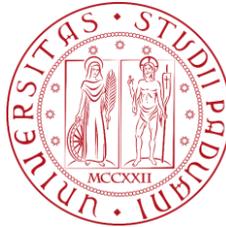


**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata**



Corso di Laurea Magistrale Interclasse in

**MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA**

Classe di Laurea in

**SCIENZE DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E  
DELLA FORMAZIONE CONTINUA**

Tesi di Laurea Magistrale

**APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO E ADULTITA'.**

**Apprendere in età adulta tra nuove sfide e future prospettive**

*Relatrice:*

**Prof.ssa Monica Fedeli**

*Laureanda:* **Mantovani Letizia**

*Matricola* 2053020

Anno Accademico 2023 - 2024

*A mio padre  
per avermi trasmesso la testardaggine e l'amore per la conoscenza*

## INDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>ABSTRACT (IT)</b>  | 3  |
| <b>ABSTRACT (EN)</b>  | 4  |
| <b>INTRODUZIONE</b>   | 6  |
| <b>1. LA TEORIA DELL'APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO</b>  | 10 |
| <b>1.1. Jack Mezirow e la nascita della teoria. Contesto, origini e fondamenti teorici</b>                            | 10 |
| <b>1.2. Riflessione critica, dialogo e azione riflessiva</b>  | 20 |
| <b>1.3. Adulti, educazione, cambiamento</b>   | 24 |
| <i>1.3.1. Come apprende un adulto?</i>  | 27 |
| <i>1.3.2. Adulthood tra complessità e transizione</i>   | 31 |
| <i>1.3.3. L'educatore trasformativo, un "provocatore empatico"</i>  | 35 |
| <b>1.4. Educazione degli adulti. Sviluppi e cambiamento sociale e individuale</b>                                     | 42 |
| <b>1.5. Apprendimento trasformativo e nuove sfide della modernità</b>   | 50 |
| <b>2. L'APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO OGGI</b>  | 54 |
| <b>2.1. Una teoria <i>in progress</i></b>   | 54 |
| <b>2.2. Approcci a confronto. Lo sviluppo della teoria in Europa e Nordamerica</b>                                    | 67 |
| <b>2.3. Quale trasformazione? Nuove prospettive di un approccio in divenire</b>                                       | 74 |
| <b>3. APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO, UNA RICERCA EMPIRICA NEL CONTESTO ITALIANO: LA VOCE DEI TESTIMONI PRIVILEGIATI</b> | 81 |
| <b>3.1. Presentazione del contesto della ricerca</b>  | 81 |
| <b>3.2. Nuovi sguardi alle metodologie trasformative della ricerca</b>  | 85 |
| <i>3.2.1. Metodologie trasformative per l'intervento educativo e formativo</i>  | 92 |
| <b>3.3. Il disegno di ricerca</b>   | 94 |
| <i>3.3.1. Metodologia e domande di ricerca</i>  | 95 |
| <i>3.3.2. Strumenti e metodi</i>  | 97 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3.3. <i>Procedura e raccolta dei dati</i>  | 100 |
| 3.3.4. <i>Analisi dei dati</i>   | 101 |
| <b>4. L'EVOLUZIONE ITALIANA DELL'APPRENDIMENTO<br/>TRASFORMATIVO NELLE VOCI DEI SUOI TESTIMONI</b> | 104 |
| <b>4.1. Analisi qualitativa dei dati, interpretazioni, evoluzioni e direzioni<br/>future</b>       | 104 |
| <b>5. CONCLUSIONI</b>  | 118 |
| <b>5.1. Apprendimento trasformativo, nuove prospettive per nuovi orizzonti<br/>educativi</b>       | 118 |
| <b>5.2. Un viaggio bellissimo. Una riflessione personale</b>                                       | 124 |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>  | 127 |
| <b>ALLEGATI</b>  | 136 |
| <b><i>Ringraziamenti</i></b>   | 137 |

## **ABSTRACT (IT)**

La teoria dell'apprendimento trasformativo illustra come gli individui possono arrivare a sperimentare durante il corso della propria vita cambiamenti significativi in relazione ai propri comportamenti, alle convinzioni e alle proprie prospettive, attraverso un processo di riflessione critica che agisce, come forma di auto-emancipazione, sulla messa in discussione degli assunti e delle credenze personali.

Nella formulazione della teoria dell'apprendimento trasformativo Jack Mezirow interpreta il processo di apprendimento adulto come uno sforzo per il cambiamento personale in un'ottica di ristrutturazione, verso modelli più aperti e integrati, delle cornici di riferimento su cui il significato attribuito all'esperienza prende forma, orientandone il corso dell'azione.

A partire dal lavoro svolto da numerosi studiosi e studiose interessate al discorso trasformativo, negli anni più recenti sono emersi una serie di correnti e filoni interpretativi che contribuiscono all'estensione e all'evoluzione del modello trasformativo in un'ottica di sviluppo critico e migliorativo, a partire dai suoi punti di forza così come dalle criticità emerse, con importanti ricadute e implicazioni per la pratica. La teoria trasformativa, infatti, si applica oggi a una varietà di contesti e situazioni, dallo sviluppo organizzativo alla formazione e innovazione della didattica fino allo sviluppo di comunità, in relazione alle esigenze educative e alle sfide della società contemporanea.

In seguito all'ampia esplorazione della teoria trasformativa nel suo essere e divenire, il presente studio si propone di mappare e monitorare la sua recente evoluzione in connessione agli studi svolti nell'ambito e per conto della comunità scientifica italiana, osservando come il modello trasformativo si è affermato in uno specifico approccio peculiare e quali direzioni percorre e intende perseguire.

Attraverso un disegno metodologico qualitativo declinato in forma narrativa teso a dare voce agli studiosi e alle studiose contemporanee maggiormente implicate e rappresentative dello sviluppo trasformativo italiano, si intendono delineare gli orientamenti, le motivazioni, i contributi, le applicazioni emergenti e le direzioni future al fine di ottenere una comprensione più profonda delle sue manifestazioni, mettendo in luce nuove intuizioni e spunti di riflessione vitali per la progressione culturale e scientifica della sfida trasformativa.

## **ABSTRACT (EN)**

Transformative learning theory illustrates how individuals can experience significant changes in relation to their own behaviours, beliefs, and perspectives during the course of their lives through critical reflection that acts as a form of self-emancipation on the questioning of personal assumptions and beliefs.

In his formulation, Jack Mezirow interprets the adult learning process as an effort towards personal change with a view to restructuring the frames of reference towards more open and integrated models. These frames are crucial as they comprise the basis on which the meaning attributed to life experience takes shape and directs the course of action.

In recent years, a number of different currents and interpretative strands have emerged that contribute to the extension and evolution of transformative learning from a critical and ameliorative developmental perspective. They are based on the work of a series of international scholars interested in transformative discourse leading to a more complex understanding of the theory as well as the concept of transformation, starting from its strengths, weaknesses, and open issues, with important effects and implications for the practice. Indeed, transformative theory is nowadays applied to a variety of contexts and situations from organisational development to training and educational innovation as well as community development consistently with the social, educational needs of current society.

Following an extensive exploration of transformative theory in its being and becoming, this study maps and monitors its recent evolution in relation to the studies carried out within the Italian scientific community, by outlining how the transformative model has established itself and what directions it takes and aims to pursue.

With a qualitative design declined in a narrative form the research gives voice to the contemporary scholars most involved and representative of transformative learning inside the Italian academic setting. The objective is to outline what are the orientations, motivations, contributions, emerging applications, and future directions of transformative theory in order to create a deeper understanding of its manifestations with an eye to new insights which are crucial for the cultural and scientific progression of the transformative challenge.

*We but mirror the world. All the tendencies present in the outer world are to be found in the world of our body. If we could change ourselves, the tendencies in the world would also change. As a man changes his own nature, so does the attitude of the world change towards him. This is the divine mystery supreme. A wonderful thing it is and the source of our happiness. We need not wait to see what others do.*

Mahatma Gandhi

## INTRODUZIONE

La teoria dell'apprendimento trasformativo formulata a partire dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso rappresenta nel panorama dell'educazione e dell'apprendimento degli adulti un riferimento concettuale e pratico tuttora tra i più apprezzati e conosciuti a livello internazionale.

Il campo d'azione che interessa e su cui si pone di indagare è quello di un apprendimento adulto capace di orientare, in una direzione emancipativa, le prospettive di sviluppo e le occasioni autentiche di crescita personale, al fine di creare nuovi scenari individuali e sociali in grado di sfidare gli assetti e le strutture di una società sempre più complessa e in continuo mutamento.

L'apprendimento trasformativo riguarda il cambiamento delle convinzioni personali e delle aspettative abituali sviluppate sulla base del vissuto passato con cui l'adulto interpreta l'esperienza e assegna un significato al mondo, per arrivare ad attivare dimensioni più critiche e riflessive che lo guidino in un cammino verso nuovi modi di pensare, di agire e di essere. Il percorso attraverso il quale il discente adulto giunge a una nuova e rivisitata interpretazione delle proprie strutture di riferimento prevede una profonda messa in discussione del sé che sia di stimolo a un processo di consapevolezza e riflessione nei confronti delle scelte e delle direzioni che caratterizzano l'intera traiettoria di vita, con ricadute significative sull'intera collettività.

Jack Mezirow, da cui la teoria trasformativa prende avvio, sostiene che il percorso di autoconoscenza nei confronti della propria storia personale che porta l'individuo a vivere e ad agire in prima persona attraverso l'elaborazione di nuovi significati, sia sempre possibile qualora si sia disposti a percorrerlo con consapevolezza critica e riflessiva. In questa intima presa di coscienza maturata a partire dalle distorsioni che gli si presentano dinanzi, l'adulto elabora nuove o rivisitate interpretazioni e prospettive di significato che, in relazione con il contesto e le esperienze maturate, concorrono alla costruzione di nuove identità individuali e collettive, concepite non più come qualcosa di statico e predefinito ma come entità mutevoli in continua ridefinizione. L'età adulta viene così associata a una dimensione in transizione connessa alla possibilità di reinterpretazione della propria storia personale sulla base degli eventi e delle molteplici situazioni che contribuiscono a delineare la trama su cui si estende l'intero corso di vita.

La teoria dell'apprendimento trasformativo si inserisce a tale proposito con l'intenzione di incoraggiare e sostenere nell'adulto un cammino di crescita e cambiamento personale,

favorendone il pensiero critico e l'assunzione di punti di vista più aperti e autentici che siano in grado di sviluppare capacità critiche, dialogiche e di maggiore autonomia e autodefinizione necessarie ad affrontare le sfide del divenire.

L'apprendimento trasformativo si pone, pertanto, come un'idea complessa e al contempo necessaria, capace di offrire alla contemporaneità nuove sfide sul piano teorico, pratico ed etico.

Sul lavoro di Jack Mezirow negli ultimi decenni sono nate molteplici correnti, approcci e filoni interpretativi volti a espandere e a sviluppare le basi concettuali ed empiriche di una teoria articolata, anch'essa in continua evoluzione.

In Italia, così come in Europa e in Nordamerica, la teoria dell'apprendimento trasformativo coinvolge ricercatori e professionisti dell'educazione degli adulti che contribuiscono, attraverso studi empirici e di critica individuale e collaborativa, ad arricchire e alimentare una prospettiva dinamica ritenuta valida per le esigenze che la quotidianità, nelle sue diverse accezioni e implicazioni, richiede alla persona di sostenere.

Il contributo dato al discorso trasformativo per conto della comunità scientifica italiana sviluppatasi negli ultimi vent'anni risulta sempre più significativo e degno di attenzione, tanto da accogliere la 15° Conferenza internazionale sull'apprendimento trasformativo (ITLC), in programma presso l'Università di Siena il prossimo mese di settembre. L'appuntamento, nato su impulso dello stesso studioso, vuole incoraggiare un dialogo aperto e dinamico coinvolgendo gli attori, le comunità di ricerca e i movimenti che negli anni a livello internazionale hanno dimostrato interesse verso il modello trasformativo.

Il presente lavoro di ricerca intende esplorare l'evoluzione della teoria trasformativa cogliendo le direzioni che all'interno del panorama accademico nazionale risultano emergere e orientare il suo sviluppo teorico e pratico, identificandone i principali successi, le critiche e le sfide affrontate ed esaminandone la rilevanza in funzione dell'applicabilità a situazioni ed esigenze di vita reale.

Lo studio chiama in causa le voci e le menti di alcuni dei maggiori autori e autrici italiane che contribuiscono in modo significativo al progresso dell'approccio trasformativo e delle sue applicazioni pratiche. Lo scopo è quello di fornire una comprensione più ampia e completa della traiettoria italiana dell'apprendimento trasformativo, cogliendone potenziali orientamenti e nuovi spunti di riflessione utili alla sua progressione.

La prima parte di questo lavoro approfondisce il background teorico-concettuale della teoria dell'apprendimento trasformativo partendo dalla formulazione originaria elaborata

da Mezirow (capitolo 1). Vengono qui delineati i fondamenti e i principali componenti costitutivi della teoria quali pilastri di un modello che mira a potenziare, sulla base del suo funzionamento, le capacità di apprendimento dell'adulto nel sostenere processi emancipativi di autonomia e consapevolezza critica, necessarie a stimolare trasformazioni significative. Si analizza, inoltre, l'impatto della teoria trasformativa in relazione alla disciplina dell'educazione degli adulti e di come possa ancora oggi svolgere un ruolo cruciale nei confronti del discorso educativo.

Il secondo capitolo traccia gli sviluppi del paradigma trasformativo nelle sue variegate declinazioni, filoni e approcci applicativi, a conferma di una teoria sfaccettata e in continua evoluzione, in connessione trasversale e transdisciplinare con altri modelli e teorie dell'apprendimento adulto. Si osservano inoltre i principali limiti e le critiche sollevate nei confronti della formulazione originaria evidenziandone gli sviluppi e le direzioni che fanno del modello trasformativo una teoria *in progress*. Infine, viene tracciato un confronto tra il filone trasformativo nordamericano e quello europeo di più recente formulazione, strettamente ancorato agli ideali sociali e critici della sua tradizione intellettuale e filosofica.

Il terzo capitolo introduce il progetto di ricerca empirica condotto all'interno di questo lavoro di tesi, mettendo in rilievo le tendenze emergenti della metodologia della ricerca trasformativa che sempre più si rivolge e sperimenta nuovi modelli di indagine post-qualitativa ritenuti maggiormente validi e coerenti rispetto agli sviluppi attuali e alle esigenze dei nuovi attori sociali e dei contesti di intervento. L'analisi qualitativa dei risultati emersi in risposta alle domande di ricerca poste compone il capitolo quarto, mentre la parte conclusiva (capitolo 5) intende rilanciare gli orizzonti e le sfide future su cui il modello di apprendimento trasformativo, nelle sue curvature nazionali, è orientato a proseguire.

Il risultato finale dello studio è quello di osservare e mappare in forma narrativa il contributo della ricerca italiana al paradigma trasformativo esplorandone nuove intuizioni e direzioni nonché i limiti e le criticità emerse, al fine di valutarne l'efficacia e garantire la sua effettiva integrazione nei vari contesti di applicazione. Gli esiti dell'intervento trasformativo così come i benefici che ne risultano non possono tuttavia venire garantiti o dati per scontato, viste le peculiarità delle situazioni formative e la variabilità dei contesti di intervento così come la complessità della condizione umana per cui non risulta possibile delineare con certezza l'effetto di un profondo e duraturo cambiamento.

Le narrazioni dei partecipanti alla ricerca in qualità di studiosi coinvolti e interessati ad approfondire le traiettorie dell'apprendimento trasformativo consentono di ricavare una lettura aperta e sfumata dei modi in cui la ricerca trasformativa si evolve e si manifesta, nel tentativo di offrire agli adulti in apprendimento validi strumenti con cui costruire le conoscenze, interpretare le esperienze e validare i più profondi significati.

## **1. LA TEORIA DELL'APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO**

### **1.1. Jack Mezirow e la nascita della teoria. Contesto, origini e fondamenti teorici**

Jack Mezirow elabora la teoria dell'apprendimento trasformativo (Transformative Learning Theory - TLT) a partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento, in stretta relazione all'esperienza di ricercatore, formatore e insegnante, oltre che professionista dell'educazione degli adulti.

I fondamenti teorici alla base dei suoi studi sono da collocare e ricondurre, in ogni passaggio, all'esperienza vissuta sul campo e ai primi lavori di ricerca condotti in ambito accademico aventi per oggetto di studio adulti in apprendimento in molteplici contesti, realmente coinvolti in processi formativi e alle prese con necessità e problemi concreti.

La teoria trasformativa di Mezirow nasce dallo studio e dall'indagine di situazioni e di pratiche di apprendimento ed educazione reali, con l'obiettivo di sostenere l'adulto nel miglior processo di apprendimento possibile in considerazione alla sua esperienza e alle sue necessità personali, a partire da una comprensione critica del soggetto in formazione, dall'analisi del metodo specifico di apprendimento dell'adulto e dall'interpretazione delle sue esperienze pregresse (Mezirow, 2016). La necessità di una metodologia solida e rigorosa all'interno della disciplina dell'educazione degli adulti lo conduce a elaborare una teoria qualitativa partendo dalla ricerca, dove la comprensione dei fenomeni emerge in funzione dello studio e dell'osservazione ravvicinata degli eventi (Fleming, 2016).

L'idea di fondo di Mezirow (2016) consiste nell'arrivare a definire come la pratica educativa possa promuovere una trasformazione delle prospettive personali a sostegno di un processo critico e riflessivo di cambiamento individuale, in un'ottica più ampia di trasformazione sociale.

Jack Mezirow nasce nel 1923 in una cittadina del North Dakota, negli Stati Uniti settentrionali, laureandosi in Scienze Sociali ed Educazione nel vicino Stato del Minnesota e conseguendo un dottorato di ricerca in Educazione degli Adulti presso l'Università della California.

Da subito applica i suoi studi come formatore e consulente all'interno di programmi di alfabetizzazione e sviluppo sociale promossi da organismi nazionali e internazionali quali l'Organizzazione delle Nazioni Unite, l'Agenzia per lo Sviluppo internazionale degli Stati Uniti (AID), l'Asia Foundation e la World Education, dove opera a stretto contatto con le

popolazioni locali in diversi Paesi in via di sviluppo in Africa, America Latina e Asia. Fortemente interessato agli adulti in condizioni di svantaggio e vulnerabilità, Mezirow coglie la necessità di una profonda comprensione della complessità culturale del contesto di intervento e dell'importanza dell'esperienza pregressa nonché dei bisogni e delle prospettive delle persone coinvolte. Da queste premesse arriva a mettere in luce il potenziale dell'azione di promozione di sviluppo di comunità in relazione a un'idea educativa liberatoria, come reale prospettiva di inclusione sociale e di crescita per l'individuo e per la comunità stessa (Mezirow, 2016). Da queste esperienze lo studioso inizia a sviluppare un interesse verso il discorso della prospettiva, definendo l'idea di sviluppo comunitario come una "prospettiva di crescita" (Fleming, 2016).

Dal 1968 Mezirow diventa docente di Educazione degli adulti e conduce le prime esperienze di ricerca empirica presso il celebre Teachers College della Columbia University di New York, applicando la sua esperienza pratica ed entrando in contatto con le teorie che iniziano a circolare in quegli anni nell'ambito accademico nordamericano. Tali studi lo entusiasmano al punto di appassionarlo alla materia come campo di pratica nella misura in cui la ricerca qualitativa in educazione, in quegli anni ancora poco conosciuta, possa svilupparsi come metodo teorico scientifico a sostegno delle diverse esperienze educative e formative degli adulti, partendo dal considerare il funzionamento dell'apprendimento adulto e identificando i fattori che meglio lo facilitano o lo impediscono (Mezirow, 2003, 2016). Successivamente l'esperienza accademica lo condurrà a ricoprire l'incarico di Direttore del Center for Adult Education (CAE) dove, dal 1982, darà vita al programma di dottorato in Adult Education Guided Intensive Study (AEGIS) tuttora esistente.

A partire dagli studi svolti, Mezirow, la cui teoria è considerata tra le più significative all'interno della disciplina contemporanea dell'educazione degli adulti (Formenti & West, 2018; Kokkos, 2022), si pone come precursore di un nuovo metodo di ricerca in ambito educativo che, a differenza di quella statistica e quantitativa mirata al raggiungimento degli obiettivi attraverso la rilevazione e misurazione dei risultati, sia in grado di cogliere il processo di effettiva crescita con cui l'individuo si rende consapevole della propria condizione, imparando a riconoscere e a definire le problematicità e a modificare la propria visione e il proprio comportamento grazie all'interazione con l'altro (Mezirow, 2016).

Dal 1975 conduce nuovi studi orientati alla valutazione di programmi formativi destinati agli adulti, focalizzandosi in particolar modo su quegli eventi che generano un cambiamento nei contesti di apprendimento. I suoi progetti di ricerca sono dapprima rivolti alle donne coinvolte nei programmi nazionali di rientro nei percorsi di formazione accademica in vista di un reinserimento nel mondo del lavoro. Mezirow studia il fenomeno attraverso un approccio a 360 gradi, incontrando direttamente sul campo la sua materia di studio, in coerenza con il metodo di ricerca della *Grounded Theory (Ibidem)*, una ricerca appunto “sul campo” che presuppone un metodo collaborativo e partecipativo volto a indagare un aspetto specifico della società, in questo caso l’istruzione come opportunità per le donne. Tale approccio alla valutazione, diversamente da quello top-down utilizzato anche nei contesti di sviluppo dove lo stesso Mezirow si ritrova a operare, intende raccogliere e considerare attentamente la voce dei partecipanti al programma e le opinioni di tutti coloro che ne sono coinvolti (Fleming, 2016).

Il forte interesse maturato per questo campo di studi nasce anche dall’esperienza vissuta in prima persona dalla moglie Edee che sceglie di ritornare, dopo diversi anni, all’università per completare il percorso interrotto in precedenza, influenzata dal clima socioculturale e dalle politiche statunitensi che incentivano un sempre maggior numero di donne alla propria affermazione tanto nella vita personale quanto in quella professionale, al fine di ricoprire il proprio ruolo chiave all’interno della società.

Attraverso una serie di interviste e questionari destinati ai vari partecipanti coinvolti e interessati a più livelli ai programmi, la ricerca che Mezirow conduce intende raccogliere direttamente i giudizi personali sulle aspettative e le impressioni in riferimento all’esperienza vissuta, in considerazione del contesto sociale e delle caratteristiche personali. Lo studioso inoltre osserva e accompagna la moglie nel percorso formativo intrapreso con l’intenzione di rielaborarlo e comprenderlo in base ai concetti teorici formulati (Kokkos, 2022).

I risultati della ricerca, rilevanti il processo di cambiamento profondo che scaturisce dai programmi di formazione delle donne, vengono raccolti in uno studio divenuto fondamentale per la sua valenza empirica e teorica (Kokkos, 2022; Marsick, 2022) intitolato *Education for Perspective Transformation: Women’s Re-entry Programs in Community Colleges* (1978). Qui Mezirow identifica e delinea il concetto cruciale di trasformazione delle prospettive di significato, che costituirà le fondamenta teoriche della disciplina trasformativa. Tutte le donne, a partire dalla moglie, evidenziano infatti una

messa in discussione di sé e del mondo, delle premesse date per scontate e dei contesti di appartenenza, con particolare riferimento a quei processi ereditati e consolidati durante le prime fasi della vita. Questa forte presa di coscienza spesso derivante da un evento disorientante che ne fa emergere uno stato personale di malcontento, meglio identificato come un “problema senza nome” (Fleming, 2016), fortemente influenzato dal clima sociopolitico e in particolare dai movimenti sociali femministi, porta la persona in formazione a osservare qualcosa di cui prima non era consapevole generando un’alterazione delle prospettive personali e determinando un importante passaggio interiore. La trasformazione che scaturisce da questo processo di coscientizzazione implica un percorso di rivalutazione personale impegnativo fatto di continue negoziazioni e compromessi, culminante in una rinnovata integrazione della persona all’interno della società, in seguito alla maturazione di nuove prospettive di significato.

Le prospettive di significato a cui Mezirow si riferisce riguardano quelle specifiche strutture di presupposti all’interno delle quali le esperienze vengono assimilate e codificate per effetto delle aspettative abituali (tra cui costrutti e filtri personali) legate alle esperienze pregresse, che danno vita a loro volta a nuove interpretazioni e azioni (*Ibidem*). Esse costituiscono le predisposizioni che orientano il modo in cui l’adulto agisce e interpreta l’esperienza (Kokkos, 2022). Le prospettive di significato afferiscono, secondo l’autore, ad aspettative e abitudini di tipo epistemico (rispetto agli stili di apprendimento, cioè come la conoscenza e il sapere vengono acquisiti e utilizzati), sociolinguistico (inerenti alla percezione delle norme sociali, della cultura e dell’utilizzo del linguaggio) e psicologico (riguardo all’immagine di sé dell’adulto, alla propria conoscenza e ai tratti di personalità)<sup>1</sup>. Tali prospettive vengono acquisite per lo più inconsapevolmente o per assimilazione culturale in modo acritico e non intenzionale, principalmente durante l’età della prima infanzia e tanto più intensamente, e quindi rigide di fronte al cambiamento, quanto più forte è la relazione con le sue figure di riferimento (Mezirow, 2016). L’esperienza poi consolida queste strutture andando a rafforzare le aspettative e le credenze riguardo all’interpretazione del quotidiano, guidando l’adulto nel percorso di vita personale.

---

<sup>1</sup> In seguito vengono individuate ulteriori tipologie di prospettive di significato: estetiche (valori e giudizi espressi riguardo a ciò che si intende per bellezza), filosofiche (sulla visione del mondo, il valore del bene e del male), ed etico-morali (in riferimento alle norme etiche e morali della vita).

Il processo che conduce alla ristrutturazione delle personali cornici di significato, declinato all'interno della teoria trasformativa in un percorso di dieci fasi, sta alla base dell'approccio critico-trasformativo formulato da Mezirow, introdotto nella cornice epistemologica della disciplina dell'educazione degli adulti a partire dalla fine degli anni Settanta e gradualmente sviluppatosi nel corso degli anni Ottanta del Novecento, culminato nella sua forma più compiuta con la pubblicazione nel 1991 del contributo *Transformative Dimension of Adult Education* (Kokkos, 2022). una visione strumentale del processo di apprendimento, che mira a promuovere il cambiamento come forma di adattamento

Con la concettualizzazione dell'apprendimento trasformativo Mezirow intende andare oltre a una visione strumentale dell'apprendimento adulto tipica di quell'approccio funzionalista e standardizzato che domina il modello educativo nordamericano, a sostegno di una prospettiva più ampia e interrelata in grado di favorire, sul lato teorico e pratico, la costruzione di nuovi significati e nuove pratiche di azione in un'ottica di apprendimento significativo (Mezirow, 2016) teso a sviluppare nell'adulto un profondo processo di rivelazione, ricostruzione e generazione (Mezirow, 2003).

### ***Le 10 fasi del processo di apprendimento trasformativo***

Le fasi individuate, più volte rivisitate dallo stesso autore nel corso degli anni, identificano un processo non necessariamente lineare di modifica graduale dei significati che l'adulto costruisce per lo più inconsapevolmente sulla sua storia passata, abitualmente applicati nell'interpretazione dell'esperienza di sé, degli altri e della realtà esterna.

Da un evento disorientante iniziale sussegue una fase di continua negoziazione e ristrutturazione delle premesse personali, degli schemi di significato e delle abitudini mentali, processo che implica il coinvolgimento di diversi aspetti personali, razionali, emotivi strettamente intrecciati con il piano sociale, relazionale, culturale (Biasin & Chianese, 2022). La loro messa in discussione risulta fondamentale per comprendere come arrivino a determinare il modo in cui la persona adulta interpreta e comprende il mondo, dando un senso all'esperienza (Mezirow, 2003). Particolare enfasi viene data, durante tutto il processo, al continuo tentativo da parte del soggetto adulto di lavorare su di sé assumendo una prospettiva critica e distanziata che gli consenta di esplorare e indagare in modo oggettivo nuove prospettive di significato (Biasin & Chianese, 2022). Si assiste inoltre alla graduale identificazione e validazione dei significati in gioco

(Mezirow, 2016), alla trasformazione del concetto di sé, fino all'identificazione e al reintegroamento di rinnovate abitudini mentali (Cohen, 1997 in Mezirow, 2016, p. 82). Attraverso un processo di riflessione critica si giunge all'ultima fase di integrazione nella propria vita della nuova prospettiva individuata e sperimentata, particolarmente valida e significativa per il soggetto stesso. Le trasformazioni, nella più recente elaborazione del modello a dieci fasi, prevedono:

1. la comparsa di un dilemma disorientante;
2. l'autoanalisi rispetto a sentimenti personali come la rabbia, la paura, il senso di colpa o di vergogna;
3. la revisione critica degli assunti di fondo;
4. il riconoscimento di una condivisione sociale della propria insoddisfazione;
5. l'esplorazione delle opzioni verso nuovi ruoli, relazioni, azioni;
6. la pianificazione di un nuovo corso d'azione;
7. l'acquisizione di conoscenze e abilità per implementare i propri progetti;
8. i tentativi provvisori di ricoprire nuovi ruoli;
9. la costruzione di competenza e autostima in nuovi ruoli e nuove relazioni;
10. l'integrazione nella propria quotidianità delle condizioni individuate dalla nuova prospettiva.

Il processo di apprendimento che conduce l'adulto ad una ristrutturazione soggettiva delle cornici di riferimento (Biasin & Chianese, 2022; Mezirow, 2016) deriva quindi da una presa di coscienza, a seguito di un evento critico o una crisi disorientante, sui limiti che le proprie premesse e prospettive di significato normalmente in uso risultano ad un certo punto non più funzionali nell'interpretazione di situazioni e sentimenti, come invece avveniva precedentemente (Biasin & Chianese, 2022). Tale esperienza avversa risulta in grado di innescare nell'adulto un processo profondo di autoriflessione e revisione critica rispetto ai propri assunti di riferimento e alle proprie premesse, che sono alla base delle aspettative, delle credenze, delle emozioni, delle azioni e dei ragionamenti personali.

L'origine di un pensiero divergente rispetto a quello che fino ad allora ha dominato la propria identità innesca un processo di messa in discussione delle personali prospettive di significato (Mezirow, 2016). La consapevolezza che emerge permette di uscire dai limiti imposti dalle regole culturali e dalla propria storia passata, grazie a una revisione critica delle cornici di riferimento che condizionano le proprie credenze, le aspettative, i

valori e le azioni nell'interpretazione della realtà, per arrivare a compiere scelte maggiormente autonome e autodirette.

L'educazione degli adulti in ottica trasformativa viene pertanto considerata emancipativa della condizione umana, ritenuta fonte di un cambiamento personale sempre possibile.

Il processo formativo che l'adulto implementa attraverso la messa in pratica di un atteggiamento via via più critico e riflessivo diventa un mezzo di miglioramento e trasformazione personale che crea le condizioni educative per una maggiore comprensione e validazione dei significati alla base del suo essere (Mezirow, 2016).

Mezirow (Mezirow et al., 2000) sostiene che la visione educativa della teoria trasformativa permette all'adulto di indagare a fondo sul senso delle esperienze vissute nel passato per trarre nuovi o rivisitati significati meglio aderenti all'interpretazione delle azioni del presente e, in prospettiva, di quelle future (Biasin & Chianese, 2022). Di conseguenza, la dimensione trasformativa ha ricadute sia individuali sia sociali: richiede all'adulto maggiore consapevolezza di sé, un miglior controllo e una più profonda responsabilità delle proprie azioni nell'esercizio del ruolo attivo e giudizioso di cittadino. L'apprendimento, quindi, diviene per Mezirow (2016) quel processo che dirige e sostiene l'adulto nell'arrivare a definire una nuova o rivisitata interpretazione del significato di un'esperienza, che a sua volta veicola e interpreta la comprensione e l'azione in considerazione del ruolo sostanziale che i presupposti, le premesse e le abitudini, attraverso le cornici di riferimento, ricoprono all'interno del processo di creazione dei significati.

### ***Influenze concettuali***

Nell'elaborazione della teoria dell'apprendimento trasformativo risulta fondamentale lo studio e l'incontro con molteplici teorie e correnti di pensiero da cui l'autore sviluppa diversi passaggi concettuali. Dalla pedagogia critica ed emancipativa di Paulo Freire, centrale per la visione sull'educazione degli adulti, al costruttivismo e decostruttivismo nella teoria sociale, dal processo di coscientizzazione dei movimenti sociali in particolar modo quelli femministi agli studi dello psichiatra Roger Gould, fino al pensiero di Jürgen Habermas e Harvey Siegel, Mezirow richiama differenti studi e approcci epistemologici in un'interrelazione di conoscenze tra ambiti disciplinari diversi tra cui quello filosofico e sociolinguistico, psicologico e delle scienze sociali.

Il filosofo tedesco J. Habermas, ispiratore di una teoria organica della conoscenza, dell'essere umano e della razionalità nella conoscenza (Mezirow, 2003), risulta tra i principali riferimenti della tesi trasformativa di Mezirow, da cui egli trae e rielabora diversi concetti a partire da quelli di razionalità e prospettiva, fino alla teoria della conoscenza nell'agire comunicativo e l'ipotesi di un apprendimento emancipativo (Mezirow, 2016). Mezirow (*Ibidem*) riprende il concetto habermasiano della duplice logica dell'apprendimento, che può avere scopi prettamente strumentali e funzionali volti a compiere un'azione o un compito per la realizzazione di una migliore e sempre più adeguata performance oppure scopi comunicativi dove l'intenzione è giungere ad una reale comprensione dell'interazione e all'elaborazione del miglior giudizio provvisorio possibile, in cooperazione con l'interlocutore (si veda il paragrafo 1.3.1.). L'obiettivo comunicativo implica l'impegno degli adulti in apprendimento ad una maggiore consapevolezza e alla rivisitazione degli assunti di fondo per una migliore comprensione dell'esperienza fino ad arrivare a formulare, secondo Habermas (*Ibidem*), convinzioni e conclusioni che sono tali poiché frutto di una interazione dialogica e consensuale. Da queste premesse, Mezirow (2003, 2016) riconosce che le stesse caratteristiche alla base della comunicazione dialogica, tra le quali l'accesso libero e completo all'informazione, la libertà da vincoli e coercizioni, l'apertura a diversi punti di vista, l'analisi critica e razionale delle argomentazioni, l'equa partecipazione al dialogo riflessivo, la consapevolezza, la riflessione e la comprensione reciproca, richiamano le condizioni ideali con cui l'apprendimento adulto si sviluppa diventando, a sua volta, egli stesso promotore della loro diffusione sul piano sociale oltre che su quello etico, per un pieno sviluppo in età adulta.

Mezirow poi riprende ed elabora il concetto di razionalità del processo educativo alla base del pensiero filosofico sull'educazione di H. Siegel (Siegel, 1988 in Mezirow, 2016, p. 48, 106), che sostiene come il giudizio e l'azione agiscano in accordo con la ragione grazie alla quale si giunge all'elaborazione di argomentazioni critiche e razionali. Nell'apprendimento trasformativo, attraverso il pensiero critico e razionale, l'adulto in apprendimento è in grado di comprendere come vengono legittimati i fatti dati per scontato; in questo modo può arrivare a elaborare argomentazioni più valide laddove eserciti una rivalutazione delle ragioni che sostengono quelle prospettive di significato considerate non più valide (*Ibidem*). È dunque la razionalità trasformativa (*Ibidem*), insita

nella capacità tipica dell'adulto di apprendere in modo critico, che sta alla base di una conseguente azione razionale.

Della pedagogia critica, radicata nella pratica dell'educazione popolare in particolar modo nel contesto latinoamericano, Mezirow richiama ed elabora in ottica trasformativa l'importanza del pensiero critico verso la propria esistenza, dal quale scaturisce una presa di consapevolezza e l'impegno verso un cambiamento che porta l'uomo a emergere dalla propria realtà. Centrale, inoltre, il processo di coscientizzazione che P. Freire individua nell'apprendimento come fattore di legame sociale e potenziale di cambiamento alla cui base sta la capacità dell'adulto di trasformare la realtà agendo su di essa in modo concreto. La teoria trasformativa non prende tanto in considerazione il pensiero e l'azione politica come mezzo specifico per la realizzazione del cambiamento sociale, distinguendosi, su questo punto, dal pensiero critico (*Ibidem*).

Sebbene la teoria trasformativa elaborata da Mezirow non intenda fornire un quadro del funzionamento dell'apprendimento in età adulta da un punto di vista prettamente psicologico, le basi del suo pensiero si sviluppano anche in relazione alla rivoluzione cognitiva in psicologia e psicoterapia secondo cui le azioni dell'uomo, così come il suo benessere, sono determinate dal significato che lui stesso assegna a ciò che accade e non dagli eventi esterni in sé (Mezirow, 2016). Da questa prospettiva, che riconosce l'importanza del ruolo che le strutture della mente hanno nell'incontro con il mondo (*Ibidem*), Mezirow si interessa di collaborare agli studi sullo sviluppo adulto dello psichiatra R. Gould nel tentativo di adattare e creare una connessione tra l'approccio psicoterapeutico e la pratica educativa (Mezirow, 2003, 2016). Insieme lavorano alla costruzione di uno specifico strumento in grado di autodiagnosticare nell'adulto quegli ostacoli che si manifestano nel percorso di crescita personale. Nello studio sul passaggio allo stadio adulto, Gould rileva un cambiamento degli stili di comportamento, evento che può provocare nella persona uno stato di confusione e conflitto (Gould 1978 in Mezirow, 2003). Inoltre, definisce come specifici eventi che accadono in età infantile possono arrivare a inibire nell'adulto l'azione e dare luogo ad ansia e frustrazione portando a distorsioni e a una perdita di funzioni. Spesso, però, in concomitanza a momenti transitori o a passaggi critici nel ciclo della vita, l'adulto ha la possibilità di interrogarsi e riacquisire le capacità perse grazie a processi di apprendimento e autoconoscenza che lo sostengono nell'individuazione ed elaborazione del problema e lo conducono alla riappropriazione delle proprie capacità. A partire da questa lettura, Mezirow si interroga su come l'adulto

può aiutare sé stesso ad affrontare nel migliore dei modi questi passaggi critici per superare le paure e le resistenze nei confronti dell'apprendimento, spesso provenienti dalle esperienze pregresse. La risposta la trova nel processo di coscientizzazione che l'adulto è chiamato a fare verso gli assunti interiorizzati acriticamente. In accordo sostengono come questo percorso sia spesso facilitato da una figura di supporto che aiuta l'adulto a fare luce sulle interpretazioni delle esperienze e lo guidi attraverso un dialogo riflessivo.

Infine, dal fulcro della teoria trasformativa che sostiene come il significato dell'esperienza esista all'interno e non all'esterno dell'uomo e come questo venga validato nell'azione comunicativa (Mezirow, 2016), emerge il forte richiamo a un pensiero di tipo costruttivista per il quale l'uomo conosce la realtà e crea il significato attraverso l'interazione con il mondo in cui vive, il quale può essere cambiato solo se si modificano le posizioni che lui stesso assume (*Ibidem*) attraverso un processo di riflessione critica. I significati quindi mutano come mutano le interpretazioni soggette a revisioni costanti che si danno della realtà in continua trasformazione.

L'apprendimento riflessivo nell'accezione elaborata da Mezirow prevede un esame critico dei significati così come degli assunti assimilati acriticamente e degli schemi che costituiscono le forme di interpretazione dell'esperienza.

L'adulto che arriva a interrogarsi sui significati della propria esperienza e a conoscere la realtà in modo ampio e connesso, considerevole delle prospettive altrui e capace di un pensiero realmente riflessivo, giunge a sviluppare in una prospettiva trasformativa la capacità esclusiva dell'età adulta di prendere parte efficacemente a un processo di autoriflessione critica per mezzo del dialogo razionale che gli consente di superare modelli percettivi e cognitivi limitati e distorti (Mezirow, 2003) e aprirsi all'incontro con il mondo.

## 1.2. Riflessione critica, dialogo e azione riflessiva

Tra i capisaldi teorici della disciplina dell'apprendimento trasformativo, rilevanti per la comprensione del processo di cambiamento in età adulta, troviamo la riflessione critica, il dialogo e l'azione riflessiva.

Mezirow richiama il concetto di riflessione che già Dewey, riferimento d'eccellenza nel panorama pedagogico e filosofico del Novecento e massimo esponente della pedagogia critica americana, aveva elaborato in relazione al discorso di esperienza, apprendimento e azione.

La riflessione per Dewey si riferisce a un processo attivo e persistente di considerazione di ogni forma di conoscenza o convinzione, purché ne includa i presupposti che stanno alla base (Dewey, 1993 in Mezirow, 2016). Nella teoria trasformativa il concetto corrisponde alla valutazione degli assunti e delle premesse su cui le convinzioni personali si ergono, compresa la valutazione della validità delle ipotesi. Mezirow coglie il carattere razionale su cui poggia il processo di indagine che consente all'adulto di superare cognizioni e percezioni limitate, agendo sugli assunti di fondo al fine di giustificare le proprie azioni. L'aspetto critico rientra, in questo modo, a pieno titolo nell'esercizio dell'azione riflessiva allo scopo di comprendere meglio, accettare e considerare ogni situazione o idea nel giusto modo, consentendo all'adulto un pieno sviluppo (Mezirow, 2016). Secondo Mezirow, inoltre, la riflessione critica può essere direzionata al contenuto, ciò che percepiamo, sentiamo e agiamo, oppure al processo cioè alla valutazione e alla giustificazione del modo con cui si affronta una questione, ma anche alle premesse, esercizio che implica una riflessione sulle modalità con cui si è giunti a fare propri determinati assunti (Kokkos, 2022).

L'azione riflessiva va distinta dalle azioni pensose, dove è l'esperienza pregressa o abituale a dirigere l'azione facendo leva su quanto già noto e conosciuto (Mezirow, 2016). Sono azioni pensose la maggior parte delle azioni quotidiane come la capacità di portare a termine un compito o il buon senso di fronte a una situazione da affrontare, anche nel caso si faccia ricorso alla riflessione che, in questi casi, avviene nell'immediato cioè durante il corso del processo stesso al fine di rivalutare l'azione. L'azione riflessiva, invece, implica una disamina critica degli assunti e delle premesse che stanno alla base delle proprie convinzioni, dove tale azione è fondante del processo decisionale (*Ibidem*). La riflessione critica pone in discussione e valutazione la validità dei propri e altrui assunti alla base delle interpretazioni delle esperienze e degli apprendimenti pregressi

(*Ibidem*), portando l'adulto a diventare un soggetto criticamente consapevole verso i propri presupposti, disposto alla rivisitazione di essi. Si sviluppa pertanto un processo di indagine (*Ibidem*) che pone in relazione il pensiero con il significato e l'azione. La consapevolezza che emerge rispetto alle premesse per mezzo della riflessione critica è necessaria all'adulto per comprendere al meglio il significato e il valore dell'esperienza e rindirizzare così le aspettative e l'azione personale.

Per spiegare come il processo di riflessione critica circa la validità delle premesse e delle aspettative abituali si attiva, Mezirow (*Ibidem*) richiama l'esempio di quanto osservato a seguito dell'affermazione del movimento di emancipazione femminile nel contesto statunitense dell'epoca sulla messa in discussione dell'idea tradizionale della donna a lungo data per scontata. Partendo da una presa di consapevolezza nei confronti di rappresentazioni del mondo che, a un certo punto, appaiono distorte e non più valide, si può immaginare come un tale soggetto arrivi a compiere un'autoriflessione critica che lo porti a rivisitare i presupposti su cui poggiano le proprie prospettive di significato in seguito a una presa di coscienza del proprio ruolo rispetto a quello ipotetico delle compagne di corso che, invece di rientrare a casa la sera per adempiere ai propri compiti di cura, decidono di fermarsi per trascorrere del tempo assieme, oppure in seguito a un potenziale evento disorientante, come un lutto o una separazione, che porta a dover rivedere e sfidare i propri schemi.

Da queste piccole trasformazioni di prospettiva, si può giungere alla revisione fino alla negazione di quelle prospettive di significato fortemente radicate nella società su cui si fondano i valori, le credenze e le convinzioni individuali e collettive. Da ciò può anche scaturire un forte senso di minaccia verso la propria identità o il proprio modo di pensare, arrivando ad attivare meccanismi di difesa o respingimento dell'esperienza. Così come non è dato per scontato che la trasformazione delle prospettive e l'immaginazione di un nuovo scenario non vengano ostacolate, per le sue dimensioni cognitive e affettive, da una serie di fattori personali o contestuali (*Ibidem*).

In ogni caso, quando avviene, il processo di riflessione critica che sta alla base delle trasformazioni degli schemi di significato è sempre sostenuto da una presa di consapevolezza personale verso le distorsioni che la quotidianità presenta e che a un certo punto non vengono più accettate, ponendo l'adulto alla ricerca di nuove direzioni maggiormente valide ed efficaci.

L'apprendimento secondo una visione trasformativa richiama, dunque, l'intero processo di revisione e costruzione di nuove interpretazioni che ci consentono di dare un significato alle esperienze. Si tratta di un processo che non può prescindere da una profonda riflessione critica sui presupposti, le cui rinnovate interpretazioni andranno a guidare nuove comprensioni e azioni (Mezirow, 2016). Grazie a una azione critica e riflessiva, l'adulto può prendere consapevolezza di come le proprie e le altrui credenze siano spesso il risultato di un processo di accettazione acritico e di distorsione sul piano epistemologico, socioculturale e psicologico, motivo che gli impedisce di agire e pensare autonomamente per arrivare a una trasformazione personale.

L'apprendimento riflessivo si rivela trasformativo ogni volta che l'adulto prende consapevolezza circa le premesse e gli assunti che risultano distorti e privi di validità, portando a formulare nuovi o rivisitati schemi o prospettive di significato attraverso cui interpretare l'esperienza (Mezirow, 2003).

Diventare criticamente riflessivi risulta indispensabile per il soggetto adulto per poter individuare e valutare in modo più critico e razionale i propri assunti di fondo e acquisire maggiore consapevolezza delle cornici su cui si reggono le convinzioni personali, consentendo l'immaginazione di prospettive alternative. Sul piano collettivo favorisce la disposizione a saper porre e risolvere i problemi in modo maggiormente critico ed efficace, osservandoli da una diversa prospettiva e ridefinendoli, creando così le condizioni per una migliore collaborazione e cooperazione con gli altri (Mezirow, 2016). Poiché il processo di apprendimento non rappresenta soltanto una pratica individuale ma è strettamente connesso all'esperienza comune e radicato nel modo in cui gli esseri umani comunicano, diventando in questo modo un processo sociale (*Ibidem*), il dialogo risulta essere un elemento centrale dell'approccio trasformativo attraverso il quale comprendere il senso di ciò che viene comunicato con cui costruire nuovi significati. Nella conversazione l'adulto tende ad avvalorare le proprie argomentazioni attraverso il dialogo, secondo Mezirow (2016) l'unica risorsa a disposizione per presentare e valutare, in modo oggettivo, razionale e funzionale la validità delle proprie e delle altrui ragioni, evitando il ricorso ad autorità e tradizioni che si esprimano e decidano al posto suo.

Attraverso il dialogo l'uomo si impegna non solo a mettere in campo le proprie ragioni analizzandole a sostegno di determinate interpretazioni o convinzioni; accetta altresì di considerare ed esaminare altri punti di vista e argomentazioni differenti, nella convinzione che diverse idee e interpretazioni possano portare alla miglior comprensione e al miglior

giudizio possibile, che rimarrà valido fin quando non si giungerà a una nuova comprensione (*Ibidem*).

Il dialogo sostiene l'apprendimento trasformativo dal momento che consente alle diverse parti in causa di arrivare, attraverso un accordo ragionevole, a una comprensione comune e più funzionale grazie alla capacità di una analisi critica degli assunti e dei presupposti propri e altrui.

L'apprendimento trasformativo quale essenza dell'educazione degli adulti (*Ibidem*) assume quindi il compito di creare quelle condizioni ideali a favore di un apprendimento adulto efficace basato su un processo equo dove il discente si senta libero di immaginare, sperimentare e definire nuovi ruoli e nuove prospettive, aperto a nuovi punti di vista e capace di elaborare il miglior giudizio grazie alla messa in discussione degli assunti e dei presupposti, in grado di agire con consapevolezza in modo autodiretto, di valutare criticamente i risultati e di collaborare con gli altri attraverso il dialogo e la partecipazione attiva.

### 1.3. Adulti, educazione, cambiamento

Scrivono Mezirow (2003, 2016) che il discente adulto è sempre prigioniero della propria storia personale, sociale e culturale.

Per quanto egli si sforzi di assegnare un significato alle proprie esperienze anche rivalutando il passato, i codici d'interpretazione che dirigono e determinano il modo di vedere, sentire, agire e conoscere rappresentano un punto inevitabile da cui partire nella costruzione della propria storia. Si tratta di codici acquisiti attraverso l'educazione pregressa e fissati dalla cultura d'appartenenza, dall'esperienza personale e dal linguaggio in uso, consolidati principalmente durante l'età dell'infanzia in relazione alle figure di maggior riferimento. Di conseguenza, sono i principali processi di socializzazione (famiglia, amici, gruppi sociali...), di educazione (non solo scolastica, anche tacita e informale) e l'assimilazione delle norme sociali e culturali a interiorizzare e consolidare da principio, attraverso la costruzione di cornici di riferimento percettive e concettuali, quei codici di interpretazione dati per scontato a cui ci si rivolge per tutto il corso della propria vita (Biasin & Chianese, 2022; Mezirow, 2003, 2016).

L'apprendimento pregresso, sia esso formale o informale, datoci dalla cultura di appartenenza risulta quindi un punto di partenza sostanziale nel processo di formazione e autocostruzione dell'identità e del soggetto in apprendimento.

Da questa prospettiva, l'adulto non può mai considerarsi completamente libero di pensare e agire, risultando destinato a muoversi dentro i confini derivanti e fissati dalle esperienze del passato (Mezirow, 2003, 2016). Questi confini, meglio conosciuti come cornici o schemi di riferimento, sono strutture di presupposti che modellano e delimitano le credenze, le aspettative e i sentimenti personali che, agendo da filtro, orientano il modo di vedere, pensare, agire e capire (Biasin & Chianese, 2022) contribuendo a limitare l'apprendimento futuro (Mezirow, 2003).

L'adulto si muove destreggiandosi all'interno di essi con sicurezza e prevedibilità tendendo a rifiutare o considerare sbagliato ed estraneo tutto ciò che non si adatta o che si pone al di fuori dal suo schema di riferimento preesistente.

Il passato rappresenta un vero e proprio limite per l'adulto, dal quale non può mai considerarsi totalmente libero (*Ibidem*).

Allo stesso tempo, il soggetto in età adulta si trova alla costante ricerca di significati che gli consentano di comprendere e ordinare al meglio l'esperienza e gli eventi in cambiamento così da poterli integrare con quanto già noto ed esercitare un maggior

controllo sulla propria vita ridefinendone via via i significati, gli scopi, i valori che gli si presentano dinanzi in modo più critico e razionale.

Quanto più la società si presenta complessa, eterogenea e densa di contraddizioni tali da generare rapidi e continui cambiamenti, tanto più i soggetti adulti tendono a non accettare i modelli consolidati in precedenza o le fonti tradizionali di autorità ritenendoli non più sufficienti per una reale comprensione della realtà (*Ibidem*).

Si attiva allora uno spazio dove al discente adulto viene data la possibilità di negoziare nuovi significati, concetti e modalità in modo più critico, riflessivo e razionale, alternativi all'accettazione passiva dei significati e dei valori altrui. Attraverso una revisione delle proprie prospettive di significato, in una logica trasformativa, l'adulto in apprendimento acquisisce maggiore capacità, consapevolezza e autonomia nella creazione di nuove cornici di riferimento più inclusive e funzionali, percependole come maggiormente valide, significative e coerenti nell'interpretazione della propria vita.

Il pensiero autonomo e responsabile, che consente di acquisire un atteggiamento criticamente riflessivo verso i propri assunti di fondo e le proprie abitudini mentali, così come l'agire in modo indipendente e libero da condizionamenti esterni, diventano indispensabili per la piena consapevolezza di sé e per la trasformazione virtuosa delle cornici di riferimento originariamente date per scontate. L'autonomia che via via si acquisisce, sinonimo non solo di indipendenza, concepita piuttosto come il risultato di un esame dei vincoli che il proprio pensiero e le proprie azioni determinano (*Ibidem*), consente all'adulto di riformulare a sua volta quegli schemi di riferimento precedentemente assimilati e vincolanti. L'autonomia si persegue, secondo Mezirow (1999), attraverso i principi della ragione che conducono l'adulto a controllarsi e a interrogarsi a partire dalla propria voce interiore, dal proprio sé autentico.

Autonomia e responsabilità sono inoltre considerate, tanto più nella società contemporanea, tra le abilità essenziali da sviluppare al fine di ricoprire un ruolo attivo e autodiretto di cittadinanza all'interno del proprio contesto sociale e lavorativo.

La dimensione educativa acquisisce in questo senso un compito di sostanziale importanza nel sostenere e sviluppare tutti quei processi che formano gli adulti in vista di un apprendimento delle conoscenze e delle competenze utili a generare, a loro volta, orientamenti e capacità che consentano loro di pensare e agire in modo autonomo e responsabile (Mezirow, 2016). In questo modo, "l'apprendimento formativo dell'infanzia diventa apprendimento trasformativo nell'età adulta" (Mezirow, 2003, p. 10).

Una età che rappresenta, in prospettiva trasformativa, il momento per eccellenza in cui rivisitare tutti quei contenuti costruiti acriticamente su cui si sono fondate visioni distorte della realtà, durante il quale il soggetto in apprendimento viene spronato a indagare con maggiore consapevolezza sulle proprie certezze e a varcare, con responsabilità e fiducia, nuove soglie e nuovi orizzonti nel tentativo di reinterpretare e rindirizzare le proprie traiettorie di vita e, allo stesso tempo, apprendere dalla propria storia personale.

### 1.3.1. Come apprende un adulto?

L'apprendimento secondo Mezirow (2003, 2016) è quel processo con il quale l'adulto, partendo dall'interpretazione di un'esperienza passata, arriva a elaborare nuove o rivisitate interpretazioni sulla base di nuovi significati, allo scopo di orientare la propria azione futura.

Dal momento che le interpretazioni che elaboriamo possono essere fallibili poiché poggiano su assunti e schemi inaffidabili, è necessario esaminare le giustificazioni delle interpretazioni e delle prospettive di cui quotidianamente si fa uso. Quando la persona adulta interpreta e quindi applica un'elaborazione critica dell'esperienza disponendo di determinati punti di riferimento, sia in modo tacito e inconscio attraverso la percezione sia con la comprensione attraverso il linguaggio, mette in atto un processo di revisione o cambiamento di un comportamento o di risoluzione di un problema, agendo creativamente su un intento (Mezirow, 2003). Così facendo, l'adulto pensa e apprende e utilizza i suoi processi mentali per rivedere o effettuare un'interpretazione in riferimento a un nuovo contesto o a nuove interazioni (*Ibidem*). Durante questo processo l'adulto applica una riflessione critica sugli assunti su cui si fondano i giudizi che elabora e attraverso la messa in discussione può giungere a una migliore comprensione del significato che gli consenta di dare maggiore coerenza e senso all'esperienza.

Dare un significato alle cose ovvero interpretare il mondo, per l'uomo, è fondamentale ai fini dell'apprendimento: apprendere significa essere in grado di validare, associare, esplicitare, interiorizzare, ricordare, agire in relazione a se stessi, all'ambiente e agli altri, guidati da aspettative consolidate (*Ibidem*). L'apprendimento trasformativo porta all'utilizzo di nuove aspettative e nuove prospettive, arrivando a elaborare un nuovo significato dell'esperienza.

Secondo Mezirow e la teoria trasformativa (2003), l'apprendimento si genera dall'interazione sociale e implica determinati propositi, azioni e condizioni al fine di conseguire uno specifico obiettivo. Esso presuppone inoltre la volontà e la determinazione del soggetto a realizzare un intento; quanto più il soggetto si avvicina al suo obiettivo, tanto più tende a intensificare il modo per arrivarci e ottenerlo.

Richiamando la distinzione che già Habermas elabora attraverso la teoria della competenza comunicativa circa i principali ambiti distinti ma interconnessi dell'apprendimento intenzionale, Mezirow sostiene che l'apprendimento adulto si

distingue per l'approccio e la logica su cui si fonda che, solitamente, guida un processo di tipo strumentale, funzionale o comunicativo (Biasin & Chianese, 2022).

Con l'apprendimento strumentale l'adulto impara a controllare e manipolare l'ambiente esterno e le altre persone al fine di esercitare un controllo più efficace volto a ottenere prestazioni sempre maggiori, i cui risultati possono essere validati empiricamente. La logica su cui si basa questa tipologia di apprendimento è quella ipotetico-deduttiva, dove le previsioni (ipotesi) circa gli eventi osservabili e il loro funzionamento, basate su fondamenti empirici e regole prefissate, orientano e modificano l'azione stessa, la cui veridicità viene sempre verificata secondo un'indagine di tipo empirico-analitica a conferma o meno della tesi. Tale modalità di apprendimento orientata al compito implica che le scelte che l'adulto decide di perseguire si basino sulla migliore strategia in riferimento alla valutazione delle alternative disponibili e alle modalità di controllo efficace della realtà.

La riflessione può far parte del processo di apprendimento strumentale nella misura in cui l'uomo si interroga sui propri assunti che guidano il processo decisionale valutando, sulla base dei risultati ottenuti, la correttezza e l'efficacia delle strategie dispiagate.

Anche l'apprendimento strumentale può in qualche modo rivelarsi trasformativo poiché consente di riflettere, a posteriori, sul processo che ha guidato l'azione al fine di esaminare la correttezza e l'efficacia delle scelte intraprese ma anche di valutare la coerenza con i propri valori personali e in relazione agli obiettivi fissati. In questo modo, l'apprendimento strumentale sostiene l'adulto nella costruzione di significati che a loro volta orientano le strategie cognitive e l'azione quotidiana, giudicandone la validità attraverso i risultati empirici e l'analisi di verifica dell'ipotesi (Mezirow, 2003, 2016).

In altri casi l'adulto è portato a utilizzare, nel processo di costruzione dei significati, i propri codici interpretativi assimilati dalla nascita in modo inconsapevole. In questo modo si aziona un meccanismo di funzionamento cognitivo più semplice e automatico di tipo funzionale, che gli permette di conservare la propria identità e integrare o aggiornare via via i propri significati (Biasin & Chianese, 2022). Difficilmente, attraverso l'apprendimento funzionale, si arriva a rivedere o a modificare le strutture che sono alla base e che dirigono i significati.

Quando l'adulto si accorge che i propri modelli di riferimento non sono più funzionali è portato inconsapevolmente a elaborare una risposta tacita che aziona un meccanismo automatico in corrispondenza a una regola, una convenzione sociale o a un miglior

funzionamento maggiormente accettabile. Questo processo, anche chiamato di apprendimento assimilativo (Mezirow, 2016) agisce allo scopo di apportare una modifica a situazioni difficili o sconvenienti in modo da adattarsi meglio al cambiamento.

Sebbene il processo di apprendimento trasformativo implichi la trasformazione delle prospettive di significato grazie a una azione critica e consapevole di riflessione sui propri assunti di fondo, Mezirow (2016) arriva a sostenere che tuttavia è possibile per un adulto arrivare a trasformare le proprie cornici di riferimento anche in seguito ad una assimilazione tacita di nuovi stili, credenze o prospettive, per effetto ad esempio di un repentino e considerevole cambiamento del contesto socioculturale di residenza che agisce riorientando i propri valori di riferimento e attuando una modifica consapevole delle proprie cornici. Ciononostante, manca in questo caso l'aspetto emancipativo del cambiamento, fondamentale nella prospettiva trasformativa poiché guida e sostiene il soggetto in apprendimento nel processo di liberazione delle cornici pregresse che ne distorcono la comprensione (Mezirow, 2016).

Infine, l'apprendimento nell'adulto può avvenire secondo un processo comunicativo quando interessa la comprensione di ciò che le altre persone esprimono e implica per coloro che sono coinvolti una valutazione coerente dell'interazione così come delle norme e dei codici culturali che ne determinano l'interpretazione, al fine di poter validare l'asserzione stessa (Mezirow, 2003, 2016). La finalità di questa modalità di apprendimento è la comprensione dell'interazione e di ciò che si vuole condividere con gli altri attraverso il discorso. La comprensione che si crea deriva da un processo, spesso intuitivo, di connessione tra ciò che non si conosce e le personali prospettive di significato, in continua integrazione con nuovi dati, nuovi schemi, nuove parole, in una direzione trasformata e ulteriormente trasformabile. La logica che guida l'apprendimento comunicativo si basa sull'utilizzo della metafora come strumento di associazione e confronto tra la prospettiva percepita e ciò che è già noto. L'adulto infatti comprende l'esperienza creando una correlazione con i propri riferimenti, attingendo da essa e collegando e confrontando il nuovo ai propri schemi di significato. La comprensione nasce da una efficace associazione e integrazione, laddove si crei un'affinità tra l'una e l'altra prospettiva che permette di coglierne il significato.

La consapevolezza critica e la riflessione hanno il compito di valutare criticamente la coerenza di queste connessioni che portano alla costruzione di nuovi significati grazie all'apertura e all'interpretazione di nuove prospettive. La validazione dei significati

avviene per mezzo di un giudizio consensuale all'interno dell'interazione che permette di arrivare a un accordo circa la giustificazione dell'idea espressa (Mezirow, 2016). Quando l'apprendimento risulta significativo per il discente adulto, allora si tratta nella maggior parte dei casi di un apprendimento comunicativo perché prevede la comprensione, la descrizione e l'esposizione delle intenzioni dialettiche delle parti interagenti coinvolgendone i valori, i sentimenti, gli ideali, le ragioni, le idee e le problematiche in riferimento ai propri principi, componenti che fanno riferimento ai codici e alle norme sociali e culturali (Mezirow, 2003). L'obiettivo comunicativo, pertanto, si verifica nella reciproca comprensione atta a generare, attraverso una dialettica razionale, un giudizio consensuale necessariamente aperto e provvisorio, dal momento che potrebbero verificarsi nuove argomentazioni, nuove prospettive e nuove interpretazioni. Il consenso conseguito, differente da quello prescritto dalle autorità o generato attraverso la coercizione, può essere considerato come un impegno costante, all'interno del gruppo interagente, di mediazione e dialogo (Gouldner, 1976 in Mezirow, 2003, p. 79).

Mezirow (2003) tiene a rimarcare come le modalità di apprendimento dell'adulto, strumentale e comunicativa, siano entrambe necessarie nel processo di conoscenza e apprendimento dato che implicano e comprendono la conoscenza del mondo, degli altri e di se stessi, invitando a interrogarsi sulla comprensione dei significati. L'apprendimento adulto è quindi da considerarsi multidimensionale (Mezirow, 2003) dal momento che comprende diverse finalità così come prevede, il più delle volte, un processo di riflessione critica del discente sul sé e sull'ambiente circostante.

La modalità di apprendimento che Mezirow richiama e identifica come promotrice di conoscenza nell'interesse del discente adulto è sicuramente quella emancipativa (Mezirow, 2003) poiché deriva da un processo profondo di autoriflessione critica che interessa la propria storia e il modo in cui si valutano il proprio sé, i propri valori, i propri ruoli e le proprie aspettative sociali. L'emancipazione, che per Habermas incarna l'interesse umano a uscire da una condizione di coercizione dipesa sia da fattori interni sia esterni, consente di raggiungere uno stato di affrancamento dai vincoli e dalle strutture che dominano e limitano l'esperienza conoscitiva, al fine di poter sviluppare un senso di autonomia e responsabilità tali da essere in grado di definire il corso della propria vita.

### 1.3.2. Adulthood tra complessità e transizione

La prospettiva di un apprendimento che possa caratterizzare l'intero corso della vita adulta modifica l'approccio e la percezione di un'educazione rivolta agli adulti e, di conseguenza, l'interesse verso una parte della vita sempre più rilevante e degna di attenzione.

L'idea di *adulthood*<sup>2</sup> nell'età contemporanea si discosta fortemente da quella a lungo avvalorata, concepita come la meta a cui tendere per il conseguimento di una maturità personale, nonché la fase conclusiva del processo di sviluppo e maturazione degli esseri umani intesa come risultato di un percorso di vita ormai compiuto e non più modificabile (Alberici, 1999).

Gli studi condotti in ambito psicologico-cognitivo e storico-sociale a partire dalla seconda metà dell'Ottocento sull'idea di adulto riguardante sia il dominio individuale sia quello sociale, evidenziano già una certa difficoltà nel definire le caratteristiche e l'identità dell'età adulta, introducendo piuttosto l'esistenza di "molte età adulte" (Alberici, 1999; Demetrio, 1990). Si rafforza quindi un concetto di *adulthood* in relazione a una pluralità di significati e di modalità in termini di ruoli e compiti individuali e sociali, in considerazione delle differenze che la figura adulta assume nelle diverse culture e società a partire dalla caratteristica dell'età.

Per diverso tempo il termine rimanda a un determinato grado di sviluppo sia fisiologico sia psichico in riferimento alla maturità raggiunta dall'individuo su un piano cognitivo e affettivo successivo alle fasi dell'infanzia, dell'adolescenza e della gioventù (Alberici, 1999).

Oggi il concetto di *adulthood* colloca la sua principale interpretazione in stretta relazione alla complessità e alle trasformazioni sociali. La figura adulta incarna essa stessa la dimensione di complessità, dinamicità e diversità presente nella società contemporanea, in continua evoluzione e transizione così come mutevoli sono i contesti sociali.

Il processo psicologico di sviluppo adulto, non più strettamente lineare o sequenziale, si riferisce alla capacità adulta sempre crescente di svolgere un'analisi riflessiva

---

<sup>2</sup> Dal termine anglosassone *adulthood*, introdotto nella letteratura scientifica italiana a partire dalla fine degli anni Ottanta del Novecento in riferimento allo stato di complessità sia della condizione esistenziale dell'adulto e del suo stato psicologico sia del suo ruolo sociale, dimensioni suscettibili di variazioni e cambiamento continuo che escludono l'idea di un'associazione adulto-stabilità (Demetrio in Mezirow, 2003, Introduzione).

sull'apprendimento pregresso, agendo di conseguenza sulla lettura che ne deriva (Mezirow, 2003). La disamina razionale che appoggia tale processo favorendone uno sviluppo adulto, guida le azioni e i cambiamenti che interessano tutto l'arco della vita in particolare riferimento ai comportamenti individuali e alla capacità dell'adulto di scegliere. La maturità acquisita implica la capacità dell'adulto di agire in modo responsabile e di riflettere su di sé e sul proprio percorso, rivolgendosi al passato con uno sguardo di proiezione al futuro (Alberici, 1999). Tali disposizioni richiedono una certa comprensione del contesto e una soglia di libertà tali da consentire all'adulto di agire con coscienza in modo autonomo e responsabile (Mezirow, 2016), superando vincoli di dipendenza e mancanza di fiducia in se stesso.

La complessità che emerge, in riferimento all'età adulta, dalle teorie e dalla ricerca contemporanea svolta in molteplici ambiti disciplinari, di studio ed esperienziali, porta al superamento di visioni organiche, definite, immutabili e modellizzate per aprirsi a una concezione plurale e simbolica dell'adulthood (Demetrio, 1990), rivolgendo maggiormente l'attenzione a tutti quegli episodi marcatori, alle transizioni, agli eventi apicali, così come ai diversi contesti dell'esistenza che formano la variegata trama su cui si svolge il corso della vita (Alberici, 1999). Il processo di adultizzazione come ricerca e possibilità di rinascita (*Ibidem*) in un continuo bisogno di definizione della propria biografia (Demetrio, 1990), consente di ridefinire le infinite possibilità dell'adulto di tracciare la propria storia personale considerandone i suoi cicli vitali di cambiamento come nuclei caratterizzanti la vita adulta stessa.

L'accezione di adulthood, pertanto, introduce una lettura della vita adulta tendente all'incertezza, alla pluralità, all'incompiutezza, alla reversibilità delle scelte e dei comportamenti (Demetrio in Mezirow, 2003, Introduzione) che supera l'idea di una categorizzazione stabile fondata su posizioni consolidate e sicurezze certe.

In quest'ottica la teoria dell'apprendimento trasformativo intende offrire all'adulto, e agli educatori degli adulti in qualità di facilitatori del processo trasformativo, un supporto utile per sviluppare competenze di autonomia e abilità comunicative, mediante la ristrutturazione critica dei presupposti e degli assunti di fondo e la capacità di collocarsi all'interno di un processo dialogico dove, allo stesso tempo, poter esaminare le proprie credenze e aprirsi a nuove comprensioni e interpretazioni.

L'immagine che Mezirow identifica per rappresentare la condizione adulta è quella del viaggio (Biasin & Chianese, 2022; Mezirow, 2016), durante il quale al discente viene

richiesta una costante capacità d'interpretazione nel negoziare e ristrutturare i significati in uso per poterne creare di nuovi. Lo sviluppo di tale capacità implica un processo in itinere dove l'adulto apprende ad agire con maggiore consapevolezza, guidato da un pensiero autonomo e dalla riflessione critica all'interno di un processo comunicativo attivo.

La trasformazione che l'adulto arriva a compiere sul suo modo di pensare, agire e sentire gli permette di uscire dai limiti della propria storia personale e riscoprirsi come persona autonoma, autocritica, consapevole e responsabile, capace di esaminare se stessa attraverso il dialogo con gli altri e in grado di sviluppare nuove attitudini (Biasin & Chianese, 2022) che si riflettano non solo sul sé ma estese a beneficio dell'intera società. La teoria trasformativa conferma, dunque, l'opportunità sempre possibile per l'adulto di apprendere e trasformarsi, quando orientato a discutere e a rivedere criticamente gli assunti di fondo sui quali si basano le personali convinzioni e disponibile al dialogo con gli altri.

Per Mezirow l'età adulta rappresenta infatti quel lasso temporale dove si diviene più consapevoli grazie ad una maggiore comprensione della realtà che permette di guardare alla propria vita in modo più oggettivo favorendo lo sviluppo di scelte maggiormente autonome. Tuttavia, tale condizione non è sempre data per scontata dal momento che, con l'avanzare dell'età adulta, è facile che si verifichi, al contrario, una chiusura progressiva verso il cambiamento o una tendenza a voler conservare la propria identità (Mezirow, 2016). Tantomeno si tratta di una sfida semplice; rappresenta infatti un processo per lo più doloroso e sfidante, fatto di negoziazioni, ripensamenti e insuccessi (Mezirow, 2003) dove i valori profondamente radicati vengono messi in discussione e le prospettive oramai consolidate vengono rovesciate per fare spazio a punti di vista più aperti capaci di indurre una vera trasformazione delle prospettive. Concepire l'esigenza di una nuova comprensione non è sufficiente per trasformare le proprie premesse; occorre che il discente intraprenda il percorso con volontà e grande forza emotiva, senza lasciarsi sopraffare dai vecchi schemi (*Ibidem*).

L'apprendimento trasformativo agisce allora con l'obiettivo di promuovere nell'adulto lo sviluppo di quelle caratteristiche personali volte a facilitare un atteggiamento più riflessivo e critico, prime tra tutti l'empatia, la capacità di decentramento e di immaginazione, la coscienza di sé. Così facendo la facoltà di apprendimento dell'adulto viene consolidata e continuamente sviluppata grazie a una comprensione sempre

maggiore dei significati che stanno alla base del pensiero e dell'azione umana. Una volta conseguito, il processo di apprendimento trasformativo non può più essere ricondotto a livelli inferiori di comprensione (*Ibidem*) e il discente, grazie all'impegno personale e all'acquisita fiducia in se stesso, può avanzare nel proprio processo di uno sviluppo evolutivo trasformativo, destinato a durare per tutto il corso di vita adulta.

### 1.3.3. L'educatore trasformativo, un "provocatore empatico"

Nel corso del processo trasformativo per mezzo del quale l'adulto in apprendimento arriva a prendere coscienza e a orientare e interpretare meglio la propria vita, si ricorre alla presenza di una figura che possa accompagnare e sostenere il suo sviluppo durante le varie fasi di identificazione, ristrutturazione e integrazione delle prospettive.

Mezirow individua nell'educatore<sup>3</sup> colui in grado di offrire un supporto adeguato e competente durante tutto il percorso di apprendimento adulto, un apprendimento per nulla semplice e scontato poiché per lo più connesso a momenti critici di transizione del ciclo della vita.

L'educatore opera con una funzione di facilitazione durante il percorso di apprendimento fornendo al discente un adeguato sostegno emotivo e guidandolo a pensare oltre gli immaginari noti. Durante i vari passaggi, agisce allo scopo di mettere l'adulto in possesso di tutte le informazioni necessarie per affrontare la transizione, orientandolo nell'esplorazione di nuove prospettive alternative, fino a sostenere l'attuazione di un rinnovato modello di azione indirizzato dalla riflessione e dalle nuove prospettive maturate.

All'educatore, o formatore, spetta il compito di sostenere la capacità dell'adulto di autodirezionarsi, partendo dal comprendere il contesto in cui le idee e le premesse personali prendono forma e modellano il pensiero, per arrivare a sfidare le proprie convinzioni e immaginarsi scenari alternativi. Durante il percorso i soggetti in apprendimento vengono stimolati, sulla base dell'esempio dato dall'educatore, alla promozione di un'equa partecipazione, allo scambio dialogico e alla creazione di un ambiente collaborativo e di mutuo aiuto in un clima di giustizia, equità, solidarietà e responsabilità reciproca (Mezirow, 2016).

---

<sup>3</sup> La declinazione alla forma maschile del termine viene utilizzata in questo lavoro di tesi come scelta stilistica in considerazione della tipologia testuale e della lunghezza dello stesso, al fine di preservare l'intenzione comunicativa. Si rende noto che l'utilizzo del genere maschile si intende con valenza neutra, comprensiva di entrambe i generi e che si esclude esplicitamente ogni rimando a interpretazioni a uso esclusivo del solo maschile.

Nella scelta stilistica si sono seguite le indicazioni del Parlamento Europeo riportate nell'opuscolo *La neutralità di genere nel linguaggio* consultabile al link [https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187102/GNL\\_Guidelines\\_IT-original.pdf](https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187102/GNL_Guidelines_IT-original.pdf) e del testo di C. Robustelli *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo* (2012), consultabile al link sotto riportato [https://www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/c\\_robustelli\\_linee\\_guida\\_uso\\_del\\_genere\\_nel\\_linguaggio\\_amministrativo.pdf](https://www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/c_robustelli_linee_guida_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo.pdf).

In questo modo, opera da provocatore di nuovi stimoli, incoraggiando i discenti all'apertura e all'accoglienza di prospettive di significato alternative tali da comprendere meglio l'origine dei propri problemi e le diverse possibilità di azione (Mezirow, 2003). La sua figura si discosta da quella dell'insegnante autoritario, prestando particolare attenzione alle dinamiche di potere che si generano nella comunicazione e incarnando il modello critico e riflessivo previsto dal processo trasformativo e richiesto ai discenti in formazione. L'educatore si pone così al loro pari diventando egli stesso un soggetto in apprendimento incline allo scambio e alla collaborazione, pronto a trasferire il suo ruolo al gruppo non appena se ne verificano le condizioni adeguate (Mezirow, 2016).

La figura dell'educatore trasformativo presuppone una comprensione profonda della natura dell'apprendimento in età adulta e di ciò che per l'adulto risulta significativo. Interpretare le difficoltà di apprendimento spesso derivanti da idee distorte sulla formazione, la conoscenza e il suo utilizzo (Mezirow, 2003), comprendere le dinamiche che si creano quando l'adulto esamina gli assunti e i preconcetti che stanno alla base e che guidano le sue azioni e capire il modo con cui si arriva a modificare la costruzione dell'interpretazione dell'esperienza, sono punti centrali del suo compito professionale. Queste conoscenze, a sua volta, lo orientano nell'individuazione di metodi e pratiche educative non prestabilite, mirate e idonee alla piena realizzazione educativa. L'educatore, nella sua postura verso il discente, si mostra come una persona autentica e mai neutrale, alla stregua di un "attivista culturale" (Mezirow, 2003, p. 90), attento agli interessi e al benessere della persona in apprendimento e impegnato nel favorire la libera partecipazione allo scambio democratico (Taylor & Cranton, 2013).

La promozione di una dialettica riflessiva e di un dialogo libero da distorsioni, condizionamenti e prevaricazioni è tra le priorità degli educatori degli adulti, assieme allo sviluppo di un dialogo interiore e di una riflessione critica che stimoli il discente a esaminare ciò che viene dato per scontato e perpetuato attraverso i suoi comportamenti e le sue azioni (Biasin & Chianese, 2022), sostenendolo nell'intraprendere un processo di discernimento. Le condizioni che consentono un'ideale partecipazione degli adulti alla dialettica critica, quali la libertà da coercizioni, l'accuratezza e l'accesso alle informazioni, la capacità di valutazione delle argomentazioni e l'apertura a differenti prospettive, diventano i criteri con i quali l'educatore valida gli interventi educativi (Mezirow, 2003), oltre a rappresentare le basi di un'equa partecipazione, necessarie per lo sviluppo del processo dialettico. Sono peraltro da ritenersi le condizioni ottimali di

apprendimento in ogni contesto che intende perseguire e promuovere l'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1999).

### ***L'intervento educativo trasformativo***

Mezirow (2003) ritiene fondamentale l'elaborazione di una teoria dell'apprendimento adulto che, partendo dall'analizzare le modalità con cui l'individuo costruisce, esamina ed elabora il significato, in relazione alle condizioni sociali che influenzano il processo di interpretazione dell'esperienza, indirizzi gli educatori nella formulazione di specifici obiettivi formativi e orienti la disciplina dell'educazione degli adulti nello sviluppo di determinati programmi pensati sulla base dei bisogni reali di apprendimento dei discenti. Gli interventi che hanno come finalità un apprendimento trasformativo si distinguono nel loro processo dalle modalità sviluppate per l'apprendimento strumentale, che rappresentano inevitabilmente quelle con cui il discente ha più familiarità (*Ibidem*). Quest'ultime sono finalizzate all'acquisizione di comportamenti o competenze comportamentali, predeterminati e necessari al conseguimento di specifici compiti ovvero obiettivi educativi, nel quale la performance del discente viene misurata in base ai parametri dei risultati attesi. Al di là che possa rappresentare un approccio adeguato al singolare contesto, esso tende a ridurre il potenziale d'apprendimento adulto al solo scopo strumentale, pur dovendosi confrontare anche con aspetti valoriali ed emotivi in capo al discente. Tale approccio, applicato all'apprendimento comunicativo, non garantisce il processo e le finalità attese (*Ibidem*).

Diversamente, i programmi di educazione degli adulti finalizzati all'apprendimento comunicativo e tanto più trasformativo mirano a sviluppare un processo basato sul dialogo riflessivo partendo da un'analisi dei bisogni iniziali espressi dal discente. Per promuovere e richiedere all'adulto un impegno verso lo svolgimento di un efficace percorso trasformativo, è necessario infatti partire con il considerare ciò che egli desidera apprendere. Spesso l'adulto non è pienamente consapevole dei suoi veri interessi, che possono risultare incoerenti o poco chiari, ma può arrivare a individuarli attraverso un esercizio razionale in riferimento ai propri ideali o a un'idea di persona adulta sana, autonoma e responsabile (*Ibidem*). I veri interessi, quindi, non sono sempre quelli percepiti o agiti ma si identificano con quelli ideali a cui il discente tenderebbe se le sue circostanze fossero diverse, a partire da una condizione di maggiore libertà e una conoscenza più approfondita e meno distorta.

L'educatore facilita questa rielaborazione aiutando il discente ad analizzare le ragioni alla base delle proprie convinzioni. Si procede, allora, alle fasi di fissazione degli obiettivi, conferma della disponibilità del discente all'apprendimento, elaborazione del programma didattico, realizzazione e valutazione dei risultati (*Ibidem*).

Da un punto di vista metodologico, non vengono identificate specifiche tecniche o metodi predeterminati in grado di garantire l'efficacia dell'azione trasformativa. Ogni supporto, appropriato alla situazione e calibrato alle necessità di formazione del discente (Cranton, 2002), risulta potenzialmente utile a sostenere un processo di apprendimento efficace in una situazione trasformativa facilitata.

Tra i metodi didattici che Mezirow e altri autori individuano (Mezirow et al., 1990) al fine di aiutare gli adulti a riflettere sulle prospettive di significato, vi sono l'analisi delle ideologie, l'incidente critico, le narrazioni autobiografiche, il diario di apprendimento, l'analisi della letteratura o dei media, software appositi per l'apprendimento e l'analisi di modelli. Tra le tecniche rientrano le griglie di repertorio, le mappature concettuali, l'uso delle metafore e altre ancora. Il *modeling*, tra questi, viene considerato un metodo efficace nel lavoro con gruppi eterogenei, dove discenti che si trovano a livelli più avanzati del processo possono influenzare gli altri componenti e determinare importanti trasformazioni.

Nella valutazione dell'intervento trasformativo si procede confrontando l'iniziale prospettiva dei discenti con quella elaborata successivamente, in considerazione degli obiettivi e delle aspettative che essi si pongono, oltre a osservare il grado di consapevolezza maturato rispetto al problema (Mezirow 1978). Invece di soffermarsi sui risultati preventivamente definiti circa i cambiamenti osservabili sul comportamento o sulle misurazioni dei progressi compiuti, l'apprendimento trasformativo considera maggiormente adeguato un approccio qualitativo orientato alle condizioni, ai soggetti in apprendimento e al processo di riflessione, trasformazione e azione (Mezirow 2003), oltre all'osservazione dei cambiamenti riportati durante il percorso e delle conseguenze pratiche che ne derivano. Un efficace approccio valutativo consiste nell'utilizzare tecniche proiettive chiedendo, ad esempio, al discente di elaborare un ipotetico dilemma prima e dopo l'intervento educativo, per poi analizzarne i contenuti e discuterne all'interno del gruppo di lavoro.

Il gruppo rappresenta un'ulteriore metodologia di lavoro preferenziale e, al contempo, una dimensione essenziale dell'apprendimento in ottica trasformativa (Romano, 2016),

poiché implica la possibilità di creazione di spazi condivisi e interpersonali capaci di promuovere collaborazione e co-costruzione di rinnovate prospettive.

Facilitare l'apprendimento trasformativo significa, per l'educatore, guidare il discente nella valutazione critica dei propri comportamenti e delle proprie convinzioni, del contesto in cui si realizzano e degli effetti che hanno sulla vita stessa (*Ibidem*). Offrire al discente diverse prospettive di significato è necessario per condurlo a elaborare nuove risposte e interpretazioni per poterle applicare nella quotidianità, affinché apprenda ad agire in una logica trasformativa. L'azione, che secondo Mezirow non è solo l'effetto di una causa ma anche "l'implementazione creativa di un proposito" (Mezirow, 2003, p. 19), veicola il processo di trasformazione dell'adulto che inizia sempre con il prendere coscienza e il decidere di assumere prospettive di significato più avanzate. La riflessione sulle premesse che stanno alla base delle azioni stimola l'adulto a guardare da un'altra prospettiva le distorsioni e i problemi che emergono e a ridefinirli.

Mezirow (1981 in Mezirow 2003) arriva a stilare un elenco di obiettivi, condiviso e adottato dalla Commissione americana degli educatori degli adulti (Commission of Professors of Adult Education - CPAE<sup>4</sup>), in riferimento alle caratteristiche che un educatore deve rispecchiare per poter guidare il discente in modo da esaltarne le capacità di autonomia e autodirezione.

Gli obiettivi in capo al professionista definiti da Mezirow (2003) sono:

- limitare progressivamente la dipendenza del discente adulto dall'educatore;
- sostenere il discente nel riconoscere come usare le risorse d'apprendimento anche altrui implementando una relazione di apprendimento reciproco;
- guidare il discente nell'individuare i suoi bisogni di apprendimento, attraverso la consapevolezza individuale e il riconoscimento degli assunti che ne influenzano il processo;
- aiutare il discente nel riconoscere con maggiore responsabilità gli obiettivi di apprendimento del programma formativo anche in relazione ai suoi problemi e ostacoli e valutare i progressi lungo il percorso;

---

<sup>4</sup> Commissione di nota importanza, facente parte dell'Associazione americana per l'educazione degli adulti e la formazione continua (American Association for Adult and Continuing Education - AAACE), a sua volta discendente dalla Conferenza *The Allerton Park Conference of Professors of Adult Education* tenutasi nel 1955 in Illinois, U.S.A., quale primo tentativo di discussione delle questioni relative alla preparazione accademica degli educatori degli adulti. Per un maggiore approfondimento, si veda il sito <https://www.aaace.org/page/CPAEHome> (ultima consultazione 02/03/2024).

- sostenere la capacità decisionale del discente mettendo in rilievo esperienze che comportino delle scelte tra tante opzioni;
- promuovere una valutazione autoconsapevole e autoriflessiva che sia inclusiva e differenziata;
- incoraggiare una modalità autocorrettiva e autoriflessiva;
- facilitare l'individuazione dei problemi e la relativa soluzione;
- sostenere il ruolo dell'adulto in qualità di attore e discente attraverso la creazione di un clima positivo e l'incoraggiamento nelle scelte di cambiamento evitando il giudizio;
- prediligere modalità didattiche esperienziali che creino partecipazione e proiettino il discente verso nuove prospettive;
- agire eticamente nei confronti del discente, aiutandolo a comprendere le possibilità che gli si presentano davanti al fine di migliorare la qualità del processo decisionale, evitando di indurlo a compiere una specifica scelta.

### ***La questione etica***

La questione legata al ruolo professionale dell'educatore esercitato nei confronti dei discenti in qualità di *change agent* (Biasin & Chianese, 2022), introduce un importante dibattito etico in merito a quanto si ritenga più o meno giusto favorire processi intenzionali di apprendimento basati sulla revisione e la trasformazione delle prospettive personali, coi quali l'adulto potrebbe non trovarsi in accordo o del tutto consapevole circa i rischi e gli effetti correlati (Mezirow, 2003). Ancora, le prospettive individuate e promosse dall'educatore potrebbero influenzare il discente e l'intero esito del processo. Inoltre, le convinzioni manifestate dalle due parti potrebbero risultare incompatibili tali da impedire un'azione mirata e convinta da parte del formatore. Infine, il problema riguardante il punto fino al quale l'intervento dell'educatore può insistere in assenza di dovute condizioni psicologiche necessarie per lo svolgimento di un lavoro proficuo.

A questi e altri quesiti inerenti alla deontologia dell'esercizio della disciplina educativa, Mezirow (2003) pone particolare attenzione. Lo studioso sostiene che ogni azione, quando compiuta nel modo giusto, può essere intrapresa poiché la stimolazione al di là delle prospettive e degli immaginari comuni del discente, considerati i suoi bisogni e le sue priorità iniziali, è doverosa ed è parte intrinseca dell'intenzione trasformativa di scavalcare i limiti e i vincoli della persona in apprendimento. Da parte dell'educatore

nulla viene comandato o previsto a priori in quanto il processo trasformativo considera che il discente affronti e risolva compiutamente un problema supportato dalla riflessione critica e si apra ad accogliere una prospettiva maggiormente inclusiva non paragonabile alla precedente, pur constatandone la fatica e la difficoltà a orientarsi all'interno del nuovo equilibrio. Apre anche alla possibilità, nell'eventualità del caso, di rinviare il processo a un momento più idoneo o limitare l'azione in considerazione delle circostanze del momento (Mezirow, 2003), tutelando la libertà decisionale in capo al discente. L'educatore, inoltre, non comanda all'adulto quale sia la strada da intraprendere, ma lo illumina sulle diverse possibilità attraverso il proprio modo di vedere la realtà, guidandolo a esaminare come sia arrivato a integrare nella propria vita determinate categorie per poi giudicarne la validità e poter così elaborare nuove prospettive, nuove regole e nuovi criteri che rafforzino il senso di potere sulla propria vita (*Ibidem*).

Da parte sua, l'educatore deve essere ben consapevole del rischio che il proprio ruolo possa condizionare il discente; si impegnerà dunque per far sì che ciò non manipoli o deteriori il processo. Dovrebbe poi sempre accertarsi che ogni componente interagente accetti e persegua la strada del confronto riflessivo, affinché anche le convinzioni personali più discordanti possano lavorare insieme proficuamente e l'educatore possa garantire la propria azione pur nell'eventuale divergenza di opinioni e valori (*ibidem*). Infine, esiste una distinzione netta delle condizioni di fragilità in cui il discente può trovarsi: finché si tratta di regolari difficoltà connesse ai passaggi esistenziali della vita, l'educatore può essere in grado di intervenire e agire efficacemente, avendo cura di possedere le dovute competenze e conoscenze, per esempio psicologiche. Qualora invece il disagio rientrasse in una condizione patologica, è doveroso nel rispetto del suo ruolo non prendere a carico la situazione e indirizzare la persona verso precise tipologie di terapia.

Il compito dell'educatore, nel rispetto della sua azione e dei codici etici che lo caratterizzano, è quello di fornire all'adulto un'adeguata conoscenza e il giusto supporto emozionale per consentirgli di comprendere il percorso intrapreso nell'affrontare e superare le distorsioni che la realtà pone dinanzi, riconoscendo l'entità e le discrepanze che esse causano e nell'aprirsi all'individuazione di nuovi possibili immaginari.

#### **1.4. Educazione degli adulti. Sviluppi e cambiamento sociale e individuale**

Con l'espressione "educazione degli adulti" ci si riferisce ad una disciplina quanto più ricca e articolata, composta da una serie di teorie e modelli diversificati tra loro per approcci, metodologie, teorie e fondamenti epistemologici.

All'interno della sua cornice concettuale ed epistemologica rientrano infatti svariate interpretazioni e sfaccettature, sviluppatesi ed evolutesi negli anni attorno all'idea principale di educazione e apprendimento adulto, in riferimento alle sue molteplici forme intraprese in ogni ambito della vita, siano esse intenzionali e finalizzate ad un apprendimento, non intenzionali, generatrici di esiti formativi o derivanti da esperienze di vita fondamentali per la costruzione dell'identità adulta (Alberici, 1999).

Data la vastità tematica, la sua costante trasformazione e la forte interdisciplinarietà della materia, risulta contraddittorio cercare di ricondurre la disciplina a una univoca interpretazione, per il fatto di collocarsi in uno spazio di confronto e integrazione di diversi saperi che hanno a che fare direttamente con la complessità dell'essere umano (Alberici, 2002), nel suo divenire e nella messa in discussione e trasformazione continua. A tal proposito, questo capitolo intende affrontare il tema dell'educazione degli adulti da un punto di vista ampio ma delimitato, partendo dalle recenti origini di una disciplina riconosciuta tale per la sua azione determinata e sistematica (Alberici, 1999), per arrivare a delineare le nuove prospettive in linea con le esigenze contemporanee di innovazione e cambiamento.

Si ritiene doveroso, infatti, tracciare una panoramica della materia, da non considerarsi esaustiva data la sua vastità e peculiarità contestuale, al fine di evidenziare le fondamentali e i passaggi salienti e poter costruire un framework storico e identitario a beneficio di una maggiore comprensione del contesto e delle prospettive della teoria trasformativa.

L'intento di questo lavoro di tesi è altresì quello di tracciare un'analisi della teoria critica elaborata da Mezirow sull'interpretazione del funzionamento dell'apprendimento adulto non solo da un punto di vista prettamente psicologico e cognitivo ma esteso ad una osservazione più organica, volta a definire un approccio maggiormente integrante di un modello specifico di apprendimento adulto.

Il concetto di apprendimento in età adulta si riferisce a un processo tutt'altro che moderno, risalente alle civiltà antiche dove il rapporto dialettico tra docente e discente mirava principalmente alla comprensione della realtà in vista di un personale miglioramento (Biasin & Chianese, 2022; Henschke, 2010).

Si può inoltre constatare come l'uomo da sempre trae insegnamenti dalla propria e altrui esperienza, tramandandoli di generazione in generazione (Alberici, 1999).

Durante il 1800 viene coniato per la prima volta il termine specifico di "andragogia" (*Andragogik*) che dal greco *anèr* "uomo" e *agéin* "condurre" intende declinare, a livello linguistico e in seguito metodologico, un'educazione rivolta ai bisogni e agli interessi di apprendimento degli adulti, distinta dalla scienza tradizionale della pedagogia (dal greco *pàis* "bambino" e *agéin* "guidare, condurre"), orientata tradizionalmente all'educazione del fanciullo (Aleandri, 2011).

La sua genesi si colloca precisamente in Germania nel 1833 (Aleandri, 2011; Loeng, 2017; Reischmann, 2004) per opera dell'insegnante tedesco A. Kapp, in riferimento all'approccio e al metodo di insegnamento da lui sviluppato nei corsi serali con gli adulti. Nel libro *Platon's Erziehungslehre, als Padagogik fur die Einzelnen und als Staatspadagogik*<sup>5</sup>, parlando di educazione, egli dedica un'intera sezione all'educazione adulta che rinomina appunto col nome di "andragogia" (Loeng, 2017). Kapp elabora e descrive una prima idea di apprendimento adulto focalizzandosi principalmente sulle qualità interiori dell'uomo, come pratica necessaria per tutta la vita da perseguire attraverso l'istruzione, l'autoriflessione e l'educazione del carattere, valori fondamentali della vita umana (Henschke, 2010; Reischmann, 2004).

L'espressione cade poi in disuso per diverso tempo mentre l'educazione degli adulti viene condotta senza uno specifico nome e un formale riconoscimento (*Ibidem*).

La sua concettualizzazione e sistematizzazione si colloca solo nel Ventesimo secolo, in concomitanza alla nascita di una vera e propria teoria che inizia a concepire l'importanza di un'educazione lungo tutto il corso della vita, caratterizzata da specifiche metodologie didattiche e, successivamente, da un peculiare statuto epistemologico.

A partire dal contesto tedesco, su impulso di una forte tradizione filosofica e del movimento dei lavoratori, il concetto di andragogia viene ripreso negli studi di E. Rosenstock-Huessy che lo propone come metodo per risollevare la Germania dal fallimento della Grande guerra. Contestualmente e sotto l'influenza tedesca, la teoria andragogica inizia a svilupparsi negli Stati Uniti a partire dagli anni Venti grazie al lavoro

---

<sup>5</sup> *La teoria educativa di Platone, come pedagogia per l'individuo e per lo Stato*. Per una più completa conoscenza della genesi del termine all'interno dello scritto citato, si rimanda alle referenze <http://www.andragogy.net/> e <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1363826> (ultima consultazione 02/12/2023).

di E. C. Lindeman che la identifica come un approccio fondamentale di insegnamento agli adulti basato su principi incentrati sul discente e sulla discussione (Henschke, 2010), riconoscendo l'apprendimento adulto come attività professionale e parte integrante e incidente della vita stessa dell'uomo, tale da contribuire alla sua crescita costante. Negli stessi anni viene fondata l'*American Association for Adult Education* e poco dopo la rivista *Journal of Adult Education*, decisiva nella trasmissione e diffusione delle tesi andragogiche.

Il termine inizia a circolare diffondendosi in tutta Europa. Con la pubblicazione di due testi, *Andragogy, Nature, Possibilities and Boundaries of Adult Education* (1951) ad opera dello psichiatra H. Hanselmann e *Introduction into Andragogy. Basic issues in Adult Education* (1957) dell'educatore tedesco F. Poggeler, si pongono finalmente le basi teoriche e pratiche di una disciplina scientifica, meglio conosciuta col nome di Scienza dell'educazione degli adulti (*Ibidem*).

Nel 1960 con la Conferenza di Montreal, nella cornice del Congresso dell'UNESCO, si propone una prima definizione della disciplina condivisa a livello mondiale (Boffo, Del Gobbo, & Torlone, 2022), secondo la quale l'educazione permanente consiste in un processo ininterrotto, necessario a orientare il soggetto adulto rispetto al mondo dotandolo di strumenti idonei a operare, attraverso azioni consapevoli e responsabili, di fronte al cambiamento e agli eventi critici (Dato, 2010).

Mentre nei primi decenni del Novecento e nell'immediato dopoguerra, tanto nel contesto nordamericano quanto in quello europeo, il concetto di apprendimento adulto colloca il proprio campo di applicazione nella necessità di alfabetizzazione della popolazione adulta e nella formazione professionale dei lavoratori in funzione di una maggiore produttività del lavoro, a partire dagli anni Sessanta del Novecento l'educazione degli adulti acquisisce una più ampia portata in seguito al suo sviluppo accademico e alla definizione di nuove strategie e programmi a livello politico.

Il concetto andragogico inizia a riscontrare notevole diffusione anche in altri campi di studio e di ricerca interessando discipline come la psicologia dell'età evolutiva, la psichiatria, la sociologia, la psicologia sociale e la filosofia.

L'adulto, anche in seguito ai mutamenti socio-politici, viene associato a un'idea di maggiore flessibilità, dove la necessità di cambiamento e il coinvolgimento nell'apprendimento risultano questioni rilevanti.

Fondamentali altresì per lo sviluppo della disciplina gli studi condotti dalle neuroscienze sul cervello umano che evidenziano la capacità e la potenzialità di apprendimento in ogni fase dell'età, grazie alla sua caratteristica di dinamicità e plasticità. Attraverso l'analisi della struttura e del funzionamento del muscolo cerebrale e del sistema nervoso, le neuroscienze in sinergia con le altre discipline tra cui le scienze dell'educazione, iniziano a esaminare quali siano le migliori azioni e strategie in grado di attuare un apprendimento maggiormente coinvolgente ed efficiente, al fine di trarre risultati più soddisfacenti e vantaggiosi e poter guidare l'azione degli educatori.

Tra gli anni Settanta e Ottanta gli studi di M. Knowles contribuiscono a segnare una svolta del campo educativo stabilendo, a partire dal contesto anglosassone, le basi di una disciplina scientifica andragogica dell'educazione degli adulti secondo un distinto approccio teorico e pratico fondato su un modello di riflessione educativa dallo specifico campo d'indagine, con peculiarità e necessità proprie e un metodo altrettanto distintivo. Secondo una concezione profondamente umanistica, l'adulto acquisisce una propria centralità nella pratica educativa, dimostrando bisogni e prospettive proprie dalle quali partire per favorire un metodo di apprendimento efficace, autonomo e autodiretto che tenga in considerazione le reali condizioni e le modalità con le quali apprende e dove l'esperienza risulta una risorsa importante per l'apprendimento (Henschke, 2010). Ruolo fondamentale, nella teoria andragogica di Knowles, viene affidato alla figura dell'insegnante quale facilitatore di apprendimenti (Aleandri, 2011; Biasin & Chianese, 2022), capace di svolgere compiti specifici nella relazione con il discente adulto, tra i quali la stimolazione di un processo attivo di apprendimento mirato a far emergere le energie positive della persona. Con la pubblicazione nel 1970 dell'opera *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy not Pedagogy*, Knowles si conferma il maggior studioso della teoria andragogica (Biasin & Chianese, 2022).

Grazie allo sviluppo della letteratura e della disciplina, è evidente come il percorso educativo e di apprendimento lungo tutto l'arco della vita non venga più concepito come un qualcosa di segmentato e suddiviso nelle diverse fasce d'età ma come un processo *lifelong*, di apprendimento per tutta la vita e *lifewide*, collocato in tutti gli spazi in cui il soggetto adulto vive, cresce e lavora (Boffo et al., 2022), in riferimento a ogni potenziale ambito di apprendimento sia esso formale, non formale o informale.

L'andragogia viene via via concepita come conseguenza della vita adulta in realizzazione a ogni suo stadio (Jarvis, 2004), così come l'apprendimento diviene parte integrante dell'esistenza stessa.

Contestualmente, il processo di apprendimento andragogico inizia ad acquisire un ruolo strategico e centrale come applicazione teorica e pratica di qualsiasi forma di apprendimento adulto pur finalizzata a scopi di natura diversa, tra i quali l'acquisizione di saperi e abilità, lo sviluppo di attitudini, la formazione dei cittadini e dei lavoratori, l'acquisizione di istruzione e di cultura, considerati processi educativi alla base degli interessi e dei bisogni dei discenti adulti.

Tra questi, il campo della formazione del personale e dello sviluppo aziendale comincia a interessarsi dei processi educativi, con il fine di migliorare sul luogo di lavoro le relazioni interpersonali e l'efficacia del raggiungimento degli obiettivi (Hensckhe, 2010). In questo background si colloca la teoria critica dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti che Mezirow elabora a partire dal dibattito in essere, un modello dai distinti capisaldi su cui fondare e migliorare la capacità di apprendimento degli adulti in qualità di discenti riflessivi e autodiretti (*Ibidem*), in grado di ridisegnare nuove prospettive tramite lo sviluppo di una consapevolezza personale e la messa in discussione delle proprie convinzioni di fondo.

Mezirow richiama e appoggia in un'ottica razionale gli ideali che Lindeman, diversi anni prima, aveva già manifestato riguardo la disciplina dell'educazione degli adulti, e cioè che essa possa rappresentare:

Un'iniziativa cooperativa di apprendimento informale e non autoritario, la cui finalità principale è scoprire il significato dell'esperienza; una ricerca mentale che scava nelle radici dei preconcetti che ispirano la nostra condotta; una tecnica di apprendimento degli adulti che rende l'educazione un elemento integrante della vita e quindi eleva la vita stessa al rango di un esperimento avventuroso [...] Invece di studiare delle 'materie', il discente parte dai problemi immediati che ne ostacolano l'autorealizzazione. Il docente smette di agire come una figura di autorità per diventare [...] la guida, il catalizzatore didattico, che partecipa egli stesso all'apprendimento in funzione della vitalità e della rilevanza dei fatti e delle esperienze che apporta (Brookfield, 1987, p. 4, citato da Mezirow, 2003, p. 194).

Durante gli ultimi decenni del Ventesimo secolo si assiste a un maggior coinvolgimento della tematica educativa nel dibattito pubblico e nelle istituzioni, che evidenzia la necessità di pensare all'apprendimento in un'ottica permanente, ampia e profonda, alla stregua di una "progettazione esistenziale" (Biasin & Chianese, 2022) in supporto all'adulto nella sua continua definizione.

Lo sviluppo di politiche educative rivolte agli adulti e la pubblicazione di numerosi documenti ad opera dei principali organismi internazionali connotano l'educazione come processo fondamentale per le società moderne (Dato, 2010), evidenziando l'importanza che esercita sul percorso di crescita costante dell'uomo nel promuovere conoscenza, cambiamento, innovazione e sviluppo, con risvolti non soltanto individuali ma anche sociali e politici, a sostegno di una società sempre più attiva, coesa e giusta (*Ibidem*).

Tra i capisaldi dell'educazione, i due rapporti sull'istruzione pubblicati dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), il Rapporto Faure *Learning to be* (1972) e il Rapporto Delors *Learning: The treasure within* (1996), risultano determinanti nel promuovere a livello globale un'idea di apprendimento permanente dell'educazione (Elfert, 2015) con uno sguardo ancora profondamente umanistico, in virtù di un processo di miglioramento personale e collettivo a beneficio dell'intera società. L'apprendimento permanente interpella l'idea di una cittadinanza attiva che accompagni la trasformazione della società, dove l'individuo ricopre un ruolo di prim'ordine servendosi dell'istruzione come mezzo per il miglioramento sociale e la solidarietà tra i popoli (*Ibidem*).

Emerge dai documenti la convinzione della centralità dell'uomo come soggetto politico capace di agire e partecipare attivamente al processo di emancipazione individuale e sociale, portavoce di un'idea di educazione ampia e articolata che interagisca con tutti i processi formativi che interessano ogni momento della vita umana (Boffo et al., 2022), capaci di dare un significato alle varie dimensioni adulte (Biasin & Chianese, 2022).

L'istruzione diviene il pilastro dello sviluppo anche per i Paesi del sud del mondo impegnati nel processo di decolonizzazione e ricostruzione di una propria identità sociale indipendente. Ne sono un esempio i diversi movimenti collettivi popolari che trovano un terreno fertile nel clima socio-politico del momento e nella diffusione delle teorie di liberazione ed educazione quale diritto fondamentale per tutte le società. Il pensiero

rivoluzionario di P. Freire<sup>6</sup>, a partire dagli anni Sessanta, rappresenta in questo contesto uno tra i principali ispiratori, basato su un'idea di educazione ancorata alla realtà, in comunione e dialogo tra educatori ed educandi, capace di emancipare gli individui in vista di una trasformazione sociale.

L'educazione degli adulti, in qualità di disciplina integrante della pratica pedagogica, inizia a occuparsi da un lato dell'apprendimento in età adulta, dall'altro di tutti quei processi educativi che consentono alle società di vivere assieme con civiltà, tra cui i processi sociali, culturali, personali, professionali, al fine di investire sul genere umano in grado a sua volta di agire con responsabilità (Boffo et al., 2022).

Fondamentale, in questo passaggio, il contributo del filosofo americano J. Dewey che già dai primi decenni del Novecento colloca il cittadino in relazione ai contesti sociali a sfondo democratico (*Ibidem*), interpretando la democrazia, con la sua dimensione partecipativa, un esercizio educativo.

Di recente la disciplina educativa, nelle sue molteplici forme, trova forte applicazione in una dimensione più orientata al continuo aggiornamento delle competenze personali e dei saperi utili a specifici contesti, in linea con la tendenza a investire nel capitale umano per rispondere a un crescente e più adeguato sviluppo economico, a uso e consumo delle necessità del mondo contemporaneo in costante e rapida trasformazione. Ne sono una dimostrazione, a titolo di esempio, i numerosi rapporti dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico<sup>7</sup> (Organization for Economic Cooperation and Development - OECD) le cui tendenze più economiche puntano alla garanzia di standard di efficacia e di qualità attraverso un investimento in termini educativi sul percorso di formazione continua, necessario ad affrontare i nuovi paradigmi del cambiamento sociale ed economico per poter prosperare in un mondo sempre più complesso.

Poiché la società contemporanea si appresta ad andare incontro a continue sfide imprevedibili, agli adulti spetta affrontare dinamiche sociali e lavorative sempre nuove e condizioni del mercato in costante cambiamento facendosi responsabili del proprio apprendimento al fine di collocarsi nel migliore dei modi dentro i molteplici contesti della vita. I fattori di rischio e la tangibile incertezza che dominano le società contemporanee

---

<sup>6</sup> Per un maggiore approfondimento, si veda il testo di P. Freire *La pedagogia degli oppressi* (1971).

<sup>7</sup> A titolo di esempio si veda il Rapporto OECD *Skills Outlook 2021. Learning for Life* al link [doi.org/10.1787/0ae365b4-en](https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en) (ultima consultazione 15/12/2023).

richiedono anch'essi nuove conoscenze e competenze, oltre a una certa capacità riflessiva, necessari per fronteggiare i cambiamenti e le nuove complessità (Alberici, 1999).

La visione educativa dell'apprendimento adulto tende, in questo contesto, a un progressivo indebolimento assistendo oggi a una sorta di disgregazione sia dei diversi campi di azione della disciplina dell'educazione degli adulti sia della sua stessa entità, con il rischio di tralasciare la relazione che sta alla base di tutti i processi educativi e formativi che si sviluppano in ogni momento della vita, nel lavoro così come nella quotidianità (Boffo et al., 2022).

La pedagogia, come scienza trasversale dell'educazione, ha il dovere oggi più che mai di accompagnare la società in questa transizione riassegnando all'adulto in apprendimento una posizione prioritaria in vista di una sua crescita individuale e di una migliore conoscenza di sé e del mondo. L'educazione, di fronte alla complessità e alla mutevolezza della vita, necessita di riacquisire, secondo la propria valenza epistemologica, un ruolo di guida dinanzi alle politiche e alle dinamiche della società.

Un'idea di educazione in ottica trasformativa che sappia sviluppare nuove identità di persone in apprendimento (Striano, 2022), incentrata non strettamente sui contenuti e sui fatti ma orientata a una formazione realmente autentica e significativa, rappresenta una sfida concreta e quanto più necessaria che, in un clima di grandi incertezze, intenda promuovere in un'ottica di cambiamento sempre possibile (Biasin & Chianese, 2022) uno sviluppo adulto indipendente e consapevole, in una modalità rinnovata e trasformativa di fronte al mondo.

### **1.5. Apprendimento trasformativo e nuove sfide della modernità**

Il modello dell'apprendimento trasformativo che Mezirow elabora a partire dalla ricerca sul campo e dagli studi teorici applicati a molteplici contesti educativi e formativi che vedono coinvolti adulti in apprendimento, prevede un processo di rivisitazione delle cornici di riferimento su cui si fondono i codici che guidano il soggetto nell'interpretazione della realtà.

L'adulto arriva a prendere coscienza dei limiti e delle distorsioni che il mondo gli presenta quando si accorge che il significato che assegna alle cose risulta non più coerente, adeguato o valido per se stesso; al contrario si presenta contraddittorio e privo di significato. Queste anomalie, assieme all'accadimento di fatti disorientanti (un lutto, una separazione, una malattia, una promozione ma anche una discussione, la visione di un film o la lettura di un libro), diventano eventi scatenanti (Mezirow, 2016) che generano nell'adulto dei dilemmi disorientanti, o dei momenti di discontinuità (Greene, 1975 in Mezirow, 2003, p. 191). In questa prospettiva essi agiscono da stimolo all'avvio di un processo di riflessione critica e razionale che conduce alla ristrutturazione e alla trasformazione degli schemi e dei modelli su cui si basa la conoscenza del mondo. Le trasformazioni sono spesso accompagnate da una vera e propria crisi esistenziale che obbliga il soggetto adulto a rivedere le proprie prospettive per far sì che possano funzionare meglio (Mezirow, 2003).

Le trasformazioni possono essere individuali, di gruppo, come avviene nel contesto dell'educazione popolare in America Latina a partire dagli anni Sessanta del Novecento, o collettive, come nel caso dei movimenti sociali, per i diritti civili o dei movimenti di protesta. In ogni modo esse implicano un'iniziale consapevolezza verso i limiti che le premesse fissano nelle cornici di riferimento con le quali si percepisce e si comprende la realtà. Durante il processo, si giunge alla riformulazione degli assunti in modo che risultino più aperti, inclusivi e integranti di nuove prospettive.

Un adulto motivato e in grado di comprendere meglio le proprie esperienze grazie alla ristrutturazione dei propri schemi di riferimento, predilige prospettive più ampie e permeabili, quindi aperte a comprensioni alternative, che gli consentano di divenire più abile nel discriminare la realtà e di aprirsi a nuovi significati per poter meglio interpretare le proprie esperienze (Mezirow, 2016). Le azioni e le decisioni che ne conseguono si muoveranno in questa direzione, in base alle nuove comprensioni maturate.

Partendo da questi principi, il concetto di apprendimento adulto viene anch'esso rivisto subendo di fatto una trasformazione. La teoria trasformativa offre infatti una nuova visione critica sulla natura e sulla teoria dell'apprendimento (*Ibidem*) andando oltre, ma allo stesso tempo integrando, alle interpretazioni tradizionali a partire da quella razionalistica occidentale per cui la realtà esiste oggettivamente, al di là delle rappresentazioni mentali e linguistiche e, di conseguenza, anche la conoscenza risulta totalmente indipendente dalle caratteristiche soggettive.

L'apprendimento, da questa prospettiva, si riferisce al processo di rappresentazione del mondo attraverso un pensiero strumentale, validato da test universali e oggettivi, con il rischio, secondo Mezirow (*Ibidem*), che una totale razionalità comunicativa porti alla massima oggettivizzazione e depersonalizzazione.

Allo stesso modo lo studioso considera le diverse correnti di pensiero postmoderne e della rivoluzione cognitiva che, sfidando il paradigma razionalista, dimostrano in modo empirico la capacità dell'adulto di comprendere, selezionare e trasformare i dati ambientali (Semin & Gergen, 1990 in Mezirow, 2016), assegnando di fatto un certo valore alle strutture della mente umana. In questa accezione, l'esperienza cognitiva non può prescindere dal piano sociale e dalle circostanze socioculturali e la comprensione è ritenuta insita nel linguaggio stesso. Il concetto di apprendimento viene visto come processo mirato all'acquisizione e alla trasmissione delle interpretazioni comuni che sottostanno le cornici di riferimento culturali e fissate dalla cultura in cui si è inseriti (Mezirow, 2016). L'interrogativo che ci si pone e che Mezirow richiama (*Ibidem*) è come far sì che l'educazione e la formazione possano in qualche modo favorire nell'adulto una più piena interpretazione degli schemi di significato insiti nella stessa cultura di appartenenza.

L'approccio trasformativo in un'ottica ricostruttivista si pone come sintesi delle diverse correnti di pensiero proponendosi come una teoria in evoluzione riguardante il processo di apprendimento adulto come mezzo di conoscenza, sviluppo e miglioramento personale in relazione al mondo.

Nel processo attivo di riflessione critica della propria vita, l'adulto prende le distanze da sé collocandosi in una posizione di *empowerment* nei confronti delle proprie strutture, dei vincoli culturali e delle distorsioni tipiche della comunicazione (Mezirow, 2016), con l'intenzione di prendere parte a una più libera e piena partecipazione al dialogo da cui formulare interpretazioni e ipotesi sempre nuove. Allo stesso modo egli acquisisce la

capacità di discutere e negoziare razionalmente valori e significati, sottraendosi all'accettazione acritica delle interpretazioni altrui. Così facendo, l'adulto sceglie di essere parte attiva all'interno del dibattito dialettico esaminandone criticamente le pretese di validità di quanto emerge (Mezirow, 2003).

Tali processi diventano veri e propri eventi di apprendimento, oltre a occasioni di cambiamento, di ricostruzione e di analisi della propria storia personale, di cosa si era e di cosa si è diventati (Demetrio in Mezirow, 2003, Introduzione).

Maggiore risulta essere il processo di decentramento che l'adulto sviluppa e implementa, tanto più sarà in grado di prendere le distanze da convinzioni e codici prestabiliti potendo così liberarsi da imposizioni e manipolazioni tendenti a dominare il dibattito e l'interazione sociale (Mezirow, 2003).

La società moderna con le sue dinamiche e i suoi meccanismi risulta essere, infatti, da una parte più aperta a garantire l'accettazione dei cambiamenti e delle trasformazioni; dall'altra tende a egemonizzare e indirizzare le stesse dinamiche sociali secondo le logiche di mercato e del potere politico, col rischio di considerare i propri cittadini alla pari di oggetti, imponendo loro soluzioni prestabilite e minandone la capacità decisionale e la ricerca di una comprensione reciproca attraverso il dialogo razionale, oltre a causare un indebolimento del loro potenziale di apprendimento (*Ibidem*).

L'impegno a sviluppare un senso individuale di identità grazie al potenziale di autoriflessione e riflessione critica permette, oltre a uno sviluppo personale, un virtuoso funzionamento della sfera pubblica, capace di evolvere e trasformarsi a sua volta (*Ibidem*). Il dialogo, la condivisione delle idee e l'accordo raggiunto attraverso la validazione dell'interazione ne sono i presupposti. La partecipazione piena del discente al processo dialettico e la responsabilità verso l'azione necessitano di ideali di uguaglianza, reciprocità, giustizia, libertà e partecipazione attiva e democratica quali condizioni implicite della comunicazione e dell'apprendimento (*Ibidem*). L'accettazione degli altri e l'impegno alla cooperazione sociale risultano disposizioni altresì indispensabili. Questi principi, secondo Mezirow (*Ibidem*), diventano così universalmente accettati dal momento che rappresentano le condizioni con le quali l'uomo può arrivare ad assegnare un senso alla sua esperienza. Integrandoli nell'azione e impegnandosi per la loro affermazione, l'uomo se ne fa portavoce e ne promuove la diffusione.

L'apprendimento adulto in ottica trasformativa quale processo interattivo e intersoggettivo (Mezirow et al., 1990) ambisce pertanto a cambiare le prospettive di significato e, a ricaduta, la società, trattandosi di un apprendimento in costante relazione con l'ambiente sociale e culturale. L'azione sociale subordinata in qualche modo all'azione individuale si persegue mediante la condivisione delle esperienze e la modifica delle prospettive individuali e collettive, compiuta attraverso e nell'interazione dialogica, andando via via a integrare nuovi livelli di significato sempre più avanzati ed evoluti (Mezirow, 2003), rilevanti per il discente adulto.

L'apprendimento di natura trasformativa promuove nella cornice dell'educazione degli adulti una visione educativa necessaria ed emancipativa per l'individuo e per la società, dove lo scopo finale è il cambiamento, la trasformazione e la libertà della persona, affinché possa essere in grado di parlare con la propria voce (Mezirow, 2003), agire con consapevolezza e compiere scelte autonome che ne migliorino la qualità della vita attraverso il proprio stare nel mondo (Demetrio in Mezirow, 2003, Introduzione).

## 2. L'APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO OGGI

### 2.1. Una teoria *in progress*

L'approccio trasformativo in riferimento al processo di apprendimento e sviluppo adulto ha contribuito a dare una nuova identità alla disciplina dell'educazione degli adulti sul finire del Ventesimo secolo. Allo stesso modo, a partire dal paradigma trasformativo di J. Mezirow, hanno preso vita molteplici filoni e approcci interpretativi distinti fra loro che hanno generato un'articolazione della teoria originaria in significative e diversificate direzioni, in coerenza con l'ampia visione interpretativa della teoria trasformativa stessa. Tale declinazione ha consolidato un vero e proprio sviluppo del paradigma trasformativo a partire dai contesti accademici e applicativi favorendo, dagli anni Novanta e più incisivamente con l'inizio del nuovo millennio (Kokkos, 2022), una significativa estensione interpretativa della teoria con rilevanti implicazioni per la pratica (Taylor, 2017), emersa nell'elaborazione di diversificati modelli e relativi metodi, finalità, campi applicativi e via discorrendo.

Non mancano altresì le critiche rivolte, a partire dagli anni Novanta (Biasin, 2018), ad alcuni dei capisaldi concettuali della teoria trasformativa, a cui Mezirow presta grande attenzione al fine di incoraggiare un dibattito condiviso che possa contribuire a una epistemologia aperta e in movimento (Biasin, 2022), tesa a favorire una progressione utile, allo stesso tempo ampia e innovativa. Ammette, inoltre, la necessità che gli studi vengano ripresi e integrati, dal momento che alcune questioni cruciali risultano aperte e irrisolte (Biasin, 2018). Crede, infatti, in un progetto di ricerca e sviluppo *ongoing*, basato su un dialogo continuo (Fleming, 2016) che possa costantemente essere testato, rivisto ed esteso, sulla base di nuove interpretazioni e rinnovate prospettive. Con le stesse intenzioni, nel 1998 inaugura la prima Conferenza sul Transformative Learning presso il Teachers College, un appuntamento di risonanza internazionale divenuto biennale dal quale prende vita una vivace comunità di ricerca oltre a una serie di movimenti promotori di dibattito e interessamento mondiale.

Tra le critiche ricorrenti, alcune riguardano la dimensione altamente idealizzata del soggetto adulto a cui Mezirow si riferisce, caratterizzato, nella sua concezione originaria, da forti tratti di autonomia e responsabilità oltreché da una spiccata capacità di efficacia e agentività nei confronti della propria storia personale, quale volontà di emancipazione e distacco da un passato basato su convinzioni e comprensioni distorte e prive di

autenticità. Lo sviluppo in fase adulta, pur contraddistinto da diverse esigenze e priorità, per Mezirow (2016) rappresenta infatti un vero e proprio processo di apprendimento con esiti trasformativi, nel corso del quale l'individuo amplia la propria consapevolezza e l'impegno verso lo scambio dialettico, caratteristiche orientanti di un'azione criticamente riflessiva necessarie a guidare il discente verso una comprensione e una conoscenza del mondo più valida. Tale visione, pur concettualmente realistica (Biasin & Chianese, 2022), appare non pienamente raggiungibile dalla totalità degli individui per l'intrinseca varietà di attitudini e capacità di pensiero e apprendimento (*Ibidem*) insita nella condizione umana. Inoltre, richiede che l'adulto si trovi costantemente in una condizione ideale per poter ascoltare se stesso e apprendere da ciò, specialmente nei momenti critici o in concomitanza con l'insorgere di dilemmi esistenziali dettati da eventi disorientanti e dolorosi (Tennant, 2012).

Allo stesso modo, gli effetti e la direzione del processo trasformativo non possono mai venire dati per scontati seppur sostenuti da valide strategie applicative (Cranton, 2016), per via della variabilità insita nel contesto sociale, individuale e ambientale ma anche a seguito di una complessità di fattori non sempre interpretabile o valutabile (*Ibidem*).

L'apprendimento trasformativo risulta quindi un percorso non prevedibile né semplice da intraprendere, in considerazione di una serie di condizioni sia individuali ed emotive sia di carattere contestuale, sociale e culturale.

Persino il nesso tra apprendimento e trasformazione, considerato da Mezirow il nucleo centrale e caratteristica peculiare del metodo trasformativo, viene messo in discussione da alcuni critici che stabiliscono come un qualsiasi processo di apprendimento dovrebbe generare, a differenti livelli, un conseguente cambiamento nel discente adulto, assegnando di fatto al concetto di trasformazione una valenza più ampia e trasversale. Inoltre, il valore e l'impatto che la trasformazione produce sulla vita dell'adulto attraverso la revisione critica delle prospettive, non viene tanto esaminato dalla teoria trasformativa (Brookfield, 2000), escludendo la possibilità per l'apprendimento di generarsi in altre forme, con altre modalità o attraverso altri percorsi, in modo per esempio intimo e silenzioso (Biasin, 2018). Lo stesso processo di autoriflessione critica non è detto che comporti in automatico un apprendimento.

Infine, si attribuisce alla teoria trasformativa nella sua concettualizzazione originaria una visione incentrata prettamente sui valori democratici insiti nelle società contemporanee occidentali, afferente a uno stereotipo di figura adulta recante determinate caratteristiche

e condizioni. Il riferimento a una spiccata capacità cognitiva dell'individuo nel farsi carico di un processo di apprendimento realmente migliorativo, difatti, non considererebbe dovutamente la variabilità della condizione adulta rispetto alle diverse situazioni di vita o all'influenza che i differenti aspetti valoriali e culturali quali etnia, sesso, classe sociale, possono determinare in relazione alla sua capacità riflessiva (Biasin & Chianese, 2022). Ostacoli personali e limiti contestuali che, secondo la concezione umanistica e costruttivista di Mezirow, possono essere superati dal potenziale interiore dell'adulto.

Tali caratteristiche comportano una diversità delle modalità di coinvolgimento e di impegno da parte degli adulti nell'apprendimento trasformativo (Cranton, 2016) così come risulta giustificabile per uno stesso individuo prendere parte e interagire col processo trasformativo attraverso molteplici e differenti modalità (*Ibidem*).

L'approccio trasformativo nella cornice contemporanea subisce, pertanto, una incisiva declinazione interpretativa a tratti divergente, arrivando a comprendere varie e differenti modalità applicative che favoriscono una sua vasta diffusione sia geografica sia operativa, estesa ad ambiti e situazioni non soltanto esclusivamente formative. Tale ampliamento comporta il trasferimento del modello trasformativo all'interno di diversi contesti sociali, in relazione allo sviluppo professionale (in ambito educativo, sanitario, agricolo, politico...) e più generalmente gruppale e collettivo (organizzazioni, scuole, comunità...), oltre a quello della formazione individuale (Biasin & Chianese, 2022). Le sfide attuali connesse all'educazione degli adulti si rivolgono con interesse all'ambito dello sviluppo organizzativo e dell'innovazione delle metodologie didattiche (Melacarne, 2019), mentre di recente applicazione si collocano nuovi studi che affrontano l'apprendimento in relazione a contesti sociali altamente sfidanti, riguardanti l'ambito delle migrazioni, dello sviluppo democratico e del cambiamento sostenibile ed ecologico (Formenti & Hoggan-Kloubert, 2023).

A conferma della sua impostazione di base, sebbene non sempre pienamente condivisa, rimane valido, nell'evoluzione della letteratura contemporanea, il riferimento teorico all'evento educativo come processo atto a stimolare nell'adulto un percorso verso un potenziale cambiamento, tale da rendere la persona maggiormente riflessiva e consapevole di sé (Biasin & Chianese, 2022; Hoggan, 2015); l'esito, tuttavia, non viene concepito come né automatico né scontato ma come una possibilità aperta alla volontà e alle intenzioni dell'adulto.

Sulla base di queste considerazioni, la disciplina trasformativa viene interpretata come una teoria *in progress* (Taylor & Cranton, 2013) e quindi in continua evoluzione, orientata a sviluppare, a partire dai suoi elementi di criticità e discussione, ulteriori interpretazioni e molteplici direzioni le cui finalità tendono a incentivare un processo di apprendimento adulto volto a favorire un nuovo modo di pensare e agire in relazione al mondo, in vista di una comprensione più approfondita della realtà e di una più accurata ricerca di significato che dia un senso all'esistenza. L'apprendimento viene concepito come spinta al cambiamento che a sua volta incoraggia l'adulto a porsi in costante apprendimento, accettandone le regole del gioco e accogliendo il cambiamento come dimensione insita nell'esistenza.

Gli autori Patricia Cranton e Edward W. Taylor, allievi di Mezirow, sono tra i primi ad accogliere e dare slancio alle diverse rivisitazioni oltretutto ai nuovi filoni interpretativi emersi dall'estensione della teoria trasformativa, testimoniando la necessità di una maggiore apertura verso rinnovate prospettive tese a dare vita a nuovi sviluppi, in coerenza con le esigenze e le sfide del mondo odierno e, in previsione, di quello futuro.

Partendo dal presupposto che il processo di apprendimento trasformativo guidi il discente adulto nella messa in discussione e nella ristrutturazione dei propri assunti, dei valori e delle prospettive su cui si basa l'interpretazione dell'esperienza, l'intenzione di Cranton e Taylor (2012) si concentra sul voler esplorare e aprire la strada a una disciplina integrante di tutte le teorie e le prospettive di apprendimento adulto che contemplano il significato e la pratica dell'agire trasformativo, favorendo così una comprensione più completa, profonda e unificata.

Nel volume *The Handbook of Transformative Learning* del 2012, di cruciale importanza per lo sviluppo della teoria trasformativa, i due autori danno voce a una serie di diramazioni in termini teorici, pratici ed empirici volti a riconcettualizzare il processo di apprendimento adulto in chiave trasformativa al di fuori dei soli canoni occidentali e in favore di una sua progressione migliorativa. Tra le diverse prospettive, vengono approfondite le principali correnti emergenti e i relativi autori, interpretate come visioni alternative alla teoria stessa di Mezirow coesistenti nell'insieme (Kokkos, 2022). Tra queste (Taylor & Cranton, 2012), quella psicoanalitica in capo a Boyd, Meyers e Dirkx che apre ai processi inconsci, quella etnocentrica incentrata sulla razza elaborata da Sheared e Johnson-Bailey, quella spirituale-culturale basata sui processi simbolici elaborata da Tisdell e English, la neurobiologica ripercorsa da Janik, quella planetaria

espressa da O'Sullivan, quella postcoloniale interpretata da Lange, quella emancipatoria di Freire e la femminista elaborata da English e quella, infine, di Alhadeff-Jones riguardante la complessità .

Non sono tanto gli studi empirici condotti da Mezirow né tantomeno la base della teoria dell'apprendimento trasformativo elaborata a partire dagli stessi studi ad essere oggetto di discussione e critica. Taylor (2007) conferma l'importanza della riflessione critica in capo al discente, benché concepita da Mezirow come attitudine principalmente razionale e cognitiva, che agisce sia sul dilemma disorientante sia sull'esperienza vissuta, incentivando e promuovendo un processo di cambiamento delle proprie convinzioni. Secondo l'autore, tuttavia, è necessaria una progressione della teoria stessa che integri e dia maggiore rilievo ad alcuni aspetti fondamentali dal momento che l'apprendimento trasformativo non avviene in modo indipendente ma in relazione interdipendente e costruita sulla fiducia (Taylor, 2000). Tra questi Taylor enuclea il ruolo del contesto in riferimento al piano sociale, il riconoscimento e l'inclusione di altre e diversificate modalità di conoscenza in capo al discente, strumentali alla trasformazione, l'esistenza di diversi catalizzatori che favoriscono il cambiamento, l'importanza delle relazioni sociali e, non per ultimo, una maggiore attenzione agli esiti che derivano dalla trasformazione delle prospettive (*Ibidem*), con riferimento ai diversi esempi osservabili.

Tali dimensioni sociali dell'apprendimento tese ad assegnare maggiore rilievo alle influenze contestuali e all'aspetto relazionale si collocano, più coerentemente, in una prospettiva così denominata da Taylor di stampo socio-emancipatorio, in richiamo alla teoria di Freire per l'attenzione posta verso il ruolo attivo della persona nella sua funzione sociale, volto a sviluppare una coscienza critica (Galeotti, 2020; Hoggan, 2015). Sebbene Mezirow ponga in qualche modo la sua attenzione verso alcune di queste dimensioni e riconosca, a posteriori, la loro importanza arrivando a rivedere le basi del suo modello, la sua teorizzazione si estende a partire da un pensiero di tipo analitico-razionale (Baumgartner, 2001; Fleming, 2016; Marsick, 2022; Taylor, 2017), sin dalla ricerca condotta sui programmi di rientro delle donne negli studi, e maggiormente focalizzata sull'individuo come unità di analisi (Taylor, 2017), nonché sugli aspetti più individuali che caratterizzano l'esercizio trasformativo (*Ibidem*), quali il coinvolgimento personale verso il cambiamento e l'esperienza dell'adulto nella ristrutturazione degli schemi di significato. Così facendo, assegna di fatto minore attenzione a quelle specifiche dimensioni sociali come la costruzione della fiducia connessa alla visione di sé, il

sostegno e il riconoscimento sociale (Marsick, 2022), determinanti per il processo di transizione adulta verso nuove prospettive. Per di più, nel percorso di cambiamento e reinserimento nella società, la connessione dialettica tra la sfera individuale e il piano sociale promuove una migliore identificazione e comprensione del problema personale, o dello stesso dilemma disorientante che, da questa prospettiva, si tramuta in uno sforzo per il riconoscimento e il rispetto sociale (Fleming, 2016).

Allo stesso tempo, Marsick (2022), dottoranda e assistente di Mezirow nei primi studi di ricerca sulle donne, conferma il grande interesse e coinvolgimento dello studioso nei confronti delle questioni sociali, da cui scaturisce il suo impegno per l'apprendimento in relazione ai cambiamenti sociali, seppur concepito come un obiettivo più contingente, e non specifico, della disciplina educativa. Inoltre, l'origine della costruzione della teoria trasformativa trae notevole ispirazione dall'approccio critico-sociale di Habermas, influenza che si riscontra nell'intenzione di Mezirow di indagare quale miglior cambiamento individuale possa condurre a un sostanziale mutamento sociale, nella consapevolezza che tale proposito risieda in un profondo impegno individuale di apprendimento e cambiamento in grado di veicolare una potenziale trasformazione in un'ottica di giustizia sociale. Altri autori come T. Fleming, E. Kasl, A.D. Rose e la stessa V.J. Marsick, studenti di Mezirow al Teachers College negli anni Settanta e successivamente suoi colleghi, testimoniano (Fleming, 2016) la sua vocazione durata tutta la vita seppur meno evidente col passare degli anni, per il cambiamento sociale e lo sviluppo di comunità, contraddistinta da una mente aperta, curiosa e dinamica. Hoggan (2015) sostiene, inoltre, che l'interesse per l'educazione implica sempre un'attenzione particolare al contesto sociale nella sua direzione di giustizia ed equità. Analogo il pensiero di Fleming (2016), che parla di educazione per l'azione e il cambiamento sociale. Cranton (2016), dal canto suo, condivide la struttura elaborata da Mezirow sul concetto di apprendimento trasformativo quale processo profondo che conduce l'adulto a un cambiamento delle prospettive personali attraverso l'acquisizione di maggiore consapevolezza critica e la modifica delle proprie convinzioni mentali. Conferma, allo stesso tempo, la necessità di integrare le nuove prospettive emergenti al fine di considerare parimenti aspetti meno tangibili, necessari per un apprendimento trasformativo, oltre a concettualizzare il processo di apprendimento adulto in riferimento al contesto e ai mutamenti sociali (Cranton, 2016; Taylor, 2017). Concorda, ad esempio, con J. Dirkx sulla necessità di andare oltre all'aspetto strettamente cognitivo e

consapevole dell'apprendimento, introducendo la possibilità per l'adulto di apprendere attraverso altre forme simboliche come l'anima, l'immaginazione, l'intuizione e gli affetti (Dirkx, 2012), modalità che consentono al mondo interiore e inconscio di intersecare e dialogare con il mondo esteriore e costruire così nuovi significati (Dirkx, 1997 in Mezirow, 2016, p. 68). Allo stesso modo, l'autore afferma (*Ibidem*) che la conoscenza e l'apprendimento adulto possono avvenire attraverso linguaggi alternativi, più performativi e creativi come l'arte e la musica, dal momento che le dimensioni intime dell'immaginazione, dell'intuizione e dell'ispirazione giocano un ruolo fondamentale nel processo di interpretazione del sé. Mezirow stesso arriva ad accettare l'importanza delle dimensioni inconscie nel processo di apprendimento al fine di compiere una trasformazione dell'immagine del mondo non solo attraverso una modalità razionale di valutazione delle ipotesi ma anche per mezzo di una esplorazione interiore, confermando che molte delle esperienze di apprendimento avvengono al di fuori della consapevolezza (Mezirow, Dirkx, & Cranton, 2006).

Lo stesso concetto cardine di trasformazione, introdotto all'interno della disciplina dell'educazione degli adulti da Mezirow stesso, non ha mai cessato di evolversi e mettersi in discussione stando attenzione e curiosità non solo nel panorama accademico ma anche all'interno di sempre più svariati campi di pratica (Cranton & Roy, 2003).

Diverse comprensioni sono state elaborate intorno al suo significato, generando filoni interpretativi che vanno oltre l'impostazione originariamente concepita, focalizzata preminentemente su un processo cognitivo e razionale (Cranton & Roy 2003; Marsick, 2022). Se per qualche autore la trasformazione è assimilabile ad un viaggio di individuazione interiore che riflette un processo di apprendimento guidato dalla riflessione sulle più intime strutture personali che costituiscono l'unicità di ogni individuo (Boyd, 1991 in Cranton & Roy, 2003, p. 90), per altri studiosi (Taylor, 1998 in Cranton & Roy, 2003, p. 90) non è tanto la riflessione critica ma la facoltà di discernimento, e quindi il saper recepire e riconoscere, che conduce alla trasformazione. Altri autori ancora sostengono che la trasformazione sia la conseguente risposta a qualche cambiamento che costringe l'adulto a pensare e agire in modo differente (Daloz, 1999 in Cranton & Roy, 2003, p. 90), nonché un processo di "cambiamento drammatico e fondamentale" (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007). Newman (2012) arriva a proporre la modifica del termine "trasformativo" in "buono", per via dell'impostazione concettuale

originaria intrinsecamente positiva, capace di promuovere nell'adulto maggiore abilità riflessiva, consapevolezza e apertura mentale.

Nelle diverse interpretazioni, il processo di trasformazione sembra passare attraverso un esercizio di individuazione, con il quale l'adulto ricerca e diventa maggiormente consapevole del suo essere distinto dagli altri e più responsabile della propria vita, arrivando a distaccarsi e a mettere in discussione quei modelli collettivi assimilati acriticamente in modo non consapevole (Cranton & Roy, 2003). La trasformazione, nelle sue diverse accezioni, rappresenta pertanto un processo che porta il sé ad emergere, attraverso un esercizio di riconoscimento del proprio essere come sviluppo della propria personalità individuale (*Ibidem*) e autentica.

Da queste prospettive, si evince l'intenzione di andare oltre il tentativo di definire il modo in cui l'apprendimento trasformativo avviene; al contrario, si desume come tale processo debba essere interpretato, a seconda della situazione e delle caratteristiche personali dell'individuo, come un esercizio individuale, razionale, riflessivo ma anche affettivo, extra-razionale, immaginativo o esperienziale, o altrettanto sociale e che tali differenti prospettive possono coesistere e alternarsi poiché tutte valide, preservando ognuna la propria integrità, secondo una prospettiva più olistica e dialogante (Cranton & Roy, 2003). Tali orientamenti risultano indispensabile al fine di comprendere meglio il significato e il processo trasformativo declinato alle esigenze della contemporaneità oltre a favorire il suo sviluppo teorico in un'ottica maggiormente inclusiva e considerevole delle diverse condizioni adulte e delle molteplici traiettorie di vita. Non è infatti possibile, secondo i principali autori contemporanei, prevedere e considerare un univoco percorso trasformativo, per il fatto che l'individuo in sé incarna una grande varietà di sfaccettature e altrettanto diverse risultano essere le condizioni in cui si trova a vivere e ad affrontare il quotidiano.

Ulteriori questioni chiave che affiorano e intendono proporre un ripensamento del dibattito trasformativo, ampliandolo rispetto a concetti non elaborati o considerati marginali dalla teoria originaria ma che rappresentano, a detta degli autori, tra i maggiori orientamenti intrapresi dagli sviluppi del momento (Taylor & Cranton, 2013), troviamo (*Ibidem*):

- il ruolo dell'esperienza nella sua valenza trasformativa;
- l'empatia come caratteristica personale di prim'ordine;
- la volontà di cambiamento del discente;

- la rilevanza formativa e positiva del processo di cambiamento adulto;
- l'apertura a nuove metodologie di ricerca che coinvolgano approcci critici e guidino il processo formativo.

L'esperienza in sé, specialmente quella passata, si considera centrale per l'apprendimento trasformativo per il fatto che la sua comprensione risulta essere il principale mezzo di trasformazione attraverso cui prende vita l'apprendimento. Ciò che rende l'esperienza un'occasione di cambiamento sono gli stessi elementi che la compongono e che interagiscono costantemente con la persona adulta e cioè il pensiero, le emozioni, la riflessione e l'azione (De Natale, Marsick, Spennati, & Simonetti, 2022). Mezirow stesso conferma che la trasformazione non avviene fintanto che la persona non agisce in virtù di quanto appreso (Cranton, 2016). È necessario, però, che tale esperienza venga indagata a fondo e non trascuri il contesto personale e la natura complessa e frammentata dell'individuo ma che, al contrario, vada di pari passo con l'interpretazione sfaccettata che spesso l'adulto è portato ad avere verso la propria esperienza (Taylor & Cranton, 2013) considerando, inoltre, il contesto in cui si è svolta originariamente e come la cornice in cui avviene l'interpretazione influisca sull'esperienza stessa.

L'empatia viene associata alla capacità di provare a vivere e percepire una condizione o sentimenti altrui con consapevolezza e comprensione, risultando caratterizzante dell'apprendimento trasformativo in modo molto più significativo rispetto all'attenzione posta (*Ibidem*). L'importanza intrinseca che le emozioni e i sentimenti rispecchiano per l'apprendimento e all'interno del modello trasformativo viene riscoperta più di recente e rappresenta una delle maggiori critiche mosse verso un modello di apprendimento inteso come processo prettamente o prevalentemente razionale, logico e cognitivo.

Le emozioni insite nella persona ricoprono un ruolo fondamentale nell'iter di apprendimento adulto perché agendo interiormente sui fattori inconsci o extra-razionali, facilitano, o ostacolano, la costruzione di senso e di significato (De Natale et al., 2022) da cui prende vita il cambiamento. Inoltre, le emozioni hanno un ruolo guida per l'azione poiché consentono all'adulto di focalizzare l'attenzione su di essa stimolando la conoscenza e la motivazione verso gli altri. L'empatia, nello specifico, lascia spazio all'adulto di sensibilizzare con le prospettive altrui, di mettersi in ascolto e di aprire la mente alla ricerca di una comprensione condivisa, facilitando l'autoriflessione (Taylor & Cranton, 2013). L'esercizio empatico si intreccia, pertanto, con la pratica del dialogo,

dell'esperienza e della riflessione critica, nella elaborazione di nuovi quadri di riferimento emergenti all'interno dell'interazione con l'altro, da cui si genera la trasformazione.

Secondo Cranton e Taylor (2013) comprendere come l'empatia sostiene un buon processo trasformativo diventa indispensabile ai fini della ricerca, per poterne favorire il suo sviluppo e l'impatto in svariati ambiti non solo educativi. Altrettanto utile risulta capire come un buon esito trasformativo possa potenziare nell'individuo la capacità ad agire con maggiore empatia in ogni contesto della vita, con riscontri significativi. L'empatia si impone come una caratteristica fondamentale per il dialogo e la riflessione critica, risultando sia un prerequisito sia un risultato del processo (Fleming, 2016).

La terza questione riguarda il desiderio o la volontà dell'adulto di cambiare, concepito come il percorso da intraprendere per passare dall'esercizio riflessivo a quello trasformativo (*Ibidem*), in qualità di scelta libera e volontaria. Il modello trasformativo presuppone una disposizione da parte dell'adulto all'apertura oltre alla disponibilità all'impegno verso il processo di apprendimento, con l'obiettivo di arrivare a una condizione personale più libera e consapevole e alla realizzazione del proprio potenziale. L'intenzionalità da parte del soggetto in apprendimento è quindi determinante per il verificarsi della trasformazione delle prospettive. Tale questione solleva alcuni interrogativi circa lo sviluppo pratico della disciplina, su quali siano, per esempio, i fattori che favoriscono l'apertura e il coinvolgimento dei discenti adulti in esperienze trasformative o sul ruolo degli educatori nel creare contesti favorevoli allo sviluppo del potenziale adulto (*Ibidem*). Oltre agli studi sulla motivazione intrinseca dell'individuo, gli autori richiamano (2013), a tal proposito, il concetto elaborato da Habermas e ripreso da Mezirow, alla base dell'interesse umano verso una condizione liberatoria ed emancipatoria svincolata da costrizioni autoimposte.

Il quarto punto si concentra sulla visione intrinsecamente positiva dell'approccio trasformativo nei confronti dei risultati e del processo di cambiamento dell'adulto, percorso spesso doloroso intrapreso per volontà e su libera scelta del discente, che tuttavia implica e ne determina una crescita positiva. Diversi autori (Baptiste, 2008 in Taylor & Cranton, 2013, p. 39) criticano l'impostazione iniziale, di natura umanista e costruttivista, secondo cui la libertà di scelta ha, in ogni contesto, riscontri inevitabilmente più favorevoli di qualsiasi altro esercizio più coercitivo, mentre altri (Naughton & Shied, 2010 in Taylor & Cranton, 2013, p. 39) mettono in discussione la natura etica della teoria

e cioè il conseguimento di cosa sia giusto e bene fare, favorendo una visione più orientata al perseguimento degli obiettivi secondo le disposizioni e le credenze personali.

La caratteristica assegnata al modello trasformativo di essere intrinsecamente “buono” viene giustificata dalla maggior parte degli autori, a partire da Cranton e Taylor (2013), per via dei risultati che intende perseguire, prima tra tutti la trasformazione delle aspettative, dei valori e delle prospettive considerate dal discente problematiche in favore di quadri di riferimento maggiormente aperti e validi, quindi migliori rispetto a quelli precedenti giacché consentono di formulare comprensioni più vere su cui basare azioni maggiormente giustificate. L’apertura e la giustificazione vengono dunque considerati aspetti positivi così come i risultati conseguiti per mezzo del processo trasformativo.

Infine, il riferimento alle nuove metodologie sottintende la necessità di esplorare e coinvolgere nuovi approcci alla ricerca oltre a quelli finora utilizzati, tipici di una metodologia interpretativa semplice il cui scopo è osservare e comprendere la prospettiva individuale dei soggetti coinvolti. Tale metodologia, basata su un approccio principalmente qualitativo, presuppone che il ricercatore indaghi su un certo contesto o un determinato problema a partire dal raccogliere i dati attraverso la conduzione di interviste, osservazioni e racconti, per procedere a una fase di analisi induttiva delle principali tematiche emerse (*Ibidem*). I nuovi orientamenti, che continuano a prendere vita dalle diverse interpretazioni e direzioni dell’approccio trasformativo, impongono un’apertura verso nuovi studi e nuovi approcci metodologici, guardando con curiosità ai paradigmi della ricerca di tipo critico-positivista, agli studi situazionali condotti nel momento stesso in cui accade l’apprendimento trasformativo o rivolti alla ricerca-azione partecipativa (*Ibidem*). L’obiettivo di tali approcci, oltre a quello di mettere in discussione la stabilità della situazione, è quello di coinvolgere i partecipanti stessi nella ricerca al fine di costruire una conoscenza e una comprensione reciproca arrivando a migliorare la pratica attraverso l’azione.

Le questioni sollevate sono da considerarsi necessarie, a detta degli autori Cranton e Taylor (2013), per poter dare un rinnovato slancio allo sviluppo teorico della disciplina trasformativa di cui si tende a verificare un moderato e ridondante progresso, in seguito a un minore interesse verso il significato e le prospettive di ricerca e alla scarsa attenzione dei nuovi sviluppi verso uno studio più approfondito del fenomeno che possa ampliare coerentemente l’approccio trasformativo e sviluppare nuove comprensioni. Inoltre, si evidenzia in alcuni casi la tendenza ad affidarsi maggiormente alle fonti secondarie senza

considerare dovutamente gli aspetti distintivi della teoria stessa. A proposito, Kokkos (2022) sostiene che alcuni contributi arrivano a considerare quella di Mezirow una delle tante fonti della teoria trasformativa, alla pari di altre, assimilandola all'interno del campo teorico stesso o collocandola dentro altri campi più ampi già esistenti.

Si può, tuttavia, constatare (Hoggan & Finnegan, 2023) come i diversi approcci emergenti all'interno della letteratura contemporanea (psicoanalitico, spirituale, planetario...) non possano venire considerati al pari di teorie pienamente coerenti e sviluppate, se non per qualche eccezione, al contrario di quella critica elaborata da Mezirow sulla trasformazione delle prospettive, che rappresenta tra le poche teorie vere e proprie il cui unico limite non può essere ricondotto al fatto di non riuscire a giustificare i vari aspetti della trasformazione (*Ibidem*).

Fleming (2016) ritiene altresì che alcune delle critiche mosse a Mezirow non considerano attentamente le fondamenta della teoria e non mirano ad affrontare le criticità sollevate. Altri autori (Hoggan & Finnegan, 2023; Cranton & Taylor, 2012) sostengono come le stesse questioni siano ripetutamente proposte negli stessi termini, cosa che non agevola una progressione critica e ponderata della teoria nonché uno sviluppo empirico innovativo e produttivo. Viceversa, la ricerca appare via via più frammentata in tante piccole concezioni (Kokkos, 2014).

Inoltre, alcuni autori si pongono in modo dualistico, poco integrante delle osservazioni altrui, assumendo per veri i propri punti di vista e negando gli altri (*Ibidem*), perseguendo così un orientamento divisivo e opposto a quello dimostrato da Mezirow stesso. Infine, non tutti i riferimenti, anche proveniente da studiosi che si considerano metodologicamente e concettualmente in sintonia col pensiero di Mezirow, possono considerarsi fedeli e precisi, mentre molte delle critiche rivoltegli sono, al contrario, semplicistiche e indirizzate a dibattiti poco costruttivi (Taylor & Cranton, 2013).

La sfida affinché tali critiche possano risultare alternative realmente proficue all'interno del dibattito trasformativo, risulta essere una loro teorizzazione più avanzata e compiuta (Hoggan & Finnegan, 2023).

Gli stessi autori (Taylor & Cranton, 2013) ritengono che lo sviluppo di una rinnovata costruzione teorica che intende tenere vivo il discorso e superare i limiti emersi, combinando diversi punti di vista e allo stesso modo mantenendo una coesa visione d'insieme, richieda la progressione di una ricerca attenta e al contempo dinamica e innovativa che, a partire da precisi paradigmi, sappia continuare a trasformarsi e

alimentarsi, ampliando gli scenari e conferendo alla stessa teoria un rinnovato valore scientifico e un nuovo sguardo critico.

Se il contributo di Mezirow costituisce tutt'oggi un prezioso punto di riferimento nell'ambito dell'educazione e del potenziale trasformativo dell'apprendimento adulto (Biasin, 2018; Hogan, 2015; Kokkos, 2022) grazie alla solida e rigorosa impostazione della sua teoria che ha saputo mettere in connessione conoscenze epistemologiche, teorie, tendenze, tradizioni di ricerca e dinamiche concrete in un modello teorico ed empirico del quale la ricca comunità di apprendimento ne è una vivace portavoce (Formenti in Mezirow, 2016, Postfazione), è da ritenersi altresì valida l'intenzione da parte del mondo accademico e professionista di proseguire verso nuovi corsi di azione in una prospettiva intersecata, coerente e dialogica tra teorie, modelli, politiche e pratiche (*Ibidem*) in grado di rinnovare e trasformare la disciplina in modo critico e ampio, al contempo attento e propositivo, ponendo sempre più in connessione i campi della teoria con la prassi e le esigenze contemporanee.

## **2.2. Approcci a confronto. Lo sviluppo della teoria in Europa e Nordamerica**

La teoria trasformativa nasce e si sviluppa principalmente all'interno del contesto nordamericano e in riferimento a esso, ma negli anni più recenti ha visto la sua diffusione anche in Europa, registrando un interesse e una crescita significativa della ricerca in termini di contenuti e pubblicazioni (Melacarne, 2019). Tale trend si riscontra non tanto a livello quantitativo ma piuttosto in un ampliamento dei concetti originari che ne determinano lo sviluppo di nuove prospettive teoriche e pratiche in riferimento a nuove traiettorie di sviluppo e ambiti di intervento come quello comunitario e organizzativo. Ciò è reso possibile grazie alle diverse comunità scientifiche attive in un lavoro di ibridazione tra teorie più o meno tradizionali e nuovi approcci metodologici, in un'ottica di sviluppo transculturale e transdisciplinare (*Ibidem*).

L'interesse europeo per l'apprendimento trasformativo si concentra principalmente sul creare un collegamento tra i nuovi sviluppi e la visione originaria di Mezirow, andando a indagare se possa esistere una specifica prospettiva trasformativa europea (Fleming, Kokkos, & Finnegan, 2019) che rifletta l'identità e la sua tradizione scientifica.

Benché l'Europa registri un ritardo nella conoscenza e nella diffusione delle idee trasformative, a causa di diversi fattori tra cui la lenta circolazione e traduzione dei testi e delle fonti originarie, è bene ricordare come la visione di Mezirow affondi le sue radici nel pensiero intellettuale europeo attingendo considerevolmente da studiosi come Habermas, Bateson, Foucault, Piaget, Gramsci, Popper, Jarvis, Marx (Kokkos, 2022).

È tuttavia interessante notare come la maggior parte di educatori di provenienza europea non dimostri una spiccata formazione concettuale riconducibile alla recente teoria di Mezirow, ma che la stessa sia piuttosto connessa ai paradigmi teorici classici (Kokkos, 2012) che ne evidenziano la dimensione sociale e la prospettiva critica come quadro di riferimento dei propri studi. Ciò fa sì che gli sviluppi europei sull'apprendimento trasformativo tendano a orientarsi non tanto a contesti particolari ma a un approccio teorico "puro" (Kokkos & Koulaouzides, 2011) registrando di conseguenza una parziale connessione con la letteratura e gli studi americani rivolti in modo consistente all'implementazione dell'apprendimento trasformativo (*Ibidem*) e quindi di potenziale beneficio per la ricerca europea. Lo stesso si può affermare per la letteratura americana, i cui riferimenti agli autori europei rimangono pressoché limitati (*Ibidem*), con una conseguente minore contaminazione reciproca.

Lo sviluppo della prospettiva trasformativa in Europa riflette lo stesso sviluppo della disciplina dell'educazione e dell'apprendimento degli adulti in relazione a quegli specifici aspetti di carattere storico e sociale peculiari di ogni paese quali la storia dell'educazione, i programmi politici, la lingua, la cultura e la storia educativa (Fleming et al., 2019).

Dagli approcci più individualisti indirizzati all'educazione dei lavoratori attraverso l'istituzione di scuole popolari frequenti in paesi come Austria, Germania, Paesi Bassi, Inghilterra e nei Paesi scandinavi e di licei popolari in Svezia, ai movimenti sociali collettivi mirati a una educazione popolare più radicale più presenti in Italia e in Grecia, passando per l'educazione comunitaria conosciuta in Irlanda e in Polonia, l'attenzione europea per l'apprendimento adulto come campo di pratica ha a che fare con la condivisione di valori tesi a promuovere, secondo un ideale democratico, uno sviluppo culturale e sociale in chiave emancipatoria, allo scopo di far emergere le potenzialità umane attraverso la promozione di opportunità educative secondo un principio sociale di uguaglianza.

L'interesse accademico europeo nei confronti della disciplina educativa rivolta agli adulti, oltretutto la sua professionalizzazione, avviene in ritardo e in modo più frammentato rispetto allo sviluppo americano (Fleming et al., 2019), restando a lungo ancorato a quei saldi ideali popolari e sociali.

L'educazione degli adulti come campo di studio inizia a consolidarsi in modo più esplicito a partire dagli anni Novanta con lo sviluppo, benché non univoco, di una prospettiva di ricerca più solida e strutturata (*Ibidem*). Grazie al rafforzamento di una comunità scientifica europea, anche l'approccio trasformativo inizia a diffondersi interessando in misura maggiore la ricerca educativa e sviluppando un movimento di studiosi e ricercatori interessati a collaborare e dialogare con gli sviluppi della teoria che nel frattempo hanno preso vita a livello internazionale, specialmente in Nordamerica (Stati Uniti e Canada).

Se per l'Europa, infatti, l'apprendimento trasformativo risulta un campo di indagine emergente, oltreoceano è considerato il fulcro dello sviluppo della teoria e della disciplina educativa stessa (Kokkos & Koulaouzides, 2011).

Le idee trasformative prendono piede dapprima nei paesi anglofoni per poi diffondersi in tutta Europa, anche grazie alla presenza dello stesso Mezirow che nel 2006 in Italia, l'anno seguente in Grecia e ancor prima in Irlanda e a Londra, contribuisce di persona alla loro circolazione. Nel 2011, inoltre, per la prima volta in Europa, si tiene ad Atene la nona Conferenza internazionale sull'apprendimento trasformativo, evento di richiamo per

numerosi educatori, accademici e ricercatori europei e con la quale prende finalmente avvio uno sviluppo più massiccio della teoria e della pratica trasformativa.

Nel 2013 su impulso della società scientifica European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), fondata nel 1992 allo scopo di sostenere e consolidare la ricerca europea nell'ambito dell'apprendimento degli adulti, nasce una rete distintiva nei suoi intenti, che assume come base di riferimento la teoria trasformativa di Mezirow. Denominata Interrogating Transformative Processes in Learning: An International Dialogue (ITLP Network<sup>8</sup>) proprio per il suo specifico orientamento in chiave critica e interrogativa, la sua missione coincide con il voler promuovere il dialogo tra studiosi europei e colleghi internazionali al fine di mantenere vivo il discorso trasformativo e potenziarne l'impatto sulla comunità di educatori europei. Da poco rinominata Transformative and Emancipatory Adult Education (TEAE), la rete intende costruire una comunità dinamica e sempre più ampia di ricercatori europei che persegua, teoricamente ed empiricamente, i principi e le finalità dell'approccio trasformativo ed emancipativo. Seguono importanti appuntamenti di risonanza internazionale promossi dalla stessa comunità di studiosi, di cui uno tenutosi a Milano nel 2018, oltre all'istituzione di centri e dipartimenti di ricerca attivi nella divulgazione e nell'organizzazione di conferenze, workshop e scuole di specializzazione. Di particolare rilevanza la fondazione, nel 2016, dell'associazione italiana (Italian Transformative Learning Network - ITLN<sup>9</sup>) con sede presso l'Università di Siena e di quella greca (Hellenic Association of Adult Education - HAEA), composte da comunità di ricercatori interessati allo sviluppo di teorie dell'apprendimento in chiave trasformativa ed emancipativa nelle sue funzioni teoriche, pratiche e metodologiche. Tali realtà, peculiari nel contesto europeo, svolgono un ruolo di ampio respiro grazie al lavoro di confronto e raccordo con le reti internazionali, con importanti ricadute a livello nazionale e non solo, oltre a stimolare un approccio dinamico alla ricerca in un clima di reciprocità, essenziale per la progressione della disciplina. Collaborano inoltre, in partnership con la rete ITLA (International Transformative Learning Association) composta da organizzazioni e comunità di ricerca provenienti da tutto il mondo, alla preparazione della Conferenza internazionale sull'apprendimento

---

<sup>8</sup> <https://esrea.org/>

<sup>9</sup> Per maggiori informazioni si rimanda al sito web <https://www.intertla.org/partners/itln/> (ultima consultazione 25/05/2024).

trasformativo (ITLC) la cui edizione 2024 si terrà in Italia presso l'Università di Siena, sede dell'associazione italiana.

Il recente apporto europeo al discorso trasformativo si evidenzia anche nelle collaborazioni internazionali, nella letteratura di riferimento e negli articoli scientifici via via più consistenti, oltretutto nella rappresentanza di studiosi e ricercatori europei all'interno di contesti di rilievo; ne è un esempio la rivista internazionale di spicco per lo sviluppo della teoria trasformativa, il *Journal of Transformative Education*, che vede oggi la presenza al suo interno di accademici europei al fianco dei colleghi statunitensi.

La partecipazione e la cooperazione al discorso trasformativo rappresenta per l'Europa un innovativo settore di studio di cui si può cogliere il carattere distintivo nell'orientamento intrapreso e in altrettante peculiari linee di ricerca sviluppatesi in relazione alle priorità emergenti (Fleming et al., 2019). Tali sviluppi, pur rimanendo minori in termini numerici rispetto ai contributi nordamericani e orientati maggiormente a una ricerca teorica (Kokkos & Koulaouzides, 2011) iniziano ad acquisire una certa visibilità e una propria rilevanza all'interno della letteratura internazionale tendendo a tracciare una traiettoria specificatamente europea che riflette l'eredità intellettuale e gli stessi ideali di trasformazione sociale perseguiti dai movimenti collettivi e di educazione popolare, riposti all'interno della disciplina educativa degli adulti.

Se nel contesto nordamericano, a titolo di esempio, trova maggior richiamo il lavoro incentrato sull'anima sviluppatosi a partire dagli studi di Dirkx e Tisdell, la prospettiva europea rimanda maggiormente alla sua tradizionale inclinazione per la teoria critica e sociale, nonché alla forte tradizione filosofica ma anche ai movimenti e alle esperienze politiche e collettive, sviluppando un approccio trasformativo peculiare in relazione all'azione sociale, teso ad ampliare le basi e arricchire ulteriormente il dibattito internazionale (*Ibidem*). Si collocano, in questa cornice, studi orientati allo sviluppo di processi di apprendimento emancipatori, in riferimento anche al ruolo delle emozioni nei confronti delle resistenze al cambiamento. Anche le arti trovano una loro collocazione nel discorso trasformativo declinato in chiave europea, sia su un piano concettuale, indispensabili nel processo di ristrutturazione degli assunti (Kokkos in Fleming et al., 2019), sia in appoggio alle professioni educative e formative oltretutto in ambito organizzativo, grazie al contributo di metodologie performative innovative e alternative utili all'applicazione pratica della materia.

Alcuni dei filoni caratterizzanti gli studi trasformativi europei in richiamo a specifiche tradizioni teoriche e scientifiche non sono altrettanto diffusi nel contesto nordamericano e viceversa, per via di background sociali, culturali e politici differenti e di differenti sfide a cui la ricerca si accinge. Di sostanziale condivisione a livello transnazionale rimane il fulcro della teoria dell'apprendimento trasformativo, come processo atto a mettere in discussione e validare credenze, valori e comportamenti in un'ottica di cambiamento e trasformazione.

La direzione americana predilige lo sviluppo del sé nei suoi aspetti più intimi ed extra-razionali, assegnando un maggiore rilievo alla dimensione spirituale della trasformazione (Tisdell, 2012), in connessione con la storia e la formazione più recente del Paese, distinta da quella europea più propensa ad approfondire la natura relazionale ed emotiva dell'apprendimento e della vita umana (Fleming et al., 2019), caratteristiche riconducibili alle sue radici storiche e socio-culturali, orientate a una interpretazione dell'apprendimento da un punto di vista più critico e sociale. Anche le principali critiche di derivazione europea rivolte al modello trasformativo così come concepito da Mezirow si rispecchiano nella mancanza di riferimenti verso l'azione sociale collettiva, ritenuto obiettivo intrinseco della disciplina educativa (Kokkos, 2014). Il discorso del potere politico connesso all'ideologia dominante da cui affrancarsi attraverso il processo riflessivo viene allo stesso modo sollevato (Brookfield, 2000) poiché ritenuto sottovalutato dall'analisi di Mezirow, benché di fondamentale importanza all'interno del processo di apprendimento.

Un'identità europea all'approccio trasformativo così come alla disciplina dell'apprendimento adulto si va pertanto a delineare, trovando una sua più coerente collocazione nei valori umanistici ed emancipatori di equità e partecipazione sociale e guardando allo sviluppo della persona nella sua interezza. Non si può infatti sostenere che la stessa teoria si rispecchi nella formazione concettuale della maggior parte degli autori europei che si approcciano al modello della trasformazione prospettica (Kokkos, 2014) confermando, invece, un loro orientamento teorico maggiormente afferente alle proprie tradizioni scientifiche e intellettuali. La teoria di Mezirow viene meglio concepita e utilizzata come una ulteriore risorsa utile a esaminare in modo più completo e integro le tematiche esplorate (*Ibidem*).

Il limite di una teoria dell'apprendimento trasformativo legata significativamente alla cultura pragmatista americana (Formenti in Mezirow, 2016, Postfazione) può allo stesso

modo rappresentare per gli studiosi europei un motivo di scoraggiamento a perseguire un dialogo sistematico le cui potenzialità si basano proprio sullo scambio, la discussione e l'integrazione tra modelli e teorie diverse, in un continuo sforzo di rinnovamento e trasformazione di punti di vista, al di là delle discrepanze.

Ciò non deve tuttavia pregiudicare l'apprezzamento e il coinvolgimento via via crescente e di maggior impatto, seppur contenuto rispetto a quello nordamericano<sup>10</sup>, verso l'approccio trasformativo nelle sue diramazioni e applicazioni, al fine di ampliarne la visione e svilupparne il potenziale (Kokkos, 2014).

Un esempio distintivo di connessione e particolare approvazione per la teoria trasformativa è rappresentato dal modello greco, considerato un'eccezione all'interno del panorama europeo, per via di un legame più stretto e maggiormente percepito con il lavoro di Mezirow grazie alla forte vicinanza ideologica e all'influenza delle idee di Freire e della teoria critica che hanno portato gli educatori degli adulti greci di stampo emancipatorio ad assumerlo come principale quadro teorico di riferimento (*Ibidem*).

L'approccio italiano alla disciplina dell'educazione degli adulti appare particolarmente legato agli sviluppi politici e alle contestuali ricadute sul piano socio-economico, in riferimento ai quali si è sviluppato anche un certo concetto trasformativo (Secci, 2018), a partire dalle sue connessioni con una prospettiva politica di trasformazione dei rapporti e delle relazioni di potere all'interno della società (De Sanctis, 1979 in Secci, 2018). Allo stesso tempo, la teoria pare radicarsi in una visione emancipatoria racchiusa nelle politiche di alfabetizzazione e istruzione degli adulti e in riferimento, successivamente, a un'idea di cambiamento e crescita personale. L'educazione, peraltro, implica un'idea di trasformazione, dal momento che agisce in virtù di un cambiamento delle caratteristiche e dei tratti che compongono una qualsiasi struttura così come delle dimensioni di vita delle persone (Secci, 2018); allo stesso modo il cambiamento prevede, in riferimento all'esperienza adulta, un impegno educativo da parte del soggetto stesso, in grado di utilizzare l'educazione come mezzo di trasformazione della propria vita.

Un'altra visione di matrice europea che si interseca con quella dell'apprendimento trasformativo è incarnata nel concetto tedesco di *Bildung*, una teoria dell'apprendimento che mira al cambiamento (Fleming et al., 2019), afferente a un principio di autosviluppo

---

<sup>10</sup> Un'indicazione a supporto di tale considerazione è data dal numero di contributi di origine europea, ovvero 5 su un totale di 44, contenuti nel volume *The Handbook of Transformative Learning* del 2012 di Taylor e Cranton (Kokkos, 2014).

e formazione volto a condurre l'uomo a una nuova forma (*Bild*), modellatasi in seguito a un processo educativo che interessa l'intero arco della vita, le cui finalità di carattere esistenziale trascendono ogni intenzione strumentale.

La conferenza *Transformative Learning meets Bildung* tenutasi a Friburgo nel 2013 rappresenta un esempio di come la teoria trasformativa, per poter proseguire in modo dinamico nel suo processo di sviluppo e innovazione transnazionale, in un'ottica di integrazione e dialogo tra prospettive, necessiti di un continuo scambio e condivisione di punti di vista al fine di esplorare le interconnessioni e le congruenze esistenti tra diversi approcci e relativi studiosi, dal quale far emergere nuovi stimoli che siano da spunto a rinnovate interpretazioni e comprensioni. Occasioni tali sono da considerare fondamentali affinché la prospettiva europea prenda fiducia e consolidi ulteriormente la sua disposizione nei confronti dell'approccio trasformativo, generando allo stesso tempo benefici reciproci e per l'evoluzione della stessa teoria (Kokkos, 2014).

La recente declinazione neoliberista ormai consolidata anche in Europa, che tende a collocare l'educazione degli adulti in riferimento a un processo di apprendimento permanente volto a fornire una formazione professionale in vista di un'acquisizione sempre maggiore di competenze spendili all'interno di una logica di mercato estremamente competitiva e mirata al maggiore profitto, rischia di offuscare il suo carattere distintivo minimizzando il proprio campo di azione a una mera applicazione di politiche e logiche economiche e determinando, in una società già altamente complessa e incerta, una perdita di valori di riferimento indispensabili per uno sviluppo virtuoso della disciplina dell'apprendimento adulto, quali la solidarietà e la coesione sociale.

E' qui che la comunità di ricerca europea e i professionisti del settore che hanno a cuore i principi e gli obiettivi di un apprendimento realmente significativo che sappia produrre cambiamenti a partire dalla stessa condizione umana, hanno il compito oggi più che mai di guidare, con la propria azione e forti della propria identità, le sfide a cui la società è chiamata a rispondere, indirizzando le politiche educative e instrandando il dibattito internazionale, oltreché la ricerca e la pratica educativa, nella direzione di un apprendimento volto a un cambiamento radicale, che sia davvero emancipativo e trasformativo dell'uomo e, di riflesso, della società intera.

### **2.3. Quale trasformazione? Nuove prospettive di un approccio in divenire**

La teoria educativa elaborata da Mezirow sull'apprendimento trasformativo ha dato vita negli anni più recenti a una ampia serie di sviluppi teorici e filoni applicativi a partire dall'evoluzione della disciplina stessa articolatasi in diversificate declinazioni concettuali e pratiche oltretutto sulla base delle critiche mosse al modello trasformativo sulle principali questioni esaminate nei paragrafi precedenti.

Tale sviluppo ha generato una diffusione e una conoscenza vasta della teoria trasformativa e delle sue relative declinazioni all'interno di diversificati ambiti disciplinari e campi di pratica, anche molto distanti da quelli tradizionali, portando alla diffusione di correnti di idee talvolta in forte divario tra loro e contrastanti con il pensiero originario.

Grazie a ciò e al solido impianto teorico e al rigore intellettuale del modello coniato da Mezirow, la teoria trasformativa ha riscontrato una forte risonanza e credibilità a livello accademico internazionale che prosegue tutt'oggi. Taylor (2000) conferma che dalla sua comparsa, la teoria trasformativa è stata al centro della disciplina risultando a lungo quella dominante nell'ambito dell'apprendimento degli adulti (Biasin, 2018).

Inoltre, l'interesse verso il potenziale di trasformazione rappresenta per le società postmoderne un discorso di centrale rilevanza non solo in ambito educativo, dal momento che tale potere trans-formativo (Hoggan, 2015) diventa un'occasione imprescindibile di crescita e cambiamento per l'adulto necessaria ad affrontare la complessità e le continue transizioni individuali e sociali, oltre a sostenerne il suo continuo processo evolutivo.

L'uomo, oggi più che mai, necessita e richiede opportunità di apprendimento volte ad ampliare e migliorare quelle conoscenze e abilità personali indispensabili nei diversi contesti della vita quotidiana, ma anche necessarie per lo sviluppo degli ideali di giustizia sociale. L'apprendimento trasformativo diviene, pertanto, occasione per l'uomo di riscoprirsi e attuare cambiamenti significativi a partire dalla propria vita.

Allo stesso tempo, l'apprendimento trasformativo, nelle sue diverse e multiformi accezioni, viene sempre più associato a una ampia varietà di fenomeni ed esperienze considerate occasione di crescita (*Ibidem*), dal momento che tutto pare risultare trasformativo.

Nell'ambito del cambiamento sociale, l'utilizzo dell'aggettivo "trasformativo" giunge a identificare qualsiasi tipo di cambiamento che si verifica in riferimento all'esperienza umana (Tisdell, 2012). Nelle società postmoderne altamente consumistiche, il concetto

rischia persino di venire concepito come una merce, un bene di consumo (Formenti & West, 2018), facilmente reperibile e pronto all'uso, motivo di compiacimento personale. Tale generalizzazione, che vede ogni occasione come potenziale di cambiamento adulto, rischia di affievolire il carattere distintivo e peculiare della teoria trasformativa tale da rendere complessa la comprensione e la distinzione delle esperienze effettivamente trasformative, arrivando a mettere in discussione e a svalorizzare il significato e l'efficacia degli stessi studi e della ricerca nelle loro odierne implicazioni.

Inoltre, lo sviluppo autonomo della teoria caratterizzato da molteplici interpretazioni e approcci pare voler dimostrare una grande adattabilità e un'applicazione quasi scontata (Biasin, 2018) della materia, contribuendo da una parte all'ampia diffusione, dall'altra a un graduale indebolimento della sua coerenza concettuale e del suo stesso valore scientifico, mancando di riferimenti e criteri certi (Hoggan, 2015).

A proposito, è bene notare come la forte segmentazione generatasi all'interno della disciplina già a partire dai suoi primi sviluppi, riconducibile a una scissione tra due correnti principali (Biasin, 2018; Fabbri & Melacarne, 2023), quella facente capo a Mezirow e ai suoi primi allievi riguardante più specificatamente un discorso di crescita e cambiamento personale attraverso l'elaborazione critica dell'esperienza mediante un processo razionale e quella più incentrata sulla questione della trasformazione sociale e della consapevolezza ideologica, riconducibile ad altri autori come Tisdell, Alfred e Johnson-Bailey, venga maggiormente accentuata proprio per via del carattere intrinseco di apertura e autonomia della stessa teoria, diventando motivo di potenziali contraddizioni e distorsioni in assenza di parametri stabiliti o rispettati (Biasin, 2018).

Cranton e Taylor sostengono (2012) che l'eccessiva frammentazione concettuale della teoria trasformativa rischia di far perdere la sua valenza all'interno della disciplina dell'apprendimento adulto, oltre a generare una frattura tra la teoria originale e le successive declinazioni che necessita di essere ricongiunta. Propongono una ricomposizione di tutte le prospettive sotto un "unico ombrello teorico" (Cranton & Taylor, 2012, p. 3) che ne esalti la diversità e al contempo fornisca una visione d'insieme. A tal fine, con la curatela del manuale *The Handbook of Transformative Learning*, di cruciale riferimento per lo sviluppo contemporaneo della disciplina, intendono andare oltre tali contraddizioni mirando a ridisegnare, attraverso il riconoscimento dei nuovi approcci emersi necessari alla sua incrementale progressione, un'immagine unitaria e allo stesso tempo ricca della teoria stessa.

Mentre alcuni studiosi (Tisdell, 2012) associano le diverse declinazioni della teoria trasformativa alla complessità della vita adulta nelle sue svariate sfaccettature e nelle differenti dimensioni (razionale, esperienziale, sociale, irrazionale, coscienziale...), altri (Brookfield, 2000) problematizzano il fatto che la stessa teoria arrivi a identificare qualsiasi processo con cui l'adulto acquisisce una maggiore comprensione dei propri assunti, a seguito di un processo riflessivo. Altri autori ancora sottolineano il carattere fluido dell'identità della stessa (Dirkx, 2012; Hoggan, 2016; Illeris 2014 in Kokkos, 2022, p. 27; Kokkos, 2014) che può creare confusione e incertezza concettuale (Illeris, 2014) specialmente se viene a mancare una condivisione dei principali significati della teoria e del suo funzionamento (Nikolaides & Eschenbacher, 2022 in Kokkos, 2022, p. 27). A proposito, Illeris (2014) assegna alla diffusione di numerose tendenze interne alla teoria la crescente incertezza concettuale, anche a seguito delle discrepanze e delle divisioni verificatesi con le quali si fatica a comprendere l'entità e la pratica dello stesso modello. Ancora, alcuni (Hoggan & Finnegan, 2023; Newman, 2012) osservano come la teoria trasformativa sia diventata sempre più diffusa e altrettanto vaga, rischiando la perdita della propria identità (Newman, 2012). Newman stesso (2012), in riferimento a episodi di cambiamento di diversa natura, sostiene che non si possa parlare di apprendimenti trasformativi ma di forme diverse di apprendimento.

È pertanto necessario, oltre a una maggiore chiarezza teorica, la costruzione di una struttura epistemologica solida per potere definire la teoria trasformativa come obiettivo della formazione adulta (Federighi, 1997). Inoltre, è fondamentale un nuovo punto di vista critico, unitamente allo sviluppo di un lavoro empirico innovativo (Hoggan & Finnegan, 2023), che sappia ampliare le conoscenze e accettare le sfide sociali contemporanee, portando a nuove comprensioni della trasformazione umana come processo di apprendimento, anche a fronte di nuove riformulazioni della teoria.

Mezirow stesso nel saggio *Learning as Transformation* (Mezirow et al., 2000), incoraggia un'evoluzione in forma collettiva in termini ampli, che tuttavia possa ergersi su fondamenta comuni e sappia tracciare connessioni tra le varie prospettive (*Ibidem*).

Dallo sviluppo della teoria trasformativa verso prospettive estese e articolate, nasce l'esigenza di una maggiore coesione tra i diversi punti di vista. Peculiare la posizione di Hoggan (2015), che sostiene la necessità di ridefinire la natura del processo trasformativo, concepita piuttosto come una metateoria (*Ibidem*), un insieme cioè di approcci e prospettive distinte e parimenti correlate, convergenti intorno alla teoria originaria

dell'apprendimento adulto, che sottostanno e interpretano il fenomeno trasformativo sulla base di componenti comuni, aperte a rinnovati campi di studio indipendentemente dalle specifiche concettuali e dagli obiettivi disciplinari. Si appoggia così lo sviluppo di una definizione ampia e articolata dell'apprendimento trasformativo pur delimitata da specifici parametri e indicatori, che rappresenti e definisca coerentemente ogni esperienza ritenuta capace di attivare un processo trasformativo e giungere così a una comprensione generale del fenomeno che vada al di là dei singolari approcci disciplinari (*Ibidem*). Da questa prospettiva analitica, l'apprendimento trasformativo viene concepito alla stregua di un approccio metodologico necessario a individuare specifici strumenti concettuali utili alla sua applicazione pratica, allo scopo di descrivere in modo critico e condiviso i risultati di apprendimento.

Per poter definire le differenti modalità di cambiamento che l'adulto può sperimentare e per delimitare la gamma degli eventi trasformativi, è necessario, secondo l'autore (*Ibidem*), considerare precisi risultati di apprendimento ritenuti trasformativi che riportano un avvenuto cambiamento individuato a livello di (*Ibidem*):

- comprensione e nuova consapevolezza sulla visione del mondo;
- senso e cambiamento del sé, in termini di *self-empowerment*, responsabilità e relazione con il mondo;
- epistemologia, in riferimento alla valutazione e ai modi di costruzione della conoscenza;
- ontologia, sul modo di esistere nel mondo e percepirne emotivamente le esperienze;
- comportamento, in relazione all'azione anche in termini sociali;
- capacità, nel loro sviluppo cognitivo, coscienziale e spirituale.

Tali risultati relativi ai modi con cui le persone cambiano, emersi da una attenta analisi condotta in letteratura dallo stesso autore, fanno capo a una interpretazione della teoria dell'apprendimento trasformativo come un insieme di processi che influenzano e conducono l'adulto ad attuare cambiamenti ampi, profondi e irreversibili nel modo di comprendere, vivere e interagire con il mondo (*Ibidem*).

Si deduce, pertanto, che se il cambiamento che consegue al processo di apprendimento si riferisce a un singolo e limitato ambito contestuale o il suo impatto non risulta tanto significativo o duraturo nel tempo, non lo si può considerare un processo significativamente trasformativo, nei termini posti da Mezirow e ripercorsi in questo lavoro di tesi, in riferimento a una trasformazione delle prospettive.

La posizione stessa di Mezirow (Mezirow et al., 2000), così come la sua impostazione aperta a diverse discipline e punti di vista, rappresenta una sfida per il futuro della teoria dell'apprendimento trasformativo, nella direzione in cui egli auspica che tutti gli studiosi e gli operatori interessati e coinvolti nel discorso possano unire le proprie esperienze di ricerca e di apprendimento e collaborare a un ampliamento della teoria stessa in ottica transdisciplinare, diventando “co-ricercatori in un processo di indagine collaborativa” (*Ibidem*, p. 330) e combinare, in un'ottica aperta e dialogica, le differenti prospettive per arrivare a una coesa visione d'insieme.

In questo intento, Mezirow colloca l'evoluzione della teoria trasformativa nell'azione di validazione in capo alla comunità sociale e culturale di apprendimento nata intorno alla teoria di riferimento, a partire da un processo dialogico di revisione che consideri i risultati di studi qualitativi e di pratiche educative orientate a definire il “miglior giudizio riflessivo” in merito alla teoria stessa (Biasin, 2018), aprendo in questo modo “la porta a nuove aree di esplorazione e a un'ulteriore espansione della teoria” (Wiessner & Mezirow, 2000, p. 343 in Biasin, 2018). Le stesse Conferenze internazionali sull'apprendimento trasformativo, volute e inaugurate da Mezirow a partire da quella di New York del 1998, proseguite poi a cadenza biennale anche in altri paesi, costituiscono luoghi pensati per la condivisione e la convalida delle idee basate sulla ricerca e la giustificazione di nuove ipotesi (Biasin, 2018), nel desiderio di lasciare spazio alla teoria di evolversi in modo indipendente, al di fuori del controllo e del consenso del suo fondatore.

Il suo desiderio di incorporare nella teoria trasformativa le idee e i pensieri provenienti anche dalle critiche sollevate manifesta, oltre a un invito personale a ripensarsi, il tentativo di rendere sempre più consistente e rigoroso il suo ambizioso progetto, ma anche un'intenzione a voler creare connessioni con molteplici pensieri e tra ambiti disciplinari (Fleming, 2016).

Una teoria spinta dalla volontà creativa e immaginativa di esplorare il metaconoscere (*Ibidem*), guidata dalla curiosità di attingere a diverse discipline al fine di rispondere alla domanda sollevata (Come creano significato gli adulti?), anziché rimanere vincolati ai limiti di una o poche di esse (Montuori, 2005 in Fleming, 2016).

L'insegnamento che Jack Mezirow lascia, a partire dal suo stesso impegno, alla comunità di pensatori, professionisti, teorici e studenti ma anche semplici amatori, al di là delle critiche e degli sviluppi più o meno condivisi, è la disposizione all'apertura e

all'accoglienza verso prospettive e punti di vista diversi che, secondo la sua visione ontologica, devono sempre essere accolti e difesi (Fleming, 2016).

Una visione, un progetto, un viaggio, quello dell'apprendimento trasformativo, ancora in corso, tutto da realizzare.



Matisse, H. (1910). *La Danza (La Danse)*. San Pietroburgo, Museo dell'Ermitage. (Opera tratta dal web)

Come gli autori Ted Fleming, Victoria J. Marsick, Elizabeth Kasl e Amy D. Rose, allievi e in seguito colleghi di Jack Mezirow, celebrano l'incontro con il maestro e l'esperienza dell'apprendimento trasformativo, una danza dalla mente aperta e dai movimenti vorticosi che guida i suoi danzatori in nuove e future avventure di trasformazione, sperimentandosi in relazione all'altro con spirito critico e riflessivo (Fleming, 2016).

### **3. APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO, UNA RICERCA EMPIRICA NEL CONTESTO ITALIANO: LA VOCE DEI TESTIMONI PRIVILEGIATI**

#### **3.1. Presentazione del contesto della ricerca**

La teoria dell'apprendimento trasformativo incarna oggi un'idea complessa in continua espansione e rivisitazione a seguito del lavoro individuale e collettivo condotto consistentemente negli ultimi vent'anni da svariati studiosi e ricercatori, arrivando a raccogliere al suo interno multiformi prospettive teoriche (Dirkx, 1998) e conseguenti applicazioni empiriche.

Trattandosi di un campo di studi complesso e sfaccettato, collocabile in un ambito disciplinare altrettanto articolato come quello dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti riferibile all'ampio dominio delle scienze sociali, uno sviluppo incrementale e progressivo della materia è comprensibile oltretutto fisiologico da un punto di vista epistemologico e metodologico, nell'ordine di un discorso scientifico naturalmente vivo e in movimento. Tale progressione è tantopiù auspicabile, oltretutto necessaria, al fine di esplorare ulteriori direzioni, comprendendone le diverse implicazioni e le potenziali applicazioni nei vari contesti. Inoltre, poiché il sapere è in continua evoluzione, anche le teorie cambiano ed evolvono a seconda di nuovi studi e nuove ricerche e delle evidenze che ne conseguono.

La revisione, la critica e la valutazione della teoria rappresentano un passaggio obbligato per consentire un progresso scientifico della disciplina e una sua continua ridefinizione in relazione al contesto, alle esperienze e alle nuove prospettive, dal momento che l'apprendimento trasformativo, basandosi sul vissuto degli individui, coinvolge una dimensione in continuo rinnovamento, a seguito di sempre nuove intuizioni e prospettive (Taylor & Cranton, 2013).

La struttura teorica ed empirica costruita negli anni sul lavoro di Mezirow risulta, pertanto, in costante evoluzione grazie allo sviluppo di una letteratura che ne riflette da un lato l'aspetto critico, dall'altro la volontà della comunità di studio e di ricerca di mantenere vivo il discorso trasformativo per poterne garantire un'applicazione aggiornata e sempre più ottimizzata all'interno degli svariati contesti in cui si colloca riguardanti l'intero corso di vita adulta.

La logica su cui si fonda è di natura transdisciplinare ed esperienziale (Fabbri & Melacarne, 2023), il che consente l'elaborazione di molteplici punti di vista attorno alla stessa tematica, favorendo lo sviluppo di metodologie applicative utili per l'apprendimento adulto e di relativi dispositivi in grado di sostenere, nell'individuo così come nella società, processi trasformativi di *empowerment* sfruttandone il potenziale d'apprendimento (*Ibidem*).

A riprova dell'efficacia della sua evoluzione e per potere continuamente constatare l'affidabilità e la qualità delle evidenze a supporto della teoria, così come delle sue implicazioni e dell'impatto generato anche nei confronti delle altre teorie, è necessaria un'operazione sistematica di valutazione della sua progressione, al fine di esaminare gli stessi fattori che più si intersecano e influenzano il processo. Allo stesso modo, è essenziale scandagliare i limiti evidenziati e le potenziali sfide che emergono, in modo da ridefinire gli orizzonti epistemologici e applicativi e garantire una vantaggiosa implementazione a integrazione dei diversificati contesti coinvolti.

Gli sforzi condotti dagli studiosi interessati alle sorti della teoria trasformativa, sia sul piano teorico sia su quello applicativo<sup>11</sup>, forniscono un esempio utile per i ricercatori che oggi intendono proseguire nel lavoro di analisi dello sviluppo e delle applicazioni della stessa disciplina in un'ottica aggiornata. Sono altresì validi alla pratica dei numerosi operatori e operatrici, professionisti e professioniste attivi nell'educazione degli adulti e, più ampiamente, nei settori dell'istruzione e della formazione, per via dell'intrinseco impatto della materia sugli ambiti dell'apprendimento e dell'educazione. Rappresentano, ancor più, un valido tentativo di concettualizzazione della teoria sulla base dei suoi sviluppi, in modo da rendere la sua comprensione organica e al contempo sfumata, in coerenza con una dimensione in divenire, non ascrivibile a un concetto rigido e definito. L'aspetto empirico della ricerca è ciò su cui al momento il discorso trasformativo pone la maggiore attenzione poiché consente di delineare, interpretare e trasformare un fenomeno attraverso un processo di indagine svolto sul piano esperienziale, sulla base degli interessi e dell'impegno dei ricercatori nell'interagire con esso in vista di una sua maggiore comprensione (Melacarne & Fabbri, 2022). È tuttavia necessario che tale processo si confronti con il piano teorico, indispensabile alla concettualizzazione dell'evento su cui

---

<sup>11</sup> Si veda, a titolo di esempio, il lavoro di Taylor *An Update of Transformative Learning Theory: a Critical Review of the Empirical Research (1999–2005)* del 2007, di analisi della letteratura empirica in riferimento all'evoluzione della teoria trasformativa, condotta su una serie di quaranta ricerche pubblicate su riviste specializzate, al fine di osservarne i risultati e rilevare le intuizioni emerse.

si intende focalizzare l'indagine, oltre a consentire alla ricerca di recepire nuove connessioni che siano da spunto per l'implementazione di proficue prassi educative e potenziali sviluppi (*Ibidem*). Una elaborazione teorica dell'apprendimento, basata sull'analisi delle fonti, permette di formulare il concetto che si vuole indagare (ad esempio, l'apprendimento come acquisizione ovvero l'apprendimento come pratica sociale...), identificando i fenomeni da osservare e mettendo a punto le fasi successive del lavoro, ovverosia la progettazione della ricerca, la scelta della metodologia e dei metodi (*Ibidem*).

L'epistemologia a cui ci si orienta prevede, pertanto, un sistema dove il sapere e la pratica non rappresentano due ambiti separati ma, al contrario, conoscenza ed esperienza si completano a vicenda, laddove l'esercizio dell'apprendimento risulti un'attività sociale e non soltanto cognitiva, in riferimento a un contesto situato comprendente processi ed eventi oltreché idee e pensieri (*Ibidem*).

La ricerca empirica che si intende condurre all'interno di questo lavoro di tesi, preceduta da uno studio approfondito della teoria dell'apprendimento trasformativo, delle sue diramazioni e interpretazioni, vuole porsi come un tentativo di osservazione e rilevazione in modalità narrativa dell'evoluzione della teoria e del suo impatto sull'educazione e l'apprendimento adulto, in riferimento al quadro teorico e applicativo delineatosi a partire dagli studi condotti dalla comunità accademica nazionale.

Attraverso un lavoro di mappatura delle menti di alcuni dei principali studiosi e contributori che nel panorama della ricerca scientifica si collocano tra i maggiori esponenti e conoscitori dell'approccio trasformativo, si intende esplorare l'avanzamento della teoria trasformativa a partire dal loro coinvolgimento e dalle connessioni con la comunità scientifica di riferimento, osservando in che forma hanno contribuito al suo stesso sviluppo.

Non di meno, lo studio mira a far emergere nuovi spunti di riflessione e nuovi stimoli sull'evoluzione e l'applicazione della teoria trasformativa, utili a un avanzamento teorico e pratico della disciplina.

Il quadro concettuale in cui questo lavoro di ricerca si colloca rappresenta un campo di studi innovativo e non ancora ampiamente dibattuto, sebbene il suo interesse nonché l'impatto generato a partire dalla sua applicazione pratica inizi a distinguersi in modo potenzialmente interessante e degno di attenzione.

L'influenza della teoria trasformativa in Italia, in relazione al dibattito sull'educazione e l'apprendimento degli adulti, avviene infatti solo in anni più recenti, a partire da un interesse emerso in specifici contesti accademici e professionali, principalmente in seguito alla traduzione del testo *Apprendimento e Trasformazione* del 2003 e alla visita di Mezirow nel 2006 presso alcune università italiane.

Ne sono nate comunità scientifiche e di pratiche di ricerca (Fabbri, 2018) che ad oggi continuano ad apprezzare, utilizzare e sviluppare traiettorie di apprendimento trasformativo o di trasformatività in senso ampio (L. Formenti, comunicazione personale, 7 maggio 2024), a beneficio di molteplici dimensioni caratterizzanti la vita quotidiana e professionale delle persone adulte.

La ricerca svolta, introdotta nel suo disegno metodologico nel paragrafo 3.3. e approfondita nel capitolo 4., si inserisce in un momento cruciale per lo sviluppo del paradigma trasformativo, a livello internazionale quanto nello scenario nazionale.

Si auspica, attraverso questo lavoro di ricerca, di contribuire a una esplorazione coerente, attendibile e giustificata dei riferimenti trasformativi e delle sue implicazioni, allo scopo di elaborare nuove e significative conoscenze e traiettorie, pur in misura circoscritta e senza alcuna pretesa di completezza, definizione e risonanza.

L'autorevolezza e la solidità dei contributi emersi consentono al lavoro svolto di prospettare scenari in divenire utili all'avanzamento, al rinnovamento e alla rivitalizzazione epistemologica e applicativa della sfida trasformativa, nei suoi orientamenti contemporanei.

Una sfida, il cui potenziale, possa essere ancora in grado di interrogare e scuotere premesse e prospettive, valori e consapevolezze personali profonde, nel proprio incontro con il mondo.

### 3.2. Nuovi sguardi alle metodologie trasformative della ricerca

L'apprendimento trasformativo costituisce un'area di ricerca attiva e dinamica all'interno del campo dell'educazione degli adulti e, in coerenza con la sua evoluzione, delle diverse discipline a essa collegate (Taylor, 2007). Facilitare sul piano pratico l'apprendimento adulto in chiave trasformativa non solo significa apprendere e implementare specifiche tecniche e strumenti didattici coerenti con i suoi scopi, bensì comprendere le intenzioni educative e la natura dei suoi processi, al fine di conoscerne il significato e favorire una sua corretta promozione in termini applicativi a partire dalle varie esperienze educative. Tali orientamenti, negli anni più recenti, hanno incoraggiato sempre più l'interesse e il contributo della ricerca a livello internazionale, incoraggiando la stessa disciplina trasformativa a interrogarsi sulle tendenze emergenti e le nuove conoscenze, nell'ottica di una progettazione, in divenire, degli apprendimenti a carattere trasformativo. Gli studi in letteratura, difatti, dimostrano come l'impegno della ricerca all'approccio trasformativo stia determinando una progressione nelle modalità e negli approcci educativi (Romano, 2016), in una direzione congruente con le esigenze odierne di una società sempre più esigente di fronte al sapere e allo stesso tempo altamente complessa e mutevole nei suoi scenari anche educativi.

Con lo sviluppo multiforme della disciplina anche la metodologia di ricerca sviluppa nuove e rinnovate caratteristiche, provando ad andare oltre ai classici paradigmi dominanti e lineari, assimilabili a modelli prettamente qualitativi o quantitativi, in relazione agli specifici obiettivi e agli scopi ai quali la sua attività si prefigge di contribuire. Pur continuando a rappresentare l'approccio alla ricerca di maggior riferimento, i processi qualitativi sviluppati negli ultimi anni paiono essere più specifici e sofisticati (Taylor, 2007) per via della formulazione e adozione di metodi innovativi tra cui quello longitudinale, l'*action research* (ricerca-azione), la ricerca partecipativa, l'indagine narrativa e lo studio di casi, nonché strumenti di indagine come le scale, l'analisi del contenuto di diversa tipologia (diari, e-mail, portfolio...) e la rilevazione degli stimoli emersi attraverso l'uso di videoregistrazioni e di fotografie come strumento di esplorazione ed elicitazione. Approcci alternativi alla ricerca consentono, grazie all'utilizzo di strumenti narrativi e maggiormente creativi, di ricavare dati validi e interessanti per una comprensione ulteriore dell'apprendimento trasformativo, oltre a incoraggiare nei partecipanti processi profondi di riflessione. Inoltre, mirano a risolvere problematiche relative all'uso di tecniche tradizionali come nel caso delle interviste

retrospettive, con cui si possono verificare carenze di memoria o altri ostacoli (Taylor, 2007). L'*action research*, il cui approccio sottace a un apprendimento *project-based*, spiega attraverso un legame coerente tra teoria e pratica, come la comprensione all'interno del processo trasformativo avvenga nel corso del cambiamento (Lange, 2004 in Taylor, 2007), in relazione a un'idea di apprendimento come processo di ricerca e azione il cui esito è l'attuazione di ciò che emerge dall'interazione nella ricerca (Bracci, 2017). Gli studi longitudinali, invece, si caratterizzano per un'analisi del processo trasformativo durante un arco temporale più o meno lungo. L'uso delle scale, delle indagini e dei sondaggi può risultare utile nella rilevazione dei cambiamenti delle prospettive in determinati fenomeni e per identificare quei soggetti che ne sono interessati, nell'ambito di studi condotti, per esempio, in campo professionale.

Gli strumenti metodologici su cui le varie fasi della ricerca, incluso quello della valutazione del processo e degli esiti dell'apprendimento, si sviluppano, tendono a una continua specificazione e, parallelamente, ibridazione volendo coniugare sempre più diversificati approcci mirati a individuare specifici orientamenti a seconda dei diversi contesti di azione, delle svariate tipologie di apprendimento e, non di meno, delle varie esigenze in termini di obiettivi e risultati. Risulta evidente una progressione, sia teorica sia pratica, rispetto alla prospettiva più razionale e orientata all'individuo perseguita da Mezirow, a sostegno di una dimensione relazionale ed emotiva che guarda alla sfera sociale (Melacarne, 2019), in uno sviluppo di metodologie e strumenti operativi di ricerca che mirano alla promozione di processi di apprendimento sempre più emancipativi all'interno di variegati ambiti collettivi, organizzativi e comunitari.

Una tale metodologia di ricerca, riconducibile alla *practical epistemology* di Dewey che mira a sviluppare una ricerca educativa che sia di utilità nella pratica, favorisce la progettazione di interventi educativi che valorizzino l'esperienza dei soggetti partecipanti attraverso cui veicolare nuovi e significativi apprendimenti (Bracci, 2017).

Richiama inoltre sempre più l'esigenza di trasformazione e emancipazione, in una prospettiva di miglioramento, delle condizioni educative degli adulti nei vari contesti in cui vivono e operano, ancor prima di rispondere a una necessità intrinseca culturale di accrescimento della conoscenza (Federighi, 2018). Si prefigge, infine, di contribuire all'avanzamento dello sviluppo intellettuale della popolazione, in un'ottica di redistribuzione delle opportunità educative secondo principi di equità e giustizia (*Ibidem*). Si può, pertanto, definire tale metodologia di ricerca come un'azione concreta e coinvolta

nel processo stesso di indagine, il cui valore risiede nella capacità che si verifichino i cambiamenti attesi sulla base di traiettorie migliorative e in costante sviluppo. Criterio base per la valutazione dell'efficacia della ricerca trasformativa risulta essere la misurazione di cosa non sarebbe accaduto se non vi fosse stato l'apporto della ricerca e delle azioni educative connesse (*Ibidem*).

Lo scopo della ricerca si traduce con il dare origine a una serie di azioni formative, non solo a partire dalle nuove conoscenze prodotte, ma ancor prima dai processi di apprendimento che si sviluppano all'interno del contesto stesso di ricerca e che risultano portatori di nuove conoscenze, agendo in qualità di vere e proprie azioni educative. Le dimensioni nelle quali la persona adulta vive e interagisce divengono, così, luoghi di potenziale apprendimento, inteso come impegno trasformativo in riferimento ai contesti in transizione e alle relative conoscenze anch'esse in continua definizione, diventando essi stessi il campo dell'azione formativa. La trasformazione delle conoscenze consente all'apprendimento di divenire trasformativo, dal momento che pone in discussione e favorisce l'esaminazione degli assunti e delle prospettive in vista di rinnovate e più coerenti ristrutturazioni.

Il metodo applicato alla ricerca trasformativa non viene definito a priori ma si costruisce in base all'appropriatezza di determinati strumenti e tecniche via via specificate secondo gli obiettivi della ricerca. I partecipanti traggono benefici dalla collaborazione alle varie fasi del processo, poiché coinvolti in un'esperienza educativa in grado di rispondere alle loro esigenze e di contribuire al cambiamento.

L'approccio è quello che guida una logica *bottom-up* (dal basso), di costruzione della conoscenza a partire dall'esperienza, ovvero dalla situazione in cui si verifica la pratica, coinvolgendone tutte le dimensioni della persona adulta nell'intraprendere un cammino lungo le varie fasi di interpretazione e trasformazione dei significati.

L'esperienza, attraverso il processo di riflessione (*reflection*) attivato grazie a un evento problematizzante da cui scaturisce la possibilità per l'adulto di esplorare e attivarsi, acquisisce un senso quando il soggetto in modo consapevole ne assume il significato. Per arrivare a ciò può essere necessario coinvolgere dimensioni extra-cognitive, che vadano oltre e intercedano dimensioni inconsce, grazie all'ausilio di nuove tecniche incorporate e sensoriali e di linguaggi creativi che diano spazio a nuovi processi di riflessività (*reflexivity*) (Formenti in Mezirow, 2016, Postfazione).

Secondo tale visione, anche la teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb (*Experiential Learning*), la cui prospettiva olistica guarda al piano dell'esperienza, della percezione, della cognizione e del comportamento, viene ripresa come strumento di ricerca a sostegno di nuove direzioni che prevedono lo sviluppo di esperienze formative dal forte impatto emotivo basate sull'esperienza concreta (cognitiva, emotiva o sensoriale), quali metodi formativi da sviluppare nella formazione in aula ma soprattutto "oltre l'aula" (Di Nubila & Fedeli, 2010). L'approccio esperienziale, nella sua attuale epistemologia, sostiene che l'esperienza formativa necessita del contributo della riflessione personale per risultare efficacemente educativa, diventando così fattore di crescita per la persona. Prevede, all'interno del processo di apprendimento, l'uso di strumenti come quello della *Reflective Observation*, che implica la necessità di un'osservazione critica successiva all'esperienza, al fine di ridare significato e valore concettuale all'esperienza stessa (*Ibidem*).

Lo sviluppo a più riprese del costrutto riflessivo avvia, all'interno delle comunità di ricerca, un innovativo dibattito inerente all'interdipendenza tra conoscenze teoriche e pratiche, considerate non più subalterne le une alle altre, bensì parimenti indispensabili nel produrre conoscenza proprio a partire dall'azione dei soggetti, nonché gruppi e organizzazioni, e alla loro capacità di riflessione sull'esperienza (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008). Nei casi di sviluppo organizzativo, per esempio, la riflessione come dispositivo di apprendimento e di conferma della conoscenza che emerge e interagisce con la pratica, non proviene dalla sola partecipazione all'esperienza, ma richiede una disposizione specifica nei confronti di ciò che si fa e una maggiore consapevolezza da parte del partecipante verso la possibilità di intervenire e migliorare il contesto di riferimento (Bracci, 2017).

Già Schön (1987), richiamando il pensiero deweyano nel concettualizzare l'importanza del processo riflessivo come strumento per l'apprendimento, ritiene che la pratica riflessiva sia da collocare all'interno dei processi formativi come ambito disciplinare, al fine di apprendere come meglio interpretare l'esperienza e quindi il sapere, agendo potenzialmente su di essa in un'ottica di trasformatività, in connessione cioè a un sistema di relazioni (Formenti in Mezirow, 2016, Postfazione), costituito da una varietà di soggetti coinvolti in un processo di apprendimento condiviso.

Tale approccio si distingue dal basare l'iter trasformativo sul solo soggetto adulto, poiché la complessità della contemporaneità e dei suoi significati obbliga a un'apertura dello

sguardo verso l'intrinseca interdipendenza che unisce le persone in apprendimento dalle cui relazioni, in ogni momento, può scaturire una trasformazione personale (*Ibidem*) che conduce a un nuovo, conseguente apprendimento. L'apprendimento come pratica sociale, allora, cessa di essere un atto individuale implicando la partecipazione al processo di tutti coloro che ne prendono parte (Bracci, 2017). Attori e contesti cambiano e si contaminano a vicenda: la sfida attuale vede lo sviluppo di modalità e metodologie appropriate attraverso le quali l'applicazione trasformativa può favorire, in senso pratico, una loro crescita più efficace e consapevole. A proposito, Taylor dimostra (2007) come la costruzione di relazioni all'interno del contesto sia tra i principali fattori che determinano un'esperienza trasformativa, per via della possibilità di confronto, di discussione e di condivisione delle informazioni, oltre a rispondere a un bisogno intrinseco dei partecipanti di sostegno e fiducia, elementi che favoriscono la ricerca di una convalida consensuale e quindi lo sviluppo di relazioni trasformative. Tale prospettiva concorre a mettere in discussione la logica formale e oggettiva dell'apprendimento (*Ibidem*), indirizzando l'indagine empirica a una più ampia comprensione degli aspetti più retrospettivi maggiormente difficili da cogliere, nonché del ruolo delle emozioni e del loro efficace impiego nella pratica.

La ricerca trasformativa si situa in un'intenzione critica e dialogica di reciprocità, prendendo le distanze da potenziali logiche di imposizione e personificazione. I partecipanti, in qualità di "soggetti epistemici" (Fabbri et al., 2008) in grado di costruire saperi situati con cui dialogare nelle diverse situazioni e in relazione con gli altri attori, risultano impegnati in prima persona nella costruzione di senso dell'esperienza. I ricercatori, a loro volta, operano in modalità decentrata e al contempo posizionata nei confronti delle proprie prospettive e di potenziali distorsioni, nel rispetto di un'autorevolezza metodologica a supporto di conoscenze empiricamente valide (Romano, 2021). Garantire alla ricerca un certo rigore metodologico, tuttavia, non coincide necessariamente con il produrre una conoscenza che sia socialmente controllabile, dal momento che il suo valore risiede nel voler affrontare questioni determinanti in coerenza con il quadro teorico di riferimento (Fabbri, 2018).

La fase attuale di esplorazione epistemologica e metodologica della ricerca trasformativa, anche conosciuta come terza fase di reinterpretazione della teoria, rivolge a tal fine la sua attenzione a rinnovati e più intersecati riferimenti che rispondono a una richiesta di estensione degli approcci all'apprendimento trasformativo in connessione a una

molteplicità di prospettive pratiche (Romano, Bracci, & Marsick, 2022). I nuovi approcci alla ricerca guardano alla costruzione di un metodo di apprendimento trasformativo che risulti utile, efficace e coerente per il contesto di applicazione.

Emergono, tra i vari, approcci post-qualitativi e sull'apprendimento situato, quelli rivolti agli studi femministi o agli apprendimenti organizzativi e ancora alle comunità di pratica portatrici di una conoscenza situata (Wenger, 2006), oltre all'*action learning*, agli studi *practice-based* e quelli interessati alle pratiche di *coaching*, in una modalità ibrida e intersecata, comprendente dimensioni e metodologie, tra le varie, situate, performative, *embodied*, creative e posizionate, volte a favorire una concezione relazionista di costruzione dei processi di indagine (Romano et al., 2022).

Tali "teorie della pratica" (Ahearn in Striano, Melacarne & Oliverio, 2018) ambiscono a esplorare le diverse modalità attraverso cui la pratica sociale diviene un processo di trasformazione sociale (Striano, Melacarne & Oliverio, 2018), laddove siano presenti determinati presupposti di ordine epistemologico come la stessa dimensione riflessiva, tesa a far emergere il senso della pratica (Schön, 1987) e quindi permettere al discente di considerare le sue prospettive di sviluppo valutandone gli elementi che veicolano un apprendimento e una conoscenza, anche tacita. Altra condizione fondamentale per verificare la capacità trasformativa è l'analisi di come queste pratiche vengono implementate e modellate nei diversi contesti di applicazione, grazie all'esperienza dei professionisti (Striano et al., 2018).

Su questi orientamenti si delineano le attuali riflessioni e le direzioni applicative su cui si orienta il lavoro della Rete Italiana per l'Apprendimento Trasformativo (ITLN), in costante cooperazione con l'Associazione Internazionale ITLA e le altre reti europee.

Tra le pratiche studiate e introdotte di recente si collocano inoltre le *active research methodologies* (metodologie attive di sviluppo) (Fabbri, 2018), tese a creare prospettive di ricerca che si contaminino a vicenda e che guardino simultaneamente all'azione, alla partecipazione, all'apprendimento e alla ricerca, dimensioni il cui legame è garanzia di cambiamento, in contesti perlopiù transdisciplinari e orientati alla pratica, come quelli organizzativi ed educativi. La ragione circa l'utilizzo di tali metodologie si lega alla convinzione che nell'azione sta il potenziale di apprendimento oltre all'interesse verso il processo dell'azione conoscitiva (*Ibidem*). L'obiettivo è generare una proficua collaborazione tra studiosi e professionisti (*practitioners*) attivi sul campo e detentori del sapere tecnico, in vista di una conoscenza che sia utile al contesto stesso; essi diventano,

in questo modo, co-ricercatori impegnati a comprendere la situazione indagata, in un modello di ricerca quanto più collaborativo e partecipativo (*Ibidem*).

Un approccio basato sulla pratica consente, infatti, una dinamica connessione con il contesto, orientato alle relazioni con gli altri, alla conoscenza, alla comunicazione situata e alle connessioni con gli oggetti materiali che lo compongono, laddove il processo di apprendimento trasformativo, interpretato attraverso la pratica sociale, rappresenta la presa di consapevolezza dei propri assunti, delle proprie azioni e dei relativi limiti connessi, portando il soggetto adulto alla loro revisione e trasformazione (Fabbri, 2018).

### 3.2.1. Metodologie trasformative per l'intervento educativo e formativo

Negli anni più recenti, nel contesto italiano così come in quello europeo e nordamericano, particolare attenzione della ricerca educativa si è rivolta allo sviluppo di metodologie didattiche a supporto di una prospettiva trasformativa all'insegnamento e all'apprendimento in un'ottica di crescita professionale dei docenti, in grado di sostenere dinamiche critico-riflessive e trasformative allo scopo di imparare ad agire a beneficio di un cambiamento individuale e collettivo (Fabbri & Romano, 2022). Il campo di studi maggiormente interessato riguarda il contesto dell'istruzione universitaria (*higher education*), coinvolto da tempo in una sfida tesa all'innovazione e alla modernizzazione, sulla base di un'impellente esigenza di rinnovamento della didattica e di sviluppo organizzativo, al fine di potenziare la qualità in termini di soddisfazione dei docenti e degli studenti e di raggiungimento degli obiettivi, tra i quali il completamento del percorso di studi (Fedeli, 2022).

La formazione dei docenti in ottica trasformativa si caratterizza per un approccio dinamico e intersezionale basato sulla collaborazione tra ricercatori e professionisti dell'insegnamento (Fabbri, 2018), dove esperienze e pratiche professionali costituiscono l'oggetto di indagine le cui intenzioni sono quelle di sviluppare specifici dispositivi metodologici e tecnologici capaci di facilitare nei partecipanti una riflessione sulle prospettive e, parimenti, significativi processi di apprendimento dall'esperienza (Romano & Bosco, 2022).

La visione emancipatoria che sottende la pratica trasformativa implica un processo di riflessione critica che guida i partecipanti alla creazione di ipotesi a interpretazione della realtà, prevedendo l'implementazione di un'azione in questa direzione (Fedeli & Taylor, 2016). Tuttavia, perché si verifichi un cambiamento profondo del modo con cui si agisce, è necessario che i partecipanti riflettano su come il contesto condiziona la loro azione, dal momento che la riflessione in sé non basta a produrre automaticamente un cambiamento. La riflessione sull'esperienza, attraverso l'ausilio di appositi strumenti metodologici in grado di connettere ricerca, esperienza, riflessione e trasformazione, consente al docente di individuare quegli elementi di distorsione dell'azione (privilegi, potere, prevaricazioni...) e di posizionarsi in relazione alla propria storia professionale (Romano & Bosco, 2022), comprendendone i meccanismi taciti che la indirizzano e le pratiche condotte all'interno della classe, consentendo la costruzione di una conoscenza utile che sia di indirizzo all'azione oltreché di stimolo per la creazione di ambienti di

apprendimento più coinvolgenti e autentici (Fedeli, 2022). L'apprendimento attivo risulta essere trasformativo e con benefici multipli a lungo termine (Bracci, 2017); al docente viene riconosciuto un ruolo di facilitatore (Fedeli & Taylor, 2016), attento al cambiamento e propenso a una didattica inclusiva del contributo degli studenti (Fedeli, 2022) che a loro volta si sentono più coinvolti e incoraggiati (*Ibidem*).

Il processo di esame delle pratiche e di analisi dell'azione che avviene all'interno del gruppo di lavoro dei pari, un luogo sicuro ma altrettanto sfidante, consente la costruzione di conoscenze oltre a individuare nuovi corsi dell'azione. Le pratiche, in riferimento agli approcci *practice-based* e dell'apprendimento situato (Wenger, 2006), implicano un concetto del "fare" e riguardano tutto ciò che succede in un determinato contesto sociale, quindi teorie, azioni, significati sia impliciti sia espliciti (Fabbri & Romano, 2022).

L'apprendimento che si genera *experienced-based* e le stesse metodologie attive di sviluppo, permettono di comprendere come meglio intraprendere la trasformazione delle prospettive, consentendo di cogliere i risultati raggiunti con la realizzazione del processo. Tra queste, l'uso delle metafore per esplorare nuovi significati e immaginare nuovi scenari sulla base di rinnovate azioni da implementare nella pratica professionale quotidiana; le metodologie performative, tra le quali rientrano specifiche pratiche teatrali o tecniche *art-based*; l'impiego di ambienti immersivi o simulativi; tecniche narrative post-strutturaliste come lo storytelling; l'utilizzo di protocolli conversazionali come l'*Action Learning Conversation* e l'analisi degli Incidenti Critici. L'immaginazione permette ai partecipanti di esplorare nuove dimensioni e ripensarsi nel proprio ruolo professionale. La collaborazione, poi, con la comunità dei docenti è considerata tra i metodi più efficaci nella promozione del cambiamento in contesti istituzionali come quello accademico (Fedeli, 2022). Permette infatti di diventare professionisti più esperti, grazie all'elaborazione di nuove conoscenze a partire dalla condivisione di saperi e consuetudini all'interno della comunità di pratica (Wenger, 2016), definita come un'entità costituita da un dominio di conoscenza, una comunità di persone che se ne occupa e una pratica condivisa che rende la stessa comunità efficace in relazione a esso (*Ibidem*).

Lo sviluppo organizzativo professionale mira a promuovere un cambiamento attraverso la formazione delle persone, e, nell'ambito dell'educazione superiore, tende a sviluppare nei professionisti un senso di maggiore fiducia in se stessi con il quale costruire una più marcata identità professionale (Fedeli, 2022).

### 3.3. Il disegno di ricerca

Lo sviluppo di una ricerca sull'evoluzione dell'apprendimento trasformativo relativamente agli studi condotti nell'ambito accademico italiano, intende tracciare, tramite un approccio esplorativo e narrativo, quali risultano essere le motivazioni, le credenze, i contributi, le applicazioni e le direzioni future che orientano e interessano il fenomeno indagato.

Attraverso una relazione partecipata con alcuni tra i maggiori esponenti che negli ultimi decenni, nel contesto accademico nazionale, hanno tracciato l'identità di una traiettoria trasformativa di una teoria educativa in divenire, si intende compiere e stimolare una riflessione aperta su un discorso che si interseca a più livelli e in modo trasversale con l'apprendimento e il cambiamento della persona adulta, nella sua epistemologia e nelle sue modalità e orientamenti teorici e applicativi, alla luce dei cambiamenti e delle necessità sociali attuali.

Così come il discorso educativo in chiave trasformativa si colloca in un processo di scambio e dialogo tra prospettive diverse in una intenzione di costruzione delle conoscenze in relazione ai soggetti e alle esperienze di vita (Sorzio, 2015), analogamente si pone questo caso di studio, per via della sua specificità tematica e del dominio educativo in cui si inserisce. Si privilegia, pertanto, una struttura volta alla conoscenza e all'interpretazione di determinate dinamiche che interessano e orientano l'oggetto di studio, ma anche alla comprensione delle condizioni e motivazioni che conducono a specifiche azioni e situazioni, i cui effetti si riflettono sugli orientamenti che oggi, e in prospettiva futura, guidano lo sviluppo dell'apprendimento trasformativo. L'utilizzo di metodi flessibili e interattivi consente di far emergere e di intercettare la complessità e il significato del contesto (*Ibidem*), nonché le sfumature che lo caratterizzano. La posizione di accoglienza e apertura verso la conoscenza emersa dall'interazione con gli interlocutori è ciò che più contraddistingue questo lavoro di tesi, poiché consente di veicolare ampi significati attraverso uno sguardo aperto, critico e costruttivo, per tracciarne nuove comprensioni e intuizioni.

Con questo lavoro di ricerca si intende esplorare, in riferimento alle evoluzioni epistemologiche e applicative che interessano il fenomeno trasformativo, la coerenza e la validità pratica dell'apprendimento trasformativo in relazione alla contemporaneità, evidenziandone le potenzialità così come le criticità e i limiti che possono emergere e ostacolare il suo progresso.

### *3.3.1. Metodologia e domande di ricerca*

L'approccio metodologico utilizzato è quello della ricerca narrativa, riconducibile a un orientamento qualitativo che prevede la raccolta e l'analisi dei dati sulla base delle esperienze e delle prospettive delle persone partecipanti allo studio.

La ricerca narrativa consente di cogliere gli sguardi e i punti di vista personali a partire da una dimensione umana, non riconducibile a una quantificazione numerica e standardizzata. Tale approccio apre alla comprensione profonda sulle modalità con cui le persone assegnano un significato all'esperienza e alla propria vita, permettendo di esplorare fenomeni e questioni complesse nella loro globalità mediante storie e punti di vista personali.

Attraverso la narrazione delle storie, infatti, gli individui assegnano maggiore coerenza e unità alla propria esperienza (Sorzio, 2015), che può, al contrario, risultare frammentata o poco lineare. Un processo comunicativo aperto con l'interlocutore, basato sulla condivisione di conoscenza, permette di elaborare un ragionamento che sia ricco e articolato, aperto a sguardi ampi e alternativi, favorendo la creazione di nuovi significati. Secondo questo orientamento, ricercatore e partecipanti si pongono in modalità interattiva e connessa, immergendosi nei significati della narrazione allo scopo di far emergere quante più comprensioni e interpretazioni via via che l'interazione prende vita. L'interpretazione e la comprensione che deriva dalla narrazione si rende possibile grazie al fatto che il ricercatore condivide la stessa natura dei partecipanti.

Le narrazioni che gli studiosi tracciano all'interno di questo lavoro di ricerca costituiscono un'opportunità distintiva di ottenere una comprensione profonda e al contempo più sfumata delle evoluzioni così come delle concettualizzazioni e manifestazioni della teoria dell'apprendimento trasformativo.

A partire dalle narrazioni emerse, lo studio si propone di indagare quali nuovi sguardi, direzioni e applicazioni della teoria trasformativa possano essere tracciate anche in riferimento agli sviluppi pratici che negli ultimi anni hanno interessato l'ambito della ricerca nel contesto accademico italiano.

Lo studio risponderà, pertanto, alle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le motivazioni iniziali e successive che stimolano gli studiosi e le studiose a studiare e a fare ricerca nel campo dell'apprendimento trasformativo?

- Quali sono le osservazioni e le prospettive riguardo allo sviluppo della teoria dell'apprendimento trasformativo e come i vari fattori hanno contribuito allo sviluppo del campo?
- Quali sono le aspettative e le direzioni future degli studiosi e delle studiose contemporanee nel campo dell'apprendimento trasformativo?
- Quali raccomandazioni e consigli darebbero gli studiosi e le studiose esperte di apprendimento trasformativo ai ricercatori e ricercatrici più giovani ed emergenti?

### 3.3.2. *Strumenti e metodi*

Per l'individuazione della popolazione costitutiva dello studio è stata utilizzata la tecnica del campionamento mirato. Sono stati individuati una serie di studiosi, ricercatori e ricercatrici italiane dell'apprendimento degli adulti, che si distinguono per il contributo e l'apporto dato alla materia in riferimento agli studi condotti sia teorici sia empirici e alla familiarità nonché connessione con la teoria dell'apprendimento trasformativo e/o con i suoi più attuali orientamenti e direzioni. Attraverso una ricerca biografica svolta parallelamente alla revisione della letteratura ai fini dello sviluppo delle tematiche oggetto di tesi, sono stati individuati un numero inizialmente più ampio di studiosi che, una volta definito l'oggetto e lo scopo della ricerca, sono stati selezionati in base a specifici criteri, procedendo con un'analisi più approfondita dei profili e dei campi di studio.

Nella fase di ricerca e selezione dei partecipanti si è consultato il sito internet della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) e in particolare il gruppo di lavoro attivo al suo interno sulla ricerca e l'apprendimento trasformativo, composto da un nutrito numero di studiosi e accademici italiani. Inoltre, come riferimento per la scelta dei casi è stata tenuta in considerazione anche l'appartenenza degli studiosi alla rete italiana per l'apprendimento trasformativo (ITLN) per la sua stretta collaborazione con la rete internazionale e la conseguente connessione con la teoria trasformativa.

A conclusione di questa prima fase sono stati individuati sette potenziali partecipanti che rappresentano l'unità di analisi della ricerca, in qualità di studiosi con conoscenze ed esperienze rilevanti per i fini della ricerca stessa.

La ricerca, poi, prevedeva un'ulteriore fase di individuazione di partecipanti tramite un campionamento "a palla di neve" (*snowball sampling*), una tecnica che consente di reclutare nuove figure sulla base di indicazioni fornite dai soggetti già individuati. Questa seconda fase di scelta dei casi si è svolta successivamente alla prima, a seguito delle segnalazioni giunte durante la raccolta dei dati con i primi partecipanti.

La seconda fase di campionamento ha permesso di individuare un'ulteriore figura accademica, su indicazione di alcuni dei partecipanti iniziali; è stato, pertanto, vagliato il profilo e ritenuto coerente ai fini della ricerca, quindi incluso nel campione della popolazione.

Le tecniche di campionamento individuate e impiegate sono state scelte per garantire un campione specifico e altrettanto diversificato e rappresentativo per lo studio, optando per

tale criterio di selezione dei casi al posto della rappresentatività di una più ampia popolazione accademica interessata all'apprendimento adulto e trasformativo.

In numero complessivo, i partecipanti individuati per la somministrazione delle interviste sono stati otto studiosi dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti, tutti attivi in ambito accademico e della ricerca e professori in diverse università italiane.

I partecipanti rappresentano una popolazione eterogenea per età anagrafica ed esperienza professionale: alcuni di loro si interessano di educazione degli adulti da svariati decenni, mentre altri sono studiosi a metà carriera. Ognuno di loro ha pubblicato articoli e condotto studi di ricerca sull'apprendimento trasformativo e, pur registrando diverse provenienze e competenze, svolgono un ruolo attivo all'interno del dibattito trasformativo, contribuendo al suo sviluppo epistemologico ed empirico. Rappresentano pertanto una popolazione esperta e di rilievo per una comprensione approfondita della tematica trasformativa.

Come metodo di raccolta dei dati, la ricerca prevede l'utilizzo di interviste individuali semi-strutturate, somministrate in modalità guidata e al contempo colloquiale e dialogica. Questa tipologia di interviste consente al ricercatore di porsi in modalità riflessiva nell'esplorare e sondare le argomentazioni che via via che si sviluppano, secondo una modalità stimolo-risposta.

L'intervista, predisposta in modo da lasciare ampio spazio ai contributi dei partecipanti, prevede una linea guida dalla struttura flessibile composta da 13 items riguardanti tematiche ampie in relazione a: il processo di avvicinamento e conoscenza dei partecipanti con la teoria, l'evoluzione personale all'interno della traiettoria trasformativa, le osservazioni condivise in merito all'evoluzione della teoria trasformativa, l'apporto dato alla disciplina in termini ampi, gli spunti e le raccomandazioni agli studiosi più giovani che si avvicinano agli studi nel campo dell'apprendimento trasformativo. In conclusione, agli intervistati è stato chiesto di condividere alcune informazioni personali inerenti al profilo professionale, laddove la conversazione non avesse già ricavato il dato, oltre a un feedback sul processo.

La guida all'intervista è stata così strutturata:

1. Come e perché si è interessato all'apprendimento trasformativo?
2. Come descriverebbe la sua evoluzione nel campo dell'apprendimento trasformativo e più genericamente dell'apprendimento degli adulti?

3. Quali sono le sue osservazioni sull'evoluzione della teoria dell'apprendimento trasformativo?
4. Descrivete l'applicazione della teoria dell'apprendimento trasformativo (o di un suo filone) nella vostra ricerca e pratica.
5. Come vede la connessione della teoria dell'apprendimento trasformativo con le altre teorie dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti, in particolare nella sua area di ricerca?
6. Descriva i rapporti che ha avuto con alcuni suoi contemporanei, vivi o morti.
7. Quale ritiene essere il suo contributo al campo dell'apprendimento trasformativo?
8. Su cosa sta lavorando o qual è il suo prossimo progetto?
9. Quali sarebbero le sue raccomandazioni agli studiosi e alle studiose più giovani nel campo dell'apprendimento trasformativo?
10. Quale libro regalerebbe a un giovane studioso/studiose di apprendimento trasformativo e perché?
11. Quale dei suoi contemporanei consiglierebbe di intervistare prossimamente? Perché?
12. Come ricercatore/ricercatrice esperto, quali domande si aspettava che le facessi durante l'intervista?
13. Condividi alcune informazioni rilevanti su di lei.

### 3.3.3. Procedura e raccolta dei dati

Gli studiosi individuati come potenziali partecipanti alla ricerca sono stati contattati via posta elettronica con una lettera di presentazione del progetto di ricerca contenente gli scopi, le modalità e la richiesta di disponibilità.

Sette studiosi su otto hanno confermando l'interesse a collaborare alla ricerca.

Per informarli dovutamente sul contesto e l'oggetto dello studio, ai partecipanti è stato inviato un modulo di consenso informato con le finalità del progetto, le modalità, le responsabilità e la procedura di utilizzo e gestione dei dati. Una volta sottoscritto il consenso, si è proseguito a individuare e concordare le date per lo svolgimento delle interviste.

Le interviste individuali sono state condotte tramite l'applicativo Google Meet in lingua italiana, in un arco indicativo di quindici giorni complessivi e hanno avuto una durata di circa sessanta minuti ciascuna. Le interviste sono state registrate e in seguito trascritte con l'ausilio di specifici programmi<sup>12</sup>. La raccolta dei dati, in coerenza con la struttura metodologica della ricerca, si è svolta con strumenti a basso livello di strutturazione e organizzazione del contenuto. Il ricercatore, infatti, nella guida dell'intervista secondo una modalità flessibile e coerente, ne ha seguito il corso attraverso un processo di *follow-up* e di connessione con le tematiche via via affrontate dall'interlocutore. Ha quindi optato per tenere l'attenzione concentrata sullo scambio dialogico al fine di conferire fluidità e organicità all'interazione, annotando di tanto in tanto brevi note e parole chiave per evidenziarne l'importanza e da cui creare ulteriori connessioni e riflessioni.

Le interviste si sono distinte per la loro natura colloquiale e narrativa, permettendo agli interlocutori di sentirsi liberi di affrontare gli argomenti nel modo e nella forma ritenuti più idonei. Lo scambio di conoscenza e il confronto aperto ha caratterizzato la totalità delle interviste, grazie all'apertura, all'interesse e all'accoglienza del ricercatore e alla disposizione dei partecipanti a una modalità dialogica e informale che ha consentito di sviluppare ed esplorare le aree tematiche in modo ampio e significativo evitando distorsioni legate al processo, per giungere a una comprensione più approfondita delle esperienze e delle prospettive dei partecipanti. Tale modalità ha permesso di ricavare dalle conversazioni contributi e informazioni approfondite e significative.

---

<sup>12</sup> La trascrizione delle interviste è consultabile da QR Code nella sezione finale degli allegati.

#### *3.3.4. Analisi dei dati*

Per poter organizzare le informazioni raccolte si sono individuati precisi criteri di analisi dei dati, indispensabili per sintetizzare la quantità di contributi ottenuti ed elaborare il loro significato in modo rigoroso. Tale passaggio è indispensabile per poter sviluppare interpretazioni giustificate e comprensioni approfondite, in modo pertinente alle domande di ricerca di partenza. Si è proceduto utilizzando un'analisi quantitativa e qualitativa del contenuto, preceduta da una scrupolosa riflessione sui dati raccolti con le interviste.

Entrambe le tecniche, infatti, risultano utili ed efficaci per ottenere informazioni e ricostruire il significato dell'interlocuzione individuandone i principali contenuti.

Il processo di analisi dei dati ha avuto inizio già nella fase di raccolta delle informazioni, pur in modalità congetturale, attraverso l'organizzazione delle informazioni e l'elaborazione dei significati, sviluppando e proiettando una prospettiva di indagine.

L'analisi quantitativa ha permesso di misurare la frequenza e la presenza di determinate parole, tematiche e concetti all'interno dei dati qualitativi, rintracciandone quei contenuti emersi più frequentemente. Questa tipologia di analisi è utile per identificare argomenti specifici o tendenze all'interno di grandi quantità di testo, come risulta essere nel caso delle conversazioni in esame. I concetti di trasformazione, prospettive, apprendimento, adulti, epistemologia, pratica, ricerca e il prefisso "post" soprattutto nella formulazione del concetto di "postumano", sono tra gli altri i riferimenti maggiormente ricorrenti evidenziati nei contributi raccolti.

L'analisi qualitativa del contenuto, invece, è stata utilizzata per interpretare e comprendere i dati, rilevando i significati più profondi utili alla comprensione di specifici contributi. In una prima fase, in cui si è proceduto manualmente, i dati sono stati suddivisi in categorie generando delle strutture trasversali che sono state interpretate attraverso un'argomentazione in linea con le domande di ricerca, andando a integrare, dove pertinente, con concettualizzazioni e approfondimenti.

Contestualmente, i risultati sono stati confrontati con l'analisi generata attraverso il software Atlas.ti, un programma utilizzato per l'analisi assistita della ricerca qualitativa da cui si è ottenuta una prima codifica attraverso cui formulare in modo sistematico i principali temi e macro-temi necessari a svolgere un'analisi esplorativa dei contributi e nel successivo step di stesura. La codifica ottenuta dall'analisi assistita ha generato 190 codici raggruppabili in quattro categorie (applicazione nella ricerca e nella pratica, fattori che contribuiscono allo sviluppo, evoluzione, narrazioni esperienziali) che raffrontate con

quelle individuate mediante l'analisi manuale, hanno evidenziato una certa analogia e coerenza. La comparazione delle analisi ricavate attraverso le due modalità, manuale e assistita, ha permesso di confrontare i dati e ragionare su di essi andando a integrare laddove si è ritenuto opportuno. Si è quindi proceduto alla stesura, in modalità narrativa, dei dati.

Ogni categoria individuata contiene diversi estratti riconducibili alle diverse interviste, il cui significato non è da intendersi in modo assoluto ma in relazione alle domande e agli obiettivi della ricerca e, nondimeno, alla teoria di riferimento.

Il processo di codifica dei dati ha permesso di passare da dati grezzi alla formulazione di concetti e idee, per poi proseguire con la ricomposizione delle informazioni e la loro interpretazione. I dati raccolti hanno dimostrato nel loro insieme coerenza e concordanza, per cui non si è proceduto più di tanto a introdurre argomentazioni confutanti al fine di trarre interpretazioni alternative, sebbene siano stati messi in risalto i diversi orientamenti e le diverse prospettive di sviluppo. Inoltre, si sono considerati i potenziali limiti e le critiche emerse di una teoria in evoluzione, in funzione per lo più di una ipotetica progressione della disciplina trasformativa congruente ai suoi principi ispiratori sia epistemologici sia applicativi.

La revisione finale, a conclusione, ha permesso di valutare la validità dell'analisi e la coerenza con i dati, e quindi la sua affidabilità pur nei limiti necessari di un discorso riferibile a una realtà quanto più complessa e in costante divenire come quella dell'apprendimento adulto in veste di processo per il cambiamento personale e sociale.

### ***Partecipanti alla ricerca***

Gli studiosi e le studiose partecipanti alla ricerca con i quali si è preceduto allo svolgimento delle interviste sono:

**Francesca Bracci**, docente e ricercatrice presso l'Università degli Studi di Firenze;

**Loretta Fabbri**, docente e ricercatrice presso l'Università degli Studi di Siena;

**Monica Fedeli**, docente e ricercatrice presso l'Università degli Studi di Padova;

**Laura Formenti**, docente e ricercatrice presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca;

**Claudio Melacarne**, docente e ricercatore presso l'Università degli Studi di Siena;

**Stefano Oliverio**, docente e ricercatore presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II";

**Maura Striano**, docente e ricercatrice presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II".

## **4. L'EVOLUZIONE ITALIANA DELL'APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO NELLE VOCI DEI SUOI TESTIMONI**

### **4.1. Analisi qualitativa dei dati, interpretazioni, evoluzioni e direzioni future**

Le studiose e gli studiosi intervistati che nel ricoprire il proprio ruolo accademico assumono una posizione privilegiata nei confronti del dibattito sull'apprendimento trasformativo, testimoniano storie caratteristiche di connessione con la teoria, utili a mappare la sua evoluzione e le prospettive di sviluppo futuro.

Accumulati da un interesse che epistemologico che più applicativo riguardo ai processi di apprendimento degli adulti, le studiose e gli studiosi italiani concordano sull'ampia portata della disciplina trasformativa intesa come una teoria vasta dal contributo innovativo che si pone al di là di canoni fissi e schemi precostituiti, quindi riferibile e pertinente a svariati contesti e situazioni.

Questo risulta essere tra i fattori determinanti che contribuiscono, negli ultimi vent'anni, allo sviluppo del paradigma trasformativo nell'ambito degli studi e della ricerca scientifica italiana, reso possibile grazie all'interessamento di un gruppo di accademici che gli si avvicina con l'intenzione di approfondire i processi e le dinamiche su cui l'apprendimento adulto prende forma e si manifesta.

L'attenzione nei suoi confronti non nasce per tutti gli intervistati nell'immediato o in concomitanza con il primo approccio alla teoria di Mezirow, bensì in modo più sfumato e graduale.

Mentre studiose come Loretta Fabbri e Maura Striano, tra le prime ad aver intercettato la dimensione trasformativa, la identificano come una teoria che sin dai suoi esordi ha contribuito ad assemblare in modo efficace una serie di concetti pertinenti al dominio dello sviluppo adulto in chiave emancipativa, in riferimento all'acquisizione delle premesse e all'interpretazione che si dà del mondo, altri come Laura Formenti e Stefano Oliverio, pur riconoscendone l'intelligenza e il lavoro svolto da parte dell'autore, dimostrano un iniziale distacco connesso perlopiù a motivi di carattere epistemologico e culturale, dal momento che il modello concettualizzato pare di per sé molto, troppo semplificato rispetto alla tradizione intellettuale filosofica e pedagogica italiana ed europea.

Agli esordi del suo sviluppo, la teoria viene pertanto percepita da un lato come un contributo convergente e originale a supporto di un agire trasformativo, dall'altro troppo

semplificistica nella sua formulazione teorica e altrettanto disinvolta nel mettere insieme matrici teoriche diverse, tuttavia ritenuta in relazione ai contesti applicativi una cornice di valore e un potenziale efficace strumento di intervento.

Dei contributi emersi, quelli legati da più tempo al modello di Mezirow considerano la teoria trasformativa la propria casa scientifica, senza però che tale appartenenza ne escluda necessariamente delle altre. Per altri studiosi e studiose l'apprendimento trasformativo rappresenta un modo di guardare la realtà da un determinato punto di vista e quindi una cornice di senso, così come una prospettiva con cui approcciarsi ai contesti di ricerca. Ancora, viene ritenuto un approccio utile su cui fare affidamento in diversificati contesti, così come una matrice attraverso cui analizzare storie “di guerra”, ma anche un modello di riferimento nel mettere in pratica e sostenere traiettorie trasformative attraverso il proprio agire professionale, partendo dal divenire maggiormente consapevoli delle proprie convinzioni e delle cornici di riferimento. Da un punto di vista pratico il dispositivo trasformativo risulta tanto valido quanto utile e trasversale, tanto da ispirare sia le pratiche formative e i modelli di intervento dei formatori e dei ricercatori che se ne avvalgono, sia le pratiche e i comportamenti dei professionisti e dei discenti in formazione che entrano in contatto con i suoi strumenti.

Per un docente universitario ciò può voler significare mettere in pratica tutto il discorso dell'*active learning* concettualizzato da Taylor e Fedeli in ambito di innovazione della didattica, perseguendo un approccio in questo senso trasformativo che consente di mettere in discussione le credenze, i valori e gli assunti rispetto all'insegnamento e all'apprendimento adulto, facendo così evolvere i propri schemi di significato in vista di un maggiore coinvolgimento degli studenti da cui si generano apprendimenti significativi. Allo stesso modo, l'approccio con strumenti operativi e metodi di matrice trasformativa quali, per esempio, l'Action Learning Conversation ideato da Victoria Marsick e ampiamente utilizzato dai docenti intervistati in contesti di ricerca e nell'ambito della formazione, viene ritenuto di grande stimolo e utilità anche da parte dei professionisti in formazione che possono a loro volta avvalersi di supporti operativi efficaci nell'affrontare il proprio ruolo professionale con nuove prospettive.

Il paradigma trasformativo si pone, pertanto, come modello di interpretazione della realtà e come approccio e matrice operativa per fare formazione, didattica e ricerca, rispondendo ai quesiti su come agire per supportare l'apprendimento degli adulti nei vari contesti di

intervento, come fare ricerca sull'apprendimento adulto e allo stesso modo quale sia l'impatto dell'apprendimento trasformativo nell'educazione e nei contesti formativi.

I campi di studio da cui provengono i partecipanti alla ricerca e su cui si interessano di stressare l'approccio trasformativo sono svariati. L'ambito organizzativo e della formazione professionale è tra quelli che più coinvolge gli studiosi e le studiose sin da principio in un discorso di apprendimento adulto all'interno delle organizzazioni e nei contesti di lavoro, nei termini di sviluppo e apprendimento organizzativo e sviluppo professionale. L'attenzione viene poi estesa a tutti i contesti di vita quotidiana, sociali e personali e quindi alle dinamiche che generano e producono conoscenza in tutti gli ambienti in cui la persona adulta vive e lavora. Il costrutto riflessivo elaborato in origine da Mezirow, basato su un processo di apprendimento di tipo più individualistico, viene perciò esteso e trasferito a tutti i contesti sociali, organizzativi e comunitari in considerazione di un'idea di apprendimento basato più su processi condivisi. Le diverse traiettorie di sviluppo inerenti all'apprendimento trasformativo intraprese dai rappresentanti della comunità scientifica di riferimento si coniugano a una molteplicità di approcci e modelli formativi e di apprendimento come quello esperienziale, generativo, situazionale, quello generato durante il corso delle pratiche professionali e all'interno delle comunità di pratica, in relazione a contesti formativi principalmente informali e naturali.

Tra i domini teorici che compongono le premesse degli studiosi e delle studiose italiane da cui scaturisce l'interesse e la connessione con l'apprendimento trasformativo, due sono i principali riferimenti, la dimensione riflessiva e la dimensione del significato.

Il discorso sulla riflessione si espande a partire dall'idea di pensiero riflessivo di Dewey e dall'elaborazione di Schön di un modello basato sulla riflessione nel corso dell'azione in relazione all'agire professionale. È proprio la figura di Schön, i cui studi vertono specificamente sulle modalità di apprendimento nei luoghi di lavoro, che si rivela tra le principali referenze nell'orientare e sviluppare specifiche traiettorie di ricerca all'interno di molteplici contesti professionali. Mentre per Oliverio, di matrice filosofica, l'incontro con il modello trasformativo avviene nei termini di avvicinamento a una delle diverse manifestazioni della svolta riflessiva, da cui dipenderà la sua impostazione e il lavoro condotto in modalità più laterale rispetto all'apprendimento trasformativo, per la maggior parte degli altri autori l'avvicinamento alla teoria trasformativa introduce una visione che va oltre, incentrata su un processo riflessivo che funge da dispositivo critico allo scopo di

mettere in discussione i costrutti di cui si è portatori e che sottendono l'agire professionale.

Attraverso l'analisi delle pratiche professionali, gli studiosi e le studiose si avvicinano a utilizzare la metodologia riflessiva come strumento per identificare quei processi che possono aiutare i professionisti a mettere in discussione gli assunti e le premesse del loro agire professionale, superando una concezione di riflessione nel corso dell'azione tesa più a risolvere il problema in situazione. Arrivare a elaborare significati alternativi a partire dalle sfide professionali di cui si è portatori è ciò che promuove la costruzione di processi trasformativi rispetto alla visione che si ha delle cose, delle situazioni e dell'esperienza, attivando un cambiamento che non riguarda soltanto l'individuo o il professionista in sé ma che coinvolge tutto il sistema, in un'ottica di costruzione di un nuovo discorso.

Sulla base di queste considerazioni, la teoria dell'apprendimento trasformativo viene ritenuta una matrice operativa valida nell'identificare traiettorie di trasformazione e nell'analizzare, nell'ambito dei significati, il cambiamento delle prospettive e dei punti di vista man mano che emergono all'interno del processo, consentendo di riformulare le sfide culturali e sociali che si presentano.

Su un piano pratico, ciò può voler significare andare a rivedere dinamiche e processi fortemente radicati all'interno di contesti professionali come quello, ad esempio, delle professioni sanitarie in cui vigono per tradizione cornici standardizzate su cui si regge l'intero sistema. Il dispositivo trasformativo può intervenire nell'ambito dei significati agendo sulla trasformazione dei punti di vista al fine di elaborare nuovi *framing* concettuali, consentendo di rilanciare la sfida anche sul piano culturale.

Basti pensare alle procedure che regolano determinate situazioni come possono essere, in ambito sanitario, l'evento del parto o la donazione degli organi alla morte del paziente. Il modello trasformativo consente di rivedere e rielaborare i significati che possono venire messi in discussione a seguito dell'emergere di prospettive divergenti e dilemmi disorientanti, portando a riformulare completamente le sfide che non riguardano più soltanto la situazione in sé ma l'intero corso degli eventi, di come quindi ci si prende cura delle donne durante tutta la gravidanza e nel momento del parto o di come ci si interfaccia con l'elaborazione del lutto.

Le studiose che lavorano da lunga data con l'apprendimento adulto ritengono l'incontro con Mezirow una tappa quasi obbligata poiché, nelle teorie dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti, quella trasformativa ricopre un posto d'eccellenza.

Alcune di loro hanno il vantaggio di intercettare la teoria trasformativa direttamente negli Stati Uniti durante i propri percorsi di studio. Striano, nello specifico, la incontra negli anni Novanta attraverso la lettura dei primi testi di Mezirow, nel momento culmine di diffusione della teoria, riscoperta e utilizzata solo in seguito con lo sviluppo in Italia di una propria linea di ricerca indirizzata all'ambito organizzativo e professionale, dapprima svolta con gli insegnanti e poi con altre categorie tra cui quella sanitaria. A partire dal suo stesso impulso, nel 2003 si procede alla traduzione di *Apprendimento e Trasformazione*, un testo di cruciale importanza con cui molti degli altri studiosi si avvicinano al paradigma trasformativo. Bracci ha persino il privilegio di approfondire la teoria nel suo luogo di origine, il Teachers College della Columbia University di New York, frequentando in co-tutela il programma di dottorato AEGIS fondato dallo stesso Mezirow allo scopo di formare figure professioniste capaci di promuovere traiettorie trasformative in contesti organizzativi e comunitari.

In Italia la comunità scientifica si avvicina alla disciplina trasformativa con l'intenzione di apprendere una prospettiva che, per il dibattito in essere, risulta innovativa nel concettualizzare il significato del processo di apprendimento adulto e nell'offrire una specifica metodologia in suo supporto. L'approccio a livello nazionale, quindi, non risulta né di critica né di contrasto rispetto al paradigma trasformativo elaborato da Mezirow, ma di condivisione di vedute con un modello che ripensa all'apprendimento adulto come una capacità, interrogandosi su come e quando si apprende e come fare per supportare tale apprendimento, andando a sostenere nello specifico la trasformazione delle forme di apprendimento a partire dalle sue premesse e dai processi di validazione del modo in cui questo avviene. Grazie a questa visione dirompente e al coinvolgimento attivo di quanti interessati ad approfondire tali traiettorie concettuali e operative, l'apprendimento trasformativo diventa una proprietà scientifica italiana.

La comunità di ricerca che la rappresenta, di cui gli studiosi e le studiose intervistate fanno parte attribuendole un grande valore, si costituisce formalmente in seguito con la creazione del network italiano ITLN grazie alla volontà e all'impegno delle professoressa Fabbri, Striano, Fedeli e del professore Melacarne; tuttavia si consolida già con la visita di Mezirow nel 2006 su invito di Striano e Fabbri, diventando un importante punto di

riferimento a livello nazionale e internazionale. Il viaggio italiano dell'autore fa dapprima tappa a Trento per un convegno di area nell'ambito del coordinamento di servizi educativi per l'infanzia per poi proseguire presso le Università di Siena e Firenze dove interviene nell'ambito di corsi di dottorato presidiati dalle docenti referenti.

La continuità e la sinergia che si creano da principio con la comunità americana, proseguita anche in seguito alla morte di Mezirow nel 2014, si riscontra in varie occasioni da cui nascono traiettorie di incontro e di ricerca significative. Si evidenzia a proposito l'incontro con Victoria Marsick nel 2010, invitata dagli stessi docenti presso l'Università di Siena allo scopo di rinforzare e mantenere vivo il contatto con la realtà che ha prodotto la teoria trasformativa, un appuntamento che diventa un'occasione di scambio tra le due comunità scientifiche da cui prende avvio un rapporto di collaborazione proficuo di cui Marsick ne rappresenta un punto centrale di riferimento.

Emerge inoltre l'esclusiva relazione con Edward Taylor, ritenuto una figura chiave dello sviluppo trasformativo non solo per aver sistematizzato l'ampia letteratura e le sue diverse articolazioni, ma anche per il grande contributo dato agli studi in termini concettuali, metodologici e applicativi. Ne è un esempio distintivo la formulazione dell'innovativo filone di studi sulla multiculturalizzazione da cui prende impulso tutto il discorso nato intorno alle nuove teorie post-coloniali.

Non mancano, altresì, le presenze degli studiosi e delle studiose italiane in occasione di appuntamenti e incontri di rilevanza internazionale, così come gli intrecci e i riferimenti a tutta una serie di autori che, negli ultimi decenni, stanno contribuendo all'estensione della teoria trasformativa ad ampliamento e completamento della stessa. Tra le figure più richiamate si collocano Cranton, Brookfield, Hoggan, Tisdell, Dirkx, Nikolaidis e tanti altri.

Contestualmente, anche in Europa si inizia a parlare di apprendimento trasformativo e a porre le basi per la creazione di un network che funga da ponte con la comunità oltreoceano. Tra le studiose intervistate Formenti si pone da questa prospettiva trovandosi, negli anni in cui si avvicina alla teoria trasformativa, impegnata professionalmente e legata a questo tipo di contesto, oltre a ricoprire un ruolo attivo all'interno della società europea di ESREA. In seguito alla Conferenza internazionale sull'apprendimento trasformativo di Atene del 2011, a cui molti dei partecipanti allo studio prendono parte e di cui la docente è anche membro del comitato scientifico, nel 2013 si procede alla fondazione del network europeo Interrogating Transformative

Processes in Learning: An International Dialogue (ITLP) che diventa occasione di approfondimento e incontro tra comunità accademiche. Sebbene molti dei pensatori europei in quegli anni ritengono l'approccio trasformativo poco coinvolto in una dimensione sociale e politica di critica alla società neoliberista a sostegno di una giustizia sociale, a partire dal coinvolgimento degli stessi ricercatori, la sfida che il network europeo lancia è quella di affrontare il discorso trasformativo in chiave interrogativa e quindi da un punto di vista critico, per poterne vedere e sviluppare anche i limiti, tra cui la sua eccessiva razionalizzazione. In questo incontro la teoria trasformativa si conferma nel suo carattere di apertura e flessibilità nell'accogliere punti di vista nuovi e sfidanti.

Il vantaggio della creazione di reti e di gruppi informali di studiosi che si aprono all'apprendimento trasformativo in modo flessibile e generativo, sia in Europa sia in Italia, è indubbiamente quello di entrare in contatto tra comunità scientifiche anche molto diversificate e di conoscersi vicendevolmente, creando legami da cui nascono amicizie personali e professionali, relazioni intellettuali e stime reciproche. Inoltre, data l'estensione e la trasversalità concettuale e tematica, le comunità di riferimento risultano fortemente eterogenee, composte da studiosi e studiose appartenenti non solo all'ambito scientifico pedagogico, all'interno delle quali non si verificano rivendicazioni di settore. Da questi network ne escono collaborazioni, dialoghi, conferenze, libri e articoli a più mani e tante altre esperienze che, oltre a sviluppare una conoscenza più approfondita della tematica in oggetto, favoriscono una reciproca contaminazione di idee e comprensioni che plasmano nuovi e rinnovati orientamenti e direzioni. La relazione come attenzione e curiosità per l'altro costituisce pertanto un elemento intrinseco e fondante della teoria trasformativa, ma anche una postura, secondo Formenti, a cui dovrebbero tendere tutti coloro che prendono parte al suo discorso.

La rilevanza di una comunità di riferimento è un aspetto che viene enfatizzato dalla totalità dei partecipanti alla ricerca; la comunità di studiose e studiosi di apprendimento trasformativo che si accosta alla teoria di Mezirow, in particolare quella italiana, viene considerata dai suoi stessi rappresentanti uno spazio aperto, coeso ed estremamente ricettivo, inclusivo e di confronto, a forte vocazione internazionale, composta da persone eterogenee appartenenti a generazioni diverse ma accumulate dalle stesse ampie vedute che nell'incontrarsi danno vita a un dialogo e a un ascolto reciproco e, attraverso il lavoro di ricerca svolto, accolgono e lanciano sempre nuove sfide. Oliverio, nel suo porsi come *amateur* eclettico rispetto alla teoria, ritiene la comunità scientifica italiana di

apprendimento trasformativo, di cui si sente di essere parte, molto ricettiva ed estremamente nutriente, oltre che accogliente. Melacarne considera importante il contributo che i suoi partecipanti danno al discorso trasformativo, al fine di mantenere vivo il dibattito e far sì che lo stesso possa ancora generare qualcosa. Fedeli sostiene che attualmente la stessa comunità, seppur di piccole dimensioni, svolge un ruolo di rilievo e quanto più necessario nell'avanzare interessanti rielaborazioni scientifiche potenzialmente in grado di rilanciare e offrire nuovi stimoli all'intero dibattito trasformativo, fornendo nuovo ossigeno ed energia indispensabile per proseguire in modo solido e al contempo entusiasmante alla definizione di rinnovate traiettorie. Tutto questo risulta possibile intensificando i processi di scambio e di dialogo con le comunità internazionali che ritengono l'apprendimento trasformativo una risorsa e una sfida per affrontare le complessità, le difficoltà, le vulnerabilità del mondo contemporaneo.

Nei termini descritti di una teoria in movimento, aperta e adeguata alle esigenze e alle dinamiche attuali, quella trasformativa viene considerata dai suoi portavoce una teoria sociale dell'apprendimento adulto chiamata a intersecarsi e confrontarsi con altri tipi di teorie, approcci e modelli, con i quali gli studiosi e le studiose italiane vedono una certa interdipendenza e complementarietà nell'interfacciarsi con paradigmi che interessano gli adulti e relativi contesti di apprendimento.

Secondo questa prospettiva, ritengono che il loro posizionamento in qualità di scienziati debba essere quanto più flessibile e senza limiti (*boundary less*) per consentire di tenere uno sguardo aperto e curioso sulla ricerca che, in qualità di evento emergente, permette di sviluppare traiettorie sempre nuove a beneficio della società e della progressione della teoria stessa.

Striano vede il suo percorso concettuale nei confronti dell'apprendimento trasformativo come un passaggio da un approccio iniziale più teorico di background a uno più applicativo, sviluppato attraverso molteplici traiettorie di ricerca ed esperienze sul campo tra cui si collocano, tra le più significative in termini di risultati di apprendimento, quelle condotte nell'ambito delle professioni della salute e della cura, un contesto in cui sente di aver dato un contributo tanto innovativo quanto significativo e dove il format trasformativo ha permesso di sviluppare nuove prospettive di significato. Tra le potenziali articolazioni che ancora possono prendere vita e su cui vale la pena spendersi, la studiosa ritiene interessanti quelle che coniugano i processi trasformativi con le esperienze di senso che fungono da attivatrici di processi (*trigger*), senza i quali i dilemmi disorientanti

non verrebbero messi in campo. Un ambito in cui ritiene che la teoria trasformativa possa dare dei risultati importanti e nel quale desidera proseguire la sua ricerca, in attinenza con l'attuale ruolo politico di assessore all'Istruzione e alla Famiglia, è quello che caratterizza la sfida culturale delle famiglie rispetto all'ambiente scuola, in un periodo storico in cui il valore riconosciuto all'istituzione è molto debole e necessita di un forte cambiamento culturale.

Melacarne e Bracci considerano il loro approccio iniziale con la teoria trasformativa sostanzialmente purista, assumendone il paradigma dettagliato da Mezirow senza alcun tipo di avanzamento o lettura differente, attitudine che dal loro punto di vista coincide con uno dei limiti della comunità italiana che tuttavia cerca di integrare la teoria ad altre prospettive, pur mantenendosi giustamente fedele a quello che è ed è stata. L'evoluzione della teoria infatti, secondo una lettura più ampia in capo a Melacarne, si pone in riferimento al dibattito originatosi intorno alle pratiche trasformative e agli apprendimenti trasformativi, non tanto sui suoi concetti teorici. Riguardo all'uso che lui stesso fa della teoria, al momento ammette di alternarla ad altri riferimenti come strumento di lettura analitica, in base alle sfide della ricerca e all'approccio con cui si confronta nonché alle stesse finalità, mentre considera molto interessante sfruttarla come posizionamento personale all'interno del processo di ricerca attraverso il decentramento del proprio punto di vista. Il tema su cui intende concentrare l'attenzione da una prospettiva di pensiero critico, coinvolgendone quindi gli assunti trasformativi, è quello del fenomeno sociale delle radicalizzazioni inteso come un costrutto connesso ai contesti ordinari che si sviluppa in relazione alle interazioni quotidiane a partire dagli apprendimenti informali.

Per Fabbri prendere posizione rispetto all'apprendimento trasformativo equivale a porsi dentro alla teoria come studiosa interessata a tradurne i processi senza idealizzazioni né defezioni, accettando e riconoscendone i limiti così come le sfide che man mano si raccolgono e domandandosi quale significato possa avere ancora parlare di apprendimento trasformativo. Raccomanda pertanto di conoscere la teoria per quello che è stata senza commettere l'errore di leggerla alla luce dei progressi e delle legittimazioni scientifiche attuali, ma interrogandosi apertamente su cosa possa dare ancora oggi.

Dal momento che le teorie non vivono di vita propria, vede in un approccio transdisciplinare e in divenire il destino della teoria trasformativa senza tuttavia poterne conoscere o definire gli esiti. In questo viaggio, il cui personale contributo è quello di aver facilitato un contatto con altri e nuovi ambiti coniugando l'apprendimento

trasformativo coi diversi contesti personali, sociali e organizzativi, l'interesse è quello di esplorare il paradigma trasformativo come teoria metodologica e quindi da un punto di vista epistemologico, aprendosi alle sfide che, in una direzione post-disciplinare, stimolano il modello trasformativo a mettere in discussione la linearità, la rigidità, l'oggettività dei suoi processi, primi tra i quali quello riflessivo e quello razionale.

Emerge, secondo questo orientamento, un denso filone di studi sulle epistemologie post-trasformative a cui oggi giorno l'attenzione degli accademici e delle accademiche anche italiane è fortemente puntata, dagli studi femministi e postumani a quelli post-qualitativi che mettono in discussione una certa oggettività della stessa metodologia di ricerca passando per la corrente delle epistemologie post-coloniali legate a visioni del mondo non occidentali, per arrivare a riconsiderare alcuni dei principi epistemici dell'approccio trasformativo poiché esasperanti di una razionalità e di un umanesimo che rischia di confondersi con una visione altamente eurocentrica, anche declinata all'iterazione di uno stereotipo esclusivo di uomo maschio, bianco e razionale in forte contraddizione con il suo essere.

Bracci è tra coloro che si inserisce maggiormente in questo filone di stacco afferente a tutto il discorso delle nuove teorie femministe, poiché interessata alle ricadute che tali sviluppi possono generare su quei processi di apprendimento adulto che implicano costrutti di inclusività ed equità con i quali si interfaccia nella pratica quotidiana. La studiosa riporta poi il rischio di riferirsi alla teoria trasformativa da un unico punto di vista intrinsecamente positivo che legittima ingenuamente un utilizzo impositivo di una logica che pare essere di altra natura.

In collaborazione con Marsick, Bracci sviluppa un'altra grande tematica riguardante la dimensione della riflessione critica e quella del pensiero creativo da un punto di vista sociale e interattivo, concepito come un pensiero visionario utile a creare una immagine del mondo in divenire, un discorso ritenuto di centrale importanza nel campo, per esempio, della didattica.

Fedeli si distingue per un approccio duttile, eclettico e contaminato, nel quale rientra anche, ma non esclusivamente, la traiettoria trasformativa. Riconosce il grande contributo dato al campo della didattica attraverso l'attività di *faculty development*, di riferimento nazionale per lo sviluppo professionale del docente universitario, nel quale interviene servendosi di strumenti di matrice trasformativa come il *Teaching Perspective Inventory* (TPI) il cui obiettivo è quello di far emergere e mettere in discussione le credenze e gli

assunti dei docenti in formazione rispetto all'idea di insegnamento. Inoltre, si interessa di capire come apprendimento trasformativo, *active learning* e comunità di pratica possano promuovere sviluppo organizzativo, declinando il discorso all'equità di genere e alle diversità quali fattori potenzialmente determinanti di un processo di sviluppo all'interno delle organizzazioni. Sulla tematica del gender, a cui la studiosa rivolge un'attenzione consistente, Fedeli si occupa di stressarne anche le traiettorie di opportunità professionale concentrando una parte della sua ricerca alle prospettive di *employability* e quindi all'occupabilità in un'ottica di genere.

Il modello trasformativo viene applicato anche al concetto di sostenibilità della didattica, grazie al quale promuovere trasformazioni e cambiamenti più sostenibili sia dal punto di vista organizzativo sia in riferimento al significato stesso degli apprendimenti.

Formenti si dice contaminata dall'incontro con la teoria di Mezirow da cui trae ispirazione sul piano pratico dal momento che considera l'apprendimento un'azione che si fa insieme e nei contesti. Dal suo punto di vista, la teoria nasce sulla base delle distinte esigenze e delle caratteristiche della società contemporanea tanto da dimostrarsi adatta ai tempi e alla società riflessiva. Nell'incontro con Tisdell, figura appartenente alla comunità americana dal pensiero autonomo, scopre come l'apprendimento trasformativo, nella sua estesa articolazione, si interseca alle tematiche a lei care dell'autobiografia e della narrazione, ma anche ai linguaggi estetici e alla spiritualità. Si addice altrettanto a un approccio formativo di matrice europeista di cui si fa portavoce di creazione di spazi dialogici che coinvolgono gli adulti in un laboratorio attivo nel quale ritrovarsi a pensare e a lavorare insieme rispetto a determinate problematiche e a dilemmi emergenti, la cui finalità è quella di sviluppare consapevolezza e quindi apprendimenti che aiutino le persone ad affrontare le transizioni e a essere più libere. Da qui Formenti elabora con spirito critico una lettura della teoria ampia in combinazione con una serie di pensatori e teorie tra cui quella dell'apprendimento concettualizzata da Bateson che considera il suo principale riferimento. Così facendo integra la prospettiva dell'apprendimento trasformativo alle sue personali premesse, senza tuttavia sostituirle. Nel ritenersi un'accademica molto pragmatica che vede la formazione degli adulti e la ricerca scientifica strettamente intrecciate, sostiene che l'azione pedagogica necessita di una dimensione pratica e trasformativa che faciliti la costruzione di contesti dove ci si possa trasformare, sebbene la trasformazione risulti un obiettivo tutt'altro che scontato. Per i limiti e i rischi a cui il concetto di apprendimento trasformativo va incontro, tra cui quello

di eccessiva razionalità, semplificazione, mercificazione e illusorietà, la studiosa europeista propone secondo un approccio sistemico un'estensione del termine "trasformazione" che guardi non solo all'individuo ma alla trasformazione sociale e dei luoghi di apprendimento da una dimensione collettiva.

Peculiare, infine, la duplice visione di Oliverio che da pensatore critico della teoria dell'apprendimento trasformativo si interroga sulla possibilità di andare oltre alla sua cornice epistemologica costruttivista, intesa come un processo di creazione di significati per l'autore dall'aspetto acritico, esaltandone d'altra parte la validità dell'approccio in situazione. La posizione che assume nei confronti della teoria trasformativa viene messa in risalto dai colleghi che considerano il suo contributo assolutamente di valore per il dibattito che anima la comunità italiana e per l'evoluzione epistemologica della teoria stessa.

Lo studioso attinge dalle pratiche di trasformazione del sé già conosciute nell'antica Grecia quali la meditazione e gli esercizi spirituali per rivedere il significato del processo di trasformazione elaborato da Mezirow, introducendone una componente patica per cui l'apprendimento avviene proprio attraverso il *phatos*, ovvero nella capacità dell'uomo di stare, senza timori o remore, dentro all'esperienza disorientante e nella sua indecisione, sebbene ciò possa apparire disturbante dal momento che tale posizionamento mostra le cose come non ci si aspetta che siano.

L'assetto razionale e costruttivista della teoria trasformativa, così come tutto il processo di ricostruzione del significato, rischiano infatti di proceduralizzare la gestione del disorientamento dalla quale l'adulto tende a rifuggire per mezzo dell'esercizio razionale di riflessione critica, invece di ripensarlo come una dimensione utile e una possibile condizione umana.

Trasferendo il concetto nella pratica, ci si pone l'interrogativo se i dilemmi che si incontrano nella vita quotidiana così come nei contesti professionali specialmente quelli a stretto contatto con la relazione, che tanto lacerano e disorientano, non risulti più benefico affrontarli nel dialogo del disorientamento andando ad attribuirgli un nome e un significato, piuttosto che nell'illusione di un loro superamento razionale. Secondo tale visione, l'apprendimento risulta davvero trasformativo quando qualcosa smentisce le proprie attese e quindi in relazione a una certa vulnerabilità.

Nella eccezionalità di una visione che si spinge oltre alla concettualizzazione originaria del processo trasformativo allo scopo di riconsiderarlo da una differente angolatura,

Oliverio e con lui tutti gli studiosi e le studiose che oggi accolgono e sfidano il costrutto trasformativo, ritengono che tale lettura possa davvero coesistere con quanto di più acuto elaborato da Mezirow, a cui secondo lo studioso va riconosciuto il merito di aver sistematizzato l'esperienza del processo di apprendimento che vede nel dilemma disorientante la matrice e punto di innesco di un percorso di cambiamento e trasformazione dell'uomo, un incontro che tanto può impattare la sua vita quanto fortificarla, arrivando a darle un senso realmente profondo e significativo.

Le studiose e gli studiosi coinvolti che nell'interazione con la prospettiva trasformativa ne osservano con una certa dinamicità e creatività le questioni, gli sviluppi e le potenziali strade future, offrono una testimonianza di come ritengono sia giusto approcciarsi alla stessa teoria, raccomandando a quanti interessati ad approfondire il discorso, in particolare studiosi e studiose emergenti, un atteggiamento di apertura e curiosità in connessione con le sue fonti primarie e le basi concettuali, partendo dall'approfondire gli scritti di Mezirow per proseguire con quanto elaborato a completamento della stessa, seguendo perciò una prospettiva di evoluzione storica.

I limiti, le criticità e le questioni aperte che necessariamente si incontrano e con le quali la scienza ha il dovere di dialogare seguono le fasi di conoscenza, affermazione e divulgazione in una prospettiva di approfondimento, orientamento e progressione della teoria con cui studiosi e studiose non devono mai arrivare a fondersi o assumere su base ideologica, bensì a possederne la sua comprensione.

È dunque necessario porsi in relazione con la prospettiva trasformativa con l'intenzione di interpretare i suoi significati ed esplorare le questioni che tengono vivo il dibattito, prestando attenzione alle prospettive emergenti e sviluppando una dimensione post-disciplinare che sia in grado di coniugare la teoria nei diversi contesti anche inesplorati che la pratica richiede.

Osare nuove direzioni e lasciarsi coinvolgere rispetto alle tematiche e agli approcci stressati è ciò che deve guidare la ricerca trasformativa, il cui corso, per la sua natura, non si deve svolgere in modo isolato ma in costante collaborazione tra studiosi e network affinché si possa andare oltre a quanto finora esplorato.

Mantenere i contatti e cercare occasioni di confronto continue con la comunità internazionale risulta una condizione imprescindibile per far progredire il contributo accademico italiano al dibattito trasformativo e per restare al passo con le questioni,

seguirne gli avanzamenti e creare così rinnovate sinergie con cui esplorare nuove e rinvigorite traiettorie di incontro e di sviluppo.

## 5. CONCLUSIONI

### 5.1. Apprendimento trasformativo, nuove prospettive per nuovi orizzonti educativi

L'intenzione di Jack Mezirow per la teoria dell'apprendimento trasformativo era quella di formulare e vedere sviluppata una teoria vivente che potesse evolversi ed espandersi per meglio adattarsi alle sfide crescenti del mondo contemporaneo (ITLA History and Next Generation, 2021).

Ne sono testimoni diretti gli studiosi e le studiose rappresentanti la comunità scientifica italiana di apprendimento trasformativo (ITLN) che si sono resi partecipi di questo studio sull'evoluzione della teoria, secondo i quali la stessa non può e non deve essere considerata in termini rigidi e monolitici.

Se oggi giorno ci si riconosce in un approccio scientifico che fa dell'azione trasformativa il nucleo centrale di un determinato *framework* concettuale e pratico afferente alle teorie dell'apprendimento e più generalmente dell'educazione degli adulti è grazie al contributo dello stesso studioso che, partendo dall'osservare i processi con cui le persone adulte apprendono e il funzionamento di tali meccanismi da una prospettiva interdisciplinare e necessariamente interconnessa, ha dato vita nonché l'impulso per proseguire a sviluppare il campo affinando e declinando il discorso a una varietà di modi, nei più multiformi contesti e nelle diversificate situazioni della vita umana.

Tale dinamicità è ciò che, a detta dei partecipanti alla ricerca, fa dell'apprendimento trasformativo una teoria che funziona da un punto di vista culturale e scientifico, quindi in grado di proseguire nel proprio percorso evolutivo e applicativo.

Di questa ampia evoluzione non sempre articolatasi in modo uniforme alle prospettive originarie dell'autore e di quanti ne hanno raccolto e accolto la sfida, il significato intorno al quale ci si identifica come comunità e gruppi di studiosi interessati al modello trasformativo, seppur variabile a seconda delle diverse vedute, risulta la promozione di un processo che possa sostenere la persona adulta a mettere in discussione i quadri di riferimento fatti propri per assimilazione culturale, per renderli più versatili e aperti al cambiamento, più inclusivi e discriminanti, più riflessivi e capaci di generare credenze e opinioni che nel confronto con il mondo si dimostrino più giustificate nell'orientare l'azione. Riconoscere queste credenze come assunti distorti e non più funzionali all'interesse personale, così come individuare quegli assetti che opprimono uno sviluppo collettivo sul piano sociale, permette all'adulto di porsi in una dimensione trasformativa.

Attraverso un processo di acquisizione, maturazione e riformulazione di prospettive alternative si genera un apprendimento più autentico e profondo che guida la persona nella conoscenza e nell'interazione con se stessa e il mondo.

Mezirow sostiene che l'apprendimento adulto in direzione trasformativa è ciò che configura lo sviluppo dell'individuo (Dirkx, 1998).

La varietà di approcci che esplorano l'apprendimento in associazione a questa prospettiva è ciò che oggi abbraccia a livello internazionale l'ampio concetto di apprendimento trasformativo, una corrente estesa che intende coltivare un cambiamento significativo e fondamentale nei processi umani, siano essi collettivi o individuali, e nel modo in cui interagiscono con il sé e agiscono nella quotidianità.

Dal momento che il corso di vita si rivela tanto complesso quanto incerto e non possa più definirsi come qualcosa di lineare teso alla conduzione di traiettorie pressoché definite e senza grandi aspettative di libertà, l'adulto è chiamato a costruire il suo sviluppo attingendo da una pluralità di scelte e direzioni; risulta quindi svantaggioso pensare in termini di continuità data l'assoluta fluidità, la tangibile frammentazione e il marcato indebolimento delle condizioni e dei riferimenti sociali.

L'educazione viene altresì messa in discussione come pilastro e garanzia di uno sviluppo individuale e sociale, al tempo stesso tanto attesa come mezzo di acquisizione e aggiornamento permanente di quelle competenze strategiche necessarie a concorrere nel sistema competitivo, dove il raggiungimento del benessere individuale ottunde un più esteso beneficio collettivo. In questo senso, il processo di apprendimento mira più a promuovere un cambiamento che sia funzionale e strumentale a un miglior adattamento dell'adulto alle richieste dell'ambiente esterno.

L'apprendimento trasformativo quale cornice utile per creare in termini di cambiamento sostenibile condizioni individuali e sociali di maggiore autonomia, riflessività e consapevolezza critica, si inserisce in questa sfida con l'intenzione di favorire una maggiore comprensione, più integra e valida, del sé e degli altri. Tale visione presuppone una partecipazione attiva dell'adulto nella creazione di significato in relazione all'esperienza di apprendimento vissuta come particolarmente e personalmente significativa.

Gli sviluppi che hanno determinato l'estensione concettuale e applicativa del processo trasformativo offrono un'interpretazione più ampia e olistica che implica un coinvolgimento della persona più profondo e integrale, anche intimo, corporeo,

immaginario e spirituale come modalità di conoscenza del sé e del mondo che avvia a una più profonda comprensione dei diversi percorsi di vita.

Le voci degli studiosi e delle studiose partecipanti alla ricerca che sulla base delle traiettorie sviluppate nell'interazione con le teorie trasformative narrano storie di vicinanza anche critica, sicuramente autentica e analitica di come gli stessi principi trasformativi si riflettono nel contatto con la realtà, dimostrano curiosità nell'osservare ed esplorare il significato che lo stesso approccio può ancora riscoprire in relazione alle sfide attuali. L'interesse che emerge è quello di orientare e stressare il potenziale trasformativo laddove possa scaturire un beneficio significativo e un'utilità in termini individuali e collettivi così come uno sviluppo di nuove comprensioni che veicolino cambiamenti e potenziali trasformazioni.

Tali intuizioni costituiscono le direzioni sia teoriche sia pratiche della comunità italiana di apprendimento trasformativo, che risultano quanto più aperte e di ampie vedute, capaci di generare un impatto positivo e propositivo sulla definizione di nuove prospettive nell'ambito dell'educazione e dell'apprendimento adulto, senza che se ne determini l'intenzione di voler definire gli esiti o delimitarne il potenziale.

La ricerca condotta in termini di osservazione, monitoraggio e comprensione dell'evoluzione del paradigma trasformativo all'interno dell'ambito accademico italiano ha permesso di rilevare e constatare l'esistenza di un campo emergente e innovativo il cui raggio d'azione si estende a svariati contesti e ambiti applicativi.

Il modello trasformativo inteso come una prospettiva di valore in continua crescita, con le sue cornici, i suoi strumenti e le sue matrici, viene applicato in modo significativo alla ricerca e all'ambito della formazione non solo nei settori dello sviluppo organizzativo e della didattica, bensì esteso a tutti quei contesti di vita su cui agiscono variabili intime, biografiche, sociali e culturali, quali opportunità di apprendimento e quindi di cambiamento.

Gli studiosi e le studiose coinvolte rappresentano tra le figure maggiormente apprezzate che più hanno contribuito a formare e a sviluppare il campo anche grazie alla creazione di un movimento di apprendimento trasformativo come opportunità di dialogo in cui riconoscersi e collaborare. La testimonianza delle esperienze trasformative così come indagate e narrate nel presente studio contribuisce ad arricchire e ampliare il dibattito e la letteratura relativa agli sviluppi teorici e pratici della teoria trasformativa in Italia, oltre ad assegnare al campo di studi una precisa e considerevole configurazione.

Il lavoro svolto dai partecipanti alla ricerca in termini epistemologici, metodologici, empirici e applicativi fornisce infatti una chiara indicazione della vivace progressione e delle direzioni intraprese all'interno del contesto accademico considerato, consentendo di metterne in risalto gli aspetti di dinamicità e di sostenibilità e coerenza in relazione agli sviluppi della teoria a livello internazionale e alle esigenze contemporanee.

Trattandosi di uno sviluppo piuttosto recente di un campo in continua definizione, si è ritenuto necessario approfondire ed elaborare una mappatura che tracciasse le origini e risaltasse le traiettorie dell'evoluzione italiana dell'approccio trasformativo, dal momento che in letteratura si evidenzia ancora un modesto contributo in questi termini, a fronte di un maggior numero di studi relativi alle pratiche trasformative collocate nei vari contesti di apprendimento. Inoltre, considerata la dinamicità della teoria stessa e quindi il suo sviluppo in continua definizione, è risultato fondamentale offrire una lettura sistematica e un'esplorazione rinnovata del campo che potesse tenere traccia delle sue evoluzioni cogliendone le continue implicazioni e le potenziali applicazioni che stanno alla base di nuove scoperte ed evidenze.

La ricerca svolta si è posta pertanto come ampliamento e avanzamento degli studi e delle fonti già presenti in letteratura sullo sviluppo e l'evoluzione dell'approccio trasformativo in Italia, offrendo una visione reale, organica, interagente e approfondita della sua progressione ed esaminandone i fattori e le motivazioni che hanno influenzato il suo processo di affermazione, oltre ad avere colto le prospettive e le intuizioni emerse così come le sfide potenziali che si stanno delineando in un'ottica post-trasformativa. L'elaborazione di un'analisi empirica sulla base delle testimonianze e del confronto diretto e colloquiale con i principali attori, con la possibilità di comparare e sviluppare in modo privilegiato le aspettative, i risultati e le prospettive future, costituisce un punto di forza della ricerca. Si pone, tuttavia, un limite intrinseco dato dal coinvolgimento in misura parziale di una platea più ampia di potenziali partecipanti alla ricerca, sebbene il campione individuato si ritenga eterogeneo e del tutto significativo e rappresentativo delle prospettive che si intendevano cogliere, benché necessariamente non esaustivo.

La ricerca condotta ha permesso di avanzare nuove e più profonde comprensioni della natura della teoria dell'apprendimento trasformativo in riferimento agli sviluppi, alle manifestazioni e alle prospettive delineatesi grazie alla ricerca accademica svolta nel contesto italiano. Ha altresì tracciato orientamenti comuni e peculiarità che caratterizzano le specifiche traiettorie di sviluppo, nonché convergenze e divergenze con le prospettive

europee e internazionali. Ha inoltre evidenziato come i maggiori studiosi e studiose assegnano un significato e utilizzano l'apprendimento trasformativo in relazione al lavoro teorico ed empirico svolto. Infine, lo studio ha offerto una lettura distintiva e allo stesso tempo sfumata dei significati, delle implicazioni e delle applicazioni pratiche che interessano e definiscono il suo progressivo sviluppo.

Tali risultati permettono di tracciare, in modo comunque provvisorio, quali sono gli orientamenti, le direzioni e le elaborazioni a cui la teoria trasformativa sta volgendo lo sguardo. Forniscono inoltre alla ricerca degli spunti e una base valida per proseguire a esplorare il campo rispetto alle comprensioni che al momento si conoscono e si sono sviluppate. Espandere, ridefinire e rivedere da un punto di vista critico le comprensioni sull'apprendimento trasformativo consente uno sviluppo necessario a una progressione scientifica e culturale della teoria, capace di sostenere, a sua volta, una piena e rinnovata comprensione. Scoprire nuovi significati andando oltre alle comprensioni note cercando continue occasioni di confronto e connessione è ciò che rinforza non solo la teoria ma anche le reti internazionali che fanno della loro ricerca un'occasione di sviluppo per l'apprendimento trasformativo.

Si garantisce in questo modo alla teoria trasformativa come corpo di idee in evoluzione di poter procedere nell'esplorazione di domini sempre nuovi e nella promozione di spazi e processi sfidanti di apprendimento realmente trasformativo, in coerenza con i suoi principi e le necessità del mondo contemporaneo.

L'apprendimento in questa direzione, concepito dalla stessa teoria come un processo radicato nella natura della comunicazione umana che implica la comprensione dell'interazione con l'altro (Mezirow, 2016), non può che divenire un'azione che trova nella relazione la sua ragion d'essere.

La teoria dell'apprendimento trasformativo così come esplicitata nei termini di questo stesso studio, sulla base degli sviluppi e delle comprensioni maturate, offre l'occasione per ripensarsi come una teoria dell'educazione della persona adulta, laddove il processo relazionale insito nel concetto educativo e intrinseco dell'accezione trasformativa possa superare un discorso incentrato sul *learning*, più espressamente orientato all'individualità della natura umana.

La trasformazione come processo educativo di cambiamento e di sviluppo di nuove comprensioni e più sostenibili traiettorie di crescita trova oggi giorno significato nell'affrontare da rinnovate prospettive le grandi questioni e i dilemmi che tanto

disorientano e turbano la vita adulta, attraverso modalità non solo razionali ma ancor più immaginative, simboliche, creative e spirituali che siano di sostegno e guida alla persona, nel suo essere e nel suo divenire, nell'esplorare e perseguire con maggiore consapevolezza le molteplici e autentiche possibilità di vita, lasciandosi da esse ispirare e coinvolgere.

## 5.2. Un viaggio bellissimo. Una riflessione personale

Questo lavoro di tesi nasce da un intreccio di circostanze. Parte da subito, sui banchi dell'università (o meglio sul tavolo di casa, viste le restrizioni causa pandemia), quando mi approccio per la prima volta a studi superiori in ambito *Education* con lo sguardo aperto di chi ha masticato, concettualmente e nella pratica, esperienze variegata in contesti sociali, culturali ed educativi multiformi, intrisi di relazioni e sfide, quelle sfide costantemente ricercate e apprezzate.

Mezirow e la teoria trasformativa sbucano da un corso in Educazioni degli adulti e da subito esercitano un interesse particolare. Sarà la storia della moglie Edee, in cui rivedo il personale e tanto atteso ritorno agli studi magistrali in età ormai adulta; sarà la connessione con la professione svolta dall'autore negli allora denominati "paesi in via di sviluppo" a creare un rimando, non solo romantico, con il precedente background teorico e professionale da cui scaturisce una comune visione di emancipazione e riscatto del genere umano; sarà, ancora, l'ottica concreta, pragmatista ma al tempo stesso idealista, a tratti utopica a giocare, per l'ennesima volta, un effetto trainante. Sta di fatto che sin da subito il Teachers College e il suo *entourage* paiono un'ottima opportunità di approfondimento di quella tematica tanto intricata quanto sfaccettata che da sempre mi appassiona che è il genere umano nella sua complessità, nella sua organicità, nel suo essere fisico e psichico, nella sua evoluzione biologica, culturale e spirituale. Non per ultimo, nella sua interdipendenza sociale.

Mezirow e tutti coloro che, alla base del suo pensiero, meritano una menzione speciale sembrano una buona chiave di lettura di ciò che cercavo da tempo, sia epistemologicamente sia nell'applicazione pratica della vita quotidiana.

Come può la persona adulta, tanto più nel contesto contemporaneo, mettere in atto dinamiche di crescita personale che la aiutino a stare meglio nel tessuto sociale, a vivere in connessione dialogica con l'ambiente, a costruire relazioni e società più giuste partendo da sé, dalle proprie risorse interiori, dalla volontà di miglioramento individuale e collettivo? Come sostenere questo processo, di fronte alla complessità e alle sfide del mondo sempre crescenti?

Probabilmente con uno sguardo ancora poco critico ma convintamente curioso, mi accingo a questo progetto di tesi che, date le premesse, si prospetta essere qualcosa di coinvolgente. La conoscenza più approfondita con la teoria trasformativa avviene attraverso una prima lettura dei due testi tradotti, quelli da cui, a detta dei maggiori

contributori nell'ambito accademico italiano, non si può prescindere. Lo studio quasi contestuale dei due libri, *Apprendimento e Trasformazione* del 2003, edito nel 1991 negli Stati Uniti con il titolo di *Transformative Dimension of Adult Learning* e *La teoria dell'apprendimento trasformativo* del 2016, una collezione di articoli curata e tradotta in italiano, consentono di sviluppare un approccio di partenza ampio e articolato del fenomeno trasformativo, rappresentativo della sua progressione. Il testo del 2016 infatti affronta, in dialogo con l'autore, una serie di questioni che interessano e mettono in discussione la concettualizzazione originaria introducendo nuove prospettive e nuove dimensioni relazionali, etiche e sociali; nel libro Mezirow accoglie e approfondisce diverse interpretazioni, così come apre lo sguardo a ulteriori prospettive che arricchiscono e estendono il suo punto di vista in un'ottica di contaminazione di pensieri e teorie. Dai testi si deduce immediatamente la sua propensione allo scambio di idee e l'apertura nei confronti dei diversi contributi nonché delle critiche al suo modello, oltre a percepirne lo studio approfondito e trasversale che sta dietro a ogni elaborazione. Come si coglie il carattere pratico, aperto, ecumenico, in costante trasformazione di una teoria integrata, non fissata certamente dentro specifici canoni (Formenti L., comunicazione personale, 7 maggio 2024) e non mirata a costruire determinate procedure (Oliverio S., comunicazione personale, 17 maggio 2024), ma a beneficio di una comprensione vasta e integrativa della conoscenza. La lettura che ne deriva è pertanto già dagli esordi sfumata e versatile, articolata e composita, aperta a uno sguardo transdisciplinare e transculturale poiché ibridata di sfaccettature e multiformità. Saranno poi i successivi contributi dei numerosi studiosi coinvolti, a partire da Taylor e Cranton, a creare una dimensione più organica e completa tra processi interpretativi e di riscrittura e a rendere la comprensione ancora più ampia, attribuendo in questo modo maggiore consapevolezza anche ai limiti, alle criticità e alle questioni rimaste aperte, nonché alla necessità di concepire le teorie come un qualcosa di vivo, dinamico, non portatore di verità assoluta, ma in continua definizione. Fabbri sostiene (comunicazione personale, 8 maggio 2024) di non pretendere di chiedere a una teoria cosa non ha dato prima di aver compreso che cosa ha dato. Inoltre (*Ibidem*) risulta forzato imporle una certa direzione se non dopo aver constatato la possibilità di estensione e di convivenza delle integrazioni. Per Formenti (comunicazione personale, 7 maggio 2024) nessuna teoria può essere assoluta e corrispondere pienamente alla verità, ma la loro complementarità fa sì che si possano trovare sempre nuove connessioni per proseguire in profondità.

Ecco ciò che ritengo convincente e per il quale penso sia valsa la pena imbattersi in questo viaggio bellissimo: intanto, il merito a Mezirow di aver introdotto nel discorso educativo il concetto di trasformazione adulta come tentativo profondo e significativo di cambiamento, di crescita e di miglioramento, un concetto di cui oggi non si può più fare a meno e che può risultare utile nel leggere e comprendere le storie di vita in transizione. In secondo luogo, aver avuto la possibilità non solo di conoscere e approfondire un approccio teorico e pratico stimolante e al tempo stesso potente, ma anche il privilegio di viverlo e ripensarlo in modo profondo e sfidante, interrogando e rivedendo le mie premesse, la mia storia personale, i punti salienti e le questioni critiche, i dilemmi riconosciuti e quelli che ancora attendono un nome, in un cammino denso di riflessività e consapevolezza che sicuramente aprirà a nuove questioni, ma che al tempo stesso mi invita a conoscermi meglio e a interrogarmi. Ciò ha richiesto un tempo consistente poiché dietro a ogni passaggio si sono celate elaborazioni e nuove, significative comprensioni. La meta e gli esiti a cui questo viaggio intimo e concettuale conduce non sono nitidi e probabilmente tantomeno univoci, sicuri o esaustivi. È infatti nel percorso, nel suo essere occasione di apprendimento così come di disorientamento, che ci si conosce e ci si incontra ed è nelle relazioni umane, nelle interconnessioni con l'ambiente e con gli altri che ci si interroga e, a volte, ci si trasforma. Ma la trasformazione è una cosa complessa, mai scontata né sempre perseguibile o realizzabile, spesso illusoria o solo accomodante. La trasformazione come processo sfidante chiama in causa un'idea, una tensione al cambiamento e al miglioramento, alla conoscenza profonda e significativa, distante da ambizioni di successo o di performance. Una trasformazione interiore che in un ideale collettivo diventa un moto di cambiamento per la promozione di una più giusta ed equa convivenza e socialità dove la tendenza al pensiero critico, al dialogo e alla riflessione sia di stimolo e possa riflettere un cambiamento autentico, reale e tangibile. Una trasformazione che in prospettiva educativa ci aiuta a leggere, a comprendere e a interpretare meglio il mondo, interfacciandosi a esso con più cura e attenzione. Una trasformazione che soprattutto può sostenere e far emergere un pieno sviluppo delle capacità e del potenziale umano.

## BIBLIOGRAFIA

- Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva: Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso di vita*. Torino: Paravia.
- Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando.
- Baumgartner, L. (2001). An Update on Transformational Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 15-24. DOI: 10.1002/ace.4
- Biasin, C. (2018). Transformative Learning: Evolutions of the adult learning theory. *Phronesis*, 7(3), 5–17. DOI: 10.7202/1054404ar
- Biasin, C. (2022). Jack Mezirow (1923-2014). Educare gli adulti attraverso la trasformazione delle prospettive di significato. In E. Marescotti (A cura di), *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi* (pp. 171-186). Utet Università.
- Biasin, C., & Chianese, G. (2022). *Apprendere in età adulta: Modelli teorici e operativi*. Mondadori Università.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (A cura di). (2022). *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive*. Firenze University Press.  
DOI: 10.36253/979-12-215-0006-6
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto: Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Brookfield, S. (2000). Transformative Learning as Ideology Critique. In J. Mezirow & Associates. *Learning as a Transformation: Critical perspective on a theory in progress* (pp. 125-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2002). Teaching for Transformation. *New directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-72. DOI: 10.1002/ace.50

- Cranton, P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A guide to Theory and Practice* (3rd ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9781003448433.
- Cranton, P., & Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the bucket: Towards a holistic perspective on transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 86-98. DOI: 10.1177/1541344603253928
- 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, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, L. (1997). "I ain't so smart, and you ain't so dumb: Personal reassessment transformative learning". In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in Action: Insights from Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dato, D. (2010). Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze. In R.M. Capozzi (A cura di), *Piccole e medie imprese. Bisogni formativi. Il caso Puglia*. Bari: Progedit. Consultato da <http://www.irma.ba.cnr.it/FORI2008/Docs/02%20Educazione%20degli%20adulti.pdf>
- De Natale, M.L., Marsick, V.J., Spennati S., & Simonetti, C. (2022). *Transformative learning e pedagogia degli adulti: Prospettive di sviluppo in Italia* (2nd ed.), (A cura di S. Spennati). Milano: EDUCatt.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1990). *L'età adulta: Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese. Scandicci: La Nuova Italia.
- Di Nubila, R., & Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie Experiential Learning*. Pensa MultiMedia.

- Dirkx, J. (1998). "Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview". *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dirkx, J. (2012). Nurturing soul work: A Jungian approach to transformative learning. In E.W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 116–130). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12104>. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26609255>
- Fabbri, L. (2018). L'approccio transdisciplinare e trasformativo alla ricerca. In P. Federighi (A cura di), *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 133-140). Firenze University Press. DOI: 10.36253/978-88-6453-752-8.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2022). *Transformative Teaching in Higher Education*. Lecce: Pensa MultiMedia. Retrieved from [https://usiena-air.unisi.it/retrieve/9902bab8-6e13-481e-ae8b-2802b5b42a4f/trasformative-teaching\\_fabbri\\_romano-0902.pdf](https://usiena-air.unisi.it/retrieve/9902bab8-6e13-481e-ae8b-2802b5b42a4f/trasformative-teaching_fabbri_romano-0902.pdf)
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2023). *Understanding Radicalization in Everyday Life*. Milano: McGraw-Hill Education. Retrieved from <https://iris.uniupo.it/retrieve/9ae8ce6e-46f0-44fc-9ca6-6dad48a1338e/59423%20eBook.pdf>
- Faure, E. (A cura di). (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Fedeli, M. (2022). Mai più lezioni noiose! Le trasformazioni della didattica e l'impatto delle metodologie attive in higher education. In L. Fabbri, & A. Romano (Eds.), *Transformative Teaching in Higher Education* (pp. 103-119). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an

Italian university. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 165-178. Retrieved from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/view/147/26>

Federighi, P. (1997). Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei. In P. Orefice (A cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*. Milano: FrancoAngeli.

Federighi, P. (A cura di). (2018). *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze University Press. DOI: 10.36253/978-88-6453-752-8.

Fleming, T. (2016). Dancing Minds: Mezirow and Habermas meet Honneth. In T. Fleming, V. Marsick, E. Kasl e A. Rose, *Dancing at the Crossroads: Recollections and Reflections on Jack Mezirow's Early Work*. In A. Nicolaidis & D. Holt (Eds.), *Proceedings of the XII International Transformative Learning Conference* (pp. 87-99). Tacoma, WA: Pacific Lutheran University.

Fleming, T., Kokkos, A., & Finnegan, F. (Eds.). (2019). *European Perspectives on Transformation Theory*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-030-19159-7

Formenti, L., & West, L. (2018). *Transforming Perspective in Lifelong Learning and Adult Education: A dialogue*. Cham: Palgrave Macmillan.  
DOI: 10.1007/978-3-319-96388-4

Formenti, L., & Hoggan-Kloubert, T. (2023). Transformative learning as societal learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), 105-118.  
DOI:10.1002/ace.20482

Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: l'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze: University Press. Consultato da <https://flore.unifi.it/bitstream/2158/1200402/6/Educazione%20ed%20innovazione.pdf>

Henschke, J. A. (2010). Beginnings of the History and Philosophy of Andragogy 1833-2000. In V. Wang (Ed.), *Integrating Adult Learning and Technologies for Effective*

*Education: Strategic Approaches* (pp. 1-30). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-61520-694-0.ch001

Hoggan, C. D. (2015). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 1-19.

DOI: 10.1177/0741713615611216

Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5-11.

DOI: 10.1002/ace.20474

Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12 (2), 148-163.

International Transformative Learning Association – ITLA (2021).

Retrieved from <https://www.intertla.org>

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3<sup>rd</sup> ed.).

London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203561560>

Kokkos, A. (2014). Could transformative learning be appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education*, 12(2), 180-196. DOI: 10.1177/15413446114540052

Kokkos, A. (2020). *Expanding transformation theory: Affinities between Jack Mezirow and Emancipatory educationalists*. London and New York: Routledge.

Kokkos, A. (2022). Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning. *Adult Education Critical Issues*, 2 (2), 20-33.

DOI: /10.12681/haea.32541

Kokkos, A., & Koulaouzides, G. (2011, May). *Divergence and Convergence in Transformative Learning: Insights From the “Old Continent” and the “New World”*. Proceedings of the IX International Transformative Learning Conference, Athens.

Loeng, S. (2017). Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education*, 6 (6), 629-643. DOI:

10.1080/02601370.2017.1363826

- Marsick, V.J. (2022). Examining the role of Programmatic Social Support in Mezirow's Women's Re-Entry Program Research. In S. Spennati (A cura di), *Transformative learning e pedagogia degli adulti: Prospettive di sviluppo in Italia* (pp. 39-59). Milano: EDUCatt.
- Melacarne, C. (2019). The theory and Practice of Evaluating Transformative Learning Processes. In T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Eds.), *European Perspectives on Transformation Theory* (pp. 194-206). Palgrave Macmillan.  
DOI: 10.1007/978-3-030-19159-7
- Melacarne, C., & Fabbri, L. (2022). Transformative Learning and Sociomateriality. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 165-180). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-030-84694-7
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1999). *Transformation Theory - Postmodern Issues*. Adult Education Research Conference.  
Retrieved from <https://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/29>
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as transformation. Critical perspective on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J., Dirkx, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections in the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4, 123–139.
- Newman, M. (2012). Calling Transformative Learning into Questions: Some Mutinous Thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62 (1), 36-55.
- OECD (2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/0ae365b4-en
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy: History, Meaning, Context, Function*. Retrieved from <http://www.andragogy.net>.
- Romano, A. (2016). *Quando l'apprendimento trasforma: Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2021). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *CQIA RIVISTA. Formazione, Persona, Lavoro*, Anno XI (34), 51-66. Consultato da <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/550>
- Romano, A., Bracci, F., & Marsick, V.J. (2022). A practice-based view of transformative learning: An exploratory study on the practical creativity. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (Eds.), *The Palgrave Handbook of learning for transformation* (pp. 109-128). Cham: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-030-84694-7\_7
- Romano, A., & Bosco, N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices*, (1), 115-130. DOI: 10.3280/erp1-2022oa13734
- Schön, D. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. In D. Schön (Ed.), *Educating the Reflective Practitioner* (pp. 22-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Secci, C. (2018). L'educazione in età adulta come educazione trasformativa. Autori e teorie di riferimento tra esperienza italiana e suggestioni internazionali. In P. Federighi (A cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 77-83). Firenze University Press.

DOI: 10.36253/978-88-6453-752-8

- Sorzio, P. (2015). *La ricerca qualitativa in educazione: Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Striano, M. (2022). Sviluppare identità di persone che apprendono. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (A cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive* (pp. 223-230). Firenze University Press.  
DOI: 10.36253/979-12-215-0006-6
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Scholé.
- Taylor, E.W. (2000). Analyzing Research on Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005), *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), 173-191. DOI: 10.1080/02601370701219475.
- Taylor, E.W. (2017). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, & E.W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange* (pp. 17-29). New York: Sense.
- Taylor, E.W., Cranton, P., & Associates (Eds.). (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for research on the Education of Adult*, 4(1), 33-47. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela5000
- Tennant, M. (2012). *The Learning Self: Understanding the Potential for Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tisdell, E. J. (2012). Themes and Variations of Transformational Learning: Interdisciplinary Perspectives on Forms that Transform. In E.W. Taylor, & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 21–36). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

## ALLEGATI

La trascrizione integrale delle interviste è consultabile attraverso la scansione del QR Code riportato qui di seguito.



## ***Ringraziamenti***

Giunta alla fine di questo percorso, desidero ringraziare tutte le persone che in questi anni mi hanno sostenuta anche solo con una parola di incoraggiamento o di stima.

Un ringraziamento speciale alla mia relatrice di tesi, la prof.ssa Monica Fedeli che oltre ad avermi accolto tra i suoi laureandi/e mi ha supportato e motivato in ogni momento di questi intensi mesi di lavoro, facendomi appassionare a un progetto in cui ho potuto esprimermi al meglio.

Un grande grazie a Taiwo I.O. per il sostegno, i consigli e il supporto in ogni fase di questo studio.

Un sentito grazie ai docenti e alle docenti intervistate, le prof.sse F. Bracci, L. Fabbri, L. Formenti, M. Fedeli, M. Striano e i proff. C. Melacarne e S. Oliverio per avermi dato l'opportunità di un confronto spontaneo per averne scrutato insieme nuove traiettorie. Grazie per la disponibilità mostrata.

Grazie ai professori e alle professoresse incontrate in questo percorso di studi, per avermi dato tanto ma soprattutto fiducia e motivazione.

Un grande grazie anche allo staff amministrativo e alle tutor del Centro Universitario di Rovigo per l'efficienza nei cavilli, la simpatia e il supporto costante.

Grazie a tutti i miei colleghi, alle colleghe, ai compagni e alle compagne di università, perché non era scontato e invece sì, mi avete sempre fatto sentire una di voi!

Un grazie speciale ad Alessandro, perché senza le tue battute, la tua pazienza e il tuo supporto immancabile non avrei mai potuto reggere le infinite notti di studio in collegamento da remoto e i millelavori di gruppo. Per il sostegno, il conforto, il confronto, grazie! Mi mancherai ma non ti libererai facilmente di me, sappilo! 😊

Grazie mamma per aver creduto in me.

Alle mie sorelle, ai miei fratelli, ai miei nonni e nonne, a tutta la mia grande famiglia per esserci sempre.

Alla mia tribù, che ha fatto di tutto perché io non raggiungessi questo obiettivo :) Per la vostra pazienza in questi lunghi, lunghissimi mesi, grazie. ❤️

A me, per essere arrivata fin qui.