

Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto

Self-direction in learning and personal initiative of subject

FRANCO BOCHICCHIO

The study explores self-direction in learning on the specific side of training practices, where the literature confirms the presence of a conceptual framework often confused, which does not encourage the spread of these practices nor the correct translation of the construct on the side of teaching operations. Critical issues that seem to be overcome by putting the personal initiative of the subject, one of the key-factors that differentiates these practices from the more traditional ones. The study has privileged complementary directions of investigation: to clarify the meaning of self-direction in learning, to highlight the dimensions that characterize this process where the personal initiative of the subject takes on importance, to propose useful action frameworks for the work of teachers and self-directed students in contexts of lifelong learning.

KEYWORDS: SELF-DETERMINATION, SELF-REGULATION, SELF-DIRECTED LEARNING, PERSONAL INITIATIVE, CAPABILITY APPROACH

Complessità del costrutto

L'accresciuta importanza del costrutto di autodirezione nell'apprendere molto deve all'esaurirsi delle ideologie e all'indebolimento dei miti e delle certezze che avevano caratterizzato la modernità. Nell'attuale condizione umana, definita da alcuni postmoderna, dove l'uomo è sollecitato ad essere protagonista autentico delle scelte e delle decisioni, il soggetto è il punto di partenza e di arrivo di ogni esperienza autenticamente educativa.

Nella prospettiva pedagogica l'autodirezione nell'apprendere è un costrutto che si confronta sia con il principio esistenzialista¹ che afferma il diritto degli esseri umani di vivere nel modo che preferiscono; sia con il principio umanistico secondo cui non c'è educazione in assenza della libertà del soggetto di autodeterminare i propri traguardi².

Principi che richiamano istanze ineludibili per la formazione dell'uomo. In particolare, l'importanza della partecipazione attiva del soggetto nel processo dell'apprendere, l'assunzione di responsabilità e di autonomia, il rafforzamento dell'identità attraverso vie capaci di sottrarre i soggetti di qualunque età dalle

trappole della conformità e dai pericoli del vivere di riflesso.

Poiché a prima vista l'autodirezione nell'apprendere sembrerebbe richiamare il progetto utopico del 'bastare a sé stessi', evocativo di concezioni solitarie dell'esperienza formativa, è opportuno sin d'ora sgombrare il campo da concezioni errate che hanno alimentato frequenti equivoci.

Knowles ha così definito l'autodirezione nell'apprendere: «Un processo in cui gli individui prendono l'iniziativa, con o senza l'aiuto di altri, per diagnosticare i propri bisogni di apprendimento, formulare degli obiettivi di apprendimento, identificare le risorse – umane e di altro tipo – necessarie per l'apprendimento, scegliere e implementare delle strategie di apprendimento e valutare i risultati»³.

Nella definizione di Knowles si trova conferma che l'iniziativa personale è uno tra gli aspetti di primo piano che qualificano il processo autodiretto, dove le operazioni richiamate rinviano alle tradizionali fasi del processo formativo: progettazione, realizzazione, valutazione.

Un processo dove spetta al soggetto individuare le risorse, anche avvalendosi della presenza di altri, più esperti o

pari. Se alcuni appunti possono essere sollevati alla definizione dell'autore – dove prevalgono istanze pragmatiche – è l'assenza di un riferimento esplicito alla dimensione di 'campo' dell'autodirezione, rappresentato dalle esperienze della vita del soggetto; inoltre, l'assenza di riferimenti al 'fine' verso il quale il processo è indirizzato, rappresentato dallo sviluppo *del sé*, che in queste pratiche il soggetto gestisce e controlla principalmente *da sé*.

Demetrio⁴ ha definito l'autodirezione nell'apprendere un'esperienza ricca di 'carica vitale' (il riferimento è alla *vis vitalis*), dove l'azione individuale si apre alla scoperta, al dubbio, alla trasformazione e alla creatività. Esperienze dove il 'fare' è sollecitato a manifestarsi come operazione creativa che il soggetto attiva quando è impegnato in prima persona a comprendere la realtà che lo circonda⁵.

Dalla definizione di Knowles si desume che la differenza tra pratiche autodirette rispetto ad altre più tradizionali non è circoscritta all'apprendere, abbracciando operazioni che in parte lo precedono (diagnosticare i bisogni, formulare obiettivi, identificare le risorse), in parte lo seguono (valutare). Risulta chiaro altresì che l'iniziativa personale del soggetto non è limitata all'attivazione il processo, ma ne accompagna lo svolgersi.

Da queste prime considerazioni risulta più agevole superare visioni riduttive che assimilano l'autodirezione nell'apprendere a un metodo, a una strategia, a una tecnica ecc., dove il costrutto ha principalmente catturato l'attenzione di ricercatori e insegnanti. Sono numerosi i metodi e le tecniche che anche in modo implicito si richiamano alle pratiche formative autodirette. Tra le più diffuse, la *flipped classroom*, il *capacity building*, gli autocasi, le narrazioni, le storie di vita⁶.

Brockett⁷ ha denunciato che nella realtà si registrano non poche difficoltà nel tradurre correttamente il costrutto, per la tendenza a ridurre la sua complessità intrinseca alla scelta di una metodologia o di una tecnica, in luogo di altre.

Difficoltà che a giudizio dell'autore sembrano dipendere dal concorso di più fattori: interferenze sul piano del lessico⁸, dubbi sull'applicabilità di queste esperienze all'esterno della formazione degli adulti⁹, scarso interesse dei soggetti ad essere autodiretti, insegnanti non sempre disponibili a sperimentare modalità didattiche distanti da quelle consolidate¹⁰.

L'autodirezione nell'apprendere come 'dipendente autonomia'

Dall'analisi della letteratura si contano oltre venti etichette dove l'autodirezione nell'apprendere trova richiamo con differenti intensità¹¹: *autonomous learning*, *self-organized learning*, *self-instruction*, *individual learning*, *independent study*, *self-directed education*, *self-teaching*, *self-planned learning* ecc.

L'autodirezione nell'apprendere, la cui traduzione letterale è *self-directed in learning*, nella letteratura anglofona è tradotto con *self-directed learning* (apprendimento autodiretto); con *autoformation*¹² nella letteratura francofona, e con *autoformazione*¹³ in quella italiana.

Poiché la letteratura anglofona sembrerebbe deliberatamente ignorare che l'autodirezione nell'apprendere e l'apprendimento autodiretto non sono termini sinonimici, per quali ragioni gli autori hanno preferito mettere in primo piano l'apprendere anziché l'autodirezione? L'interrogativo sembrerebbe alludere a questioni di semplici etichette, che in genere non conducono a significativi approdi. Nel caso in esame, la questione non sembra a ciò riducibile.

Mettere in primo piano l'autodirezione (anziché l'apprendimento) è un'opzione densa di significato pedagogico, che principalmente in ragione della centralità che riveste l'iniziativa personale del soggetto, rimarca la forte soggettività implicita in queste pratiche.

Sull'evidenza che più si diviene adulti e più si indebolisce la dipendenza da altri provando un bisogno di indipendenza che nelle esperienze della vita il soggetto sperimenta direttamente (anche sperimentando sé stesso), Candy¹⁴ ha sostenuto che l'autodirezione richiama aspetti sintonici ai processi naturali dello sviluppo. L'indipendenza, infatti, è tra gli indicatori della maturazione del soggetto che si esprime come bisogno (o necessità) di autonomia e di responsabilità nelle scelte e decisioni che riguardano le esperienze della vita. Poiché i processi dello sviluppo sono principalmente alimentati dalle relazioni¹⁵, anche le esperienze autodirette sono incompatibili con situazioni di isolamento fisico del soggetto.

Inoltre, anettere prevalenza all'autodirezione (anziché all'apprendimento) aiuta a prendere le distanze dal suo

opposto, pensando che quando l'apprendimento non è diretto dal soggetto è inevitabilmente diretto da altri, ovvero dall'insegnante.

Da questi discorsi si affaccia il problema della dipendenza come fattore regolativo della relazione tra il soggetto e l'insegnante, che Quaglino¹⁶ ha efficacemente sintetizzato nel concetto di 'dipendente autonomia'.

Dall'intrecciare termini a prima vista antinomici, il concetto rimarca l'importanza di stabilire la 'giusta distanza' nella relazione educativa tra l'insegnante e il soggetto, regolando di volta in volta il controllo pedagogico.

Le variabili che intervengono nel determinare la 'giusta distanza' sono le specificità della situazione educativa e gli attributi dei soggetti in formazione, dove nell'esecuzione dei compiti l'insegnante deve assumere il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, evitando di sostituirsi al soggetto.

Direzioni di significato

In un sistema di formazione come l'attuale, che dalla scuola dell'infanzia si estende alla formazione continua degli adulti e della terza età, le pratiche formative che mirano allo sviluppo della capacità di autodirezione come spazio dove l'iniziativa personale del soggetto trova effettive condizioni d'esercizio, rivestono crescente importanza.

Una situazione anche giustificata dall'accresciuto rilievo delle tecnologie nel processo dell'insegnare e dell'apprendere, contrassegnata dall'espansione della dimensione informale dell'apprendere, che sempre più spesso ha luogo all'esterno del mondo della scuola e del lavoro¹⁷. Esperienze che si distinguono da altre più tradizionali principalmente per il diverso livello di autodirettività nell'apprendere.

L'importanza di valorizzare l'iniziativa personale del soggetto nel processo formativo è conseguenza diretta dell'annettere attenzione alle istanze di cui è portatore: aspirazioni, interessi, significati e valori esistenziali, sentimenti e atteggiamenti di fondo, stili di apprendimento e forme di intelligenza¹⁸.

Questa è la cornice interpretativa dell'autoformazione, che nella letteratura abbraccia quattro principali direzioni

di significato¹⁹ che è opportuno richiamare anche per meglio puntualizzare le coordinate di questo studio.

1. Una *filosofia educativa* capace di modificare sistemi valoriali, prospettive di pensiero, significati, atteggiamenti esistenziali. Condizioni indispensabili per ritrovare un'identità smarrita e confusa in una realtà più sfuggente e meno afferrabile come l'attuale.

2. Un *lavoro pedagogico* su sé stessi, nel quadro di un progetto di riappropriazione identitaria, dove il fine (*telos*: il proposito, le ragioni, il perché di ciò che si fa) è peculiare rispetto ad altre pratiche. Esso consiste nel ricercare originali vie attraverso le quali i soggetti possono migliorare il 'sé plurimo' (mente, corpo, emozioni, consapevolezza) promuovendo lo sviluppo di una coscienza critica e riflessiva meno esposta ai condizionamenti esterni.

3. Una *pratica formativa* dove compiti cognitivi ed evolutivi si dispongono a fronteggiare le sfide della vita, restituendo al soggetto iniziativa personale, autonomia e responsabilità nelle decisioni e nelle scelte che riguardano il percorso di apprendimento personale.

4. Una *metodologia* guidata da un'idea pratica, la cui gestione compete principalmente al soggetto.

Mentre le prime due direzioni di significato si saldano con i tradizionali domini della ricerca pedagogica, le ultime due sono maggiormente conformi al campo della ricerca didattica.

Avendo in altra sede indagato la dimensione metodologica dell'autoformazione²⁰, in questo studio ho focalizzato l'attenzione sulle pratiche formative autodirette, dove gli studiosi hanno lamentato un quadro interpretativo gravato da rappresentazioni errate, che non hanno positivamente giovato alla diffusione di queste prassi e alla corretta traduzione didattica dell'autodirezione nell'apprendere da parte di insegnanti e soggetti in formazione²¹.

Tra teoria e pratica

Il tema in esame trova da tempo richiamo negli studi di autorevoli filosofi, pedagogisti e psicologi. Già Rousseau aveva posto il problema di una concezione aperta dell'autoformazione, indicando i riferimenti fondamentali che tra loro interagiscono in qualunque processo educativo: il soggetto che apprende, gli altri, e le

influenze dell'ambiente. In particolare, nell'*Émile* il filosofo illuminista aveva dichiarato che l'educazione deve favorire processi maturativi spontanei, dove il soggetto apprende avendo come traguardo l'autonomia di sé, condizione necessaria per non essere governato da nessun'altra autorità al di fuori della propria ragione. Pertanto, fino a quando nell'allievo i poteri dello spirito non sono formati, l'opera dell'educatore deve essere 'negativa', indirizzata cioè a eliminare i numerosi ostacoli che si frappongono alla conquista della sua autonomia²².

L'autodirezione dell'apprendere trova inoltre richiami nell'attivismo pedagogico delle 'scuole nuove' della fine del XIX secolo, portatrici di nuovi modi di intendere l'educazione, dove i problemi non sono più semplicemente discussi ma sperimentati in prima persona dai soggetti attraverso l'esperienza diretta. In questo modo, il centro di interesse delle pratiche autodirette dai contenuti e dai programmi vira sull'iniziativa personale del soggetto, assicurata dalla presenza di adeguati spazi di libertà e da insegnanti aperti nel favorire tali condizioni. Nuclei di quella filosofia della libertà nell'apprendimento che Dewey e Rogers hanno riconosciuto centrale nei loro studi.

A partire dalla metà degli anni '70 del secolo scorso, l'autodirezione nell'apprendere è stato al centro di un vivace dibattito che ha interessato la comunità scientifica internazionale. In ambito francofono si ricordano i contributi di Pineau, Dumadezier, Carrè, Fabre. Dall'aver enfatizzato l'approccio tripolare all'analisi dei sistemi e dei processi formativi, questi autori hanno soprattutto indagato le differenze tra l'auto-formazione (dove prevalgono le istanze del soggetto), l'etero-formazione (che caratterizza le pratiche nei tradizionali dispositivi formativi), e l'eco-formazione (attenta alle influenze dell'ambiente di vita e di lavoro)²³.

In ambito anglofono, si ricordano gli studi di Tough, Mezirow, Merriam & Caffarella, Guglielmino, Garrison, Long, Jarvis, Confessore, Straka, Tobin, Hiemstra, Zimmermann, con un'attenzione prevalente – almeno nella fase iniziale – alle questioni che riguardano l'educazione degli adulti sull'impulso degli studi di Knowles sull'andragogia.

In Italia, vanno soprattutto ricordati gli studi di Demetrio, Quaglino e Pellerey.

Se per alcuni di questi autori l'autodirezione esprime la capacità del soggetto di governare il proprio

apprendimento in modo autonomo, per altri è soprattutto un processo trasformativo che permette di migliorare la conoscenza di sé, dove il soggetto perviene a una migliore comprensione del senso delle proprie esperienze e, attraverso processi riflessivi, intraprende percorsi trasformativi la cui natura è comunicazionale e situata. In questo modo, l'apprendimento riflessivo favorisce il disvelamento di assunti costrittivi che favoriscono il dialogo interiore, dove il soggetto può attivare percorsi riparatori utili per trasformare schemi o prospettive di significato percepite inautentiche o desuete.

Le pratiche autodirette attivano dimensioni distinte e complementari, che sono l'*apprendimento di sé* e l'*apprendimento da sé*, dove obiettivi, contenuti e strumenti dell'apprendere riflettono decisioni e scelte personali. Esperienze «dove la vita del soggetto può essere riflessivamente pensata e ripensata per tutto ciò che cerca e vuole, attende e pretende, interroga e sfida, fatica e conquista»²⁴.

Dall'accentuare il richiamo alla soggettività, Caffarella e O'Donnell²⁵ hanno affermato che l'autodirezione nell'apprendere abbraccia le condizioni storiche, culturali, sociali e psicologiche del soggetto, dove l'impegno a educarsi in modo autodiretto è un compito permanente. Per questi motivi Pellerey²⁶ ha sollecitato l'urgenza di una traslazione da concezioni eteronome della formazione che fanno dell'adulto uno 'studente anziano della 'scuola della perpetuità', a vantaggio di concezioni che valorizzano l'autonomia e l'iniziativa personale del soggetto.

I termini 'auto' oppure 'sé', sono dunque snodi strategici della formazione autodiretta²⁷, dove il primo rimarca che l'apprendere è sempre guidato da un'intenzionalità densa di riflessività, la cui gestione compete principalmente al soggetto (anziché all'insegnante), chiamato a organizzare e riorganizzare le conoscenze per meglio affrontare e risolvere i problemi della vita; il secondo, che l'apprendimento autodiretto è sempre un'esplorazione di sé, che favorisce il ricongiungimento a sé, dagli esiti non del tutto prevedibili perché sempre aperti alla scoperta, al cambiamento e alla trasformazione.

Esperienze dove la conoscenza è interpretata come una costruzione di significati prodotti da un soggetto che interagisce in modo attivo con un ambiente ricco di strumenti e di risorse, in analogia con il paradigma

costruttivista²⁸ che valorizza la centralità del soggetto rispetto al processo di insegnamento/apprendimento.

Poiché l'apprendimento autodiretto è incompatibile con qualunque pretesa di modellare il soggetto secondo una predeterminata forma, Tough²⁹ ha sostenuto che queste esperienze accrescono la consapevolezza e la competenza metacognitiva, dove il soggetto acquista maggiore consapevolezza su ciò che ha dato per scontato a proposito del proprio apprendimento³⁰.

Credenze errate verso l'autodirezione nell'apprendere

Nonostante l'importanza, nella realtà l'autodirezione nell'apprendere è una pratica poco diffusa, la cui traduzione sul versante didattico non è affatto agevole. Convinti di operare correttamente, molti insegnanti di fatto continuano a insegnare e a far apprendere con le tradizionali modalità eterodirette. Tra le possibili cause che possono spiegare tale situazione, secondo alcuni autori ciò dipenderebbe dalla presenza di credenze errate, non del tutto risolte, sullo sfondo al costruito.

Tra le più frequenti, la prima risiede nella tendenza ad accostare in via esclusiva l'apprendimento autodiretto alla formazione degli adulti³¹, sottovalutando che gli ambiti dove le pratiche autodirette trovano applicazione non sono circoscritti a questa, perché abbracciano l'istruzione infantile, l'istruzione superiore, l'istruzione degli adulti, la formazione e lo sviluppo delle risorse umane³². Un'affermazione confermata dall'*International Society for Self-directed Learning*, la principale comunità scientifica che promuove studi e ricerche che hanno come cornice di riferimento le pratiche autodirette.

Pertanto, il meta-scenario con il quale l'apprendimento autodiretto si confronta è il *lifelong learning*, dove le esperienze abbracciano tutte le età dell'uomo e hanno come riferimento i contesti dell'apprendere formali, non formali e informali.

Una seconda credenza errata consiste nell'accostare il costruito al paradigma andragogico, in termini oppositivi alle teorie pedagogiche.

Modalità di pensiero da tempo superate, avanzate dai fautori di una separazione netta tra la pedagogia e l'andragogia, sul seguente (e inconsistente) disegno: la pedagogia si occupa dell'educazione di bambini e

adolescenti con specifico riferimento al mondo della scuola, mentre l'andragogia si occupa della formazione degli adulti nei contesti non formali e informali dell'apprendere.

Una lettura demagogica e strumentale, che nel pensiero di Knowles non trova alcun riscontro, dove l'esclusiva preoccupazione dell'autore consisteva nel sollecitare discenti adulti e insegnanti a evitare di replicare modelli didattici mutuati dalle esperienze scolastiche, che spesso manifestano indifferenza ai bisogni, motivazioni e interessi degli allievi: «la distinzione tra l'educazione pedagogica e l'educazione andragogica non risiede nei differenti assunti epistemici su cui si fondano le teorie e le pratiche, ma sul diverso atteggiamento dei discenti verso l'apprendimento»³³.

L'attenzione che a partire dagli anni '90 del secolo scorso il dibattito pedagogico ha restituito alla nozione di formazione – come categoria pedagogica multi comprensiva che comprende l'educazione e l'istruzione senza pretese di sovraordinazione³⁴ – è tra le testimonianze più eloquenti del definitivo superamento di atteggiamenti ereditati dalla modernità, tendenti a separare e distinguere, anziché indagare rapporti ed esplorare i nessi. Orefice³⁵ ha affermato che da tempo la ricerca pedagogica si presenta come sintesi complessa di livelli e di campi di ricerca disciplinari, dove l'uomo è assunto nella sua integralità biologica, storica, culturale e antropologica. Conseguentemente, non v'è ragione alcuna di separare la pedagogia in ragione delle differenti età dei soggetti cui l'esperienza educativa si rivolge. Come affermato da Merriam³⁶, è sufficiente riconoscere e tenere conto delle variabili che caratterizzano ogni situazione di apprendimento, le caratteristiche dei soggetti ai quali l'azione si rivolge, le differenti intensità del controllo pedagogico delegato regolativo della relazione tra l'insegnante e i discenti.

Affermazioni confermate da Brockett e Hiemstra³⁷, dove gli autori hanno invitato a interpretare l'autodirezione nell'apprendere non in contrapposizione alle pratiche eterodirette, ma come un aspetto di cui tenere conto in qualunque situazione educativa, sull'evidenza che l'autodirezione è una caratteristica naturale di qualunque soggetto, che presenta differenti gradi di intensità.

Un'ulteriore credenza errata è che alla centralità del soggetto farebbe da contrappeso la marginalizzazione del ruolo dell'insegnante. All'interno di un quadro teorico

dove la formazione è intesa come morfogenesi – ovvero come ricerca della forma che l'individuo intraprende in vista di risolvere i suoi problemi – Pineau³⁸ ha ricordato che la forma si costruisce sempre come prodotto di una relazione comunicativa dialettica con il contesto e con gli altri, generata dagli intrecci tra ecoformazione, autoformazione ed eteroformazione. Conseguentemente, in queste pratiche il tradizionale ruolo dell'insegnante semplicemente si modifica come riflesso dell'adeguarsi a una differente situazione, per le ragioni in precedenza esaminate. Modificazioni che hanno per oggetto gli atteggiamenti degli insegnanti e le forme dell'agire (progettazione, comunicazione, valutazione), senza alcuna inferenza circa il valore pedagogico della sua presenza.

Un'ultima credenza poggia sul convincimento errato che i soggetti manifestano resistenze verso l'autodirezione nell'apprendere, trovando sempre più agevole e meno faticoso delegare all'insegnante compiti e responsabilità. Anche ammettendo che tale affermazione possa valere per alcuni, non può rappresentare il pretesto per avanzare inconsistenti generalizzazioni.

Piuttosto, tale credenza errata va interpretata come un monito per gli insegnanti a non sottovalutare l'impegno supplementare che l'autodirezione necessariamente richiede ai soggetti. Inoltre, sull'evidenza che per gli insegnanti non è mai un compito agevole delegare ai soggetti il controllo pedagogico con modalità e forme che divergono – in misura più o meno accentuata – da quelle consolidate, prima che essere interpretate come un rifiuto a priori, le resistenze dei soggetti potrebbero in parte dipendere da insegnanti non sempre disponibili o interessati a promuovere nei soggetti tali processi³⁹.

L'iniziativa personale del soggetto tra autodeterminazione e autoregolazione

Candy⁴⁰ ha definito il self-directed learning un 'concetto-ombrello', dove sembrano trovare legittimamente posto molteplici chiavi di lettura e una pluralità di significati. Avere messo in primo piano l'iniziativa personale del soggetto, come aspetto qualificativo del costruito sul quale tutti gli autori sembrano convergere, è stata la via per uscire dall'*impasse* permettendo di avanzare nella riflessione.

Quali sono le dimensioni qualificative delle pratiche formative autodirette? Rispetto a che cosa e con quali modalità si esprime l'iniziativa personale del soggetto?

Nuovamente Candy⁴¹ ha affermato che il self-directed learning è un processo che abbraccia sia l'autogestione (o autoregolazione) del processo, sia la disposizione del soggetto (sul piano dell'atteggiamento e degli attributi personali) ad autodirigere il proprio apprendimento.

Con riferimento all'*autoformation*, Carrè e Moisan⁴² hanno confermato che gli apporti che possono essere valorizzati in chiave formativa provengono sia dalla teoria dell'auto-determinazione di Deci e Ryan⁴³ sia dalla teoria dell'auto-regolazione di Zimmerman⁴⁴.

Pellerey⁴⁵ ha definito tale opzione realistica, anche perché valica visioni riduttive che tendono ad assimilare l'autodirezione all'interno del concetto di autoregolazione.

Secondo Brockett e Hiemstra⁴⁶ le variabili qualificative del *self-directed learning process* sono le seguenti: il soggetto (variabile interna), l'ambiente (variabile esterna), il processo autodiretto.

Come in precedenza osservato, poiché non tutti i soggetti aspirano in eguale misura ad autodirigere il proprio apprendimento la prima variabile rimarca l'importanza degli attributi personali del soggetto, che sono tratti distintivi della personalità i quali mobilitano l'iniziativa personale in direzioni precise: stili di apprendimento, motivazioni, bisogni ecc. Pertanto, è l'autodeterminazione che mobilita l'iniziativa personale del soggetto. Un attributo che pur non essendo presente in via esclusiva nelle pratiche autodirette, assume qui particolare rilievo perché influenza modalità e forme attraverso le quali il soggetto (*learner self directed*) sceglie volontariamente di autodirigere, autogestire e controllare il proprio apprendimento.

Anche l'ambiente può facilitare oppure ostacolare tale processo; un'affermazione applicabile a qualunque esperienza formativa. In situazioni autodirette, tuttavia, per la maggiore intensità che l'iniziativa personale del soggetto riveste, l'ambiente assume connotazioni peculiari. Ad esempio, in situazioni di apprendimento formali e non formali, dove l'iniziativa personale del soggetto è in genere meno sollecitata, spetta soprattutto al contesto allestire risorse adeguate: logistiche, umane, tecnologiche ecc.

Diverso è il caso dell'apprendimento in situazioni informali, dove l'iniziativa personale del soggetto si attiva a condizione di riconoscere l'esperienza significativa per la propria crescita, annettendo importanza e decidendo di investire nell'impresa le risorse personali. Ciò non significa esentare il contesto (la società, in questo caso) dal fare la propria parte, dove ai cittadini è necessario assicurare condizioni facilitanti, sotto forma di opportunità e risorse.

La terza variabile riguarda il processo autodiretto, dove l'iniziativa personale del soggetto ha come riferimento il sistema d'azione e si esprime come autoregolazione (o autogestione) dell'apprendere.

L'autoregolazione designa il registro del progetto operativo dove il soggetto è chiamato a sorvegliare la direzione, la coerenza e l'efficacia del processo. Situazioni dove bisogni, obiettivi, strategie, risorse ecc. riflettono decisioni e scelte personali che riconoscono nel progetto esistenziale l'orizzonte di riferimento dell'agire.

Jarvis⁴⁷ ha affermato che nell'autoregolare le attività si suppone che il soggetto, oltre a volerle gestire – perché autodeterminato – detiene il 'potere' di agire, inteso come libertà d'azione indispensabile per esercitare il controllo sul proprio apprendimento.

L'autoregolazione dunque non è mai un'azione solitaria e isolata del soggetto, ma un'esperienza collaborativa e socialmente negoziata con altri più esperti o pari, che conferisce all'azione direzioni di senso, sottraendole alla casualità e all'improvvisazione⁴⁸.

Tuttavia, un conto è possedere la libertà in astratto, altro è esercitarla in concreto. Se in assenza di spazi di libertà i soggetti sono impossibilitati ad agire, gli spazi di libertà restano inerti anche quando non sono capaci di agire. L'effettiva possibilità del soggetto di autodirigere il proprio apprendimento in presenza di iniziativa personale, dipende perciò dalla compresenza di due condizioni: la presenza di effettivi spazi di libertà, condizione necessaria ma non ancora sufficiente, perché a questa deve aggiungersi una competenza ad apprendere in modo autodiretto densa di riflessività, capace di mobilitare le dimensioni della volontà e della possibilità.

L'iniziativa personale del soggetto è molto più che una generica manifestazione della volontà, configurandosi come una complessa combinazione di attributi personali, caratteristiche dell'ambiente, mobilitazione di una competenza autodiretta in situazione.

Prima di attivare processi autodiretti è perciò necessario accertare la presenza di condizioni favorevoli, che riguardano aspetti esterni ed interni al soggetto. Tra questi, in particolare: il tempo, le risorse, gli attributi personali. Il primo è necessario ai soggetti per riflettere, studiare, scrivere ecc.; il secondo, riguarda la presenza di adeguate risorse tecnologiche, umane, logistiche ecc., il terzo è un richiamo rivolto ai soggetti e agli insegnanti a auto-valutare e valutare, rispettivamente, prima dell'azione, le disposizioni personali ad autodirigere il processo, anche per accertare e rimuovere resistenze e credenze errate.

In particolare, gli insegnanti sono chiamati a progettare ed allestire condizioni facilitanti dove i soggetti di qualunque età possano e vogliano imparare quanto viene ad essi proposto, unitamente a quanto essi stessi sono interessati ad apprendere. In quanto facilitatori dell'apprendimento, essi hanno un ruolo di orientamento, guida, sostegno e valutazione che non inibisce ma valorizza l'iniziativa personale del soggetto.

Tra le azioni di insegnamento e di apprendimento si delinea così un complesso sistema di interazioni, dove il controllo pedagogico delegato può assumere differenti intensità e risultati: risultare congruente e fecondo, oppure originare tensioni e contrasti ostacolando il raggiungimento dei traguardi prefigurati.

Un controllo pedagogico più intenso, tipico delle tradizionali pratiche eterodirette, è giustificato soprattutto quando i soggetti non sono ancora in grado di autogestire i processi e le strategie implicate nel loro apprendimento. Viceversa, può originare tensioni e contrasti quando i soggetti possiedono un sufficiente livello di consapevolezza di sé, di volontà e di capacità di gestione autonoma della loro attività di apprendimento, di sviluppo del proprio sistema di significati e valori esistenziali e prospettici. Tuttavia, anche quando gli insegnanti operano nel primo caso, non devono inibire l'iniziativa personale del soggetto, sforzandosi di allestire spazi di libertà dove i soggetti possono esprimere e sperimentare le loro risorse/potenzialità integrali.

Autodirezione nell'apprendere come esperienza capacitante

In un precedente studio⁴⁹ avevo indagato i rapporti tra l'autodirezione nell'apprendere e l'approccio delle capacitazioni. L'intento consisteva nel verificare se, e a quali condizioni, le pratiche autodirette presentano punti di contatto con le esperienze capacitanti e, in caso affermativo, se l'idea di assumere il *capability approach* come nuovo paradigma per l'educazione degli adulti può trovare nell'autodirezione dell'apprendere originali configurazioni didattiche.

Nella definizione di Sen⁵⁰ il termine capacitazione designa la possibilità di scelta del soggetto, rappresentata dall'insieme delle combinazioni alternative di 'funzionamenti' che ogni soggetto è in grado di realizzare, dove l'ampiezza delle capacità esprime la misura delle libertà possedute dal soggetto. In tal modo, il termine rimarca sia gli orientamenti che devono ispirare e guidare le politiche educative dei soggetti istituzionali, sia i criteri utili a orientare l'azione educativa tutelando la libertà dei soggetti di operare scelte funzionali alla realizzazione del sé e dei propri traguardi di vita e di lavoro.

Per questi motivi, essenzialmente, nel più recente dibattito pedagogico il *capability approach* è considerato il nuovo paradigma dell'apprendimento degli adulti, dove l'esperienza del lavoro acquista senso solo all'interno della crescita integrale del soggetto che agisce in un contesto, intrecciando bisogni individuali e organizzativi e utilizzando con intelligenza le risorse presenti nell'ambiente⁵¹.

Le convergenze tra il *capability approach* e l'autodirezione nell'apprendere esigono la presenza di due condizioni: la libertà del singolo di autodirigere la propria crescita in vista di realizzare i traguardi auspicati, e la mobilitazione dell'iniziativa personale del soggetto. Specularmente, le dimensioni qualificative della competenza autodiretta sono la risultante dell'esercizio in situazione di tali condizioni.

Le competenze capacitanti sono infatti definite come le risorse di cui un soggetto dispone in combinazione funzionale con la capacità di fruirne e di utilizzarle⁵². Competenze dove il *fare* si salda con l'*essere*; dove le capacità in senso stretto (*ability*) si intrecciano con altre interessate a cogliere le opportunità presenti nell'ambiente.

Promuovere tali capacità richiede al soggetto di esercitare spazi di libertà necessari per scegliere fra più alternative.

In campo educativo, tali libertà riguardano principalmente:

- l'iniziativa personale del soggetto, per le ragioni in precedenza esaminate;
- l'autonomia, necessaria per affrancarsi dai condizionamenti esterni;
- l'innovatività, necessaria per realizzare quei cambiamenti riconosciuti importanti e significativi per sé e per altri, dove al soggetto sono richieste specifiche capacità, tra cui soprattutto: visione prospettica, riflessività e creatività.

La libertà del soggetto è quindi l'elemento di primo piano sul quale entrambi i costrutti convergono, giustificando i richiami di autori che da un lato valorizzano la centralità del soggetto nel processo formativo, e dall'altro considerano la democrazia come modello di organizzazione sociale capace di determinare condizioni affinché i soggetti possano esercitare in modo pieno le libertà di cui sono titolari.

Il secondo elemento di convergenza è l'iniziativa personale del soggetto, dove il *capability approach* condivide con l'autodirezione nell'apprendere l'importanza di indirizzare l'azione verso la *realizzazione del sé* nella prospettiva del *well-being*, mentre l'apprendimento di sé e da sé richiama un'esperienza che nel sollecitare il soggetto a reinterpretare in modo nuovo il rapporto tra il sé e il mondo, lo sollecita a intervenire in prima persona nell'affrontare le situazioni che più gli 'stanno a cuore', evitando di delegare a terzi tale compito.

Conclusioni

Dal quadro osservato l'autodirezione nell'apprendere è un richiamo all'importanza di educarsi alla progettualità, dove il soggetto è impegnato a realizzare quei traguardi che rivestono per sé direzione e senso. Un percorso affatto isolato, sostenuto da altri soggetti più esperti, la cui presenza scongiura il rischio di confondere l'autodirezione con l'autodidassi.

Paradossalmente, è proprio l'autodirezione nell'apprendere che valorizza il fondamentale ruolo di insegnanti, educatori e formatori: impegnati nel promuovere nei soggetti l'autonomia di pensiero e di azione, essi sono altrettanto consapevoli che non potranno mai sostituirsi all'iniziativa personale che i soggetti sono

chiamati ad attivare. In questo modo, l'autodirezione nell'apprendere è un richiamo a sperimentare modalità per divenire ed essere protagonisti autentici del proprio futuro, dove emerge il gioco complesso tra l'influenza che il sistema educativo e formativo (attraverso l'azione di insegnanti, educatori e formatori) può e deve esercitare a favore del soggetto con modalità didattiche differenti rispetto a quelle più tradizionali, e il ruolo di primo piano del soggetto relativamente alla gestione e al controllo del proprio processo formativo.

L'iniziativa personale del soggetto può essere mobilitata e valorizzata attraverso un'offerta educativo-formativa dove il soggetto è sollecitato a individuare i propri bisogni, a delineare i propri obiettivi e traguardi, ad allestire le strategie in vista di realizzare le mete individuate, a controllare e valutare le proprie prestazioni e i risultati ottenuti, a riprogettare il proprio percorso formativo in modo permanente, in presenza di spazi di libertà e di risorse adeguate. A queste condizioni le pratiche

autodirette divengono esperienze autenticamente capacitanti.

In conclusione, l'autodirezione nell'apprendere da un lato aiuta a riconoscere l'esperienza di vita come un'interrotta pratica di autoformazione, mentre dall'altro sollecita le pratiche formative «..ad assumere quel carattere imprevedibile, imponderabile e singolare tipico di ogni esperienza umana autenticamente educativa, dove soltanto gli eventi che i soggetti sono liberamente disposti ad attraversare possono favorirne la loro trasformazione autentica»⁵³.

FRANCO BOCHICCHIO

Università di Genova

¹ Cfr. J.P. Sartre, *L'Être et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, Paris 1943.

² Cfr. J. Dewey, *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, MacMillan, New York 1916.

³ M.S. Knowles, *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teacher*, Prentice Hall, New York 1975, p. 18.

⁴ Cfr. D. Demetrio, *Autoformazione: le cifre, le pratiche*, in «For», 53, 2002, pp. 18-26. La 'vis vitalis' è un termine con cui i biologi che aderiscono alla concezione vitalistica indicano una presunta forza metafisica che governerebbe i fenomeni che hanno luogo negli organismi viventi.

⁵ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁶ G.P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

⁷ R.G. Brockett, *Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings*, in R. Hiemstra, R.G. Brockett (Eds.), *Overcoming Resistance to Self-direction in adult Learning. New Directions for Adult and continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco (CA) 1994, pp. 5-12.

⁸ S.D. Brookfield, *Self-directed Learning, political clarity, and the critical practice of adult education*, in «Adult Education Quarterly», 43(4), 1993, pp. 227-242.

⁹ Cfr. R.G. Brockett, *Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings*, cit.

¹⁰ S.B. Merriam, V.W. Mott, M. Lee, *Learning that comes from the negative interpretation of the experience*, in «Studies in Continuing Education», 18 (1), 1996, pp. 1-23.

¹¹ G.P. Quaglino, *Presentazione*, in Id. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004, p. X.

¹² Cfr. P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformazione. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris 2002.

¹³ Cfr. G.P. Quaglino, *Presentazione*, in Id. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, cit.

¹⁴ Cfr. P. Candy, *Self-direction for lifelong learning, a comprehensive guide to theory and practice*, Jossey Bass, San Francisco (CA) 1991.

¹⁵ Cfr. J. Dumazedier, *Penser l'autoformation - société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Chronique Sociale, Lyon 2002.

- ¹⁶ G.P. Quaglino, *Presentazione*, in Id. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, cit., p. XXI.
- ¹⁷ Cfr. A. Tough, *The Adult's Learning Projects*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1979.
- ¹⁸ Cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.
- ¹⁹ F. Bochicchio, *Autoformazione*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014, pp. 49-68
- ²⁰ *Ibidem*
- ²¹ Cfr. S.B. Merriam, V.W. Mott, M. Lee, *Learning that comes from the negative interpretation of the experience*, cit.
- ²² G. Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di J. J. Rousseau*, La Scuola, Brescia 1972, p. 34.
- ²³ Cfr. M. Fabre, *Penser la formation*, PUF, Paris, 1995.
- ²⁴ G.P. Quaglino, *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 18.
- ²⁵ R.S. Caffarella, J.M. O'Donnell, *Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited*, in «Adult Education Quarterly», 37(4), 1987, pp. 199-211.
- ²⁶ Cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, cit.
- ²⁷ Cfr. R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in Learning: Perspectives on the Theory, Research, and Practice*, Routledge, New York 1991.
- ²⁸ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, in «American Psychologist», 55, 2000, pp. 68-78.
- ²⁹ Cfr. A. Tough, *The Adult's Learning Project: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1979.
- ³⁰ J. Mezirow, *A critical Theory of Self-directed Learning*, in S.D. Brookfield (ed.), *Self-directed Learning: from Theory to Practice. New Directions for Continuing Education*, Jossey Bass, San Francisco (CA) 1985, pp. 17-30.
- ³¹ Cfr. R.G. Brockett, *Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings*, cit.
- ³² Per approfondimenti, si consulti il seguente link: <https://www.sdlglobal.com/journals>.
- ³³ Cfr. M.S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: andragogy vs pedagogy*, Association Press, New York 1971.
- ³⁴ Cfr. L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Esi, Napoli, 2003.
- ³⁵ Cfr. P. Orefice, *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma 2007.
- ³⁶ Cfr. S.B. Merriam, *Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory*, in «New directions for adult and continuing education», 89, Jossey Bass, San Francisco (CA) 2001.
- ³⁷ Cfr. R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London 1991.
- ³⁸ M. Pineau, *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'étéro et l'écoformation*, in «Education permanente», 78-79, 1985, pp. 25-39.
- ³⁹ Brockett, *Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings*, in G.P. Quaglino (2004) (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, cit., p. 78.
- ⁴⁰ Cfr. P. Candy, *Self-direction for lifelong learning, a comprehensive guide to theory and practice*, cit.
- ⁴¹ *Ibidem*.
- ⁴² Cfr. A. Moisan et P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social?*, L'Harmattan, Paris 2002.
- ⁴³ Cfr. R.M. Ryan, E.L. Deci, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York & London 1985.
- ⁴⁴ B.J. Zimmerman, *Attaining self-regulation. A Social cognitive perspective*, in M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego (CA), pp. 13-39.
- ⁴⁵ Cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, cit.
- ⁴⁶ Cfr. R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in Learning: Perspectives on the Theory, Research, and Practice*, cit.

- ⁴⁷ P. Jarvis, *Free will, freedom and self-directed learning*, in H.B. Long et al. (Eds.), *Self-directed Learning. Applications and Research*, Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, Norman (OK) 1992, pp. 97-117.
- ⁴⁸ D.R. Garrison, *Self-directed learning: toward a comprehensive model*, in «Adult Education Quarterly», 48(1), 1997, pp. 18-34.
- ⁴⁹ F. Bochicchio, *La dimensione epistemologica: apprendimento autodiretto in prospettiva di lifelong learning e capability approach*, in L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 79-100.
- ⁵⁰ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it., Mondadori, Milano 2000.
- ⁵¹ G. Alessandrini, *Capacitazione e formazione. Quali prospettive?*, in «Formazione & Insegnamento», 11(1), 2013, pp. 53-68.
- ⁵² Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, cit.
- ⁵³ G.P. Quaglino, *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 21.