

Introduzione L'autodirezione nell'apprendimento

Introduction Self direction in learning

CRISTINA CASASCHI

Autodirezione nell'apprendimento. Sembra quasi una tautologia.

Se, infatti, apprendere richiama l'idea dell'afferrare con i sensi e con l'intelletto secondo l'accezione della scolastica, ma anche ricevere e trattenere, è patente che si apprende ciò che si incontra, ciò che prima *non era* – nel campo di coscienza, nella ragione, nella percezione soggettiva – e, poi, è.

C'è da chiedersi, dunque, se sia non solo possibile ma addirittura ragionevole dirigere il proprio apprendimento, giacché nel momento in cui si assume una direzione e in essa ci si incammina, è già stata fatta una scelta di meta e dunque una previsione, pure approssimativa, di ciò che si potrà – o vorrà – incontrare. Potrebbe questo atteggiamento direzionato portare ad espungere dal proprio orizzonte tutto ciò che al mantenimento di tale direzione non concorre, finalizzando, sì, i passi alla meta ma impedendo, forse, di incontrare l'inatteso?

È questo il paradosso implicito che è sotteso al nuovo numero di *Formazione Lavoro Persona* che si colloca, di conseguenza, sul crinale tra prospettive marcatamente pedagogiche, nelle quali la dimensione del possibile e dell'inatteso fanno parte della danza dell'incontro con la realtà che può essere foriera di arricchenti scoperte su di sé e sul mondo così come di deviazioni che possono condurre al limite dello smarrimento, e prospettive maggiormente strutturate in prospettiva strategica, nelle quali opportune scelte di traiettoria orientano la propria azione nel mondo in consapevolezza, previsione e intenzionalità.

In fondo, l'implicito non più paradossale ma nodale sotteso al titolo dell'*Autodirezione nell'apprendimento* è lo svolgersi del passaggio tra educazione come processo accompagnato, e formazione come dar forma dell'uomo

a sé stesso, ovvero formazione quale percorso inesauribile, perfettibile e progressivamente orientato nella direzione del dover essere pedagogico.

In equilibrio tra questi fili sottesi, il numero presenta contributi che illuminano le diverse sfaccettature delle concettualizzazioni così come delle pratiche didattiche connesse al tema focale dell'autodirezione nell'apprendimento.

Idealmente, in esso possono in esso essere identificati tre blocchi: il primo si richiama direttamente alla letteratura di riferimento per configurare l'apparato teorico del costruito; il secondo declina il quadro teorico in prospettiva empirico-professionale ed il terzo ne evidenzia la curvatura dedicata alla pedagogia speciale in relazione alla disabilità.

Se nei primi articoli vengono ben specificate le sottili ma fondamentali differenze tra concetti a volte inopportunosamente sovrapposti, come quello dell'autoapprendimento o della sua autodirezione, contribuendo così a configurare un chiaro quadro epistemologico, nei successivi la dimensione progettuale si fa più evidente; diversi articoli sono infatti dedicati ad esplicitare la declinazione del costruito in differenti ambiti formativi, dalla scuola al dottorato, dalla formazione professionale all'azione del dirigente scolastico, dal contesto universitario ai *transition services*.

Trasversalmente in tutti i saggi si configura una figura di adulto che si dà la propria forma e di altri adulti, che questo processo accompagnano, ai quali è chiesto non di farsi portatori di conoscenze, bensì facilitatori di processo, contribuendo in questo modo, in spirale ascendente, anche al proprio formarsi soggettivo.

In apertura il contributo di Franco. Bochicchio, dedicato a *Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto*, a partire da un'analisi di alcune definizioni e traiettorie di sviluppo concettuale, mette in evidenza sia le matrici sottese al costrutto, assai complesso, dell'autodirezione dell'apprendere, sia le diverse direzioni, non esenti da possibili equivoci di significato, che connotano le sue molteplici declinazioni didattiche, per arrivare ad esplorare le possibili intersezioni tra l'autodirezione nell'apprendere e il seniano *capability approach*.

Giusi Antonia Toto e Pierpaolo Limone articolano il loro saggio *L'evoluzione epistemologica del Self Direction in learning tra esperienze empiriche e formulazioni teoriche* evidenziando le linee di sviluppo teorico del concetto a partire dalle formulazioni di Ralph G. Brockett e Roger Hiemstra con particolare riguardo alle dimensioni che connotano il concetto nei diversi paradigmi teorici, ove vengono via via sottolineate ora la responsabilità personale e l'autonomia (in particolare degli studenti), ora il controllo del processo, ora l'autoregolamentazione. Gli esiti positivi dalla SDL (*Self Direction in Learning*) in ambito formativo suggeriscono, secondo gli autori, una sua seria presa in considerazione in ambito didattico anche in età più precoce rispetto a quella adulta.

In ogni caso il soggetto, come ricorda Gabriella D'Aprile in *Autodirezione e morfogenesi nei processi dell'apprendere*, attraverso l'apprendimento autodiretto dà forma a se stesso, passando da essere agito ad essere agente. Rifacendosi ad Immanuel Kant e Jean Piaget, senza dimenticare al Teoria Generale dei Sistemi, l'autrice sottolinea che il SDL sollecita il potenziale della responsabilità e del controllo di sé, nella prospettiva liberante del 'fare da sé' e dell' 'imparare a vivere'.

A questo proposito Francesco Paolo Romeo evidenzia che per potere andare verso, come si anticipa nel titolo, *L'Apprendere di Sé e da Sé al tempo della crisi delle agenzie educative*, sono fondamentali per lo studente le competenze narrativa ed emotivo-affettiva. Cavalcando le analogie mitologiche proposte da Massimo Recalcati, e richiamandosi ad altri costrutti teorici, l'autore si cala nel mondo della scuola, mai avulsa dalla società in cui è immersa, per mostrarne potenziali e limiti in rapporto alla maturazione di tali fondamentali competenze, integrabili in una quasi 'competenza delle competenze'.

È possibile, oggi, con i dati di realtà che presentano Enza Sidoti e Dorotea Di Carlo, implementare la metacompetenza riflessiva ritenuta strategica per qualsiasi processo di SDL prescindendo dalle nuove tecnologie? Oltre che impossibile, secondo le autrici, sarebbe impoverente ed insensato se l'intento vuole essere quello, come espresso nel titolo, di attivare *Riflessività e narrazione autobiografica per una cittadinanza digitale*. In tale prospettiva, e rifacendosi sia agli autori di riferimento del *learning by doing* sia ad autori contemporanei, nell'articolo vengono presentati anche metodi e pratiche che possano favorire quanto auspicato.

Un approccio critico al quadro complesso della letteratura di riferimento, come anticipato nel titolo *L'autodirezione nell'apprendimento: tra filosofia di vita e critica dell'educazione* è ciò che ha orientato Elsa Maria Bruni ed Emanuele Isidori nell'evidenziare non solo i vantaggi, ma anche i possibili rischi insiti nell'approccio all'autodirezione nell'apprendimento nei contesti formativi, per arrivare tuttavia a ricomporre la significatività del costrutto soprattutto nella prospettiva mai compiuta dell'autoformazione.

Ezio Del Gottardo e Salvatore Patera, in *Costruire una cultura condivisa nella relazione insegnamento-apprendimento. Il caso di un progetto LLP* inaugurano la parte del volume, dedicata alle pratiche. Gli autori presentano infatti il *framework* di riferimento, l'implementazione e le evidenze emerse, anche in *follow up* del Progetto internazionale VaeRIA Plus, che ha avuto lo scopo di costruire ed applicare nelle scuole nei centri di formazione professionale criteri di auto, etero e co-valutazione del rapporto tra insegnamento e apprendimento.

La competenza nel leggere e far fruttare i propri processi apprenditivi è al centro del contributo di Lorena Milani che in *L'autoformazione nel dottorato di ricerca. Dall'individuale al collettivo nei processi formativi per i dottorandi* si richiama al contributo scientifico di Gaston Pineau. La sua prospettiva tripolare vede i processi di autoformazione, eteroformazione ed ecoformazione consegnati alla centralità del soggetto che si dà la propria forma. La prospettiva autoformativa viene messa al centro del processo del dottorato di ricerca, nel quale l'*agency* individuale e collettiva vengono rinforzate attraverso l'integrazione delle differenti modalità di

apprendimento che l'esperienza di alta qualificazione dottorale comporta.

Dalla scuola al dottorato quindi, per arrivare alla formazione degli adulti, anche di coloro che giochino un'alta professionalità nel contesto stesso nel quale si formano i più giovani. Si tratta, ad esempio, dei Dirigenti scolastici, cui è dedicato il contributo *Modelli di autodirezione dell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale*. La review è presentata da Chiara Giunti e Maria Ranieri, che, individuati ben 232 contributi scientifici sul tema nel decennio 2005-2015, hanno proceduto ad una scrematura che le ha portate a concentrarsi sull'analisi integrale di 79 studi, tra teorici e portatori di esperienze concrete. In particolare questi ultimi hanno permesso di classificare le principali modellizzazioni di strategie didattiche impiegate nella formazione del Dirigente scolastico, da quelle erogative a quelle più marcatamente critico-riflessive o integrate.

Rimanendo nel contesto professionale e formativo della scuola, ove il lavoro diretto agli studenti può a sua volta costituirsi quale occasione formativa continua per i docenti, Sonia Claris argomenta intorno al tema de *L'auto direzione nell'apprendimento come consapevolezza della pratica nella professione dell'insegnante*, fornendo possibili scenari di risposta a due domande snodo: come è possibile indagare in contesto l'auto direzione dell'apprendimento e quali competenze dei docenti possono favorirla nei neofiti? L'autrice esplora il tema intrecciando riferimenti antropologici che si rifanno alla filosofia classica, richiami agli autori di riferimento sull'oggetto di studio e pratiche formative, come quella della scrittura del Diario dell'insegnante, nel quale grazie all'alternanza di momenti di oralità e produzione scritta, narrazione e ricostruzione di filiere concettuali sottese, si dipana la progressiva consapevolezza del professionista in formazione personale auto-diretta.

Ogni esperienza di apprendimento, se autentica, è portatrice di un forte potenziale orientativo, e nel contributo di Gerwald Wallnöfer e Conzia Zandra *L'autodirezione dell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro* viene presentato il dispositivo riflessivo del portfolio quale filo rosso che permette di interconnettere i contesti di apprendimento scolastici ed extrascolastici, favorendo la consapevolezza di saperi acquisiti, competenze maturate, talenti scoperti

nell'esperienza dell'alternanza. Le cornici teoriche dell'autodeterminazione dell'apprendimento di Richard Ryan e Edward Deci e quelle che derivano dal pensiero di John Dewey sono quelle nel cui quadro lo strumento di raccolta, riflessione e analisi è stato ideato ed implementato.

Non tutte le metodologie, tuttavia, sostengono processi orientati all'autoapprendimento o all'autodirezione dell'apprendimento, con conseguenze che possono ripercuotersi anche sulle competenze professionali che debbano giocarsi in situazione, come per esempio quelle della relazione di aiuto. Per questo Dario Forin, in *Un laboratorio universitario di formazione esperienziale alla relazione d'aiuto: efficacia percepita dagli studenti in educazione professionale*, illustra la necessità che il contesto formativo universitario offra occasioni laboratoriali di formazione esperienziale, e nello studio da lui proposto vengono presentate quelle che sono state offerte agli educatori in formazione, costruite secondo il paradigma dell'*experiential learning* e facendo riferimento ad autori diversificati per approccio scientifico, epoca, cultura di riferimento. L'autore, prima di illustrare le peculiarità del laboratorio esperienziale, presenta l'attuale evoluzione del profilo della figura professionale dell'educatore, senza trascurare gli aspetti normativi che lo regolano.

Jack Mezirow, con il concetto per il quale l'autodirezione nell'apprendimento non può riferirsi all'applicazione di una tecnica quanto piuttosto della capacità dei soggetti (adulti) di decidere il proprio progetto di vita alla luce della riflessione critica effettuata su di sé, è uno degli autori che fanno da sfondo alla costruzione e alla presentazione, effettuata nell'articolo dell'*EPortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti*, presentato da Concetta La Rocca e Rosa Capobianco. Le autrici attualizzano non tanto le concettualizzazioni, che si rifanno agli autori che hanno affrontato il tema dell'apprendimento autodiretto, quanto le pratiche autoriflessive e di auto-direzione suggerendone modalità di sviluppo anche grazie all'ausilio della digitalizzazione, e presentano una ricerca svolta a riguardo in un contesto formativo universitario.

È possibile favorire, attraverso azioni didattiche mirate, l'autodeterminazione del soggetto nel caso di costanza di disabilità intellettiva? La domanda è tutt'altro che

retorica, come dimostrano Mabel Giraldo e Fabio Sacchi in *Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva. Analisi di due modelli di progettazione didattica*. Anche in questo caso si chiarisce la funzione del docente il cui compito, più che di trasmissione di contenuti, diviene quello di facilitare l'apprendimento e, specificamente, la sua autodirezione – di più, con Steward Hase potremmo dire *self-determined learning* consapevole ed intenzionale. La comunità scientifica della pedagogia speciale ha dimostrato la centralità di tale processo anche per il soggetto con disabilità intellettiva, che ha la possibilità di 'scegliere i propri obiettivi, partecipare all'individuazione e alla pianificazione delle azioni necessarie per conseguirli' e di attivarsi proattivamente nella direzione identificata. Lo studio presenta sia il

quadro teorico sia alcune esemplificazioni relative a due modellizzazioni didattiche applicabili dagli adulti di riferimento (insegnanti ma non solo) in ambito scolastico ma anche nel contesto dei *transition services*. Tutto questo a comporre un numero di *Formazione Lavoro Persona* ricco e articolato dunque, nel quale la centralità volitiva, strategica, progettuale della persona in relazione con un contesto dal quale apprendere ma anche nel quale intervenire proattivamente è sempre messa in evidenza sia in prospettiva scientifica sia pratica.

CRISTINA CASASCHI
Università di Bergamo