (Campbell, Parr, & Richardson, 2009; Perla & Vinci, 2021). I contenuti emergenti sono essi stessi dispositivo riflessivo poiché portano alla luce dimensioni emotive e cognitive scaturite dalla rivisitazione di luoghi, dal recupero mnemonico, anche emotivo, di modelli che da tacitamente assunti traslano in intenzionalmente acquisiti.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson Sathe, L., Cotter Zakrzewski, T., Longmore, A.-L., Romano, A., Kramlich, D. J., Brunstein, J., Cunliff, E. & Marsick, V. J. (2022). Listening for Transformation: Discovering Third Space and Connection Using a Listening Protocol. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa, (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, (pp. 429-448). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Beach, A.L., Sorcinelli, M.D., Austin, A.E., & Rivard, J.K. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Sterling: Stylus Publishing.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.

- Bonaiuti, G., & Di Pace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Come costruire una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Bosco, N. (2020). *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Brookfield, S. (2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2015). *The Skilful Teacher. Third Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, T., Parr, M., & Richardson, C. (2009). From implicit intention to exquisite expression: Finding metaphors for who we are and what we do. *Journal of Transformative Education*, 7(3), pp. 209-229.
- Castellana, G., & Corsini, C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impegno del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), pp. 56-78.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. Wiley & Sons.
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative Learning Theory. Seeking a More Unified Theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*, (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. Wiley & Sons.
- De Rossi, M. (2019). La formazione degli insegnanti in prospettiva europea. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 19-25.
- Erdas, E. F. (1991). *Didattica e formazione*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio trasformativo e trans-disciplinare alla ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 84 - 87.
- Fabbri, L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 149-154.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (Eds.). (2018). *Fare ricerca collaborativa: vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci editore.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 68-88.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana. Il caso di un quartiere multietnico. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 18-54. Doi: 10.3280/ERP2020-001002.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.

- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 163, pp. 53-65.
- Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re*, 18(3).
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Harder & Harder.
- Gherardi, S. (2016). Sociomateriality in posthuman practice theory. In A. Hui, T. Schatzki, & E. Shove (Eds.), *The Nexus of Practices. Connections, constellations, practitioners*, (pp. 38-51). London: Routledge.
- Hoggan, C. (2014). Transformative learning through conceptual metaphors: Simile, metaphor, and analogy as levers for learning. *Adult Learning*, 25(4), pp. 134-141.
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), pp. 57-75. doi: 10.1177/0741713615611216.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), pp. 816-836.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock Potential in Yourself and Your Organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lotti, A. (2018). *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Leida: Brill.
- Marsick, V.J., & Matlbias, T.E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. In J. Mezirow, & E.W. Taylor (Eds). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 160 - 171). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsick, V. J., & Neaman, A. (2018). *Adult informal learning*. In *Informelles Lernen* (pp. 53-72). Springer VS: Wiesbaden.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Motter, A.E., & Baldwin, C.K. (2018). Dialogic Embodiment: A Model of Transformative Autoethnographic Dance. In M. Welch, V. Marsick, & D. Holt (eds.), *Building Transformative Community: Enacting Possibility in Today's Times*. Proceedings of the XIII Biennial Transformative Learning Conference. Teachers College, Columbia University.

- Nicolaides, A., & McCallum, D. (2014). Accessing the blind spot: The U process as seen through the lens of developmental action inquiry. In O. Gunnlaugson, C. Baron, & M. Cayer (Eds), *Perspectives on Theory U: Insights from the field*, (pp. 48-60). IGI Global.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20 1&2), pp. 19-24.
- Orefice, C. (2020). *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pendleton-Jullian, A. M., & Brown, J. S. (2018). *Design Unbound* (Vol. 1-2). MIT Press.
- Perla, L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In Perla L. & Martini B. (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 30-48). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2020a). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, pp. 561-572. Doi: 10.12828/99904.
- Perla, L. (2020b). Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. In Tempesta I. (a cura di), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola*, (pp. 89-97). Atti del Convegno GEO-Giovani Educazione Orientamento Università del Salento. Edizioni Università del Salento.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 38-67.
- Rivoltella, P. C. (Eds) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante. Nuova Edizione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Romano, A. (2016). *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2021a). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *CQIA RIVISTA. Formazione, Persona, Lavoro*, 34, pp. 51-66.
- Romano, A. (2021b). Approcci semplici nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *NUOVA SECONDARIA*, 10, pp. 306-324.
- Rossi, P. G. (2017). Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale. In P. Limone & D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Roma: Carocci editore.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D.

- (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), pp. 769-786.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Editrice Scholé.
- Taylor, E. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.) (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, K., & Marienau, C. (2017). *Facilitating Learning with the Adult Brain in Mind*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, pp. 17-37.
- Tisdell, E. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2021). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*, 23(1), pp. 88-96.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching. Five Key Changes to Practice*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.