

## SAGGI

### Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo

di Chiara Biasin



DOI: 10.12897/01.00109

Il concetto di riflessione è presente in molte teorie dell'apprendimento e, in particolare, in numerosi modelli di apprendimento adulto. La capacità di riflessione viene evocata da una parte come emblema di una adulità matura e responsabile e dall'altra come obiettivo primario dell'educazione degli adulti contemporanea.

Jack Mezirow ha affidato alla riflessività, specificamente qualificata come critica, la funzione di strumento di consapevolezza delle premesse di significato che sono alla base di come/perché l'adulto vive, agisce, pensa, si relaziona, ama. Il presente contributo discute del tema della riflessione nelle teorie dell'apprendimento adulto e, in particolare nel Transformative Learning, mettendo in luce anche alcuni limiti nell'uso della nozione all'interno di tale modello.

The paper also shows some implications regarding adult education and criticizes, some uses of this notion in Mezirow's theory of Learning. This paper presents a framework on the topic of reflection in adult learning and analyses the epistemological and methodological role of critical reflection on Transformative Learning. The ability to reflect is considered essential in many theories of learning and appraised as the principal goal of adult and higher education. It is common sense to consider reflection as the way to make adult learning deeper and more effective, and there is also a special emphasis on critical reflection assigned as a distinctive way to learn by Mezirow's theory.

Il concetto di riflessione è presente in molte teorie dell'apprendimento e, in particolare, in numerosi modelli di apprendimento adulto. La capacità di riflessione viene evocata da una parte come emblema di una adulità matura e responsabile e dall'altra come obiettivo primario dell'educazione degli adulti contemporanea. Se per un verso essa attesta che l'adulto ha raggiunto un completo sviluppo cognitivo che consente di attivare raffinati processi mentali per concettualizzare l'esperienza, dall'altra essa connota l'adulto come "pienamente funzionante" anche a livello emotivo-affettivo, relazionale e corporeo, in quanto soggetto capace di una piena consapevolezza di sé e della realtà esterna.

Nello scenario del *lifelong learning* contemporaneo, si assiste allo scivolamento della riflessione da atto cognitivo a competenza trasversale, specificamente richiesta per far fronte al ritmo del cambiamento, all'incertezza del mondo del lavoro, per promuovere il *self-empowerment* personale. La riflessione sembra essere la panacea attraverso la quale l'adulto contemporaneo si riappropria della formazione e, magicamente, trasforma qualsiasi esperienza o situazione – anche informale, incidentale, tacita, implicita – in occasione significativa di apprendimento per il semplice fatto di ri-ponderare quanto accaduto ad un livello di coscienza più o meno significativo.

Sono pertanto molteplici le dimensioni e i contesti secondo i quali la riflessione viene oggi concepita: come pensiero retroattivo; come abilità di estrarre conoscenza dall'esperienza e di emendare lo scorretto funzionamento dei processi mentali; come strumento per richiamare alla memoria idee recondite o per elicitarne saperi non-cognitivi, nascosti, *embodied*; come schema di sviluppo di azioni professionali di qualità e indicatore di efficacia apprenditiva; come percorso di discernimento personale o spirituale; infine, come dispositivo di partecipazione e condivisione sociale.

Il tema della riflessione applicato allo sviluppo di pratiche formative diviene di centrale interesse per molti autori soprattutto verso la fine del secolo scorso (Jordi, 2011); tra essi, Jack Mezirow (1923-2014) ha fatto della riflessione lo snodo centrale della teoria del *Transformative Learning*; egli ha affidato alla riflessività, specificamente qualificata come critica, la funzione di strumento di consapevolezza dei contenuti, dei processi e, soprattutto, delle premesse che sono alla base di come/perché l'adulto vive, agisce, pensa, si relaziona, ama.

#### 1. Riflessione e teorie dell'apprendimento adulto

Nel senso comune, la riflessione viene intesa come un ragionamento attento, il frutto di una deliberazione approfondita. Essa reca con sé, implicitamente, anche un giudizio sugli esiti e sulle modalità cui perviene l'atto conoscitivo in questione: una considerazione ponderata, profonda e significativa, emendata da inconsistenza, superficialità e frettolosità. L'etimologia, derivata dal latino tardo, si richiama all'idea dello specchio, alla rifrazione dell'immagine riverberata; tramite il prefisso, essa focalizza sulla qualità del volgersi indietro, sulla metafora del ri-piegare al fine di ritornare su qualcosa che in una fase anteriore non era stato vagliato. Il senso di questo ripensamento non è una semplice duplicazione bensì una considerazione che conferisce valore di intensità e novità rispetto a quanto precedentemente assunto. Tra il prima e il dopo, viene così introdotto uno iato temporale, qualitativamente e concettualmente necessario al realizzarsi del ritorno stesso. Il pensiero "finalizzato" (Moon, 2012) si ri-applica a una materia – sensibile o astratta – e, ri-organizzando la conoscenza, produce esiti inediti o diversamente meditati (Mortari, 2004).

Nella cultura occidentale, la riflessione è stata prevalentemente concettualizzata da un punto di vista filosofico: come conoscenza che l'intelletto ha di sé (Aristotele, S. Tommaso), ma pure come propriocezione/appercezione che si produce quando si giunge alla percezione di un senso interno (Locke) diretto verso di sé, sotto forma di coscienza (Leibniz), o verso gli oggetti esterni (Kant). Ad essa sono state attribuite caratteristiche di attività e creatività (Hegel), dimensioni metafisiche (Maine de Biran), tratti di introspezione anche morale, finanche caratteri di auto-auscultazione (filosofia greca) o di autoconoscenza sul piano spirituale o trascendente (filosofia cristiana).

All'inizio del Novecento, John Dewey approfondisce il concetto di riflessione mettendolo in luce sia in riferimento ai processi di pensiero sia in relazione alle implicazioni educative che comporta. Il filosofo-educatore americano definisce il pensiero riflessivo non come una semplice messa in sequenza di idee, bensì come un ordine consecutivo di idee collegate fra loro attraverso un significato. Il doppio movimento – induttivo e deduttivo – della riflessione si sostanzia come un processo di ricerca che muove dai dati parziali e confusi per giungere ad una più inclusiva comprensione, oppure da una idea globale per pervenire ai fatti particolari.

Il pragmatista Dewey non interpreta la riflessione in termini di ritorno interiore o di consapevolezza rispetto a eventi esterni, ma la intende come vigilanza circa il processo di rettificazione delle idee; la riflessione parte da una percezione di incertezza, dal disagio del dubbio e, mediante una presa in esame delle esperienze o delle convinzioni, avvia un'operazione di ricerca che, una volta sorpassata la routine dell'abitudine, passa attraverso un'analisi chiara e distinta della situazione, giungendo sino alla formulazione di un'ipotesi, in vista di una

decisione di azione. Nella sequenza del processo riflessivo, che per Dewey costituisce la migliore forma di pensiero, alla fase del dubbio e della perplessità, seguono quella della formulazione di una congettura, dell'analisi della situazione e quella dell'elaborazione di un'ipotesi, giungendo infine alla messa in pratica. La matrice della curvatura del pensiero su se stesso si sviluppa come processo di affidabilità logica e di verifica di validità dei presupposti su cui si fonda il ragionamento; Dewey assimila la riflessione all'indagine critica e rivela pure le forti implicazioni educative di una "disciplined, or logically trained, mind – the aim of the educative process – [...] the mind able to judge how far each of these steps needs to be carried in any particular situation" (Dewey, 1910, p. 179).

Nella seconda metà del Novecento, un altro autore assegna una specifica centralità al concetto di riflessione, mediante una stretta connessione alle pratiche formative. Nell'opera *Pedagogia degli Oppressi* del 1969, Paulo Freire (1921-1997) propone una concezione della riflessione che riposa non tanto sugli aspetti gnoseologico-epistemologici quanto ideologici. Freire utilizza la riflessione come strumento di emancipazione sociale e come metodo pedagogico per liberare gli adulti da strutture oppressive di potere. Egli ritiene che la riflessione non sia propriamente afferente agli atti conoscitivi bensì alle condizioni di esistenza degli adulti; il fine è quello di affrancare forze e conoscenze degli individui da una concezione non riflessiva e "bancaria" dell'educazione. La riflessione è lo strumento attivatore di un processo di coscientizzazione e liberazione che intende ricreare condizioni di giustizia, equità e partecipazione a più livelli. All'interno della concezione freiriana, l'educazione – problematizzante, critica e dialogica – inizia con la consapevolezza del cambiamento e, sotto forma di presa di coscienza critica della realtà, diviene forza propulsiva di miglioramento individuale e collettivo contro la rassegnazione e lo status quo. La riflessione è così investita di una funzione sociopolitica che copre l'intera dimensione temporale: il passato come ripensamento critico; il presente come spazio di consapevolezza; il futuro come progetto di coscienza emancipativa.

Il pensiero di Dewey e le opere di Freire rappresentano il punto di passaggio obbligato di alcune fra le principali teorie sull'apprendimento adulto che, soprattutto negli anni Ottanta del secolo scorso, propongono una centralità epistemologica e una rilettura metodologica al tema della riflessione (Malthose et al., 2013).

Nel 1983, in *The Reflective Practitioner*, Donald Schön introduce il concetto di pratica riflessiva e distingue due tipi di riflessione, strettamente connesse a situazioni lavorative: la prima (*in-action*) è relativa alle modalità con cui alcuni professionisti affrontano situazioni di incertezza e instabilità. Contro il modello applicativo della razionalità tecnica, Schön teorizza una forma di riflessione semi-intuitiva, che avviene durante l'azione e che si sviluppa all'interno di precise cornici contestuali; la riflessività viene messa in atto congiuntamente agli assetti operativi per orientarli o comprenderli nel loro svolgimento. La seconda forma (*on-action*) riguarda la riflessione che investe più propriamente le prospettive concettuali, le strategie, le finalità, i risultati resi operativi nel ri-pensamento dell'evento realizzato per migliorarlo. Il ragionamento riflessivo è dunque messo al servizio della pratica professionale, in particolare di quella degli insegnanti e degli educatori. Viene così invertita la "classica" successione tra teoria-pratica, assegnando a quest'ultima non più una valenza meramente applicativa, bensì una preminenza da cui scaturisce la teoresi stessa.

L'anno successivo, nel 1984, David Kolb, professore alla Case Western Reserve University di Cleveland, elabora, nel testo *Experimental Learning*, un modello di apprendimento adulto in quattro fasi. La riflessione (*reflect*) rappresenta lo snodo cruciale e compare come secondo *step*, dopo la fase dell'esperienza concreta (*doing it*) e prima di quella della concettualizzazione astratta (*reading up on it*), all'interno di un ciclo che si completa con la fase della sperimentazione attiva (*planning the next stage*). Portando a sintesi da una parte la linea deweyana e dall'altra le indicazioni dell'andragogia di Knowles, Kolb sviluppa un modello di riflessione applicato all'esperienza – quale contenuto educativo e metodo didattico – e all'adulto – quale centro di responsabilità e di controllo apprenditivi. Nello stesso decennio, Stephen Brookfield, professore presso la deweyana Columbia University di New York, mette a punto una teoria sull'apprendimento attivo, partecipativo e critico dell'adulto. Nel 1986 pubblica *Understanding and Facilitating Adult Learning*, cui segue, l'anno successivo, *Developing Critical Thinkers*, dove sostiene che il modo con cui gli adulti possono trasformare il proprio modo di pensare sé stessi e la propria realtà è rappresentato dallo sviluppo di competenze riflessive come l'abilità di analisi critica, di sintesi, di descrizione e valutazione, di autoconsapevolezza. Brookfield rileva che l'apprendimento personale più significativo è quello in cui l'adulto riflette sull'immagine di sé, sulle norme sociali interiorizzate, sul proprio mondo professionale. La riflessione coincide con un processo che, rispetto al pragmatismo di Dewey, coinvolge oltre all'atto conoscitivo anche gli ambiti emotivi, affettivi e psicomotori in una sorta di presa di coscienza globale che porta l'adulto a considerare prospettive alternative rispetto alla sua vita personale, relazionale, lavorativa. L'atto conoscitivo è valorizzato nella sua dimensione critica: si tratta di un pensiero che, più che pensare se stesso e la validità "scientifica" delle sue idee, prende le distanze dai propri pensieri per valutarli in maniera meno soggettiva e implicante. La riflessione funge da indagine euristica sulla affidabilità – psicologica, sociale – della conoscenza piuttosto che sulla correttezza logica dell'atto conoscitivo. L'indagine riflessiva sulle presupposizioni, implicite o esplicite, individuali o provenienti da altre persone, si sviluppa secondo un percorso in tre fasi interrelate: riconoscimento degli assunti che stanno alla base di decisioni e scelte; controllo dell'accuratezza di tali presupposti esplorati criticamente da vari punti di vista; presa di decisione per l'azione. Per Brookfield, il pensiero riflessivo è dunque critico, nella misura in cui fornisce gli strumenti per un apprendimento personale significativo dell'adulto, ed è interpretativo, nel senso in cui sfida l'adulto a considerare prospettive alternative a ipotesi consolidate.

Alla fine degli anni Ottanta, anche Peter Jarvis, professore di *continuing education* presso l'università del Surrey, focalizza le sue ricerche sulla relazione tra riflessione e l'apprendimento; egli ritiene che quest'ultimo si attivi nelle diverse situazioni di vita che producono "incongruenze" di significato che portano gli adulti a interrogarsi, dunque a riflettere. Lo scarto temporale tra esperienza e biografia genera la riflessione, che può essere foriera di cambiamento, nuove conoscenze e capacità di azione. In *Adult Learning in the Social Context* del 1987, Jarvis distingue l'apprendimento riflessivo, caratterizzato da sperimentazione e speculazione, dall'apprendimento non riflessivo, preconsciouso, strumentale, automatico e abitudinario. Riprendendo Schön, Jarvis ritiene che la riflessione sia più di una azione ragionata perché conferisce forma alle pratiche professionali, problematizzandole e, attivando il circolo virtuoso teoria-pratica, le trasforma in situazioni potenzialmente apprenditive per gli adulti.

Su questa linea si muove anche Graham Gibb che, nel 1988 in *Learning by doing*, riprende il modello di Kolb e il modello, sempre del 1984, del filosofo Edward Cell, incentrato sul concetto di reinterpretazione riflessiva: il distacco dall'esperienza per considerare in maniera più critica ciò che sta accadendo e pensare retroattivamente ciò che è accaduto. Gibb approfondisce l'aspetto dell'autoconsapevolezza riflessiva e la applica alle esperienze professionali. I sei passaggi si sviluppano secondo un ciclo (*action plan, description, feelings, evaluation, analysis, conclusion*) che incoraggia la riflessione come pensiero che emerge dall'azione efficace.

All'inizio degli anni Novanta, Mezirow raccoglie molti spunti concettuali e metodologici dagli autori qui considerati e dichiara la continuità del suo pensiero con tali teorizzazioni, in particolare con quelle di Dewey e Freire che considera i pilastri della teoria trasformativa. In *Fostering Critical Reflection in Adulthood* del 1990, Mezirow definisce la riflessione come la dinamica centrale dell'apprendimento adulto in quanto, attraverso essa, l'individuo può costruire e validare i significati che attribuisce a se stesso, alla cultura, alla storia.

In *Transformative Dimensions of Adult Learning* del 1991, scostandosi dall'interpretazione di Schön e di Kolb, egli ritiene che sia da superare sia una concezione della riflessione intesa come mera azione meditata sia una visione che si limita ad un riesame razionale della validità logica degli assunti. Per Mezirow, la riflessione è qualcosa di ulteriore perché investe l'adulto, nella totalità dei suoi aspetti, in un'analisi che riguarda la complessa serie di premesse pregresse – cognitive, volitive, etiche, comportamentali, socio-linguistiche, psicologiche – utilizzate e colte nelle loro conseguenze effettive e quotidiane. In accordo con pensiero di Freire, Brookfield e Jarvis, la riflessione costituisce la presa di consapevolezza dei significati che sono alla base della vita stessa degli individui: "è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato" (Mezirow, 2003, p. 106). Lo scopo della riflessione non è la deweyana validazione delle asserzioni, bensì il riesame critico del modo in cui l'adulto ha, più o meno consapevolmente e coerentemente, agito, pensato, entrato in relazione con gli altri. Di fatto, per Mezirow, riflettere sulle prospettive di significato per modificarle o renderle più inclusive vuol dire apprendere.

## 2. Apprendimento Trasformativo e Riflessione Critica

Secondo la teoria di Mezirow, l'apprendimento è un processo consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale l'adulto costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura (Mezirow, 2003, p. 19). L'accento non è posto sull'aggiunta di nuovi vissuti o sull'integrazione di contenuti più aggiornati bensì sulla capacità dell'adulto di reinterpretare un'esperienza remota in base ad un inedito set di significati (Mezirow, 2003, p. 18). A tal riguardo, l'autore distingue quattro forme di apprendimento. Se l'apprendimento *attraverso gli schemi di significato* esistenti implica un aggiustamento o un aggiornamento di comportamenti, conoscenze, atteggiamenti, così l'apprendimento attraverso la *creazione di schemi di significato* allo stesso modo dell'apprendimento mediante la *trasformazione degli schemi di significato* si limitano ad un'innovazione, senza tuttavia presupporre un effettivo cambiamento dei punti di vista. L'apprendimento trasformativo avviene solo attraverso la *trasformazione delle prospettive di significato*, la forma di apprendimento che "consiste nel prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta, e nel trasformarla attraverso una riorganizzazione di significato" (Mezirow, 2003, p. 96). Le prospettive di significato sono i "modelli di aspettative che filtrano la percezione e la cognizione [...], i codici percettivi e concettuali per formare, limitare e distorcere il nostro modo di pensare, di credere e di sentire, nonché il come, il cosa e il perché del nostro apprendimento" (Mezirow, 2003, p. 40). Il postulato centrale della teoria trasformativa si basa su una visione costruttivista dell'apprendimento di cui tali schemi di riferimento costituiscono le fondamenta; nel corso della storia personale, formativa e delle vicende storico-culturali, l'adulto costruisce percezioni, aspettative, comportamenti, valori, desideri, relazioni, ma pure le "strutture di confine" del sistema di significato individuale in base al quale le esperienze vengono assimilate. Se, per l'andragogia di Knowles, il bagaglio esperienziale caratterizza l'adulto e il suo modo di apprendere, per Mezirow il passato rende "prigioniero" l'adulto perché concorre a limitare e filtrare l'apprendimento futuro in quanto l'individuo tende ad attribuire un vecchio significato a una nuova esperienza attraverso *habits of expectations* routinari (Mezirow, 2003, p. 19). Ne deriva che la riflessione critica costituisce la modalità privilegiata per attribuire un diverso senso all'esperienza passata o presente, darle coerenza e quindi interpretarla, ri-focalizzando il sistema dei significati (Mezirow, 2003, p. 18). Nella teoria trasformativa, una serie di caratteristiche della riflessione sono riconducibili al pensiero di Dewey come all'impostazione di Freire, lasciando intravedere pure alcuni echi del dibattito degli anni Ottanta: acquisizione di consapevolezza, capacità di distanziamento emotiva e oggettivazione cognitiva, dubbio e messa in discussione delle credenze e asserzioni ereditate dalla storia personale, dalla tradizione, dall'autorità. La riflessione è un processo consapevole di valutazione, di rivisitazione degli assunti, anche distorti, che avviene mediante un lavoro di negoziazione dei significati e di elaborazione analitica e sintetica di essi (Mezirow, 2003, p. 11). Nei lavori degli anni Novanta, Mezirow individua tre tipologie di prospettive di significato: *epistemologiche*, che riguardano le modalità con cui l'adulto conosce, acquisisce il sapere; *sociolinguistiche*, che sono legate alle influenze linguistiche, sociali e culturali dei contesti di vita; *psicologiche*, che si rifanno al concetto e all'immagine dei sé dell'adulto nonché ai pattern emotivi e immaginativi. Nell'opera del 2000, *Learning as Transformation*, tre ulteriori prospettive di vengono aggiunte: *moral-etiche*, che si riferiscono ai concetti di giustizia, errore, verità; *filosofiche* che si connettono ad una visione del mondo, anche trascendentale; *estetiche* correlate alle categorie del bello/brutto.

La riflessione critica è dunque lo strumento attraverso il quale l'adulto può superare distorsioni e errori di tali *frames of reference* che, acriticamente, inducono l'adulto "a vedere la realtà in un modo che limita arbitrariamente ciò che viene incluso, impedisce la differenziazione, ostacola gli altri approcci alla visione della realtà, o non facilita l'integrazione dell'esperienza" (Mezirow, 2003, p. 119). Essa non è però un atto spontaneo dell'adulto, bensì l'esito di un processo lungo e complesso che, generalmente, ha inizio quando un evento, un incontro, una situazione portano l'adulto a mettere in discussione gli assunti abituali alla base delle proprie prospettive di significato perché queste ultime si rivelano non più adatte a interpretare quanto accaduto. La dinamica trasformativa inizia con un dilemma disorientante e procede attraverso nove fasi che passano attraverso momenti di autoanalisi, autovalutazione, confronto con altri, esplorazione di nuove opzioni, costruzione di fiducia, costruzione di nuove competenze, tentativi sino ad una integrazione delle prospettive di significato. Ciò che si produce attraverso la riflessione sulle premesse, e che non si limita solo alla revisione dei contenuti e né attiene ai meri processi metacognitivi, coincide, per Mezirow, con l'apprendimento stesso. La riflessione non è solo un obiettivo dell'apprendimento, bensì "la dinamica centrale del *problem solving*, del *problem posing* e della trasformazione degli schemi di significato e delle prospettive di significato" (Mezirow, 2003, p. 117).

Nel precisare come avviene l'azione di *reframing* riflessiva, Mezirow distingue la *riflessione critica sugli assunti* (CRA) dall'*auto-riflessione critica sugli assunti* (CSRA): accompagnata da un formatore o operata in autonomia, essa può essere riferita agli altri come all'adulto stesso. Le forme di auto-riflessione critica implicate vengono distinte in quattro ambiti privilegiati: narrativo, applicato dall'adulto su di sé; sistemico, riguardante norme sociali, luoghi di lavoro, organizzazioni e contesti di vita; terapeutico, che concerne dinamiche individuali

profondo; infine epistemico, circa le modalità di funzionamento del pensiero e sulle conseguenze operative di esse.

### 3. Critica della riflessione critica

Il tema della riflessione, da più di un trentennio centrale nei modelli di apprendimento e di educazione degli adulti, rappresenta la base del *Transformative Learning* di Mezirow. Le considerazioni dell'autore e dei suoi allievi (Cranton, 2006; Taylor & Cranton, 2013) hanno tuttavia riconosciuto il fatto che diventare riflessivi è il frutto di un processo non solo cognitivo che attiva una vera e propria dinamica di auto-sviluppo adulto, che richiede molto tempo, una pratica continua e pure un contesto apprenditivo facilitante (Mälkki, 2012).

L'enfasi posta sulla riflessione dal *Transformative Learning*, come del resto da gran parte del *mainstream* della formazione degli adulti contemporanea, lascia tuttavia aperte numerose perplessità. Il pilastro della riflessione critica, su cui si regge la validità logica e metodologica della teoresi di Mezirow appare, per certi versi, fin troppo semplicistico. La riflessione di per sé non produce apprendimento, né può essere tautologicamente identificata con quest'ultimo: la connessione tra i due termini non è causale, perché può esservi apprendimento che si genera per *insight*, avviene in forme "silenziose", senza passare attraverso gli *step* riflessivi del processo trasformativo dei significati; inoltre, l'apprendimento adulto può innescarsi a partire dai contenuti e dai processi prima che, necessariamente, dalle premesse.

La riflessione potrebbe confondersi con un monologo egocentrico, arrestarsi nel suo sviluppo senza giungere ad alcun risultato, funzionare in maniera non razionale, venire banalizzata o persino snaturata per legittimare taluni esiti trasformativi. Come ricorda lo studioso australiano Marc Tennant (2012), non è sempre vero né possibile che l'adulto contemporaneo – pur autonomo, libero, *multitasking*, *multiskilling* e flessibile – sia in condizione di comprendere, gestire, il proprio processo formativo, trasformativo, riflessivo soprattutto durante le transizioni del corso di vita, i momenti cruciali di trasformazione che spesso conseguono a un evento disorientante, doloroso, traumatico, emozionalmente provante. La teoria di Mezirow, ispirata da fondamenti umanistici e sviluppata secondo modalità costruttivistiche, inverte condizione e risultato poiché implica come postulato di partenza (e non di arrivo) un adulto autoriflessivo, libero e critico, sempre capace di cogliere opportunità di apprendimento.

Anche la funzione del formatore, *active agents of cultural change* (Mezirow, 2000, p. 30), che accompagna l'adulto nella riflessione critica, non rimanda ad una figura neutrale e imparziale nella ricerca delle condizioni di bene maggiore per il formando. I limiti di quest'impostazione sono chiari allo stesso Mezirow nel momento in cui ammette che la trasformazione non può essere "provocata" dall'educatore, ma deve essere intenzionale, argomentata e criticamente meditata. Molto caustiche, a tal riguardo, le critiche di Newman (2014), che ritiene che la cruciale operazione riflessiva di riesame delle prospettive di significato sia di per sé viziata poiché compiuta dall'adulto stesso all'interno della medesima cornice di significato che dovrebbe essere da lui criticata in maniera oggettiva. La riflessione, quasi come "vulgata" formativa alla moda, corre il rischio di diventare una sorta di "catartica" e solipsistica esperienza dell'adulto con se stesso, un programma di autosviluppo egocentrico, poco mediato dal contesto, e realizzato all'interno di un mondo "immaginario", popolato di adulti *naturalmente* capaci di sottoporre a critica le proprie prospettive di significato.

### Bibliografia

- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath. Disponibile in: <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>.
- Jordi, R. (2011). Reframing the Concept of Reflection. *Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. Adult Education Quarterly*, 64 (2), 181-197.
- Mälkki, K. (2012). What it takes to reflect? Mezirow's theory of transformative learning revisited. *Lifelong Learning in Europe*, 17, 44–53.
- Malthouse, R., & Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective Practice in Education and Training*. London: Sage.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Dimensions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-13.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions in Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Newman, M. (2014). Transformative Learning: Mutinous Thoughts Revisited. *Adult Education Quarterly*, 64, 1-11.
- Taylor, E., & Cranton, P. (2013). A Theory in progress? Issues in Transformative Learning Theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 1, 3-47.
- Tennant, M. (2012). *The Learning Self. Understanding the Potential for Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.

[Tweet](#)