

Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología

28-9015 Practica Profesional

Prof. M. Ed. Verónica Castro R.

Proyecto de Traducción: Inglés – Español

Capítulo #6

“Aprendizaje Transformacional”

Realizado por: Marco Antonio Hernández Porras

San José, Costa Rica

19 de Agosto, 2011

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
PROPUESTA.....	3
TRADUCCIÓN.....	7
Primera parte	8
Segunda parte.....	16
REFLEXIÓN.....	25
BIBLIOGRAFÍA.....	30
APÉNDICES.....	31
Documento Original (Primera Parte).....	32
Documento Original (Segunda Parte).....	39

PROPUESTA

PROPUESTA

Con relación a esta propuesta, se me asignó la traducción del capítulo seis “Aprendizaje Transformacional” del libro “Aprendiendo en la Adulthood” – UNA GUÍA EXTENSA” TERCERA EDICIÓN de Sharon B. Merriam – Rosemary S. Caffarella y Lisa M. Baumgarther. Aunque yo no escogí este tema, considero que la traducción de este texto, es sumamente interesante; de manera que, estoy muy entusiasmado en comenzar.

Antes de referirme al contenido medular, sería cabal externar que este tema es sobresaliente. En realidad, creo que es uno de los temas más atrayentes y encantadores. El capítulo aborda una discusión acerca la teoría del aprendizaje transformacional. Esta teoría está enfocada en los adultos; además, está basada en los argumentos proporcionados por Taylor (2000^a). El capítulo comienza con una explicación acerca del significado del aprendizaje transformador. Esta definición es ilustrada a través de un ejemplo de la vida real. Posteriormente, agrega que el aprendizaje se refiere al cambio dramático, cambios fundamentales en la manera mediante la cual nos vemos a nosotros mismos y el mundo en el cual vivimos.

En este sentido, el capítulo menciona que de acuerdo con Taylor (2005^a), existen siete lentes de aprendizaje transformacional; y estos se dividen en dos grupos. El primer grupo está compuesto por aquellas perspectivas cuyo lugar de aprendizaje se refiere al *individuo* – es decir, las perspectivas del psico-desarrollo, la psicocrítica, y la psicoanalítica. El segundo grupo se encausa hacia los enfoques donde el centro de aprendizaje es *sociocultural*, incluyendo el enfoque social-emancipador, el cultural-espiritual, el centrado en la carrera y el planetario.

Luego, el capítulo coloca en discusión tres elementos clave acerca del aprendizaje transformador o transformacional. Estos aspectos están relacionados con: la experiencia de vida, la naturaleza de la reflexión crítica, y la conexión entre el aprendizaje transformador y el desarrollo del adulto.

Seguidamente, el capítulo explica argumentos no resueltos acerca de la teoría del aprendizaje transformacional. Dentro de estos contenidos están: el contexto, la sobre confianza o dependencia en la racionalidad y afecto, el papel de las relaciones en el proceso de aprendizaje transformador y el lugar de la acción social así como el papel del educador en la promoción del aprendizaje transformacional. Sin embargo, el capítulo introduce el tema con una explicación acerca del prominente crecimiento de la teoría del aprendizaje transformador, la cual ha generado un profundo escrutinio de estos aspectos.

Para concluir, el capítulo hace alusión a las nuevas tendencias del aprendizaje transformacional. En general, este capítulo expone de manera clara y concisa el proceso del aprendizaje transformacional.

Puesto que el tema está directamente relacionado con las nuevas tendencias del aprendizaje transformacional en el adulto; es de vital importancia el aporte que este ofrece a los educadores. Por consiguiente, el capítulo le brinda al lector una visión panorámica de las nuevas metodologías del aprendizaje transformador. Por ejemplo, si consideramos aspectos como la diversidad o la clase social dentro del contexto educativo, el capítulo nos ofrece dos enfoques diferentes. En primer lugar, la teoría de Mezirow que se basa en las experiencias de mujeres blancas de clase media y se concentra principalmente en la transformación personal; y luego, la teoría de Paolo Freire que surge en un contexto de pobreza, analfabetismo y opresión; y se encuentra en un marco de cambio radical más amplio.

No obstante, existen otros puntos de vista como el enfoque psicoanalítico de Boyd para el aprendizaje transformador basado en la psicología profunda; Daloz quien adopta un enfoque de relato de historias y aprendizaje transformador para el desarrollo del adulto; o Tisdell (2003) quien analiza los principales conceptos del enfoque cultural-espiritual.

Para realizar esta traducción, he tomado la decisión de utilizar tres libros que me ayudaran a sustentar el proyecto. En primer lugar, utilizaré “Convirtiéndose en un Traductor” Un Curso Rápido de Douglas Robinson. Luego, trabajaré con un libro llamado “Actuando sin Escenario” El Arte de la Traducción Literaria de Robert Wechsler.

Aunque esta traducción es del inglés al español, también trabajaré con el libro: “Pensando en la Traducción Española” de Louise M. Haywood, Michael Thompson y Sándor Hervey. Pienso que este último libro es de vital importancia debido a que le ofrece al traductor varias estrategias para desarrollar y mejorar el proceso de traducción. Sin embargo, probablemente necesitaré otros recursos como el Internet, y quizás el consejo de algún profesor.

Ante este panorama, creo que no utilizaré muchos recursos. Igualmente, es esencial señalar que la metodología aparecerá una vez comenzada la traducción; y esta irá variando durante el proceso de traducción. Asimismo, cabe señalar que mi actitud hacia este proceso de traducción así como hacia los cambios lingüísticos será muy positiva. Sin duda, una buena actitud hacia los cambios lingüísticos es fundamental.

Bajo este contexto, Carranza (1982) sostiene que para obtener un mejor entendimiento, las actitudes pueden contribuir de manera poderosa a la difusión de los cambios lingüísticos, a reflejar los patrones que utilizamos y a la evaluación social de la variación lingüística. Por lo tanto, yo podría decir una vez más que las actitudes también contribuyen a la variación lingüística. Ante estas circunstancias, la traducción es un proceso conformado básicamente por cinco elementos: texto, idioma de origen, idioma meta, texto de origen y texto meta. No obstante, existen otros aspectos que debemos considerar cuando decidimos emprender un proceso de traducción.

Para finalizar, quiero agregar se me asignó una traducción de 5.000 palabras. Aunque excedí esta cantidad, no terminé de traducir el capítulo. De modo que, el trabajo termina con una introducción a los tres conceptos claves del aprendizaje transformativo (la experiencia de la vida, la naturaleza de la reflexión crítica, y la conexión entre el aprendizaje de transformación y el desarrollo).

TRADUCCIÓN

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO SEIS

APRENDIZAJE

TRANSFORMACIONAL

Geri, madre de dos niños, era una abogada exitosa y una jardinera experta. Esperaba que le nombraran socia del bufete de abogados en el próximo año. A la edad de treinta y siete años, le diagnosticaron cáncer en los huesos. Ella investigó acerca de opciones de tratamiento y se unió a un grupo de apoyo. Dentro de las prioridades que Geri tenía antes del diagnóstico estaban, la compra de una casa más grande en un barrio de clase alta, la adquisición del “auto de sus sueños” e irse de vacaciones a Europa para pasar tiempo con su familia. Después del diagnóstico, Geri reflexionó acerca de sus prioridades y reconoció que sus relaciones con la familia y amigos eran más importantes que las posesiones materiales.

La historia de Geri es un ejemplo de aprendizaje transformador. *Transformador* o *transformacional* (términos utilizados indistintamente en literatura) aprendizaje es acerca el cambio – dramático, el cambio fundamental de la manera mediante la cual nos vemos a nosotros mismos y el mundo en que vivimos. A diferencia del aprendizaje informativo, el cual se refiere a “ampliar las capacidades cognitivas que ya se han establecido en un área nueva” (Kegan, 200, p. 48), el aprendizaje transformacional se refiere a “cambiar... lo que sabemos” (p. 49; cursiva en el original). Los componentes comunes de este enfoque son, la construcción mental de la experiencia, el significado interior y la reflexión.

Este capítulo examina la teoría del aprendizaje transformacional a través de siete puntos de vista (Taylor, 2005^a); se analizan tres concepciones individuales y cuatro perspectivas socioculturales del aprendizaje transformador. Luego, se discuten tres conceptos importantes del aprendizaje transformacional: la experiencia, la reflexión crítica y el desarrollo. Por último, se destacan varios asuntos no resueltos de la teoría transformacional del aprendizaje, además de discutir las recientes tendencias de la literatura del aprendizaje transformador.

LOS PUNTOS DE VISTA DEL APRENDIZAJE

TRANSFORMACIONAL

Los lentes nos permiten ver las cosas y limitar nuestra vista de manera simultánea. Sucede lo mismo con los lentes a través de los cuales vemos en el aprendizaje transformador. Aunque no exhaustiva, estos lentes ofrecen una visión holística bastante razonable acerca del aprendizaje transformador. Taylor (2005^a) ofrece siete lentes a través de los cuales se puede ver el aprendizaje transformador. Los divide en dos grupos según su “lugar de aprendizaje” (Taylor, 2005a, p. 459). El primer grupo está compuesto por aquellas perspectivas cuyo lugar de aprendizaje se refiere al *individuo* – es decir, las perspectivas del psico-desarrollo, la psicocrítica, y la psicoanalítica. El segundo grupo está compuesto de enfoques donde el centro de aprendizaje es *sociocultural*, incluyendo el enfoque social-emancipador, el cultural-espiritual, el centrado en la carrera y el planetario.

Los puntos de vista que se enfocan en el individuo están representados por las obras de Jack Mezirow, Laurent Daloz y Robert Boyd. La perspectiva psicocrítica de Mezirow es una teoría del aprendizaje del adulto totalmente desarrollada que ha generado gran cantidad de artículos, libros y disertaciones. Menos conocidos son el enfoque del psico-desarrollo de Daloz y la perspectiva psicoanalítica de Boyd. Daloz se centra en la naturaleza intuitiva del aprendizaje transformador, el cual defiende la importancia de las historias en el proceso. El enfoque psicoanalítico de Boyd explica la importancia de los símbolos y del inconsciente en el proceso del aprendizaje transformador.

El enfoque sociocultural más conocido es el punto de vista social-emancipador de Freire acerca del aprendizaje transformador. La orientación de Freire surge de un contexto de pobreza y opresión; y se centra en un cambio social radical. Las otras tres perspectivas socioculturales presentan un desarrollo relativamente reciente en la literatura del aprendizaje transformador. Tistell traza el punto de vista cultural-espiritual del aprendizaje transformador. Este enfoque enfatiza la conexión entre varios planteamientos individuales (raza, clase, género) socialmente construidos y la construcción del conocimiento a través de

la narración de historias. Esta perspectiva enfatiza el fomento de la conciencia cultural y espiritual. (Taylor, 2005a). El punto de vista centrado en la carrera se centra en las experiencias de los individuos de ascendencia africana dentro del “contexto sociocultural, político e histórico” mediante el cual ellos se encuentran a ellos mismos (Sheared, 1994, p. 36). Desde este punto de vista, el aprendizaje transformador es visto como una estrategia cotidiana de conciencia (Johnson – Bailey & Alfred, 2006). Por último, el punto de vista planetario detallado por O’ Sullivan, examina la “interconexión entre el universo, el planeta, el medio ambiente natural, la comunidad humana y el mundo personal” (Taylor, 2005a, p. 462).

ENFOQUE PSICOCRÍTICO DE MEZIROW

Basado en entrevistas con mujeres que regresaron a la universidad después de una pausa prolongada, la teoría de Mezirow, introducida en 1978, ha invitado a la crítica filosófica y a una creciente investigación empírica desde la década de 1990. La primera conferencia nacional de aprendizaje transformador se realizó en abril de 1998 en la universidad de profesores, Columbia University (Viessner & Mezirow, 2000). Este sigue siendo un evento bianual muy esperado donde se discute acerca del aprendizaje transformador en general y sobre la teoría de Mezirow en particular. En el 2005, aproximadamente ochenta y cinco trabajadores fueron presentados en la conferencia.

La teoría de Mezirow se refiere a como los adultos le dan sentido a su experiencia de vida. Mezirow define el aprendizaje como “el proceso de utilizar interpretación previa para construir una nueva o una interpretación corregida utilizando el significado de la experiencia de uno, con el fin de guiar acciones futuras” (2000, p. 5). El distingue entre *tipos* de estructuras de significado, incluyendo un marco de referencia, hábitos mentales y puntos de vista. Mezirow indica que un “*marco de referencia* es una ‘perspectiva con significado’, la estructura de las presunciones y expectativas a través de las cuales filtramos las impresiones sensoriales. Esto incluye las dimensiones cognitivas, afectivas y conativas... Esto provee el contexto para la construcción de significado dentro del cual

elegimos qué y cómo construir y/o asignar una experiencia sensorial” (p. 16; cursiva en el original).

Hay dos dimensiones para nuestro marco de referencia: un hábito mental y un punto de vista (Mezirow, 2000). Un hábito mental es “un conjunto de suposiciones – extensas, generalizadas, orientando las predisposiciones que actúan como un filtro para interpretar el significado de la experiencia” (p. 17). Existen diversas variedades de hábitos mentales, incluyendo la predisposición generalizada estética, ético/moral, filosófica y psicológica. Por ejemplo un hábito mental puede ser el etnocentrismo – la creencia de que un grupo es superior a los demás (Mezirow, 1997a).

Un punto de vista se compone de esquemas de significado, que son “conjuntos de apremiantes, creencias específicas, sentimientos, actitudes y juicios de valor” Mezirow, 2000, p. 18). Un punto de vista derivado del etnocentrismo puede ser las creencias específicas que uno tiene con respecto a grupos particulares de personas ajenas al propio grupo de uno (Mezirow, 1997a). Debido a que con los puntos de vista recibimos realimentación y estamos más conscientes de ellos que de los hábitos de la mente, los puntos de vista cambian con mayor facilidad que los hábitos mentales (Mezirow, 1997a).

El aprendizaje transformador ocurre cuando se produce una transformación en una de nuestras creencias o actitudes (un esquema de significado), o una transformación total de nuestra perspectiva (hábito de mente) (Mezirow, 2000). Mezirow dice que el aprendizaje transformador es “el proceso mediante el cual transformamos nuestros marcos de referencia, establecidos por sentido (esquemas establecidos, hábitos de mente, formas de pensar) para hacerlos más exclusivos, distinguidos, abiertos, emocionalmente capaces de cambiar y reflexivos; de manera que puedan generar creencias y opciones que resultaran más verdaderas y justificadas para guiar la acción” (2000, p. 8). A través del aprendizaje transformador nos liberamos de la aceptación acrítica de los propósitos, valores y creencias de las demás personas. Las transformaciones en nuestros hábitos mentales pueden ser repentinas y dramáticas (de época) o pueden ser lentas; los cambios incrementales en nuestros puntos de vista (esquemas de significado), los cuales eventualmente conducen a un cambio en nuestros hábitos mentales (perspectiva de significado) (Mezirow, 2000). Por

ejemplo, durante los últimos años, dos de los amigos de Andy han revelado que son homosexuales. Como resultado, Andy comienza a cuestionarse su reacción homofóbica hacia los homosexuales y las lesbianas. Con el tiempo, Andy cambia su punto de vista (esquema de significado) acerca de los homosexuales y las lesbianas y ya no es homofóbico (cambio de perspectiva del significado).

Mezirow reconoce que no todo aprendizaje es transformador. El expone, “Podemos aprender sencillamente añadiendo conocimiento a nuestros esquemas de significado o aprendiendo nuevos esquemas de significado... y puede ser una experiencia crucialmente importante para el estudiante (1991, p. 223). Por ejemplo, en un estudio donde se examinó la estabilidad de la transformación de la perspectiva en adultos VIH positivos, con el tiempo, el autor observó que la transformación de la perspectiva (nueva visión del mundo) no solo se había sostenido con el tiempo sin que la gente continuaba construyendo nuevos esquemas de significado, como la “adopción de una perspectiva orientada al futuro” (Courtenay, Merriam, Reeves & Baumgartner, 2000, p. 110). Un estudio posterior, realizado casi dos años más tarde con los mismos participantes, observó cambios adicionales en los esquemas de significado, incluyendo una mayor tolerancia, actitud de perdón hacia los demás (Baumgartner, 2002).

La teoría del aprendizaje transformador de Mezirow se compone de diez pasos o fases. Sin embargo, en el proceso del aprendizaje transformador existen cuatro componentes principales: la experiencia, la reflexión crítica, el discurso reflexivo y la acción. (Una discusión más profunda de la experiencia y la reflexión crítica aparece más adelante en este capítulo). El proceso comienza con las experiencias de los estudiantes. Sin embargo, sólo *tener* la experiencia no es suficiente. El estudiante debe de manera crítica auto-examinar las presunciones y creencias que ha estructurado y como la experiencia ha sido interpretada. Esto pone en marcha un revisión de los “supuestos específicos acerca de uno mismo y de los demás hasta que la estructura misma de las presunciones se transforma” (Mezirow, 1981, p. 8).

El nuevo significado creado por una transformación de la perspectiva es bastante subjetivo y variable. Para comprobar si nuestros nuevos significados son verdaderos y

auténticos (Mezirow, 1995) y para llegar al mejor juicio posible, buscamos en el exterior una variedad de opciones, incluyendo las que desafían el status quo y nos involucramos en el concepto Habermasiano de “discurso” (Mezirow, 2000, p. 10). El discurso es “el dialogo consagrado a la búsqueda de un entendimiento común y la evaluación de la justificación de una interpretación o creencia” (Mezirow 2000, pp. 10-11). La gente pesa la evidencia a favor o en contra del argumento y evalúa de manera crítica los supuestos. Un entendimiento más claro se logra a través del diálogo con otras personas.

De acuerdo con Habermas, existen condiciones “ideales” para el discurso: contar con información completa, ser libre del auto-engaño, ser capaz de evaluar los argumentos de manera objetiva, tener empatía, tener “igualdad de oportunidades para participar en las diversas funciones del discurso”, y así sucesivamente (Mezirow, 2000, p. 13). Mezirow es consciente de que estas son condiciones “ideales”; sin embargo, fomentar este discurso es “una prioridad anhelada y establecida por los educadores de adultos” (p. 14).

Mezirow expone con claridad: “El discurso no es una guerra o un debate; el discurso es un esfuerzo consciente para llegar a un acuerdo, para construir un entendimiento nuevo” (1996, p. 170). Los educadores de adultos deben estar conscientes de que ayudar a los adultos a aprender como pasar de un argumento de una mente inflexible a un entendimiento empático con el punto de vista de los demás, es una prioridad (Mezirow, 2000).

El discurso puede ocurrir entre relaciones de dos personas, en grupos y en contextos educativos formales, varias publicaciones se han centrado en las aplicaciones, las experiencias y las sugerencias para los educadores interesados en facilitar este tipo de aprendizaje en los centros educativos (Cranton, 1996, 2002; Lee & Greene, 2003; Sawyer, 2004, Yorks & Sharoff, 2001).

La acción es el último componente del proceso de aprendizaje transformador. La persona puede tomar “acción inmediata, acción retardada o reafirmación razonada de un modelo existente de acción” (Mezirow, 2000, p. 24). La acción puede ir desde tomar una decisión acerca de participar en una protesta política radical. Para los críticos que ven la meta de la educación de adultos como una acción social, la teoría de Mezirow, con su énfasis en la transformación individual, es demasiado egocéntrica (Taylor, 1997a). Sin

embargo, Mezirow habla de la acción social en determinadas circunstancias: “Cuando el desconcertante dilema es el resultado de la acción opresora, la persona necesita tomar acciones individuales o colectivas en contra del opresor” (Mezirow, 1997b, p. 60). Mezirow continúa, “La transformación personal conduce a establecer alianzas con otros de la misma mentalidad para trabajar hacia cambios efectivos necesarios en las relaciones, organizaciones y sistemas; cada uno de ellos requiere un modo diferente de práctica” (1992, p. 252). Un proceso de tres pasos para la acción social comienza al volverse consciente de la necesidad de un cambio (Mezirow, 1993). Esta necesidad surge a través de una reflexión crítica sobre los supuestos y los prejuicios. Después, “un sentimiento de solidaridad con los demás comprometido al cambio” (p. 189) debe ser establecido. Por último, uno tiene que aprender que acciones son apropiadas en situaciones determinadas para implementar el cambio.

Para ilustrar este proceso de tres pasos, tomemos el caso de Karen, quien regresa a la universidad como un adulto. Ella siempre había tenido problemas en los cursos de matemáticas y había asumido que tenía una predisposición académica. Sin embargo, decide otra vez intentar obtener su título universitario. Una vez más, encuentra problemas y considera retirarse. Sin embargo, a ella le ha ido extraordinariamente bien en otros cursos y uno de los instructores le sugiere hacer una prueba de discapacidad de aprendizaje. Esta sugerencia provoca que ella cuestione las presunciones acerca de su capacidad académica y cuando una discapacidad de aprendizaje es detectada, Karen busca adecuaciones que le permitan permanecer en la institución. En el proceso, su imagen de sí misma cambia. Ella ubica a otros con discapacidades de aprendizaje y forman un grupo de apoyo y promoción. El grupo trabaja para aumentar la consciencia y cambiar las actitudes del ámbito universitario con respecto a los problemas de aprendizaje.

De acuerdo con Mezirow, el proceso, con regularidad es puesto en marcha por un dilema desconcertante, es decir, un evento particular de la vida o de la experiencia de vida como la muerte de un ser querido o una enfermedad que una persona experimenta como una crisis. Esta crisis no se puede resolver a través de la aplicación de las anteriores estrategias de solución de problemas. En el ejemplo anterior, el diagnóstico de Karen relacionado con una discapacidad del aprendizaje, puede ser su “dilema desconcertante”. El

dilema desconcertante es el primer paso en las diez fases o proceso de diez pasos (Ver Mezirow, 1991, para la delimitación de los diez pasos). Luego, el estudiante se auto-examina, esta situación viene a menudo acompañada de “sentimientos de miedo, enojo, culpa o vergüenza” (Mezirow, 2000, p. 22). Inicialmente, Karen puede sentir vergüenza o ira por tener una discapacidad en el aprendizaje. El auto-examen está incluido en el tercer paso de la evaluación crítica de los supuestos. Después de la conmoción inicial del diagnóstico, Karen comienza a reconocer que el diagnóstico de discapacidad del aprendizaje significa que puede empezar a pensar de manera más positiva acerca de sus habilidades académicas. Después de todo, ella no es “tonta” o “incompetente”, sólo presenta debilidad en un área. Esta evaluación lleva a la cuarta fase que consiste en el reconocimiento de que otros han atravesado un proceso similar. Cuando Karen busca adecuación por su discapacidad y se une a un grupo de apoyo, se da cuenta que no está sola. El paso 5 consiste en explorar las opciones para crear nuevos roles, relaciones o acciones, lo cual conduce a la formulación de un plan de acción. Este plan está constituido de cuatro pasos: la adquisición de conocimiento y habilidades, poner a prueba nuevos roles, la reorganización de las relaciones y la construcción de la competencia y la confianza en los nuevos roles y relaciones. En nuestro ejemplo, Karen puede tratar de ser una defensora de personas con discapacidades. En su esfuerzo por crear consciencia y cambiar las actitudes de la gente hacia las personas con discapacidades, Karen adquiere habilidades y construye confianza como portavoz de las personas con discapacidad. El último paso o fase del proceso es una reintegración en la vida de uno basada en la nueva perspectiva transformada (Mezirow, 2000). Mezirow (1995, p. 50) comenta que aunque “una transformación de perspectiva aparece para seguir” el proceso de creación de significado, esto no necesariamente sucede “en esta misma secuencia”.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO SEIS

APRENDIZAJE

TRANSFORMACIONAL

Los estudios empíricos del aprendizaje transformador revidados por Taylor, aunque por lo general respaldan este proceso, han añadido profundidad a la naturaleza recursiva y evolutiva del proceso del aprendizaje transformador (por ejemplo, Taylor, 1994; Saavedra, 1995, como citó en Taylor, 2000^a). Varios estudios también revelan unos cuantos factores inherentes al proceso del aprendizaje transformador. Por ejemplo, Erickson (2000) argumentó que el nivel de los individuos que construyen significado, puede influir en la forma en que experimentan el proceso de aprendizaje transformador. Erickson utiliza la entrevista sujeto-objeto (1998) de Lahey, Souvaine, Kegan, Goodman y Felix para determinar el nivel actual de participantes o para ordenar la construcción de significado (como se cita en Erickson, 2000). Luego Erickson analiza la entrevista de diez fases del proceso de la transformación de la perspectiva de Mizirow. La capacidad de los participantes para construir el significado, influyó en su experiencia de la transformación de la perspectiva. Por ejemplo, aquellos con ordenes más avanzados para crear el significado, “parecían más determinados y menos fortuitos” en su exploración de nuevos roles, relaciones y acciones (Fase 5 de Mezirow) que los participantes de orden más bajo (Erickson, 2002, p. 105). Del mismo modo, Merriam (2004) argumentó que “madurar el desarrollo cognitivo es fundamental para participar en la reflexión crítica y el discurso racional necesarios para el aprendizaje transformacional” (p. 65). Sin embargo comentó que los estudios confirmaron que la gente “había transformado sus perspectivas sin estar consciente del cambio en el proceso” (p. 66). Merriam concluyó que Mezirow debe “ampliar la teoría del aprendizaje transformacional para incluir más... dimensiones afectivas e intuitivas en igualdad de condiciones con componentes cognitivos y racionales” (pp. 66-67).

En resumen, el enfoque psico-crítico de Mezirow para el aprendizaje transformador, ha producido una gran cantidad de estudios e investigaciones. Su recursivo modelo de diez pasos o etapas, contiene cuatro componentes principales: la experiencia, la reflexión crítica, el discurso reflexivo y la acción. En síntesis, el estudiante debe reflexionar de forma crítica según su experiencia, hablar con otros acerca de su nueva visión del mundo para tener el mejor discernimiento y actuar según la nueva perspectiva. Recientes investigaciones le han dado profundidad a una gran teoría que ha sido criticada por su exceso de confianza y racionalidad. Los estudios indican que el desarrollo cognitivo de uno puede influir en su facultad para experimentar una transformación de la perspectiva (Merriam, 2004) o experimentar un proceso de transformación de la perspectiva (Erickson, 2002).

PERSPECTIVA DEL PSICO-DESARROLLO DE DALOZ

Y ENFOQUE PSICOANALÍTICO DE BOYD

Quizás menos conocidas, no obstante con igual importancia, la perspectiva del psico-desarrollo de Daloz y el enfoque psicoanalítico del aprendizaje transformador de Boyd incrementaron las ideas de Mezirow. Mientras Mezirow ve la transformación como una tarea más racional y enfatiza en la reflexión crítica, el punto de vista de Daloz y Boyd acerca del aprendizaje transformador es holístico y intuitivo (Dirkx, 1998).

Daloz es un profesor y administrador que se enfoca en adultos que retornan a la educación superior. En su opinión, el objetivo del aprendizaje transformador comprende el desarrollo personal durante toda la vida, donde el profesor actúa como un mentor en el proceso del aprendizaje transformador (Taylor, 2005^a). Al igual que Mezirow, Daloz reconoce que la gente necesita darle sentido a sus experiencias y que las personas a menudo se encuentran en una transición del desarrollo cuando buscan la educación superior para “ayudarles a darle sentido a las vidas cuyas construcciones de significado, se han ausentado. Frayed”. (Daloz, 1999, p. 4). La educación es un “viaje transformacional” (Daloz, 1986, p. 16) que debe “promover el desarrollo”. (Más adelante en el capítulo

aparecerán discusiones adicionales acerca del desarrollo del adulto, relacionadas con el aprendizaje transformador).

El mentor sirve como un guía, animador (porrista), retador y ayudador durante el proceso del aprendizaje. El profesor/mentor estimula a los estudiantes para que examinen sus concepciones del yo y del mundo, y a formular nuevas expectativas más desarrolladas. Al igual que Mezirow, para Daloz el diálogo/discurso es parte integral del proceso de transformación. Sin embargo, a diferencia de Mezirow, Daloz se concentra en la importancia de la narración de historias en el viaje hacia una visión del mundo más amplia. Comenta que “El primer deber de un guía es escuchar los sueños del peregrino”. ¿Cómo está actuando nuestro estudiante? ¿Qué quieren para ellos mismos? ¿Cómo cuentan sus propias historias? (Daloz, 1986, p. 21). Después el mentor puede *relatarles* historias a los estudiantes en un esfuerzo para promover el desarrollo. Es a través de la mutua narración de historias de vida que el desarrollo puede ocurrir. Las historias también le ayudan a los mentores a hacer tres cosas por los estudiantes: proporcionar apoyo, desafiar/estimular a los estudiantes y proveer una visión (Daloz, 1999).

Daloz (1999, p. 43) ofrece tres “mapas” del desarrollo del adulto, pero no establece un punto final a este viaje de transformación. El primer mapa se compone de las dos teorías de la fase del desarrollo del adulto como las que presentó Daniel Levinson en *Las Estaciones de la Vida de un Hombre* (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & Mckee, 1978) y *Las Estaciones de la Vida de una Mujer* (Levinson y Levinson, 1996). Esta familia de teorías examina “las tareas comunes que la gente enfrenta cuando atraviesa problemas asociados con el envejecimiento” (Daloz, 1986, p. 47). Estas tareas pueden ser determinadas por la cultura y pueden variar de acuerdo a la diversidad de factores socioculturales como el género, la clase y la etnia. Las teorías de las etapas del segundo mapa, tales como *El Yo en Evolución* (1982) de Kegan, examinan el crecimiento cognitivo y la capacidad para pensar más allá de nuestra propia cultura. El tercer mapa, el modelo de desarrollo intelectual y ético de Perry (1970, 1999), nos ayuda a mirar cómo nosotros y nuestros estudiantes hacemos “el viaje de un pensamiento ingenuo y simplista hacia un razonamiento complejo y relativista” en el tiempo (Daloz, 1986, p. 48).

Para resumir, Daloz adopta un enfoque de relato de historias y aprendizaje transformador para el desarrollo del adulto. A través de la narración de historias Daloz y sus estudiantes viajan hacia una visión del mundo más holística y transformadora. Al igual que Mezirow y Freire, Daloz reconoce la importancia del crecimiento cognitivo. En ese crecimiento reconoce la importancia de la persona en su totalidad.

El enfoque psicoanalítico de Boyd para el aprendizaje transformador (Boyd, 1989, 1999; Boyd & Myers, 1988) es anterior al reciente torbellino de atención que se le da a la espiritualidad en la educación de adultos (Fenwick & English, 2004; Kovan & Dirkx, 2003; Tisdell, 2003). Su trabajo basado en la psicología profunda, ve la transformación como un viaje interior de la individualización de las partes de la psique, como el ego y el inconsciente colectivo (Boyd, 1991). Él define transformación como “un cambio fundamental en la personalidad que implica de forma conjunta la solución de un dilema personal y la expansión de la consciencia, que trae como consecuencia una mayor integración de la personalidad” (1991, p. 489). Cuando uno llega a un acuerdo con los conflictos psíquicos interiores, uno puede lograr la autorrealización. Para integrar las partes emocionales y espirituales dentro de nosotros mismos, debemos darle sentido a los símbolos e imágenes en nuestra psique. Sólo entonces podemos entender como el inconsciente influye en nuestra vida cotidiana (Dirkx, 1998).

Al igual que Mezirow y Daloz, Boyd indica que el diálogo es importante para el proceso del aprendizaje transformador. Dirkx puntualiza (1998) “El objetivo del aprendizaje transformador es identificar estas imágenes... y establecer un diálogo interpersonal con ellas” (p. 17). El diálogo se establece entre el ego y otras “estructuras inconscientes que pueblan la psique, tales como la Sombra, Anima y Animus” (p. 7). A través del diálogo podemos individualizar y convertirnos menos propensos a “las compulsiones, las obsesiones y los complejos”, que pueden ser la manifestación más inconsciente del proceso de individualización (p. 7).

LA FILOSOFÍA SOCIAL-EMANCIPADORA DE FREIRE

La filosofía del aprendizaje transformador del educador Paulo Freire es el más conocido enfoque sociocultural del aprendizaje significativo. Su perspectiva surgió de su trabajo de alfabetización con los agricultores rurales de Brasil a mediados del siglo XX (McLaren, 2000). A diferencia de la teoría de Mezirow que se basa en las experiencias de mujeres blancas de clase media y se concentra principalmente en la transformación personal; la teoría de Freire surge en un contexto de pobreza, analfabetismo y opresión; y se encuentra en un marco de cambio radical más amplio. En el enfoque de Freire, el empoderamiento personal y la transformación social son procesos inseparables. Su concepción de la concientización y el empoderamiento han contribuido de manera significativa a resaltar el marco teórico del aprendizaje transformacional.

Freire distingue entre dos tipos de educación: bancaria y planteamiento del problema. La educación bancaria está centrada en el profesor, ve al profesor como el “sabelotodo” que deposita el conocimiento en estudiantes pasivos, quienes sirven como recipientes para este conocimiento (Freire, 2000). El profesor decide el contenido del curso y es la autoridad en el aula. La educación bancaria se resiste al diálogo. Los estudiantes son oprimidos y viven en una “cultura de silencio” porque sus respectivos mundos son definidos por el profesor “opresor” (Freire, 1985, p. 72). La educación bancaria le sirve al opresor porque domestica al oprimido. Por el contrario el propósito del planteamiento del problema de educación, es la liberación. Un cambio de relación entre el profesor y el estudiante es fundamental para el aprendizaje. Ellos son coinvestigadores en su misma realidad, la situación sociocultural en la cual viven (Freire, 2000). Además, el diálogo se considera “indispensable para el actuar cognitivo que da a conocer la realidad” (p. 64).

El proceso de concientización es un proceso continuo donde el alumno es cada vez más consciente de las diversas fuerzas de opresión que afectan su vida; con el tiempo, el alumno se convierte en parte del proceso de cambio social (Heany, 2005) que comienza con el diálogo. A través del diálogo los propios estudiantes plantean los temas generadores o inquietudes que se convierten en el contenido de una situación de aprendizaje. Por ejemplo, al preguntarles a los estudiantes por algunas palabras que capten su experiencia cotidiana,

la palabra “barriada”, “tierra”, “impuestos”, “enfermedad” o “gobierno” puede surgir. Estas palabras son divididas en sílabas y utilizadas en varios contextos del aprendizaje de la lectura. Al mismo tiempo, los participantes se involucran en las discusiones sobre estos conceptos. Estas discusiones elevan su consciencia acerca de las situaciones de su vida (Freire, 2000).

La concientización se produce en varios niveles. En los niveles menos conscientes es un consciencia mágica y fatalista en la cual no se cuestiona nada del mundo de uno, las fuerzas externas están a cargo y no hay nada que se pueda hacer para cambiar, las cosas son como son. A medio camino entre el ser totalmente inconsciente y la consciencia crítica, la gente comienza a sentir que puede tener un poco de control sobre sus vidas y volver a cuestionar las cosas tal como son. La etapa más sofisticada de la consciencia es la consciencia crítica. Aquí uno logra un entendimiento profundo de las fuerzas que dan forma al espacio de la vida de uno y se convierten en un agente activo al construir una realidad diferente y más precisa.

El último objetivo de la educación es la liberación, o praxis, “la acción y la reflexión de los hombres y las mujeres sobre su mundo con el fin de transformarlo” (Freire, 2000, p. 60). Observe que un componente clave de la filosofía de Freire, al igual que Mezirow, es la reflexión crítica. La reflexión crítica se produce a través del planteamiento de problemas y el diálogo con otros estudiantes.

Freire ha operacionalizado su teoría de educación con las técnicas que han demostrado ser exitosas en la lucha contra el analfabetismo en varios países, incluyendo Chile, Suiza, Tanzania, Australia e Italia (McLaren, 2000). Su aplicación en América del Norte ha sido limitada, debido tal vez a la coloraría necesaria del cambio social. Aunque en la teoría de Freire, la concientización es siempre un acto social, puede ser vista muy similar a una transformación de perspectiva en su caracterización de la educación de adultos como el proceso de toma de consciencia de los supuestos, creencias y valores de uno, y luego transformar esos supuestos en una nueva perspectiva o nivel de consciencia (Mezirow, 1995).

PERPECTIVAS SOCIOCULTURALES EMERGENTES: LOS ENFOQUES CULTURAL-ESPIRITUAL, CENTRADO EN LA CARRERA Y PLANETARIO

Tisdell (2003) analiza los principales conceptos del enfoque cultural-espiritual. Tisdell plantea que “la espiritualidad... es fundamentalmente acerca de cómo creamos el significado en nuestras vidas” a través de procesos conscientes e inconscientes como los sueños y los símbolos (p. 31). De esta manera, la perspectiva de Tisdell parece similar a la conceptualización de Boyd (1989). Sin embargo, Tisdell también incluye el papel de la cultura en la experiencia del aprendizaje transformador. Este enfoque examina como los alumnos, en diversos contextos culturales y con diferentes perspectivas (por ejemplo, raza, clase, género, orientación sexual), “construyen el conocimiento como una parte de la experiencia del aprendizaje transformador” (Taylor, 2005d, p. 461). El aprendizaje integral de la persona, incluyendo el personal, político, histórico y sagrado, es destacado. En este punto de vista, el profesor actúa como un colaborador y ayuda a los estudiantes a compartir y revisar relatos mientras se crea el nuevo significado.

Tisdell (2003) menciona varios factores que promueven el aprendizaje transformador cultural-espiritual. En primer lugar, las relaciones interculturales nos permiten estar expuestos a diferentes formas de pensar y de ser en el mundo. En segundo lugar, los educadores necesitan ser muy entendidos espiritual y culturalmente para promover autenticidad en los estudiantes. Cuando somos auténticos y abiertos a las experiencias, la transformación puede ocurrir. En tercer lugar, el aprendizaje transformador puede ocurrir con más facilidad cuando es basado en la comunidad, entornos culturalmente relevantes porque los educadores basados en la comunidad sienten “más libertad para utilizar diferentes modalidades para proporcionar un tipo de experiencia para las personas o simplemente para ir de acuerdo a como las comunidades perciben la espiritualidad que es parte de su sustento (p. 195). Por último, el medio ambiente tiene que permitir la exploración en los niveles cognitivo, afectivo, relacional y simbólico.

El enfoque del aprendizaje transformador centrado en la carrera es “culturalmente delimitado, de oposición, y no una concepción individualista del aprendizaje transformador”, pone a las personas de ascendencia africana en el centro (Taylor, 2005a. p.

461). Es culturalmente delimitado en cuanto a que surge de las experiencias de las personas de ascendencia africana. Johnson-Bailey y Alfred (2006) explican que esta perspectiva esta “basada en el espíritu de oposición”, porque los negros (y otras culturas minoritarias) viven en oposición a la norma cultural. La perspectiva centrada en la carrera se enfoca en el aprendizaje transformador del grupo en un esfuerzo para elevar la conciencia de raza.

En el centro de este punto se encuentra la concepción de las realidades poli rítmicas o la atención a los descendientes de africanos de Sheared “la experiencia vivida dentro de un contexto sociocultural, político e histórico” (p. 36). Johnson-Bailey & Alfred (2006), recuerdan una experiencia donde estas realidades poli rítmicas se interceptan. A los cinco años en el segregado sur de los Estados Unidos de la década de 1950, le dijeron a Johnson-Bailey que ya no podía jugar con su mejor amiga – una chica blanca llamada Dianne. Johnson-Bailey escribe: “Esta lección de raza, de diferencias, de poder, se volverían más sofisticadas y teóricas durante el transcurso de mi vida... fue la primera... que transformaría mi manera de pensar... mi manera de existir” (p. 50). Johnson-Bailey señala que debido al racismo y sexismo, las concepciones de las mujeres negras de sí mismas y del mundo en que viven son transformadas. Continúa diciendo, “La mayoría de mis colegas mujeres negras, ven el aprendizaje transformacional como el único medio en el cual vivimos, aprendemos y enseñamos. Debido a que el aire que respiramos, tal vez, lo damos por hecho y no lo cuidamos o sostenemos suficientemente” (p.51).

Para fomentar el aprendizaje transformador, esta perspectiva promueve la inclusión de voces tradicionalmente silenciadas y un sentido de pertenencia como miembro de un grupo (Johnson-Bailey & Alfred, 2006). El enfoque centrado en la carrera comprende la importancia de la negociación intra e intercultural en el proceso de aprendizaje transformativo. En conclusión, al igual que otros métodos de transformación del aprendizaje, las personas deconstruyen sus presunciones a través del dialogo.

Por último, el punto de vista planetario del aprendizaje transformativo”, reconoce la interrelación entre el universo, el planeta, el medio ambiente natural, la comunidad humana y el mundo personal” (Taylor, 2005^a). El objetivo de esta perspectiva es la conciencia planetaria. Se enfatiza “el tema de la calidad de vida, fomentando el sentido de una

comunidad de lugar, la diversidad dentro y entre las comunidades y una apreciación de la espiritualidad” (p. 462). Su singularidad entre las perspectivas radica en la atención que presta acerca de cómo las personas se relacionan con el mundo físico.

Para O’Sullivan la visionaria educación transformativa incluye varios elementos. En primer lugar, la gente debe ir más allá de la visión limitada de una economía de mercado global y ubicar sus vidas “en un contexto cosmológico más extenso, mucho más impresionante que la visión del mercado del mundo” (p. 7). En segundo lugar, tenemos que adoptar una definición de desarrollo que “enlace los procesos evolutivos del universo, el planeta, la comunidad de la tierra, la comunidad humana y el mundo personal” (p. 8). En tercer lugar, necesitamos entender cómo nuestra calidad de vida va más allá de nuestro nivel de vida para incluir a nuestra necesidad de la comunidad y la necesidad de la diversidad dentro y entre las comunidades. Por último, la educación transformadora debe dirigirse a la espiritualidad.

En resumen, todas las perspectivas poseen características en común. Todos los teóricos son constructivistas. Es decir, ellos ven el conocimiento como una construcción hecha por el estudiante en lugar de ser descubierto “afuera” de él (Dirkx, 1998). En segundo lugar, el diálogo es necesario para que el aprendizaje transformador ocurra. El diálogo con otros, o intra-psíquicamente en el caso de Boyd, ayuda al estudiante en la expansión de sus puntos de vista. En tercer lugar, la reflexión crítica sobre el origen y la naturaleza de nuestros profundos supuestos, prejuicios, creencias y valores; y en el caso de Boyd, los símbolos son también necesarios para que se produzca el cambio y el crecimiento. En cuarto lugar, la mayoría de los teóricos mencionan el cambio social como un resultado de la transformación del aprendizaje (Daloz, 2000; Freire, 2000; Mezirow, 2000; O’Sullivan, 1999).

CONCEPTOS CLAVES EN LA TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE

Surgen tres conceptos clave del aprendizaje transformativo: la experiencia de la vida, la naturaleza de la reflexión crítica, y la conexión entre el aprendizaje de transformación y de desarrollo.

REFLEXIÓN

REFLEXIÓN

Con relación a este trabajo, debo confesar que tuve una acertada apreciación. Esta interesante traducción, desarrollo en mí un interés genuino por el tema. Sin embargo, debo señalar que traducir este texto me demandó mucho tiempo y representó un verdadero desafío. Aunque tuve que superar escollos diversos durante todo el proceso de traducción, mi motivación nunca menguó. Antes de emprender el proceso de traducción, consideré indispensable hacer un análisis acerca del tipo de texto que iba a traducir. Este análisis me permitió familiarizarme con el tema y entender el propósito del texto. No obstante, cuando tuve que hacer la traducción y analizar ciertas oraciones, me di cuenta que algunas de ellas eran realmente difíciles de traducir.

El capítulo tiene muchas oraciones que deben ser planteadas o replanteadas, una y otra vez para poder transmitir de manera precisa lo que el autor intenta expresar. En ocasiones recurrí al proceso de adecuación o adaptación del texto de origen al texto meta para darle un mejor significado o una mejor interpretación a la oración, siempre tratando de no distorsionar el mensaje del texto de origen. También, en este proceso de traducción utilicé bastantes sinónimos para evitar el vicio del idioma conocido como redundancia. Dentro de las técnicas de traducción utilizadas, podría mencionar: traducción literal, debido a la naturaleza del texto (documento científico); traducción libre; transposiciones gramáticas y equivalencia, entre otras.

A continuación presento algunos ejemplos de dificultades metodológicas:

- ✓ She was diagnosed: yo traduje “le diagnosticaron” en lugar de “ella fue diagnosticada”, debido que en español no es muy común utilizar la voz pasiva en estos casos.
- ✓ Before the diagnosis, Geri’s priorities included = dentro de las prioridades que Geri tenía antes del diagnóstico.

- ✓ And spending time with her family on vacation in Europe = e irse de vacaciones con su familia a Europa.
- ✓ After all, she is not “dumb” or “incompetent”; she just has a weakness in one area = después de todo ella no es “estúpida” o “incompetente”; solo tiene una área débil. Para traducir esta oración analicé el contexto. De manera que, en lugar de hacer la traducción literal “ella solo tiene una debilidad en un área”, consideré mejor traducir “ella solo tiene un área débil”, lo cual creo que se acoge más al contexto y a la idea que trata de transmitir el escritor.

Esta traducción me ha transportado hacia un mejor entendimiento del proceso de aprendizaje en la adultez. Los diversos enfoques acerca del aprendizaje transformacional en el adulto, han vigorizado mi interés por la educación en general y han venido a reforzar mi conocimiento acerca del tema. Por consiguiente, podría afirmar de manera categórica, que la información suministrada por los especialistas a través de este capítulo “Aprendizaje Transformacional”, es de trascendental importancia para todos los educadores. Siendo así, el capítulo proporciona una visión matizada de las nuevas metodologías del aprendizaje transformador en el adulto.

El capítulo aborda la teoría del aprendizaje transformacional a través de siete puntos de vista (Taylor, 2005^a); se analizan tres concepciones individuales y cuatro perspectivas socioculturales del aprendizaje transformador. Luego, se discuten tres conceptos importantes del aprendizaje transformacional: la experiencia, la reflexión crítica y el desarrollo. Por último, se destacan varios asuntos no resueltos de la teoría transformacional del aprendizaje, además de discutir las recientes tendencias de la literatura del aprendizaje transformador.

Como bien lo mencioné al principio de la traducción, si consideramos aspectos como la diversidad o la clase social dentro del contexto educativo, el capítulo ofrece dos enfoques distintos. En primer lugar, la teoría de Mezirow que se basa en las experiencias de mujeres blancas de clase media y se concentra principalmente en la transformación personal; y luego, la teoría de Freire que surge en un contexto de pobreza, analfabetismo y opresión; y se encuentra en un marco de cambio radical más amplio.

Posteriormente, se profundiza en el contenido a través de otras perspectivas. Por ejemplo, el enfoque psicoanalítico de Boyd para el aprendizaje transformador basado en la psicología profunda; Daloz quien adopta un enfoque de relato de historias y aprendizaje transformador para el desarrollo del adulto; Tisdell (2003) quien analiza los principales conceptos del enfoque cultural-espiritual; entre otros.

Sin embargo, quisiera secundar las perspectivas de Jürgen Habermas y Mezirow. De acuerdo con Habermas, existen condiciones “ideales” para el discurso: contar con información completa, ser libre del auto-engaño, ser capaz de evaluar los argumentos de manera objetiva, tener empatía, tener “igualdad de oportunidades para participar en las diversas funciones del discurso”, y así sucesivamente (Mezirow, 2000, p. 13). Mezirow es consciente de que estas son condiciones “ideales”; sin embargo, fomentar este discurso es “una prioridad anhelada y establecida por los educadores de adultos” (p. 14).

Mezirow expone con claridad: “El discurso no es una guerra o un debate; el discurso es un esfuerzo consciente para llegar a un acuerdo, para construir un entendimiento nuevo” (1996, p. 170). Los educadores de adultos deben estar conscientes de que ayudar a los adultos a aprender como pasar de un argumento de una mente inflexible a un entendimiento empático con el punto de vista de los demás, es una prioridad (Mezirow, 2000).

En conclusión, este trabajo me ha invitado a retomar el tema ético. La ética comunicativa de Habermas, la cual cimienta el imperativo Kantiano desde una teoría comunicativa. De la misma manera, he evocado a la escuela de Frankfurt, ubicándome en el contexto de la ética discursiva. Según el libro “ÉTICA Fundamentos y aplicaciones de Mauricio Viquez Lizano”: “El diccionario de términos éticos de Blázquez, Devesa y Cano, nos dice que la ética discursiva es aquella que es “también llamada ética argumentativa, ética comunicativa, ética dialógica y ética del discurso, es (una) corriente que, a partir de los estudios de K.O. Apel y J. Habermas, actualiza el apriorismo moral Kantiano –la moral como un hecho de la razón- con la pretensión de construir un principio universal a partir del hecho comunicativo, es decir de la interacción lingüística mediada entre hablantes y oyentes en una comunidad ideal de diálogo”. Para concluir, volviendo al tema de la metodología utilizada en la traducción, podría afirmar de forma categórica que el elemento

fundamental de esta traducción fue la importancia de la literatura; elemento que convirtió el proceso de traducción en un indiscutible “aprendizaje significativo”.

BIBLIOGRAFÍA

Lizano, M. V. (2009). *ÉTICA Fundamentos y Aplicaciones*. San José de Costa Rica: Ediciones Mundo Mejor.

Louise M. Haywood, M. T. (2009). *Thinking SPANISH translation*. 270 Madison Ave, New York: Florence Production Ltd, Stoodleigh, Devon.

MERRIAM-WEBSTER, I. (2001). *Diccionario Español-Inglés & Ingles-Español MERRIAM WEBSTER*. Springfield, Massachusetts-EEUU: MERRIAM-WEBSTER.

Wechsler, R. (1998). *PERFORMING WITHOUT STAGE-The Art of Literary Translation*. Unite States: Independent Publishers Group.

APÉNDICES

ORIGINAL DOCUMENT

FIRST PART

CHATER SIX

TRANSFORMATIONAL

LEARNING

Geri, a mother of two, was a successful lawyer and master gardener. She expected to be named a partner at the law firm within the next year. At the age thirty-seven, she was diagnosed with bone cancer. She researched treatment option and joined a support group. Before the diagnosis, Geri's priorities included buying a larger house in an upscale neighborhood, purchasing her "dream car," and spending time with her family on a vacation in Europe. After her diagnosis, Geri reflected on her priorities and she recognized that her relationships with family and friends were more important than material possessions.

Geri's story exemplifies transformative learning. *Transformative* or *transformational* (terms used interchangeably in the literature) learning is about change – dramatic, fundamental changes in the way we see ourselves and the world in which we live. Unlike informational learning, which refers to "extend [ing] already established cognitive capacities in new terrain" (Kegan, 2000, p. 48), transformational learning refers to "chang [ing] ... what we know" (p. 49; italics in original). The mental construction of experience, inner meaning, and reflection are common components of this approach.

This chapter examines transformational learning theory through seven lenses (Taylor, 2005a); we review three individualistic conceptualizations and four sociocultural perspectives on transformative learning. Next, three important concepts in transformational learning are discussed: experience, critical reflection, and development. Last, we highlight several unresolved issues in transformational learning theory in addition to discussing recent trends in the transformative learning literature.

THE LENSES OF TRANSFORMATIONAL LEARNING

Lenses simultaneously allow us to see things and limit our views. It is the same with the lenses through which we see transformative learning. While not exhaustive, these lenses provide a reasonably holistic view of transformative learning. Taylor (2005a) provides seven lenses through which to view transformative learning. He divides them into two groups based on their “locus of learning” (Taylor, 2005a, p.459). The first group comprises those perspectives whose locus of learning concerns the *individual* – namely, the psychocritical, psychodevelopmental, and psychoanalytic perspectives. The second group is composed of approaches where the focus of learning is *sociocultural*, including the social-emancipatory, cultural-spiritual, race-centric, and planetary approaches.

The lenses that focus on the individual are represented by the works of Jack Mezirow, Laurent Daloz, and Robert Boyd. Mezirow’s psychocritical perspective is a fully developed theory of adult learning that has generated a plethora of articles, books, and dissertations. Less well known are Daloz’s psychodevelopmental approach and Boyd’s psychoanalytic perspective. Daloz focuses on the intuitive nature of transformative learning, which champions the importance of stories in the process. Boyd’s psychoanalytic approach explains the importance of symbols and the unconscious in the transformative learning process.

The best-known sociocultural approach is Freire’s social-emancipatory view of transformative learning. Freire’s orientation emerges from a context of poverty and oppression and focuses on radical social change. The three other sociocultural perspectives represent relatively recent developments in the transformative learning literature. Tisdell delineates the cultural-spiritual view of transformative learning. This approach emphasizes the connection between individuals’ various socially constructed positionalities (race, class, gender) and their knowledge construction through story-telling. This perspective emphasizes fostering cultural and spiritual awareness (Taylor, 2005a). The race-centric view concentrates on the experiences of individuals of African descent within the “socio-cultural, political, and historical context” in which they find themselves (Sheared, 1994, p. 36). Transformative learning is seen as daily, conscious strategy in this view (Johnson-

Bailey & Alfred, 2006). Last, the planetary view, detailed by O'Sullivan, examines the "interconnectedness between the universe, planet, natural environment, human community, and the personal world" (Taylor, 2005a, p.462).

MEZIROW'S PSYCHOCRITICAL APPROACH

Based on interviews with women who returned to college after an extended hiatus, Mezirow's theory, introduced in 1978, has invited philosophical critique and burgeoning of empirical research since the 1990s. The first national conference of transformative learning was held at Teachers College, Columbia University, in April 1998 (Wiessner & Mezirow, 2000). It continues to be a biannual, much anticipated event where transformative learning in general and Mezirow's theory in particular are discussed. In 2005, approximately eighty-five papers were presented at the conference.

Mezirow's theory concerns how adults make sense of their life experience. Mezirow defines learning as "the process of using a prior interpretation to construe a new or a revised interpretation of the meaning of one's experience in order to guide future actions" (2000, p. 5). He differentiates between *types* of meaning structures, including frame of reference, habits of mind, and points of view. Mezirow indicates that a "*frame of reference* is a 'meaning perspective,' the structure of assumptions and expectations through which we filter sense impressions. It involves cognitive, affective, and conative dimensions.... It provides the context for making meaning within which we choose what and how a sensory experience is to be constructed and/or appropriated" (p. 16; italics in original).

There are two dimensions to our frame of reference: a habit of mind, and a point of view (Mezirow, 2000). A habit of mind is "a set of assumptions – broad, generalized, orienting predispositions that act as a filter for interpreting the meaning of experience" (p. 17). There are several varieties of habit of mind, including moral/ethical, philosophical, psychological, and aesthetic generalized predispositions. For example, a habit of mind may be ethnocentrism – the belief that one's group is superior to others (Mezirow, 1997a).

A point of view is made up of *meaning schemes*, which are “sets of immediate, specific beliefs, feelings, attitudes, and value judgments” (Mezirow, 2000, p.18). A resulting point of view of ethnocentrism may be the specific beliefs one has regarding particular groups of people outside one’s own group (Mezirow, 1997a). Points of view change more easily than habits of mind because we receive feedback on points of view and are more aware of them than we are of habits of mind (Mezirow, 1997a).

Transformative learning occurs when there is transformation in one of our beliefs or attitudes (a meaning scheme), or a transformation of our entire perspective (habit of mind) (Mezirow, 2000). Transformative learning, says Mezirow, is “the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning schemes, habits of mind, mindsets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and options that will prove more true or justified to guide action” (2000, p. 8). Through transformative learning we are free from uncritical acceptance of others’ purposes, values, and beliefs. Transformation in our habits of mind may be sudden and dramatic (epochal) or they may be slower, incremental changes in our points of view (meaning schemes), which eventually lead to a change in our habits of mind (meaning perspective) (Mezirow, 2000). For example, two of Andy’s friends have revealed that they are gay over the past several years. As a result, Andy begins to question his homophobic reaction to gays and lesbians. Over time, Andy changes his point of view (meaning scheme) about gays and lesbians and is no longer homophobic (change in meaning perspective).

Mezirow recognizes that not all learning is transformative. He states, “We can learn simply by adding knowledge to our meaning schemes or learning new meaning schemes...and it can be a crucially important experience for the learner” (1991, p.223). For example, in a study that examined the stability of the perspective transformational in HIV-positive adults over time, the author noted that the perspective transformation (new worldview) had not only held over time but people continue to make new meaning schemes, such as the “adoption of a future-oriented perspective” (Courtenay, Merriam, Reeves, & Baumgartner, 2000, p. 110). A subsequent study with the same participants

almost two years later noted additional changes in meaning schemes, including a more tolerant, forgiving attitude toward others (Baumgartner, 2002).

Mezirow's transformational learning theory is made up of ten steps or phases. However, there are four main components of the transformative learning process: experience, critical reflection, reflective discourse, an action. (A more in-depth discussion of experience and critical reflection appears later in the chapter.) The process begins with the learner's experiences. However, just *having* the experience is not enough. The learner must critically self-examine the assumptions and beliefs that have structured how the experience has been interpreted. This sets in motion a revision of "specific assumptions about oneself and others until the very structure of assumptions becomes transformed" (Mezirow, 1981, p.8).

The new meaning created by a perspective transformation is highly subjective and changeable. To test whether our new meanings are true or authentic (Mezirow, 1995), and to arrive at the best possible judgment, we seek out a variety of options, including ones that challenge the status quo, and we engage in the Habermasian concept of "discourse" (Mezirow, 2000, p. 10). Discourse is "dialogue devoted to searching for a common understanding and assessment of the justification of an interpretation or belief" (Mezirow, 2000, pp. 10-11). People weigh evidence for and against the argument and critically assess assumptions. Clearer understanding is achieved through talking with others.

Drawing from Habermas, there are "ideal" conditions for discourses: having complete information, being free from self-deception, being able to evaluate arguments objectively, having empathy, having an "equal opportunity to participate in the various roles of discourse," and so on (Mezirow, 2000, p.13). Mezirow is aware that these are *ideal* conditions; nevertheless, fostering this discourse is "a long established priority of adult educators" (p. 14).

Mezirow clearly states: "Discourse is not a war or a debate; it is a conscientious effort to find agreement, to build a new understanding" (1996, p. 170). Adult educators must be aware that helping adults learn how to move from an argumentative mind-set to an empathic understanding of other's views is a priority (Mezirow, 2000).

Discourse can occur in one-to-one relationships, in groups, and in formal educational settings. Several publications have focused on applications, experiences, and suggestions for educators interested in facilitating this type of learning in educational settings (Cranton, 1996, 2004; Yorks & Sharoff, 2001).

Action is the final component of the transformative learning process. The person may take “immediate action, delayed action or reasoned reaffirmation of an existing pattern of action” (Mezirow, 2000, p. 24). Action can range from making a decision about something to engaging in radical political protest. For critics, who see the goal of adult education as social action, Mezirow’s theory with its emphasis on individual transformation is too egocentric (Taylor, 1997a). However, Mezirow speaks to social action in certain circumstances: “When the disorienting dilemma is the result of oppressive action, the person needs to take individual or collective action against the oppressor” (Mezirow, 1997b, p. 60). Mezirow continues, “Personal transformation leads to alliances with others of like mind to work toward effecting necessary changes in relationships, organizations, and systems, each of which requires a different mode of praxis” (1992, p. 252). A three-step process for social action begins with becoming aware of a need to change (Mezirow, 1993). This need arises through critically reflecting on assumptions and biases. Next, “a feeling of solidarity with others committed to change” (p. 189) needs to be established. And finally, one has to learn what actions are appropriate in particular situations to implement change.

To illustrate this three-step process, let us take the case of Karen, who returns to college as an adult. She has always had trouble in math courses and had assumed she was not academically inclined. Nevertheless, she decides to try again to get her college degree. Once again, she encounters problems and she considers withdrawing. However, she has done exceptionally well in other courses, and one of her instructors suggests she be tested for a learning disability. This suggestion causes her to question assumptions about her academic ability, and when a learning disability is confirmed, Karen seeks accommodations that allow her to stay in school. In the process, her image of herself changes. She locates others with learning disabilities, and they form a support and advocacy group. The group

works toward raising awareness and changing attitudes on campus regarding learning disabilities.

According to Mezirow, the process is most often set in motion by a disorienting dilemma, that is, a particular life event or life experience such as the death of a loved one or an illness that a person experiences as a crisis. This crisis cannot be resolved through the application of previous problem-solving strategies. In the preceding example, Karen's diagnosis of a learning disability may be her "disorienting dilemma." The disorienting dilemma is the first step in the ten-phase or ten-step process. (See Mezirow, 1991, for a delineation of all ten steps.) Next, the learner engages in self-examination, which is often accompanied by "feelings of fear, anger, guilt or shame" (Mezirow, 2000, p. 22). Initially, Karen may feel shame or anger at being learning-disabled. Self-examination is included in the third step of a critical assessment of assumptions. After the initial shock of the diagnosis, Karen starts to recognize that the diagnosis of a learning disability means she can begin to think more positively about her academic abilities. After all, she is not "dumb" or "incompetent"; she just has a weakness in one area. This assessment leads to the fourth phase of recognizing that others have gone through a similar process. When Karen seeks accommodations for her disability and joins a support group, she recognizes that she is not alone. Step 5 consists of exploring options for forming new roles, relationships, or actions, which leads to formulating a plan of action. This plan has four steps: acquiring knowledge and skills, trying out new roles, renegotiating relationships, and building competence and self-confidence in the new roles and relationships. In our example, Karen may try being an advocate for people with disabilities. She gains skills and builds confidence as a spokesperson for people with disabilities in her effort to raise awareness and change people's attitudes toward people with disabilities. The final step or phase of the process is a reintegration back into one's life based on the new, transformed perspective (Mezirow, 2000). Mezirow (1995, p. 50) comments that although "a perspective transformation appears to follow" the process of creating meaning, it is not necessary "in this exact sequence."...

SECOND PART

CHATER SIX

TRANSFORMATIONAL

LEARNING

... Empirical studies of transformative learning reviewed by Taylor, although generally supportive of this process, have added depth to the recursive and evolving nature of the transformative learning process (for example; Taylor, 1994; Saavedra, 1995, as cited in Taylor, 2000a). Several studies also revealed a number of other factors inherent in the transformative learning process. For example, Erickson (2002) reasoned that individuals' *level* of meaning-making may influence how they experience the transformative learning process. Erickson used Lahey, Souvaine, Kegan, Goodman, and Felix's (1988) subject-object interview to determine participants' current level or order of meaning-making (as cited in Erickson, 2002). Next, Erickson analyzed the interview for Mezirow's ten-phase process of perspective transformation. Participants' meaning-making capacity influenced their experience of the perspective transformation. For example, those at more advanced orders of meaning-making "seemed more purposeful and less accidental" in their exploration of new roles, relationships, and actions (Mezirow's Phase 5) than participants at a lower order (Erickson, 2002, p. 105). Likewise, Merriam (2004) argued that "mature cognitive development is foundational to engaging in critical reflection and rational discourse necessary for transformational learning" (p. 65). Yet, she noted that two studies confirmed that people "had transformed their perspective without being aware of the change process" (p. 66). Merriam concluded that Mezirow should "expand the theory of transformational learning to include more ... affective and intuitive dimensions on an equal footing with cognitive and rational components" (pp. 66-67).

In sum, Mezirow's psychocritical approach to transformative learning has produced a plethora of scholarship and research. His recursive ten-step, or ten-phase, model contains four main components: experience, critical reflection, reflective discourse and action. In short, the learner must critically reflect on his or her experience, talk with others about his

or her new worldview in order to gain the best judgment, and *act* on the new perspective. Recent research adds depth to a theory long criticized for its overreliance on rationality. Studies indicate that one's cognitive development may influence his or her ability to experience a perspective transformation (Merriam, 2004) or experience of the perspective transformation process (Erickson, 2002).

DALOZ'S PSYCHODEVELOPMENTAL PERSPECTIVE AND BOYD'S PSYCHOANALYTIC APPROACH

Perhaps less well known, but equally important, Daloz's psychodevelopmental perspective and Boyd's psychoanalytic approach to transformative learning augment Mezirow's ideas. While Mezirow sees transformation as a more rational endeavor and emphasizes critical reflection, Daloz and Boyd view transformative learning as more holistic and intuitive (Dirkx, 1998).

A teacher and administrator, Daloz focuses on adults who are returning to higher education. In his view, the goal of transformative learning is lifelong personal development, with the teacher serving as a mentor in the transformative learning process (Taylor, 2005a). Like Mezirow, Daloz recognizes that people need to make meaning of their experiences and that individuals are often in a developmental transition when they seek higher education to "help them make sense of lives whose fabric of meaning has gone. Frayed" (Daloz, 1999, p. 4). Education is a "transformational journey" (Daloz, 1986, p. 16) that should promote development." (Further discussion of adult development as it relates to transformative learning appears later in the chapter.)

The mentor serves as guide, cheerleader, challenger, and supporter during the learning process. The teacher/mentor challenges students to examine their conceptions of self and the world and to formulate new, more developed perspectives. Like Mezirow, for Daloz dialogue/discourse is integral to the process of transformation. However, unlike Mezirow, Daloz concentrates on the importance of stories on the journey toward an expanded worldview. He notes, "The first business of a guide is to listen to the dreams of the pilgrim.

How are our students moving? What do they want for themselves? How do they tell their own stories? (Daloz, 1986, p. 21). Next, the mentor can *tell* the student stories in an effort to promote development. It is through this mutual storying of lives that development can occur. Stories also assist mentor in doing three things for students: providing support, challenging students, and providing a vision (Daloz, 1999).

Daloz (1999, p. 43) offers three “maps” of adult development but he does not prescribe an end point to this transformational journey. The first map consists of phase theories of adult development such as presented by Daniel Levinson in *Seasons of a Man’s Life* (Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, 1978) and *Seasons of a Woman Life* (Levinson & Levinson, 1996). This family of theories examines “common tasks that people confront as they face the problems associated with aging” (Daloz, 1986, p. 47). These tasks can be culturally determined and may vary depending on a variety of sociocultural factors including gender, class, and ethnicity. Stage theories, the second map, such as Kegan’s *The Evolving Self* (1982), examines cognitive growth and the ability to think outside of one’s cultural reference. The third map, Perry’s model of intellectual and ethical development (1970, 1999) helps us look at how we and our students make “the journey from naïve and simplistic thinking to complex and relativistic reasoning” over time (Daloz, 1986, p. 48).

To summarize, Daloz takes a storied approach to development and transformative learning. Through storytelling, Daloz and his students journey toward a more holistic and transformed worldview. Like Mezirow and Freire, Daloz recognizes the importance of cognitive growth. He acknowledges the importance of the whole person in that growth.

Boyd’s psychoanalytic approach to transformative learning (Boyd, 1989, 1991; Boyd & Myers, 1988) predates the recent flurry of attention given to spirituality in adult education. (Fenwick & English, 2004; Kovan & Dirks, 2003; Tisdell, 2003). His work, grounded in depth psychology, sees transformation as an inner journey of individuation from parts of the psyche such as the ego and the collective unconscious (Boyd, 1991). He defines transformation as “a fundamental change in one’s personality involving conjointly the resolution of a personal dilemma and the expansion of consciousness resulting in greater personality integration” (1991, p. 459). By coming to terms with one’s inner psychic

conflicts, one can achieve self-actualization. To integrate the emotional and spiritual parts of learning into ourselves, we must make sense of the symbols and images in our psyche. Only then can we understand how the unconscious influences our daily lives (Dirkx, 1998).

Like Mezirow and Daloz, Boyd indicates that dialogue is important to the transformative learning process. Dirkx states (1998), “The goal of the transformative learning is to identify these images ... and to establish an intrapersonal dialogue with them” (p. 7). The dialogue occurs between the ego and other “unconscious structures that populate the psyche, such as the Shadow, Anima, and Animus” (p. 7). Through dialogue we can individuate and become less subject to “compulsions, obsessions, and complexes,” which may be the more unconscious manifestation of the individuation process (p. 7).

FREIRE’S SOCIAL-EMANCIPATORY PHILOSOPHY

Brazilian educator Paulo Freire’s philosophy of transformative learning is the best-known sociocultural approach to transformative learning. His perspective emerged from his literacy work with rural Brazilian farmers in the mid-twentieth century (McLaren, 2000). Unlike Mezirow’s theory, which is based on the experiences of White, middle-class women and concentrates primarily on personal transformation, Freire’s theory emerges from the context of poverty, illiteracy, and oppression and is set in a larger framework of radical social change. In Freire’s approach, personal empowerment and social transformation are inseparable processes. His conceptions of conscientization and empowerment have contributed significantly to the underlying theoretical framework of transformational learning.

Freire differentiates between two kinds of education: banking and problem posing. *Banking education* is teacher-centered as the “all-knowing” teacher deposit knowledge into the passive students who serve as receptacles for this knowledge (Freire, 2000). The teacher decides the content of the course and is he the authority in the classroom. Banking education resists dialogue. Students are oppressed and live in a “culture of silence” because their respective worlds are defined by the teacher (oppressor) (Freire, 1985, p. 72). Banking education serves the oppressors because it domesticates the oppressed. In contrast, the purpose of *problem-posing education* is liberation. Central to the learning is a changed

relationship between teacher and student. They are coinvestigators into their common reality, the sociocultural situation in which they live (Freire, 2000). Further, dialogue is considered “indispensable to act of cognition which unveils reality” (p. 64).

The process of conscientization, which is an ongoing process where the learner becomes increasingly aware of the various oppressive forces in his or her life and eventually becomes part of the process of social change (Heany, 2005), begins with dialogue. Through dialogue, generative themes or concerns are posed by the learners themselves and become the content of a learning situation. For example, in asking learners for some words that capture their everyday experience, the word for “slum” or “land” or “taxes” or “illness” or “government” might come up. These words are then broken down into syllables and used in various contexts in learning how to read. At the same time, participants engage in discussions about these concepts. These discussions raise their awareness about their life situations (Freire, 2000).

Conscientization occurs at several levels. At the least-aware levels is a magical, fatalistic consciousness in which nothing about, one’s world is questioned; external forces are in charge, and there is nothing that can be done to change things as they are. Midway between being totally unaware and critical consciousness, people begin to sense that they may have some control over their lives and turn to questioning things as they are. The most sophisticated stage of consciousness is critical consciousness. Here one achieves an in-depth understanding of the forces that shape one’s life space, and becomes an active agent in constructing a different, more just reality.

The ultimate goal of education is liberation, or praxis, “the action and reflection of men and women upon their world in order to transform it” (Freire, 2000, p. 60). Note that a key component of Freire’s philosophy, like Mezirow’s, is critical reflection. Critical reflection occurs through problem posing and dialogue with other learners.

Freire has operationalized his theory of education with techniques that have demonstrated success in combating illiteracy in numerous countries, including Chile, Switzerland, Tanzania, Australia, and Italy (McLaren, 2000). Its application in North America has been limited, owing perhaps to the necessary corollary of social change.

Although conscientization is always a political act in Freire's theory, it can be seen as similar to perspective transformation in its characterization of adult learning as the process of becoming aware of one's assumptions, beliefs, and values and then transforming those assumptions into a new perspective or level of consciousness (Mezirow, 1995).

EMERGING SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE:

THE CULTURAL-SPIRITUAL, RACE-CENTRIC,

AND PLANETARY APPROACHES

Tisdell (2003) discusses the main concepts of the cultural-spiritual approach. Tisdell posits that "spirituality ... is fundamentally about how we make meaning in our lives" through conscious and unconscious processes such as dreams and symbols (p. 31). In this way, Tisdell's perspective seems similar to Boyd's (1989) conceptualization. However, Tisdell also includes the role of culture in the transformative learning experience. This approach examines how learners, in various cultural contexts and with different positionalities (for example, race, class, gender, sexual orientation), "construct knowledge as a part of the transformative learning experience" (Taylor, 2005a, p. 461). Whole-person learning, including personal, political, historical, and sacred learning, is emphasized. In this view, the teacher serves as a collaborator and helps the learners share and revise their narratives as new meaning is made.

Tisdell (2003) names several factors that foster spiritual-cultural transformative learning. First, cross-cultural relationships allow us to be exposed to different ways of thinking and being in the world. Second, educators need to be spiritually and culturally grounded in order to promote authenticity in students. When we are authentic and open to experiences, transformation can occur. Third, transformative learning may occur more easily in community-based, culturally relevant settings because community-based educators feel "freer to use different modalities to provide a kind of experience for people or simply to go with how communities draw on the spirituality that is part of their lifeblood" (p. 195).

Last, the environment needs to allow for explorations on the cognitive, affective, relational, and symbolic levels.

The race-centric approach to transformative learning is a “culturally bounded, oppositional, and non-individualistic conception of transformative learning” that puts people of African descent at the center (Taylor, 2005a, p. 461). It is culturally bounded in that it emerges from the experiences of people of African descent. Johnson-Bailey and Alfred (2006) explain that this perspective is “grounded in oppositional spirit” because Blacks (and other minority cultures) live in opposition to the cultural norm. The race-centric perspective focuses on the transformative learning of the group in an effort to raise race consciousness.

Central to this view is Sheared’s (1994) conception of polyrhythmic realities or attention to African descendents’ “lived experience within a sociocultural, political, and historical context” (p. 36). Johnson-Bailey & Alfred, (2006) recalls an experience where these polyrhythmic realities intersected. At age five, in the segregated southern United States of the 1950s Johnson-Bailey was told she could no longer play with her best friend – a White girl named Dianne. Johnson-Bailey writes, “This lesson on race, on difference, on power, would become more sophisticated and theoretical over my life span ... [I]t was the first ... that would transform my way of thinking ... my way of existing” (p. 50). Johnson-Bailey notes that because of racism and sexism, Black women’s conceptions of themselves and the world in which they live are transformed. She continues, “Most of my Black women colleagues see transformational learning as the only medium in which we exist, learn, and teach. Since it is the air we breathe, maybe [we] just take it for granted and don’t attend to or claim it sufficiently” (p. 51).

In order to foster transformative learning, this perspective promotes inclusion of voices traditionally silenced and a sense of belonging as a member of the group (Johnson-Bailey & Alfred, 2006). The race-centric approach understands the importance of intra-and intercultural negotiation in the transformative learning process. Finally, similar to other transformative learning approaches, people deconstruct their assumptions through dialogue with others.

Last, the planetary view of transformative learning “recognizes the interconnectedness between the universe, planet, natural environment, human community and the personal world” (Taylor, 2005a, p. 462). The goal of this perspective is planetary consciousness. It emphasizes “quality of life issues, fostering a community’s sense of place, diversity within and between communities, and an appreciation of spirituality” (p. 462). Its uniqueness amongst the perspectives is in its attention to how people relate to the physical world.

For O’Sullivan (2002) visionary transformative education includes several elements. First, people must move beyond the limited vision of a global market economy and locate their lives “in a larger cosmological context much more breathtaking than the market vision of the world” (p. 7). Second, we must adopt a definition of development that “links the creative evolutionary processes of the universe, the planet, the earth community, the human community, and the personal world” (p. 8). Third, we need to understand how our quality of life goes beyond our standard of living to include our need for community and the necessity of diversity within and between communities. Last, transformative education must address spirituality.

In sum, all perspectives possess commonalities. All theorists are constructivists. That is, they view knowledge as constructed by the learner rather than “out there” to be discovered (Dirkx, 1998). Second, dialogue is necessary for transformative learning to occur. Dialogue with others, or intrapsychically in Boyd’s case, assists the learner in expanding her views. Third, critical reflection on the origin and nature of our submerged assumptions, biases, beliefs, and values, and in Boyd’s case, symbols, is also necessary for change and growth to occur. Fourth, most theorists mention social change as a result of transformative learning (Daloz, 2000; Freire, 2000; Mezirow, 2000; O’Sullivan, 1999).

KEY CONCEPTS IN TRANSFORMATIONAL LEARNING

Three key concepts of transformative learning emerge: life experience, the nature of critical reflection, and the connection between transformative learning and development.