

Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa

The emancipatory potential of the transformative research

ALESSANDRA ROMANO

The article explores the most recent evolutions of the transformative learning theory. How and under what conditions individuals, groups and community may be supported in change and develop? Starting from an analysis of its original roots in emancipatory pedagogy, the contribution articulates an examination of the transformative methodologies useful to elicit the review of the taken for granted assumptions in individuals, groups and community.

KEYWORDS: TRANSFORMATIVE LEARNING, EMANCIPATORY APPROACH, DIALOGUE, PEDAGOGY OF THE OPPRESSED, TRANSFORMATIVE METHODOLOGIES.

Alle origini emancipative della teoria dell'apprendimento trasformativo

L'articolo esplora le più recenti articolazioni della teoria dell'apprendimento trasformativo alla luce delle sue implicazioni per gli approcci critico-emancipativi che si stanno affermando nel panorama internazionale della ricerca trasformativa¹.

I riferimenti concettuali in cui ci situiamo connettono lo studio dei processi di apprendimento e sviluppo di individui, gruppi, e organizzazioni¹ e l'attenzione per la pedagogia di matrice pragmatista², popolare³ ed emancipativa⁴. Si tratta di una costellazione di costrutti e orientamenti che ricercano dispositivi metodologici attraverso i quali aiutare gli attori e le comunità a produrre cambiamenti profondi e radicali.

All'interno del *framework* degli approcci emancipativi nella teoria trasformativa sono assunti alcuni consolidati, quali: (a) l'apprendimento può costituire una leva per il cambiamento e la trasformazione di individui, come di gruppi, comunità e organizzazioni⁵; (b) non tutto ciò che si apprende porta necessariamente a una

¹ Il posizionamento di chi scrive si connota per l'appartenenza a un duplice *network*: l'*Italian Transformative Learning Network (ITLN)*, comunità di ricercatori che si interessano di teorie dell'apprendimento adulto e metodologie della ricerca trasformativa, e l'*International Transformative Learning Association (ITLA)*, guidata dalla Presidente Onoraria Victoria Marsick, *Teachers College, Columbia University*, e dalla Presidente effettiva Aliko Nicolaidis, *University of Georgia*. È all'interno di questi reticoli composti da costrutti, framework concettuali, connessioni e scambi che si posizionano gli approfondimenti metodologici presentati nell'articolo.

trasformazione delle prospettive di significato e dei modi di agire all'interno della propria sfera di vita⁶; (c) qualsiasi studio e ricerca voglia produrre un impatto a breve, medio e lungo termine, deve confrontarsi con i significati e le pratiche che appartengono alle comunità che indagano e deve produrre conoscenze utili a progettare e realizzare cambiamenti al loro interno⁷.

Nulla di nuovo all'orizzonte, si potrebbe obiettare. Già da tempo sono sedimentate prospettive e ricerche empiriche che indagano sia i dispositivi che facilitano i processi di cambiamento di soggetti, comunità e organizzazioni, sia le metodologie per trasformare gli ancoraggi abitudinari e le routine disfunzionali che ostacolano la trasformazione delle prospettive di significato⁸. Tuttavia, si stanno affermando prospettive di ricerca che valorizzano il radicamento della teoria trasformativa nella pedagogia critico-emancipativa di matrice freireriana e investigano come e a quali condizione l'apprendimento è una leva per l'emancipazione di individui, organizzazioni e comunità⁹, soprattutto in contesti sociali a bassa definizione partecipativa¹⁰.

La teoria trasformativa indaga come le persone possono trasformare gli schemi di significato, codici di comprensione e interpretazione, acquisiti durante l'arco della vita in ragione del complesso intrecciarsi delle esperienze di socializzazione¹¹. Studia quali sono le condizioni, gli strumenti e i metodi che consentono di supportare *learner* adulti a: (a) mettere in discussione e validare le prospettive di significato precedentemente acquisite, (b) provare e sperimentare nuovi corsi di azione, (c) integrare nuovi schemi di significato e azione nei propri modi di pensare, fare e agire¹².

Nella sua teorizzazione, Mezirow ha attinto ad un'eterogenea gamma di costrutti che appartenevano a formulazioni dell'educazione critica-emancipativa¹³, della filosofia della scuola di Francoforte¹⁴, oltre che del pragmatismo deweyniano¹⁵. Dai teorici della scuola di Francoforte, soprattutto Habermas, riprende i costrutti di apprendimento comunicativo, di dialettica come processo di apprendimento intersoggettivo e la nozione «di comunità dialogante ideale, come parte di una sfida più grande per la trasformazione sociale e per la costruzione di nuove forme di solidarietà»¹⁶.

Nel volume *"Apprendimento e trasformazione"* (2003), Mezirow riconosce che ha trascorso la prima parte della sua attività di educatore degli adulti cercando di promuovere l'azione sociale democratica attraverso lo sviluppo delle comunità locali. L'incontro con le teorie di Freire¹⁷ costituisce per lui un "dilemma disorientante scientifico", che gli consente di guadagnare il riconoscimento della centralità del processo di coscientizzazione nello sviluppo delle persone. Il costrutto di coscientizzazione esprime il processo attraverso il quale gli adulti acquisiscono una più profonda consapevolezza sia della realtà socioculturale, che plasma la loro vita, che della loro capacità di trasformare quella realtà agendo concretamente su di essa. Recupera, inoltre, le tesi di una «educazione degli oppressi come pratica della libertà»¹⁸,

di un'educazione in età adulta che non si limita alle sedi formali della formazione, ma che si traduce in modalità di "resistenza" al pensiero unico, egemonico, dominante, ispirata a volontà di trasformazione personale e collettiva per le sorti dell'apprendimento che ha sempre «bisogno del confronto per crescere»¹⁹.

Nell'opera di Freire²⁰, la riflessione critica viene declinata «in riferimento ai concetti di 'coscientizzazione', 'emancipazione' e 'umanizzazione' definiti in stretto rapporto ai processi di sviluppo socio-economico e alle dinamiche di potere e di oppressione, che si determinano all'interno dei contesti di vita associata»²¹. Di questa prospettiva, la teoria trasformativa riprende l'interesse per l'*emancipazione critica*, inteso sia come processo di liberazione da condizionamenti, dinamiche e vincoli, sia come dispositivo di crescita del potere personale, interpersonale o politico, in modo che individui, famiglie e società possano agire "per migliorare le loro condizioni". Il cambiamento delle condizioni di vita non può prescindere dal lavoro per il superamento dei vincoli contestuali (ambientali, materiali e sociali) che generano disuguaglianza, asimmetrie di potere, marginalità e marginalizzazione. In quest'argomentazione, la coscientizzazione si configura come il riconoscimento consapevole della presenza

ingombrante e pervasiva di una cultura dominante ed egemonica, strumentale all'alienazione di individui, gruppi sociali, che sono così mantenuti in condizione di controllo e di oppressione. Rappresentazioni sociali, routine, schemi interpretativi, visioni del mondo sono alla base dei processi di dominazione culturale e sociale da parte di una categoria di "oppressori" su una categoria di "oppressi" che per affrancarsi deve affrontare un percorso di "coscientizzazione", ovvero di affrancamento dall'asservimento a modelli culturali, ai quali inconsapevolmente aderisce in modo collusivo²².

La riflessione si connota, dunque, come un processo di esplicitazione dei vincoli e degli schemi di significato acriticamente assunti, che consente ai *learner* adulti di transitare verso schemi di riferimento più inclusivi. A questo proposito, Mezirow sostiene: «considerata la natura della socializzazione, la familiare e semplicistica dicotomia tra oppressione e libertà perde la sua credibilità. Non possiamo mai essere totalmente liberi dal nostro passato»²³.

L'attualità degli approcci critico-emancipativi della teoria trasformativa

Qual è il contributo dell'apprendimento trasformativo sui processi di coscientizzazione in un mondo neoliberale - quale quello attuale - strutturalmente multietnico, che assiste a crescenti ineguaglianze, radicalizzazioni, fondamentalismi e polarizzazioni xenofobe?

Mezirow²⁴ (2003) riconosce che l'intrusione dei sistemi economici e amministrativi nelle interazioni comunicative e materiali delle persone può essere soffocante. Riconosce anche che esiste, tuttavia,

un potenziale di emancipazione e di resistenza, che si estrinseca attraverso i movimenti sociali impegnati a difendere la qualità della vita: i movimenti per i diritti civili, per l'ecologia, per la pace, per i diritti delle donne, per la democrazia popolare e, più in generale, per il mantenimento delle condizioni che garantiscono una partecipazione attiva e generalizzata alla dialettica criticamente riflessiva²⁵.

In questo senso, la ricerca trasformativa è "costitutiva di conoscenze" emancipatorie, perché offre metodi propri per costruire le conoscenze, per interpretare l'esperienza e per validare le asserzioni a essa pertinenti.

L'interesse emancipatorio è ciò che ci spinge, attraverso la riflessione, a identificare, a mettere in discussione le prospettive di significato che risultano distorte. È l'interesse alla conoscenza che deriva dall'autoriflessione, e si estende al modo in cui la nostra storia e la nostra biografia si sono espresse nel nostro rapporto con noi stessi, nei nostri assunti sull'apprendimento e sulla natura e l'utilizzo delle conoscenze, nonché nei nostri ruoli e nelle nostre aspettative sociali, e nei sentimenti repressi che li influenzano. La conoscenza emancipatoria è quella che si ottiene attraverso l'autoriflessione critica, e si distingue dalla conoscenza prodotta dall'interesse 'tecnico' per il mondo obiettivo, o dall'interesse 'pratico' per le relazioni sociali. Nell'autoriflessione critica, la forma dell'indagine è valutativa, più che prescrittiva o indicativa. L'emancipazione che si determina nell'apprendimento emancipativo ci affranca dalle forze istintive, linguistiche, epistemologiche, istituzionali o ambientali che limitano le nostre opzioni e il controllo razionale che possiamo esercitare sulla nostra vita, ma che sono state date per scontate o che si considerano al di là del controllo umano²⁶.

Autori come Brookfield e Holst²⁷ hanno tradotto la teorizzazione di Mezirow nell'ambito della ricerca trasformativa, della politica e della critica sociale. Il costrutto di "dilemmi disorientanti", per esempio, comprende nella ricerca trasformativa i cambiamenti collettivi, cooperativi e democratici negli atteggiamenti mentali e nei comportamenti agiti.

La formulazione originaria della teoria trasformativa era ancorata ai movimenti dell'attivismo e della lotta sociale, centrata sul principio di "contro-egemonia" o di "resistenza". È opportuno ricordare che nei primi anni Settanta, Mezirow e il primo nucleo di studiose e studiosi che afferivano al *Teachers College*, ricevettero finanziamenti governativi per condurre due ricerche sulla valutazione dei programmi educativi, la prima per la valutazione dei programmi di educazione di base per adulti, la seconda per la valutazione dei programmi di rientro per le donne. I programmi di rientro

furono creati all'interno dei *Community College* in tutti gli Stati Uniti, nell'ambito dei movimenti femministi e attivisti di quel tempo: la finalità era sostenere il reinserimento formativo e professionale delle donne, aiutandole a sviluppare prospettive meno condizionate dalle aspettative sociali sulle donne. Sulla base dei risultati di queste due indagini, Mezirow concluse che le donne che partecipavano ai programmi di rientro avevano attraversato una "trasformazione personale" di prospettive di significato già socializzate. La loro presa di coscienza consisteva nell'assumere consapevolezza critica del contesto - biografico, storico e culturale - delle proprie credenze e delle rappresentazioni di se stesse e del proprio ruolo nella società. La "presa di coscienza", già teorizzata come spinta emancipativa dell'educazione degli adulti da Freire e rivendicata dai movimenti attivisti e femministi della fine degli anni Settanta, costituiva un esempio e un modello esplicativo dell'apprendimento trasformativo degli adulti. Si tratta di un processo che inizia con un dilemma disorientante, prevede, non senza negoziazioni e compromessi, momenti di assunzione di consapevolezza dei propri autoinganni e validazione critica delle fonti del proprio pensiero, e che genera nuovi schemi di azione nella società sulla base delle condizioni create da differenti prospettive di significato²⁸.

Dalle prime teorizzazioni alla fine degli anni Settanta, la teoria dell'apprendimento trasformativo ha dato origine a una costellazione di riferimenti teorici e metodologici che considerano - tra gli altri - contributi più olistici, integrati, aperti alle dimensioni socioemozionali dell'apprendere, all'analisi del contesto, alla conoscenza situata. Questa evoluzione ha risposto, da una parte, alle critiche di una teoria troppo razionale, decontestualizzata e individualistica che sono state avanzate²⁹ da studiosi come Newman, dall'altra si inserisce nella cornice di un mutamento epistemologico e metodologico avvenuto nell'ordine del discorso scientifico relativo alla ricerca trasformativa. Nelle articolazioni della teoria trasformativa che sono state proposte e pubblicate nell'ultimo decennio, si sono affermati approcci che considerano i processi di autentica trasformazione come «elementi di un tentativo più ampio di trovare nuovi modi di pensare, essere, vedere e interagire, che comprendono il corpo, lo spirito, la mente e, forse, l'anima»³⁰ e che includono apprendere ad agire in modi coraggiosi, immaginativi, impegnarsi in direzione di alternative al tipo di schemi di acculturazione vigenti. Emerge, dunque, una insistenza verso la costruzione di studi e prospettive intersezionali, transdisciplinari e orientati al cambiamento. I network di ricerca si profilano come consessi dialogici in cui aprire spazi di discussione e riflessione critica su come le istituzioni sociali, politiche ed economiche esistenti possono contribuire alla riproduzione di profonde disuguaglianze in questa società e su quali metodi di intervento sono più promettenti per affrontarle.

Ricerca trasformativa, emancipazione e coscientizzazione

A quali condizioni l'apprendimento può diventare uno strumento di supporto all'emancipazione da vincoli culturali, materiali, situazionali? Questo interrogativo apre campi di ricerca transdisciplinare che presidiano l'attenzione sull'impatto e sulla dimensione etica della ricerca, validando il rigore e la pertinenza della conoscenza che si costruisce e la sua efficacia nel produrre forme di innovazione che siano scalabili, sostenibili nel tempo e utili per coloro che abitano le comunità interessate³¹. La ricerca trasformativa che si radica nella teoria dell'apprendimento trasformativo si articola in processi di "teorizzazione collaborativa" (collaborative theorizing) in cui le persone sono impegnate nel produrre conoscenza che sia utile per la comunità cui appartengono. Il pregio di questo approccio è che tutti i partecipanti sono messi nella condizione di costruire una comprensione integrativa più composita del rapporto tra strutture e *agency*³². Questa collaborazione offre l'opportunità di allargare il raggio delle teorie e dei significati e ai partecipanti di contribuire a teorizzare il loro mondo³³.

Fare ricerca trasformativa si articola come un'impresa dialogica, che invita alla reciprocità e alla critica, e mette al riparo dal rischio d'imposizione e reificazione da parte dei ricercatori: un paradigma del fare ricerca che considera i soggetti partecipanti costruttori attivi impegnati a dare senso alla loro esperienza.

Il termine emancipazione nella ricerca trasformativa richiama anche la disponibilità dei ricercatori a decentrarsi dalle proprie prospettive di interpretazioni per accedere allo studio di questioni sociali e problemi che individui, gruppi e comunità vivono. Si tratta di un'opzione di decentramento rispetto ai quadri epistemologici con cui si formulano ipotesi di indagine, per aprirsi a processi di ricerca non lineari, frutto di pratiche di negoziazione di significati e di procedure. In questi processi, i diversi attori in gioco possono posizionarsi con i rispettivi interessi, le rispettive visioni e chiavi di lettura di ciò che è oggetto di indagine e di costruzione di conoscenza³⁴. La ricerca trasformativa tematizza i *blind spots*, ovvero i "vicoli ciechi" delle categorie epistemologiche dei ricercatori, professionisti *outsider* che non necessariamente hanno consapevolezza dei propri posizionamenti come portatori di interessi specifici e particolaristici. Per questo, l'esplicitazione del posizionamento riflessivo dei ricercatori è uno strumento analitico del campo di indagine.

La logica *bottom up* (dal basso) della ricerca trasformativa è straordinariamente vicina a quel "fare ricerca" situato, ancorato ai contesti e agli attori di riferimento, intenzionalmente strutturato come insieme di pratiche *inquiry* collaborative. Si tratta di un fare proprio della ricerca educativa che si colloca nel campo dell'inclusione e dell'accessibilità dei contesti strutturalmente ad alto tasso di diversità, come istituzioni scolastiche, ambienti di lavoro, agenzie educative e formative. Si parla, in questo senso,

di “*live the inquiry*”, attraversare il *flow* dell’indagine senza mai perdere di vista: (a) il rigore metodologico e la necessità di adottare procedure di ricerca che consentano di accedere a conoscenze empiricamente fondate; (b) la consapevolezza di essere parte stessa di quel campo di indagine e di essere chiamati a posizionarci come ricercatori rispetto alle nostre distorsioni e al modo in cui quel campo lo guardiamo, lo interpretiamo e scegliamo di raccontarlo.

Le ricerche appartenenti alla famiglia trasformativa partono dall’assunto che la realtà sociale sia il risultato di una costruzione umana che affonda le radici nelle storie e nei saperi situati degli attori coinvolti. La costruzione degli oggetti di ricerca ha a che fare con i processi di negoziazione e transizione di significato tra i saperi di cui sono depositari gli attori coinvolti e il punto di vista del ricercatore³⁵.

Il riesame dell’adeguatezza delle proprie prospettive pregresse è l’avvio di quella riflessione critica che non i ricercatori non chiedono solo di fare a chi partecipa alle proprie ricerche, ma che sono chiamati ad esercitare prima di tutto come professionisti della ricerca interessati ai processi di cambiamento a partire dalla nostra posizione di privilegio, di potere, di competenza (e incompetenza). Ricercatori che si impegnano in un processo di trasformazione non operando riflessione critica sui propri posizionamenti possono essere paragonato ad “intellettuali precritici” o “oppressi”, espressione diretta di una visione riproduttiva della conoscenza scientifica, che tende a consolidarsi e rafforzarsi in funzione degli interessi che la connotano³⁶.

L’*inquiry* diventa esperienza soggettiva e soggettivante, che contribuisce alla costruzione narrativa e identitaria degli attori in situazione. Siamo distanti, quindi, da quelle proposte teoriche che considerano l’emancipazione come liberazione da una condizione di “falsa coscienza” attraverso un intervento dall’esterno che qualcuno – per qualche ragione non soggetti ai condizionamenti e alle dinamiche di potere che si cerca di far superare. I riferimenti teorici e metodologici fin qui delineati seguono orientamenti di tipo “posizionale” e “critico-riflessivo”, dove l’attenzione non è su strutture che esercitano una funzione deliberante ma su metodi che rendono il processo di cocostruzione di conoscenza funzionale alla presa di coscienza dei vincoli culturali e sociali orientata all’azione e al cambiamento. In questo senso, la ricerca trasformativa allinea conoscenza, azione e trasformazione. Un paradigma di questo tipo implica: (1) la partecipazione attiva allo sviluppo di un piano di azione; (2) l’implementazione dell’azione; (3) l’osservazione degli effetti che produce e di quello che accade, (4) la riflessione critica sui risultati come base per (5) un ulteriore ciclo di azione, pianificazione e riflessione; e così in un processo a spirale. Ancorandosi a queste direttrici, le metodologie della ricerca trasformativa consentono di analizzare le

condizioni in cui si trovano gli attori implicati (individui, gruppi, comunità, ricercatori), nonché dei dispositivi comunicativi e relazionali che vi si inscrivono e delle logiche a cui si ispirano, e integrano l'utilizzo della dialettica critica per la validazione dell'apprendimento, come fase di un processo collettivo di azione³⁷. Di per sé, però, la critica e la resistenza non costituiscono un progetto di trasformazione sufficiente. Se è vero che trasformazione ed emancipazione non sono costrutti completamente sovrapponibili, allora si parla di ricerca trasformativa non solo quando la conoscenza favorisce lo sviluppo di una consapevolezza dei vincoli sociali e dei limiti degli attori sociali nei contesti, ma soprattutto quando consente agli attori in gioco di riconoscere il potenziale di *agency* nei contesti di vita, istituzionali, sociali. Il potenziale di *agency* rievoca, in questo quadro, il costrutto di zona di cambiamento potenziale che rappresenta lo spazio di microtrasformazione che ciascuno può agire.

La contaminazione con gli studi post-qualitativi e post-strutturalisti

Il dibattito in corso nella terza fase della ricerca trasformativa, annunciata con l'*International Conference on Transformative Learning* del 2018, si interseca con una costellazione di riferimenti concettuali e metodologici che richiamano contributi dalla sociologia della traslazione³⁸, dagli studi femministi e dagli approcci post-strutturalisti e post-qualitativi³⁹.

L'ancoraggio al quadro interpretativo e metodologico che viene proposto dalla contaminazione epistemologica e metodologica con il campo della ricerca post-qualitativa⁴⁰ tematizza il produrre conoscenza come un fare *inquiry* in situazione che intesse trame relazionali tra persone, ricercatori, oggetti, linguaggi, tecnologie, strumenti di raccolta dati, istituzioni, norme e contratti legati alla realizzazione di percorsi di indagine. Gli studi sull'apprendimento trasformativo di matrice nord-americana e gli studi post-strutturalisti e post-qualitativi sono due filoni apparentemente lontani, con radici epistemologiche e affondi metodologici distanti. Aperture verso epistemologie del sapere e della ricerca post-qualitative stanno emergendo all'interno di nicchie di ricercatori e studiosi che stanno utilizzando la teoria dell'apprendimento trasformativo come *framework* concettuale e metodologico, ma declinandolo con i costrutti di "pratica", "conoscenza situata", relazionalismo metodologico, performatività, posizionalità. Si guardi, a questo proposito, alle contaminazioni degli studi sull'apprendimento trasformativo con le metodologie performative, *embodied* (e si consideri, solo a titolo esemplificativo, l'area di ricerca del *Transformative Listening Collaborative*, comunità di ricerca internazionale costituitasi a partire dalla *XIII International Transformative Learning Conference* del 2018⁴¹).

Alcune articolazioni della ricerca trasformativa comprendono l'adozione di metodologie performative che «producono diversi tipi di conoscenza e producono la conoscenza diversamente»⁴². Il termine *performativo*, in questo caso, esprime: (a) il superamento dei modi tradizionali di fare ricerca e di costruire processi di *inquiry*; (b) i processi di decostruzione della presunta assolutezza e generalizzabilità di concetti *chiave* dei quadri interpretativisti e neopositivisti, vale a dire che cosa si intende per “dato”, “campo”, “intervista”, “indagine”, a favore di problematizzazioni che tengano conto della natura situata, negoziata e culturalmente orientata della conoscenza; (c) la tematizzazione di questioni di ordine etico e sociale, che attengono ai costrutti di “potere”, “asimmetria”, “visibilità”, “interessi emancipativi”; (d) l'adozione di una prospettiva sociomateriale⁴³, dove si mettono in discussione le letture dicotomiche e le modalità binarie con cui la ricerca ha tradizionalmente categorizzato gli eventi, differenziandoli tra individuo/organizzazione, soggetto/oggetto, conoscitore/conosciuto⁴⁴. Si parla a questo proposito di “ricerca carnale”⁴⁵, per indicare gli approcci che hanno il loro focus di attenzione sul corpo incarnato all'interno di un contesto sociomateriale: è un corpo fatto di sostanza, carne e sangue, e di pratiche che in quanto corpo vivo, attivo e in movimento sviluppa e fa sviluppare.

Le metodologie trasformative

L'influenza del relazionalismo metodologico negli studi sull'apprendimento trasformativo, delineato nei precedenti paragrafi, ha determinato lo spostamento verso l'interesse per dispositivi e metodi di facilitazione di processi di conoscenza collaborativa in situazione, in cui i partecipanti sono soggetti conoscitori in relazione ad altri soggetti conoscitori a prescindere dai quali non potrebbero apprendere e con i quali rendere oggetto di riflessione collettiva la propria esperienza⁴⁶ (*ibidem*). I processi di apprendimento, interpretati come processi trasformativi, possono essere intenzionalmente sollecitati da congegni riflessivi che conducono le persone a diventare consapevoli delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle loro pratiche interpretative e a produrre inedite forme di conoscenza e schemi di significato⁴⁷.

Le metodologie della ricerca trasformativa si profilano come dispositivi metodologici che consentono di validare gli automatismi cognitivi, i bias e le “trappole” del proprio pensiero, generare nuove comprensioni degli eventi e di se stessi in relazione ai contesti di appartenenza e alle proprie concezioni implicite. Sono congegni critico-riflessivi che permettono di: esplorare i rapporti tra conoscenza e potere⁴⁸; analizzare le esperienze di vita e il modo in cui queste hanno concorso a determinare distorsioni caratterizzanti aspettative personali e professionali; aiutare *learner* adulti a sviluppare consapevolezza circa la propria *agency* per cambiare le realtà che abitano⁴⁹. L'allineamento tra ricerca,

apprendimento e trasformazione è l'orientamento definitivo del paradigma trasformativo. Attraverso le metodologie della ricerca trasformativa, i discenti possono raggiungere un livello più ampio di consapevolezza, possono partecipare a un processo educativo dialettico che si concentra sulla verifica di validità degli assunti relativi alle norme sociali, ai codici culturali e alle ideologie che favoriscono la dipendenza e l'oppressione. Questo processo implica una critica rigorosa delle strutture disumanizzanti di natura sociale, politica ed economica, che vengono promosse dalle ideologie. Per ripristinare una capacità di agentività bloccata, i discenti devono essere aiutati a comprendere le dinamiche della situazione, i vincoli sociomateriali, e a sottoporre a riflessione critica le presupposizioni che impediscono di intraprendere azioni di cambiamento. Mezirow stesso mette a fuoco il ruolo della riflessione nel discorso critico-dialettico nei processi emancipativi e la identifica come insieme di attività attraverso cui gli individui esplorano le proprie esperienze per ottenere nuove forme di comprensione, facendo inferenze, procedendo a generalizzazioni, elaborando analogie, ricavando discriminazioni e valutazioni, sperimentando sentimenti, risolvendo dilemmi complessi da esiti incerti. La posta in gioco, dunque, delle metodologie che la letteratura definisce "trasformative"⁵⁰ esige di far leva su credenze e ricordi per interpretare problemi e situazioni, analizzare, discutere, valutare, anche quando si è parzialmente consapevoli di conoscenze tacite e punti ciechi.

Le diramazioni più recenti degli approcci di tipo postesperienziale, a partire dallo "spacchettamento" del contributo di Kolb sull'*experiential learning*⁵¹, disambiguano la distinzione operante tra "apprendimento dall'esperienza" e "apprendimento attraverso l'esperienza", impropriamente usati come sinonimi⁵². Con il termine di metodi per l'apprendimento dall'esperienza (*learning from experience*) si delinea quella famiglia di metodologie emergenti che promuovono forme di riflessione in grado di consentire l'analisi razionale della propria esperienza in un processo di esplicitazione e revisione critica dei presupposti sui quali si struttura e si giustifica la conoscenza. Le metodologie per apprendere dall'esperienza (*learning-from-experience-oriented*)⁵³ prevedono protocolli e tecniche cooperative, «in cui i *learner* sono sollecitati a rivedere e mettere in discussione le modalità con cui apprendono, conoscono e costruiscono chiavi di interpretazioni intorno agli eventi»⁵⁴. Le metodologie per apprendere attraverso l'esperienza (*experience-based*)⁵⁵ sono metodi e tecniche di facilitazione che prevedono un fare attivo in situazione e coinvolgono conoscenze ed attività di tipo incarnato, affettivo ed extrarazionale⁵⁶. La conoscenza attivata è relazionale⁵⁷ e incarnata⁵⁸, per cui si apprende ciò che si sperimenta in prima persona e che ha un significato affettivo⁵⁹. Tali processi avvengono a condizioni che i *learner* percepiscano un *safe-environment*⁶⁰, in un setting animato da persone che collaborano in una *performance* di conoscenza, azione e *indagine*.

Come e a quali condizioni si possono, dunque, facilitare esperienze in grado di elicitare cambiamenti delle prospettive di significato? A questo riguardo, Hoggan⁶¹ e Taylor⁶² redarguiscono studiosi e ricercatori dall'adottare visioni semplicistiche o monodimensionali con cui guardare fenomeni che sono multilivello e complessi. Frequentemente, difatti, sostengono che negli studi sulle condizioni che sollecitano apprendimenti di tipo trasformativo si assiste al tentativo riduzionista di individuare un unico fattore, una causa che in modo quasi-deterministico ha segnato l'innesco, il *trigger* del processo di revisione critica dei propri assunti⁶³. Il dilemma disorientante⁶⁴ viene concettualizzato come un unico fenomeno, evento, situazione da cui scaturirebbe il processo di esplicitazione e revisione critica dei presupposti su cui si struttura e giustifica la conoscenza⁶⁵.

Le cose, tuttavia, non sono così semplici. Gli studi sulla teoria trasformativa sottolineano come non sia soltanto un evento, un'esperienza, una situazione a determinare un momento disorientante da cui far innescare il processo di revisione critica dei propri assunti che avrebbe esito in un apprendimento di tipo trasformativo⁶⁶. Piuttosto, si tratta di un insieme di esperienze cumulative, un complesso "multistrato" di fattori che può accompagnare ed elicitare la disamina di quelle strutture interpretative, culturalmente trasmesse e linguisticamente organizzate, che le persone adulte tendono ad applicare alla realtà altrimenti caotica e priva di senso organizzato. Il costrutto di *entanglement*⁶⁷, di intreccio reticolare, che Gherardi prende a prestito dalla sociologia della traslazione⁶⁸ e che di recente è stato introdotto anche da studiosi del filone nord-americano degli studi sulla teoria trasformativa⁶⁹, restituisce una visione multidimensionale e multisfaccettata dei complessi sistemi interagenti di situazioni, artefatti materiali e immateriali, limiti ambientali, trame relazionali che contribuiscono all'innesco e allo sviluppo di processi di revisione critica e validazione.

Il contributo della ricerca trasformativa per conoscere una società ad alto tasso di incertezza

La ricerca trasformativa è ricerca pedagogica intrisa di una componente di attivismo, laddove non può che prefigurarsi come ricerca *dei* e *sui* dispositivi che sostengono il cambiamento di individui, gruppi e comunità in chiave partecipativa, collaborativa e inclusiva. Questo lungi dal tradursi in una ricerca "partigiana" o di denuncia, ad esclusivo utilizzo di comunità marginalizzate o a rischio di oppressione, tematizzate come le sole a dover essere interessate da processi emancipativi:

quando si è in possesso di una teoria fondata sull'approccio riflessivo alla conoscenza di sé e del mondo, l'emancipazione individuale non fa distinzione: tutti - svantaggiati o meno - difettano di

abilità riflessive, introspettive, autocoscienti. Tale teoria è di conseguenza apportatrice di convinzioni e metodi che 'divengono trasformativi' tutte le volte che i presupposti o le premesse si rivelano distorti; privi di autenticità o non validi. L'apprendimento trasformativo genera degli schemi di significato nuovi o prospettive di significato rivisitate⁷⁰.

In questo risiede la traiettoria emancipatoria della teoria e della ricerca trasformativa, che intercetta interessi di: (a) emancipazione di individui, ma anche di nicchie comunitarie; (b) trasformazione di processi, routine, pratiche, la cui sedimentazione funge da ostacolo al cambiamento e alla realizzazione degli individui; (c) *ascolto* di comunità oppresse e smascheramento dei privilegi di alcuni gruppi di potere; (d) innovazione sociale e costruzione di modelli di *leadership* sociocratiche⁷¹.

Si configura, in questo senso, come campo specifico "intersezionale"⁷², non solo perché al crocevia tra le diverse teorie dell'apprendimento adulto (apprendimento informale, incidentale, esperienziale, *embedded*, performativo, olistico, situato), ma soprattutto perché tematizza come oggetto di studio le configurazioni eterogenee che vengono a costruirsi nella storia delle persone attraverso l'intersecarsi tra molteplici determinanti strutturali, sociali, identitarie che sono soggette a oppressione.

In queste sue accezioni, la teoria trasformativa si caratterizza come una teoria dell'adattabilità non predeterminata, che offre dispositivi metodologici per sostenere *learner* adulti nell'attraversare contesti ad alto tasso di incertezza e ambiguità⁷³. I *learner* adulti possono accedere a un modo alternativo di interpretare i sentimenti e i modelli di azione. I vecchi schemi di significato (o le prospettive di significato familiari, con cui hanno costruito le loro routine) vengono negoziati, e sostituiti o riorganizzati per incorporare nuove idee non necessariamente sistematiche e preordinate. Cambiamenti personali e sociali di vasta portata si possono determinare quando «prendiamo coscienza del fatto che gli assunti psicologici e gli assunti culturali hanno condizionato, in tutto o in parte, la nostra dipendenza da forze esterne che abbiamo sempre considerato immutabili»⁷⁴. Gli esiti in termini di *outcomes* della teoria e della ricerca trasformativa sono: a) un maggior livello di consapevolezza del contesto in cui si collocano le proprie convinzioni e i propri sentimenti; b) una critica degli assunti e delle premesse su cui si basano; c) una valutazione delle prospettive alternative; d) la decisione di rinnegare vecchie prospettive sostituendole con nuove o di creare una sintesi tra le vecchie e la nuove; e) la capacità di intraprendere delle azioni in base alle nuove prospettive; f) il desiderio di integrare queste ultime nel più vasto contesto della propria vita. La trasformazione delle prospettive comporta

(a) un senso rafforzato del Sé, (b) una comprensione più critica del modo in cui le relazioni sociali e la cultura hanno condizionato le proprie convinzioni e i propri sentimenti, e (c) delle strategie e delle

risorse più funzionali per l'azione. Intraprendere l'azione è una dimensione irrinunciabile dell'apprendimento trasformativo⁷⁵ (Mezirow, 2003, p. 159).

Le traiettorie delineate in questo contributo non possono essere considerate esaustive e rappresentative di evoluzioni interne ai gruppi di ricerca che si inseriscono negli orientamenti della teoria dell'apprendimento trasformativo e della ricerca trasformativa. Piuttosto offrono suggestioni per tematizzare l'espansione di una teoria che non si limita a insegnare, piuttosto pone domande dalle risposte incerte, che costringono a confrontarsi con percorsi inattesi, inediti, e, per certi aspetti, imprevedibili.

ALESSANDRA ROMANO
University of Siena

¹ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, «Educational Reflective Practices», FrancoAngeli, 1, 2019, pp. 7-18.

² Cfr. J. Dewey, *Comunità e potere* (ed. orig. *The Public and its problems*, 1927). La Nuova Italia, Firenze, 1971.

³ Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1970.

⁴ Cfr. S. Brookfield, *Becoming a Critically reflective Teacher. Second Edition*, Jossey-Bass, San Francisco, 2017.

Cfr. Id., *Teaching Race. How to help students unmask and challenge racism*, Jossey-Bass, San Francisco, 2019.

Cfr. S. M. Tomlinson-Clarke, D. L. Clarke, *Social Justice and Transformative Learning. Culture and Identity in the United States and South Africa*, Routledge, New York, 2016.

⁵ Cfr. M. Gephart, V.J. Marsick, *Strategic Organizational Learning*, Springer, Berlin, 2016.

Cfr. K. Watkins, V. J. Marsick, M. G. Wofford, A. D. Ellinger, *The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 159, 2018, pp. 21 - 36.

Cfr. K. Watkins, V. J. Marsick, *Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19*, «Advances in Developing Human Resources», 1(9), 2020, pp. 1 - 9.

⁶ Cfr. C. D. Hoggan, *Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology*, «Adult Education Quarterly», 66, 1, 2016, pp. 57-75.

⁷ Cfr. J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.

Cfr. S. Gherardi, *How to conduct a practice-based study: problems and methods*, Edward Elgar, Cheltenham, UK, 2019a.

Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, cit.

⁸ Cfr. E. W. Taylor, P. Cranton, (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass San Francisco, CA, 2012.

Cfr. C. D. Hoggan, *Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology*, cit.

Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, cit.

Cfr. T. Fleming, *Critical theory and transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory*. «International Journal of Adult Vocational Education and Technology», 9(3), 2018, pp. 1-13.

⁹ Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.

Cfr. T. Fleming, *Critical theory and transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory*, cit.

¹⁰ Cfr. J. Johnson-Bailey, *Positionality and transformative learning: A tale of inclusion and exclusion*. In E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 260-273), cit.

¹¹ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

¹² Cfr. *Ibidem*

Cfr. J. Mezirow, E. W. Taylor, (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons, 2009.

¹³ Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.

Cfr. C. Calleja, *Jack Mezirow's conceptualisation of adult transformative learning: A review*. «Journal of Adult and Continuing Education», 20, 2014, pp. 117-136.

¹⁴ Cfr. J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1997.

¹⁵ Cfr. J. Dewey, *Comunità e potere*, cit.

¹⁶ L. West, *Prefazione*. In J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.

¹⁷ Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.

¹⁸ D. Demetrio, *Prefazione*. In J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003, p. IX.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Cfr. *Ibidem*.

²¹ M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. 2018, Scholé, Brescia, p. 78.

²² M. Striano, *La riflessione come emancipazione*. In M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio (Eds.), *La riflessività in educazione*, cit., p. 80.

²³ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit. p. 10.

²⁴ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.

²⁵ Cfr. *Ibi*, p. 74.

²⁶ Cfr. *Ibi*, p. 89.

²⁷ Cfr. S. Brookfield, J. Holst, *Radicalising Learning: Adult Education for a Just World*, Jossey-Bass, San Francisco, 2011; Cfr. L. West, *Prefazione*, cit.

²⁸ Cfr. F. Cappa, G. De Negro, *Introduzione*. In J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.

²⁹ M. Newman, *Calling transformative learning into questions: Some mutinous thoughts*. «Adult Education Quarterly», 62, 2012, pp. 36-65.

³⁰ Cfr. L. West, *Prefazione*, cit., p. XII

³¹ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

Cfr. A. B. Shani, M. Guerri, S. Cirella, *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

³² Cfr. K. Crenshaw, *On intersectionality: essential writings*, The New Press, New York, 2017.

Cfr. B. G. Bello, *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

³³ Cfr. S. Brookfield, *Teaching Race. How to help students unmask and challenge racism*, cit.

Cfr. S. M. Tomlinson-Clarke, D. L. Clarke, *Social Justice and Transformative Learning. Culture and Identity in the United States and South Africa*, cit.

Cfr. J. Johnson-Bailey, L. M. Baumgartner, T. A. Bowes, *Social justice in adult and continuing education: Laboring in the fields of reality and hope*. In C. E. Kasworm, A. D. Rose, J. M. Ross-Gordon (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, Sage, Los Angeles, 2010, pp. 339-349

³⁴ Cfr. A. Nicolaidis, *Generative Learning: Adults Learning Within Ambiguity*, «Adult Education Quarterly», 2015, pp. 1-17.

Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, cit.

³⁵ L. Fabbri, *Il potenziale trasformativo della ricerca educativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», 9, 34, 2017, p.85.

³⁶ Striano recupera, a questo proposito, la metafora degli "intellettuali organici" di Gramsci, espressione diretta di una determinata classe sociale che, nell'esercizio delle sue funzioni, tende a consolidarsi e riprodursi in funzione degli interessi che la connotano. Non solo: per il fatto stesso di essere "prodotto" di alcune condizioni materiali vincolanti e opprimenti e "reificatori" di quelle stesse condizioni, soffrono un dualismo interno in quanto sono, allo stesso tempo, oppressi ma hanno internalizzato la coscienza e il sistema dei valori degli oppressori. Per questo, se da una parte ricercano la conquista progressiva della propria pratica di libertà, dall'altra parte sono spaventati dall'impegno del cambiamento sociale. Si rinvia al volume M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, cit., per ulteriori approfondimenti.

- ³⁷ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.
Cfr. E. W. Taylor, P. Cranton, (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, cit.
Cfr. A. Nicolaidis, *Generative Learning: Adults Learning Within Ambiguity*, cit.
- ³⁸ Cfr. S. Gherardi, E. Houtbeckers, A. Jalonen, G. Kallio, S. Katila, P. M. Laine, *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*. NSA Conference, Helsinki, FI, 11-13 Agosto 2016.
Cfr. L. Fabbri, *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*, cit.
- ³⁹ Gli approcci post-strutturalisti e post-qualitativi sono accomunati dalla ricerca di modi post-positivisti di costruire e legittimizzare il sapere, e definiscono orientamenti metodologici che seguono interessi emancipativi senza perdere il rigore proprio della ricerca empirica (Gherardi, 2019b; St. Pierre, 2014; MacLure, 2012). L'elemento che caratterizza questo dibattito è il tentativo di usare teorie definite post- (oltre) per criticare, decostruire e scardinare i metodi positivisti (St. Pierre, 2021) ed estendere i confini delle metodologie qualitative (St. Pierre, 2014; Gherardi, 2019)
Cfr. E. A. St. Pierre, *A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. Toward "Post Inquiry"*. «Journal of Curriculum Theorizing», 30 (2), 2014, pp. 2-19.
Cfr. Id., *Why Post Qualitative Inquiry?*, «Qualitative Inquiry», 2021, pp. 1-4.
Cfr. C. Taylor, C. Hughes, (Eds), *Posthuman Research Practices in Education*, Palgrave Macmillan, London, 2016.
Cfr. M. MacLure, *Qualitative inquiry: Where are the ruins?* *Qualitative Inquiry*, 17(10), 2011, pp. 997-1005.
Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?*, «Gender, Work and Organizations», 26 (1), 2019b, pp. 40-53.
Cfr. Id., *How to conduct a practice-based study: problems and methods*, cit.
- ⁴⁰ Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?*, cit.
Cfr. M. MacLure, *Qualitative inquiry: Where are the ruins?*, cit.
- ⁴¹ Cfr. L. Anderson Sathe, T. Cotter Zakrzewski, A. Romano, A.-L. Longmore, D. J. Kramlich, *Transformative Listening Across Global Contexts: Situated Learning Theory and the Use of a Listening Protocol to Create Safe Spaces for Listening and Connection*. AEGT Conference, Proceedings, 2021.
- ⁴² E. A. St. Pierre, *Methodology in the fold and the irruption of transgressive data*. «International Journal of Qualitative Studies in Education», 10 (2), 1997, p. 175, in S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?*, p. 44, cit.
- ⁴³ Cfr. T. Fenwick, R. Edwards, P. Sawchuk, *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*, Routledge, London, (2011).
- ⁴⁴ Cfr. C. Melacarne, L.Fabbri, *Transformative Learning and Sociomateriality*, In A. Nicolaidis, M. Welch, M. (in press)
- ⁴⁵ Cfr. L. Wacquant, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, état* [Urban Pariahs. Ghetto, Outskirts, State], La Découverte, Paris, 2006.
Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?*, cit.
- ⁴⁶ Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?*, cit.
- ⁴⁷ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.
Cfr. L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci, 2017.
- ⁴⁸ Cfr. S. Gherardi, *How to conduct a practice-based study: problems and methods*, cit.
- ⁴⁹ Cfr. E. J. Tisdell, *Interlocking systems of power, privilege, and oppression in adult higher education classes*. «Adult Education Quarterly» 43 (4), 1993, pp. 203-226.
Cfr. L. L. Bierema, M. Cseh, *Evaluating AHRD research using a feminist research framework*, «Human Resource Development Quarterly», 14, 2003, pp. 5-26.
Cfr. F. Bracci, A. Romano, *Sfide femministe e apprendimento dall'esperienza. Pratiche riflessive collettive per lo sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante*. In M.M. Coppola, A. Donà, B. Poggio, A. Tuselli (a cura di), *Genere e R-Esistenze in movimento. Soggettività, Azioni, Prospettive* (pp. 35-48). Università degli Studi di Trento, Trento, 2020
- ⁵⁰ Cfr. A.Y. Kolb, D.A. Kolb, *On becoming a Learner: the Concept of Learning Identity*. CAEL Forum and News, 2009, pp. 5 - 13.
- ⁵¹ Cfr. D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.
- ⁵² Cfr. V. J. Marsick, A. Neaman, *Adult Informal Learning*. In N. Kahnwald, V. Täubig (Eds). *Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, 2018, pp. 53-72.
- ⁵³ Cfr. L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, cit.
- ⁵⁴ *Ibi*, p. 9.

⁵⁵ Cfr. R. Lawson, J. Blythe, G. Shaw, *Alternative Stories: Creating Liminal Space for transformative Learning in Police Education*. In A. Nicolaidis, D. Holt (Eds.), *Proceedings from the 11th International Conference for Transformative Learning*, New York, 2014, pp. 148-54.

⁵⁶ Cfr. J. M. Dirkx, J. Mezirow, *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning. A dialogue Between John Dirkx and Jack Mezirow*, «Journal of Transformative Education», 4 (2), 2006, pp. 123-139.

Cfr. E. Kasl, L. Yorks, *Do I Really Know You? Do You Really Know Me? And, How Important Is It that We Do? Relationship and Empathy in Differing Learning Contexts*, «Adult Education Research Conference», 2014.

Cfr. V. J. Marsick, A. Neaman, *Adult Informal Learning*, cit.

⁵⁷ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* cit.

Cfr. S. Gherardi, E. Houtbeckers, A. Jalonen, G. Kallio, S. Katila, P. M. Laine, *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*, cit.

⁵⁸ Cfr. R. A. Carlson, W. D. Gray, A. Kirlik, D. Kirsh, S.J. Payne, H. Neth, *Immediate interactive behavior: How embodied and embedded cognition uses and changes the world to achieve its goals*. In D. S. McNamara, J. G. Trafton (Eds.), *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Cognitive Science Society. Nashville, TN, 2007, pp. 33-34.

⁵⁹ Cfr. E. W. Taylor, *Fostering Transformative Learning*. In J. Mezirow, E.W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*, cit. pp. 3-17.

⁶⁰ Cfr. A. Edmondson, *Psychological safety and learning behavior in teams*. «Administrative Science Quarterly», 44, 1999, pp. 350-383.

⁶¹ Cfr. C. D. Hoggan, *Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology*, cit.

⁶² Cfr. E. W. Taylor, *Apprendimento trasformativo: insegnare per promuovere cambiamento*. «Educational Reflective Practices», 1, 2019, pp. 19-38.

⁶³ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ Striano, Melacarne e Oliverio (2018) esplicitano, a questo proposito, il rischio di ipergeneralizzare il termine "riflessione critica", a cui visioni ingenuie della teoria trasformativa potrebbero condurre: la riflessione è il processo di valutazione critica del contenuto, del processo e delle premesse dei nostri tentativi di interpretare e costruire il significato delle esperienze che facciamo (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018, p. 90). L'esito si articola in modo differenziato nel *reframing soggettivo* e *reframing oggettivo*. Il *reframing soggettivo* esprime il processo di riflessione critica sugli assunti, per lo più di tipo "narrativa, in quanto si focalizza su quanto ci viene comunicato, o si orienta verso l'azione in quanto si riferisce ai compiti affrontati oppure alla soluzione di problemi" (*ibidem*). Il *reframing oggettivo* indica l'auto-riflessione critica su assunti ideologici e presupposti su cui si fonda il nostro ragionamento, includendo la disamina del modo in cui si sono evoluti e hanno influenzato il nostro pensare e agire. Non tutti i processi di riflessione, quindi, pur implicando un elemento di critica, mettono in discussione la validità delle presupposizioni su cui si fondano apprendimenti pregressi, sistemi di valori, credenze.

Cfr. M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. 2018, Scholé, Brescia.

⁶⁶ Cfr. V. J. Marsick, A. Neaman, *Adult Informal Learning*, cit.

Cfr. K. Watkins, V. J. Marsick, *Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19*, cit.

Cfr. S. Eschenbacher, *Transformative learning and the hidden dynamics of transformation*, «Reflective Practice», 21, 6, 2020, pp. 759-772.

⁶⁷ Cfr. S. Gherardi, E. Houtbeckers, A. Jalonen, G. Kallio, S. Katila, P. M. Laine, *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*, cit.

Cfr. S. Gherardi, *If we practice posthumanist research, do we need gender anymore?*, cit.

⁶⁸ Cfr. B. Latour, "Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts", 1992.

⁶⁹ Cfr. A. Nicolaidis, *Leading Through Complexity*. Oral Presentation held on November, 20. Intensive Winter School Program Series, 2020.

⁷⁰ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit. p. XII.

⁷¹ Cfr. J. Buck, S. Villines, *We the People: Consenting to a Deeper Democracy. Sociocracy*. Info Press, 2017.

⁷² Cfr. K. Crenshaw, *On intersectionality: essential writings*, cit.

⁷³ Cfr. A. Nicolaidis, *Generative Learning: Adults Learning Within Ambiguity*, cit.

⁷⁴ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit. p. 90.

⁷⁵ *Ibi*, p. 159.