

## L'apprendimento trasformativo

a cura di Pascal Perillo

La teoria dell'apprendimento trasformativo è stata introdotta nel dibattito internazionale sull'EdA da Mezirow nel 1978. Essa mira a mettere in luce condizioni e regole universali che vanno portate alla consapevolezza, rendendole disponibili per poi farle reagire con i saperi. Nel tentativo di «spiegare i principi di strutturazione dell'apprendimento degli adulti e di chiarire con quali processi le cornici interpretative costruiscano i significati che guidano la vita dei soggetti adulti [l'ipotesi di Mezirow è che] solo mettendo in discussione queste cornici si può accedere a uno spazio di possibile modificazione e trasformazione della vita adulta» (Mezirow, 2016: XXIV). Come sottolineano i curatori de *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, che raccoglie fra i più significativi interventi di Mezirow in convegni, riviste e testi collettanei – offrendosi alla comunità degli studiosi e degli studenti di EdA, ma non solo, come efficace lettura di approfondimento di *Apprendimento e trasformazione*, del 1991 – la teoria dell'apprendimento trasformativo nasce dalla integrazione feconda di una serie di approcci: «da una rilettura del costruttivismo, della teoria critica e del decostruttivismo nella teoria sociale e in tutte le scienze sociali, nel diritto, nella letteratura e nell'arte [...], dagli effetti prodotti dalla rivoluzione cognitiva in psicologia e in psicoterapia» (*Ibidem*). Nell'ampio panorama delle prospettive con le quali Mezirow si è confrontato per l'elaborazione della sua teoria, quelle che hanno inciso in maniera forse più significativa rispetto alle altre sono le prospettive di Freire, Illich, Habermas e Dewey. Quella di Mezirow è stata recepita dalla comunità pedagogica internazionale come proposta metodologica particolarmente significativa nella misura in cui pone l'attenzione su un aspetto fondamentale dell'apprendimento degli adulti: un adulto può davvero cambiare se nella propria vita e nella propria storia di formazione si imbatte in un “dilemma disorientante”, un problema per il quale le sue esperienze e conoscenze pregresse non forniscono soluzioni. A partire dagli effetti di questo dilemma si inaugura nel processo formativo una fase di riflessione, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento che coinvolge quelle che Mezirow chiama le “prospettive di significato”, schemi di riferimento personali entro i quali sono assimilate e trasformate le nuove esperienze. L'assunto sul quale si fonda la teoria dell'apprendimento trasformativo è che l'adulto è un soggetto che interpreta le esperienze e che per un adulto apprendere significa, appunto, «utilizzare un significato che [ha] già costruito, per orientare il [suo] modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che [sta] vivendo nel presente» (Mezirow, 2003, p. 18). In questo senso, apprendere significa trovare un significato, quindi dare senso, o coerenza, alle esperienze: il significato sarebbe così una forma d'interpretazione e l'apprendimento adulto si delineerebbe come processo dialettico di interpretazione condizionato da set precostituiti di aspettative. Infatti, secondo la teoria trasformativa, nei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza l'uomo costruisce specifiche *meaning perspectives*, vale a dire complessi raggruppamenti di *meaning schemes* tra loro interrelati. Mezirow ne individua tre: *prospettive epistemiche*, riconducibili alle immagini, alle teorie e alle rappresentazioni che il singolo soggetto costruisce sulla conoscenza e sul processo di costruzione della stessa; *prospettive psicologiche*, date dagli schemi di significato che inducono a percepire se stessi all'interno di un contesto o in riferimento a un compito; *prospettive sociolinguistiche*, date dalle premesse sociolinguistiche, riconducibili ai processi di socializzazione in cui il soggetto è immerso fin dalla nascita, che condizionano la possibilità di interpretare l'esperienza. Secondo la teoria trasformativa, un adulto che apprende può imbattersi in almeno quattro forme di apprendimento (cfr. Ivi: 95-96): l'apprendimento attraverso degli schemi di significato è finalizzato a differenziare ed elaborare criticamente gli schemi di significato preacquisiti e dati per scontato; l'apprendimento di nuovi schemi di significato consiste nel creare nuovi significati sufficientemente coerenti e compatibili con le prospettive di significato preesistenti, in modo da integrarle efficacemente, ampliandone la portata; l'apprendimento attraverso la trasformazione degli schemi di significato comporta una riflessione sui presupposti ed è stimolata dalla scoperta della inadeguatezza dei vecchi approcci alla ricerca e alla comprensione dei significati; l'apprendimento attraverso la trasformazione della prospettiva consiste nel prendere consapevolezza dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta e nel

trasformarla attraverso una riorganizzazione del significato. Il “paradigma trasformativo” (cfr. Mezirow, 1978, 1991; Mezirow, Darkenwald, Knox, 1975; Mezirow *et al.*, 1990, 2000; Mezirow, Taylor *et al.*, 2009) viene qui proposto quale prospettiva fondamentale per lo sviluppo di progettazioni formative rivolte all’utenza adulta. Non è un caso che la teoria trasformativa, o dell’apprendimento trasformativo, sia stata elaborata da Mezirow a partire da alcune esperienze di formazione degli adulti realizzate nei primi anni Settanta. «Mezirow ottenne fondi governativi per condurre con alcuni colleghi del Teachers College due ricerche in stretta sequenza, entrambe relative alla valutazione dei programmi educativi: la prima riguardava i programmi di educazione di base degli adulti, la seconda i cosiddetti “programmi di rientro per le donne”. Il primo studio, del 1975, produsse un approccio alla valutazione a 360 gradi, a quel tempo estremamente innovativo, [...] in cui diversi *stakeholders* (amministratori, insegnanti, studenti) venivano intervistati per raccogliere le loro aspettative e impressioni sul programma e al fine di annotare le discrepanze tra i diversi gruppi e tra le aspettative e l’esperienza realmente vissuta» (Cappa, Del Negro, 2016: XVI-XVII). È evidente che in questo caso l’orientamento nei confronti di approcci quantitativi all’educazione e all’istruzione degli adulti è fortemente critico, nella misura in cui si denuncia, di tali approcci, l’incapacità di cogliere il processo di crescita degli utenti in quanto il *focus* sul raggiungimento degli obiettivi restringe la visione d’insieme dell’effettivo sviluppo, con la conseguenza, per le istituzioni proponenti, di perseguire obiettivi totalmente slegati dal contesto e dai reali bisogni dell’utenza. Pertanto, l’iter progettuale di un percorso di educazione e/o istruzione degli adulti che voglia seguire gli orientamenti trasformativi dovrebbe essere costruito sulla base di un costante lavoro di monitoraggio del percorso apprenditivo e non potrà mai definirsi in maniera predeterminata, così come indicato dalle linee programmatiche tipiche delle principali teorie della progettazione formativa.

### *Riferimenti bibliografici*

- CAPPA F., DEL NEGRO G., 2016, *Introduzione*, in J. Mezirow, *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MEZIROW J., 1978, *Education for Perspective Transformation: Women’s Re-entry Programs in Community Colleges*, Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University, New York.
- MEZIROW J., 1991, *Transformative Dimension of Adult Learning*, John Wiley & Sons, Melbourne (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003).
- MEZIROW J., 2016, *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MEZIROW J., DARKENWALD G.G., KNOX A.B., 1975, *Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education*, Adult Association of the USA, Washington, DC.
- MEZIROW J. ET AL., 1990, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- MEZIROW J. ET AL., 2000, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- MEZIROW J., TAYLOR W. ET AL., 2009, *Transformative Learning in Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- MEZIROW J., TAYLOR E.W. (eds.), 2011, *Transformative Learning: Theory to Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, John Wiley, San Francisco.
- PERILLO P., 2017, *La progettazione formativa per l’istruzione degli adulti nell’ottica dell’Educazione permanente*, in G.L. De Luca Picione, E. Madonia (a cura di), *L’istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo*, Guida Editore, Napoli, p. 55-106.
- PERILLO P., 2018, *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell’educazione e della formazione. La Ricerca-Azione Transazionale*, in E. Corbi, P. Perillo, F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 111-157.