

Autodirezione e morfogenesi nei processi dell'apprendere

Self-direction and morphogenesis in learning processes

GABRIELLA D'APRILE

Following a piagetian epistemological and constructivist perspective, this article explores the concept of self-learning as a morphogenetic process and therefore as 'genesis of form' and not of 'putting into a form'. In this sense, it proposes a formative model based on the freedom to learn which it becomes a pedagogical absolute.

KEYWORDS: SELF-DIRECTION, LEARNING, MORPHOGENESIS, FREEDOM

L'apprendimento autodiretto come processo 'morfogenetico'

L'origine del verbo apprendere (e anche la sua nominalizzazione) deriva dal latino *apprehendere* (comp. di *ad* e *prehendere*), che in italiano significa letteralmente 'prendere/afferrare'. L'esplicita fisicità e materialità sottesa all'etimologia rimanda ad una delle determinanti dell'apprendimento stesso, ovvero il riuscire ad impossessarsi di un 'qualcosa' che può risultare di una qualche utilità/funzionalità nell'arco del ciclo di vita. Ma non è tutto: questa definizione, ovviamente riduttiva, non esaurisce affatto la complessità delle questioni sottese ai processi dell'apprendere. La lingua francese ci consegna, invece, una nozione suggestiva, anche se pressoché controversa: *apprendre par cœur*¹. La traduzione letterale in lingua italiana è, infatti, fuorviante e nasconde un alone di ambiguità semantico-concettuale. Apparentemente sembrerebbe richiamare una dimensione emozionale connessa al sentire, in realtà, rimanda al cuore come 'sede della memoria'. Un'analisi lessicale aiuta a fare chiarezza, poiché la parola 'ricordo', che contiene al suo interno la parola 'cor', deriva dal latino *re-cordare*, ossia 'rimettere nel cuore'. Anticamente si credeva che il cuore fosse la sede dell'apprendimento, oltre che del sentimento. Ecco perché in alcune lingue l'imparare a memoria richiama anche il ricordo (ad esempio, l'inglese *know by heart*). Come ci ricorda Paul Ricoeur *apprendre par coeur* è

«la méthode d'apprentissage scolastique des éducateurs religieux médiévaux. Elle trouve sa légitimation dans l'Ars memoriae, culte de la mémoire, qui, adossé à la rhétorique, devient 'trésor de toute chose'»². Una modalità di trasmissione del sapere, di impianto nozionistico e mnemonico, fondata su tecnicismi e oggettivismi, sul disciplinamento e sul controllo, che nelle migliori intenzioni educative della tradizione di derivazione medievale, obbediva ad una logica funzionalistica e strumentale, al demone dell'utilità finale di una prestazione, di uno scopo operativo che l'allievo avrebbe dovuto mettere in uso. Molte sono state le critiche nei riguardi di questo approccio, esemplificate dalla celebre frase di Michel de Montaigne «savoir par cœur n'est pas savoir», perché «mieux vaut tête bien faite que tête bien pleine»³. Una sorta di requisitoria contro quel modello educativo che misurava la qualità dell'istruzione in base alla quantità di competenze e conoscenze depositate nella testa dell'allievo dall'insegnante che, al contrario, secondo il filosofo francese «ne demande pas (à son élève) seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance; et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non pas le témoignage de sa mémoire mais de sa vie»⁴. Oggi una densa letteratura pedagogica ci consegna, ormai da tempo, un nuovo paradigma educativo-didattico: il sapere non si eredita in modo mnemonico e passivo, si conquista in modo attivo, a sottolineare l'attitudine 'generativa' del soggetto conoscente e il suo pieno coinvolgimento cognitivo, emotivo-affettivo,

esperienziale. In questo senso, è possibile accantonare la locuzione francese *apprendre par coeur* nel suo significato letterale ed etimologico riferito alla memoria, per accogliere, in senso più ampio, la suggestione di un apprendimento guidato dalla ‘sapienza del cuore’⁵, generatore di un sentire che motiva il desiderio⁶ del sapere, vero dispositivo di formazione ed educazione umana.

Negli ultimi decenni, peraltro, lo sforzo degli studiosi si è indirizzato verso la formalizzazione di modelli teorici che trattano il sapere come campo di ricerca/esperienza per la formazione di un soggetto che si pone in una posizione attiva rispetto alle conoscenze che acquisisce. Una prospettiva che, guardando con interesse alla complessa questione della ‘soggettivizzazione della conoscenza’, invita a considerare ogni singolo individuo come protagonista indiscusso e insostituibile della propria crescita in formazione.

Tali considerazioni si conciliano con un modello di costruttivismo inteso come processo situato al crocevia di tre diverse dinamiche che coinvolgono, in una triade dialettica, il soggetto conoscente, l’oggetto da conoscere, gli strumenti/dispositivi stessi della conoscenza⁷. Non si può formare, quindi, senza considerare che ogni soggetto umano costruisce se stesso, mentre costruisce l’oggetto conoscitivo e, insieme, il diversificato strumentario della propria conoscenza.

Come aveva mostrato con ampiezza e profondità Heinz von Foerster, la mera trasmissione di nozioni e informazioni non esiste: l’apprendimento emerge da una ‘danza che crea’⁸, capace di sostenere le relazioni di conoscenza tra menti relazionali incarnate e situate⁹. L’indagine sui processi apprenditivi è declinata, pertanto, nei termini di una ‘epistemologia del soggetto che apprende’, prospettiva principalmente desunta da deduzioni piagetiane e contributi neo-piagetiani¹⁰, secondo cui il soggetto è artefice irriducibile nell’attività conoscitiva di ‘*negotium* ermeneutico’¹¹, messo in atto nel mondo circostante.

In tale ambito di riflessioni, la pedagogia viene fortemente sollecitata a ripensare il proprio contributo al tavolo delle teorizzazioni concernenti i processi di apprendimento, ad orientare il proprio impegno nel promuovere rinnovati spazi di riflessione. Diventa

necessario collocare l’esperienza d’apprendimento all’interno di una cornice pedagogica che tenga conto del processo evolutivo del prendere forma del soggetto (anche recuperando connotazioni di matrice biologica), che è centro organico di uno sviluppo che possiamo definire, per mutuare le parole dell’‘Altro Piaget’¹², (il Piaget sottovalutato, più epistemologo e meno psicologo), ‘morfogenetico’¹³, e dunque ‘condizione *formatrice*’ necessaria allo sviluppo naturale. Questa lettura, che pone l’accento su un concetto di apprendimento inteso come processo autonomo, autoregolato e autopoietico e dunque come ‘genesi di forma’ (*morphè* in greco)¹⁴, ‘emergenza di forma’¹⁵, non di ‘messa in forma’, richiama l’attenzione su approcci maggiormente incentrati sui costrutti di autoformazione e di *Self-Directed Learning* (SDL), con cui si opera un rovesciamento di prospettiva negli studi sull’educazione in età adulta¹⁶. Si passa, infatti, da concezioni eteronome della formazione, conformative e performative, ereditate dal modello tradizionale, inteso quale processo organizzato e gestito in modo controllato, ad un nuovo paradigma basato sulla progressiva responsabilizzazione e consapevolezza del soggetto nello sviluppare capacità di apprendere declinate come: apprendere ad apprendere, apprendere da sé, apprendere a scegliere e apprendere a cambiare¹⁷. Non si tratta, ovviamente, di una impostazione ingenua, nella quale i contenuti vengono sviliti e l’autorevolezza dell’insegnante estromessa; questa viene, anzi, pienamente ripensata all’interno di uno spazio umano ed esperienziale, così da togliere all’insegnamento il suo carattere dogmatico e impositivo.

In questo nuovo scenario, il ruolo dell’insegnante non è più quello di trasmettere saperi precostituiti ad un soggetto passivo, piuttosto, quello di allestire contesti formativi dotati di un insieme strutturato di stimoli, capaci di suscitare curiosità e quindi suscettibili di promuovere nell’allievo l’‘emergenza dell’apprendere’. Nel puntualizzare la natura della relazione educativa tipica di questa prospettiva, Gian Piero Quaglino ha osservato che l’autodirezione nell’apprendere implica l’assunzione di una particolare disposizione rispetto all’insegnante, definita ‘dipendente autonomia’. Secondo lo studioso, l’autodirezione, da non confondersi con l’autodidassi, va intesa come una forma

di apprendimento che avviene all'interno di un contesto sociale dove il soggetto apprendente è in grado di partecipare al processo dialettico e di nutrirsi del dialogo e del confronto con gli altri, compreso l'insegnante, dal quale attinge in modo costruttivo, senza tuttavia restarne vincolato¹⁸. Il soggetto, dunque, è posto al centro del processo apprenditivo con un rinnovato ruolo: da passivo destinatario di un intervento formativo, ovvero soggetto 'agito', ad 'agente' protagonista di un processo evolutivo che attiene alla persona nella sua globalità¹⁹, nella totalità di razionalità ed emotività²⁰, attraverso un esercizio appassionato di riflessione e interpretazione, di immaginazione e di narrazione, per una continua (ri)scoperta di sé²¹. Un processo formativo dinamico, dunque, nel quale interagiscono non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotivo-affettiva ed esperienziale²².

Tutto ciò premesso, risulta evidente che apprendere in autonomia, non significa apprendere in solitudine. Anche se ciascun individuo ha una sua peculiare funzione epistemica, grazie alla quale elabora un'interpretazione soggettiva della realtà²³, la conoscenza e i processi di apprendimento risultano essere socialmente e culturalmente determinati e, quindi, sono anche il frutto di relazioni, di dialogo, di negoziazione sociale²⁴. Non si tratta più di concepire l'autoformazione esclusivamente in termini di studio solipsistico: piuttosto, assumere in prima persona decisioni in merito alla propria formazione, decidere di esporsi ad occasioni formative che non escludono l'altro, anzi lo prevedono, imprescindibilmente, in una prospettiva 'transattiva' della conoscenza²⁵. Il fine dell'autodirezione nell'apprendere oscilla, pertanto, tra la conoscenza e la cura di sé²⁶ e si muove, dunque, lungo un duplice binario pedagogico - didattico: apprendimento di sé e apprendimento da sé²⁷.

***Sapere Aude!* Per una libertà 'dell'apprendere e 'nell'apprendere.**

Ai fini delle argomentazioni sin qui sviluppate, può essere interessante riportare, come ulteriore spunto teorico alla riflessione, il noto contributo di Immanuel Kant al dibattito 'cosa è l'Illuminismo', breve saggio i cui contenuti, seppur apparentemente distanti dal

presente discorso, sono ricchissimi di presupposti, di echi e di implicazioni per parlare di autoformazione e autoapprendimento. Kant muove dalla celebre formulazione che è la tesi centrale dello scritto:

la Minorità è l'incapacità di valersi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Imputabile a se stessa è questa minorità, se la causa di essa non dipende da difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di far uso del proprio intelletto senza essere guidati da un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! È questo il motto dell'Illuminismo²⁸.

In italiano, forse più che in altre lingue, complice anche la desinenza, che di solito contraddistingue le tendenze culturali, nella parola Illuminismo si tende a cogliere unicamente l'etichetta di un movimento intellettuale; ai tempi di Kant, però, nell'equivalente tedesco *Aufklärung*, così come nell'inglese *enlightenment*, a risuonare era soprattutto la metafora della conoscenza come chiarificazione²⁹, per il cui processo altro non è richiesto se non la libertà, intesa non solo come mezzo della conoscenza, ma anche come fine. Il breve saggio kantiano sull'Illuminismo esprime una concezione di autonomia di pensiero sottesa all'invito a non lasciarsi governare da altri, o in altri termini, a non lasciare che altri interferiscano dettando le scelte nel senso più ampio. È quindi necessario *Sapere aude*, come affermava anche lo stesso Orazio³⁰, avere il coraggio di sapere, di conoscere, di servirsi della propria intelligenza. La prospettiva di senso qui richiamata, che pone in valore l'autonomia del pensare e nell'agire come esigenza gnoseologica, è determinante se riferita ai processi dell'apprendere. L'orizzonte epistemologico kantiano mette in luce che lo scopo del processo formativo deve essere quello di far sviluppare nel soggetto la capacità di 'fare da sé', creando le condizioni affinché si possano gestire in modo consapevole i propri processi conoscitivi, attraverso lo sviluppo di un pensiero autonomo, critico, creativo. È ovvio che ogni apprendimento e ogni atto conoscitivo devono coinvolgere, in modo attivo, la totalità e l'integralità della persona, non solo nel suo modo di ragionare, ma anche nel suo modo di percepire, sentire, giudicare e posizionarsi nei confronti del sapere da elaborare, così come del suo 'esserci nel mondo', nel

quadro di un progetto di caratterizzazione identitaria e di emancipazione dal vivere di riflesso. Apprendiamo più facilmente ciò che facciamo nostro, dopo averlo riconosciuto di nostro interesse e averlo agevolmente inserito nel nostro sistema cognitivo, affettivo, esperienziale. Ogni individuo che apprende opera sempre una scelta in ordine a ‘cosa’ apprendere, seleziona tra gli stimoli che lo sollecitano, mettendo in atto ‘strategie del sapere’³¹ che rimandano direttamente tanto alle sue strutture cognitive, quanto a scelte di carattere personale coerenti con la propria storia di vita. Riprendendo la già richiamata prospettiva piagetiana e la sua rielaborazione epistemologica della Teoria Generale dei Sistemi³², ogni individuo, come qualsiasi altro organismo vivente, è dotato, da una parte, di ‘apertura termodinamica’ nei confronti dell’ambiente dal quale trae nutrimento energetico, dall’altra, di ‘chiusura organizzativa’ e anche «operazionale»³³ relative all’ordine ciclico, vitale, della sua stessa configurazione. In tale ottica, l’ambiente non determina i cambiamenti della dinamica interna (non ne determina la struttura, l’identità), ma è il sistema stesso che seleziona fra gli stimoli ambientali quelli significativi e quelli non significativi, quelli integrabili ai cicli che definiscono la sua organizzazione e utili alla sopravvivenza biologica e quelli non integrabili e, pertanto, non ammissibili. Ne consegue che la dinamica interna del funzionamento del sistema diventa rilevante, giacché i cambiamenti strutturali del sistema stesso sono subordinati alla conservazione dell’invarianza della sua organizzazione e della sua identità. Alla luce di tali coordinate teorico-concettuali, viene a mutare radicalmente l’approccio nei confronti dello studio dei sistemi viventi. Se nella prospettiva tradizionale essi erano studiati unicamente come unità ‘eteronome’, dal punto di vista degli *input* provenienti dal mondo esterno, nella nuova prospettiva epistemologica i sistemi sono studiati anche come entità autonome, cioè come strutture organizzate che, contrassegnate all’interno da una logica di coerenza, sono capaci di mantenere e rigenerare nel tempo la propria organizzazione rispetto alle continue variazioni dell’ambiente circostante. In questo senso l’apprendimento, da un punto di vista biologico, non è più solo considerato effetto dell’azione dell’ambiente, è

piuttosto una risposta attiva e ‘ad-attiva’ da parte del sistema organismo che, reagendo ai vincoli esterni, costruisce un mondo compatibile con essi e, al tempo stesso, con la dinamica strutturale di sistema. Particolarmente interessanti, complesse e stimolanti sono le implicazioni che possiamo trarre, in riferimento al processo dell’apprendimento, da queste riflessioni desunte dal mondo del vivente. L’organismo ‘uomo’ non subisce le influenze dell’ambiente così come esse si presentano, ma al contrario si presenta attivo nei confronti di tali influenze:

ciò significa che l’ambiente non provoca semplicemente la registrazione di impronte o la formazione di copie, ma che innesca aggiustamenti attivi ed è per questo che parliamo di accomodamento³⁴.

Ogni apprendimento, ogni elaborazione di conoscenza, è sempre e inevitabilmente accompagnata da ‘accomodamenti’, spesso profondi, che coinvolgono l’identità dell’individuo. Ogni atto conoscitivo, anche il più elementare, è sempre un atto di decisione strategica, un saper scegliere che contribuisce a ‘costruire e costruirsi’ per garantire prassi di auto-riconoscimento e auto-determinazione nel rispetto dell’esclusività che viene da ogni vissuto evolutivo e personale. Apprendimento inteso, quindi, come crescita evolutiva, scelta, decisione, e anche come autonomia e libertà di pensiero. L’‘auto’ e il ‘sé’, diventano, dunque, il centro di gravità del processo formativo, che si caratterizza per la presa del potere, della responsabilità o del controllo del soggetto, al cuore di una filosofia che valorizza la ‘libertà d’apprendimento’³⁵. Un interessante tentativo di definire in maniera sistematica questo assunto è quello compiuto dal noto pedagogista pescarese Raffaele Laporta. Lungo un itinerario di riflessione avente quale baricentro tematico la formalizzazione di una scienza empirica dell’educazione definita ‘Paidetica’³⁶, ‘scienza bio-pedagogica del processo di apprendimento’, Laporta, richiamando proprio le nozioni di motivazione e scelta, guarda al processo di apprendimento individuando quale *tòpos* centrale la ‘libertà dell’educando’, concetto analizzato attraverso l’esplorazione del mondo del vivente. Secondo la linea interpretativa dello studioso, ogni organismo vivente s’impegna spontaneamente a sopravvivere

(motivazione) scegliendo i mezzi a proprio rischio (scelta) e imparando a riutilizzarli secondo le circostanze e le contingenze del reale (adattamento); in questo scegliere spontaneo è possibile rintracciare la sua libertà. Nel conservare e tesaurizzare le scelte valide per la sopravvivenza sta il suo apprendere³⁷. Laporta riconosce, dunque, le radici profonde e remote dell'apprendimento e della libertà quali condizioni 'biologiche' costitutive dell'evoluzione del vivente e quindi dell'esistenza di ciascun essere umano.

Riferendo l'ordine di considerazioni al versante dell'autodirezione nell'apprendere, si profila l'esigenza di un modello formativo che, rispettando la libertà quale condizione costitutiva dell'apprendimento (non c'è apprendimento senza libertà) e, in generale, della vita medesima, ponga tale valore come 'assoluto pedagogico', postulato fondativo di ogni ricerca che assuma a proprio oggetto la formazione.

La convinzione che al soggetto da educare sia da riconoscere la 'libertà di apprendimento', le cui radici possono rintracciarsi sul terreno biologico, impone alla pedagogia di impianto teorico ed empirico una nuova sfida: porre la libertà come condizione imprescindibile dei processi apprenditivi.

La libertà si presenta, così, come l'assoluto educativo: non solo in quanto condizione assoluta del processo dell'educare, ma come il suo esito più alto, anch'esso assoluto, nel senso che l'essere educato e l'essere libero si identificano compiutamente, e decidono della libertà della società in cui hanno luogo ad esistere³⁸.

Perché è importante rendersi conto di questa essenzialità?

Perché dobbiamo comprendere fino in fondo che di fronte ad essa, al connaturarsi dell'apprendere con il vivere umano, per cui vivere è costantemente un apprendere a vivere per sopravvivere, l'insegnamento ha un ruolo decisamente limitato [...]. L'apprendimento è senz'altro più importante dell'insegnamento perché costituisce il modo essenziale che l'organismo ha di sopravvivere; quindi è esso a dettare all'insegnamento le norme da seguire per produrlo³⁹.

Attraverso l'apprendimento il 'sistema vivente discente', depositario di un sistema di auto-

organizzazione, 'impara a vivere', attraverso processi susseguenti di 'equilibrante maggiorante'⁴⁰, nel senso che il raggiungimento di un nuovo equilibrio implica la costruzione di nuove forme di pensiero, in un processo continuo, generativo di auto-sviluppo, verso stadi sempre più complessi di identità personale, cognitiva e culturale.

Il problema risiederebbe, dunque, nel promuovere proposte formative per un esercizio epistemico consapevole che faccia leva su quell'imparare 'a scegliere', 'a crescere in consapevolezza critica'⁴¹, in modo che contenuti di apprendimento e esperienze evolutive di vita possano più agevolmente realizzare un'effettiva saldatura. Quali dovrebbero essere, allora, le condizioni da mettere in atto o da favorire affinché l'apprendimento autodiretto possa orientarsi in questa direzione?

Una sfida ancora disattesa?

Con la diffusione della formazione continua, che ha riportato il soggetto apprendente sul proscenio delle pratiche educative e didattiche, e con il ruolo sempre più attivo che le agenzie formative, sia private, sia pubbliche, assumono nell'organizzazione e nell'attuazione di iniziative di formazione a diversi livelli, si è delineato, come già sottolineato, un capovolgimento di prospettiva estremamente significativo⁴²: il *focus* dell'attenzione del sistema formativo si è spostato dall'insegnare all'apprendere e si è imposta una visione completamente nuova dell'impresa educativa, non più concepita come un esercizio eteroguidato da logiche di comando e di controllo, bensì come un sistema capace di auto-organizzarsi, in seno al quale emerge inevitabilmente il processo dell'apprendere. È evidente che in un siffatto contesto, le relazioni che intercorrono tra i diversi attori del sistema formativo cambiano radicalmente. Il cambiamento di paradigma in atto ha indotto inevitabilmente a ridisegnare la figura professionale del docente/formatore e ha introdotto profondi mutamenti nelle politiche delle istituzioni pubbliche e private preposte alla formazione nel senso dei processi del conoscere, dello sviluppo delle competenze, della promozione, della facilitazione e del sostegno delle

possibilità di apprendere, in direzione dell'autoformazione e dell'autoapprendimento⁴³. Quali, in particolare, le competenze che sono richieste a insegnanti e formatori?

Il ruolo del docente che viene a delinarsi è quello di preziosa risorsa, competente in termini di teorie e contenuti, che facilita in ogni momento il processo di apprendimento, rendendo i soggetti più autonomi nel pianificare, implementare e valutare i risultati, in modo da attivare processi di decisionalità individuale e di responsabilizzazione personale⁴⁴. In questa direzione, le potenzialità del *self directed learning* sembrano coincidere con la possibilità da parte del soggetto di acquisire pieno potere personale, responsabilità e controllo di sé e del proprio processo di formazione. Nel costrutto in questione l'accento è posto sulla variabile 'processo di autogestione' delle attività, dove il soggetto è chiamato ad autoregolare le transazioni didattiche, monitorandone gli effetti e valutandone gli esiti per ridefinire, eventualmente, futuri percorsi formativi⁴⁵. Le prassi di apprendimento devono configurarsi, dunque, come pratiche di 'esercizio di libertà', come percorsi di praticabilità per la crescita del soggetto, luoghi generativi e trasformativi di cambiamento⁴⁶. Non prassi preconfezionate, *input* predefiniti, ma 'perturbazioni' in grado di coinvolgerlo, motivarlo, verso quel potenziale interno (spesso inconsapevole), necessitante di una sollecitazione per trasformarsi in materia viva, e dunque in apprendimento e cambiamento⁴⁷. Significative, in tal senso, le sollecitazioni prospettate dal filone di ricerca neo-piagetiano, in riferimento alla proposta teorico-metodologica dell' 'Epistemologia operativa' per promuovere un rapporto autentico tra individuo e sapere⁴⁸, un tema caro alla riflessione di Alberto Munari⁴⁹ e tutt'ora di particolare interesse in quanto carico di forti e profonde implicazioni per ogni progettazione formativa. Bisogna promuovere, dunque, una nuova consapevolezza epistemica⁵⁰, ovvero la presa di coscienza non tanto dei processi cognitivi di per sé, quanto del rapporto che si elabora con essi, per far conquistare al soggetto un potere 'operativo' per una 'genesì di forma'. Il sapere che serve alla vita è qualcosa che non si può accumulare e trasferire, ma che si costruisce alla luce dell'esperienza evolutiva,

mediante lo sviluppo di quelle capacità e disposizioni necessarie ad attivare il processo di autoformazione, che consiste nell'assumersi la responsabilità di dare 'forma' al proprio modo di esserci⁵¹. Questo tipo di approccio risulta ancora poco valorizzato nei nostri contesti formali e informali di apprendimento e dovrebbe, piuttosto, costituire il riferimento di base per ogni azione formativa. È giunto il momento di cominciare a pensare a nuove strategie formative, basate su una comprensione più approfondita dei processi morfogenetici e delle loro dinamiche autopoietiche. È giunto il momento di orientarsi verso gli spunti che ci vengono offerti dalle scienze del vivente e dalla natura, al fine di individuare quali condizioni di contesto bisogna favorire o mettere in atto affinché il processo di formatività possa trovare viva estrinsecazione:

bisogna preparare con cura e impegno le condizioni che possano dare alle persone la voglia di scoprire e creare le strategie di cui hanno bisogno, proprio *loro*, in quel preciso momento, e non altri [...]: gli strumenti si cercano e appaiono quando si capisce veramente di avere la possibilità come *individui* di poter scoprire, inventare, decidere in contesti che danno finalmente fiducia a tutte le nostre potenzialità, troppo spesso non valorizzate come dovrebbero⁵².

Ispirandoci alle caratteristiche di ogni processo morfogenetico, che, come già evidenziato, è sempre autonomo, autoregolato e autopoietico, cercare di individuare quel tipo particolare di azioni formative che, una volta introdotte nel sistema, siano in grado di innescare l' 'emergenza' di nuove e più complesse forme di organizzazione, che potranno poi convergere autonomamente, in un processo di 'accoppiamento strutturale'⁵³ (per dirla con Maturana e Varela), è certamente una sfida promettente.

Ma la nostra cultura educativa e formativa è pronta ad accogliere questa 'difficile scommessa'⁵⁴?

GABRIELLA D'APRILE
Università di Catania

¹ Per un dibattito in chiave critica sull'espressione in oggetto cfr. A. Lieury, *La mémoire. Du cerveau à l'école*, Flammarion, Paris 1993; Y. ABERNOT, J. AUDRAN, E. PENSO, *L'apprentissage par cœur, au-delà de la polémique*, «Les cahiers du CERFEE», 30, 2011, pp. 119-139, URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01180323/document>

² P. Ricœur, *La mémoire, l'histoire l'oubli*, Editions du Seuil, Paris 2000, p. 69.

³ M. De Montaigne, *Œuvres complètes*, vol. I, Éditions du Seuil, Paris 1967, p. 26.

⁴ Ibidem.

⁵ Cfr. L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

⁶ Intorno al tema del desiderio nelle pratiche educative, e più in generale di cura, è sempre viva la lezione di Riccardo Massa e dei suoi contributi *L'educazione ai sentimenti, Educazione e seduzione, Desiderio, struttura, formazione*, disponibili, in uno stesso volume, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano 2010.

⁷ Il costruttivismo ha determinato uno sconvolgimento significativo nel pensiero filosofico e scientifico contemporanei. Come è noto, Jean Piaget ha fornito l'apporto più consistente e la formulazione più esplicita del movimento costruttivista. Sin dai suoi primi scritti, egli propose la tesi di un 'triplice costruttivismo', ovvero una concezione maggiormente interattiva dello sviluppo cognitivo, ove non è l'oggetto inteso come stimolo esterno a spingere il soggetto ad elaborare la propria conoscenza, né è il soggetto a far esistere l'oggetto, ma è nell'interazione stessa, nella 'totalità relazionale', tra questi due poli, che si realizza la triplice costruzione del soggetto conoscente, dell'oggetto conosciuto e degli strumenti stessi della conoscenza. Cfr. M. Ceruti (a cura di), *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo*, Lubrina, Bergamo 1992.

⁸ Cfr. Id., *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano 1989.

⁹ Cfr. H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.

¹⁰ Cfr. V. La Rosa, *Contributi neo piagetiani e ricerca pedagogica*, Bonanno editore, Acireale-Roma 2008.

¹¹ «Fondamentalmente negoziale è ogni costruzione della conoscenza. Ed è in seno a queste negoziazioni che dovrebbe allora porsi ogni intervento che si prefigga una finalità educativa» precisano Donata Fabbri e Alberto Munari in *L'educazione come negotium ermeneutico* in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Clueb, Bologna 2006, p. 377.

¹² Cfr. AA.VV., *L'altro Piaget. Strategie delle genesi*, Emme Edizioni, Milano 1983.

¹³ In psicologia, come è noto, il contributo più significativo allo sviluppo dell'approccio morfogenetico è stato senz'altro offerto dall'epistemologia genetica piagetiana (Cfr. J. Piaget, *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino 1983). Tuttavia, un apporto determinante a sostegno della tesi morfogenetica della conoscenza è stato quello proposto da Humberto Maturana e da Francisco Varela. Come già rilevabile dal titolo della loro opera maggiore, *Autopoiesi e Cognizione* (Marsilio, Venezia 1985) la loro tesi postula la stretta interdipendenza, se non addirittura l'omomorfismo, tra sviluppo della vita e sviluppo della conoscenza. La vita è presentata come una successione di morfogenesi, cioè emergenze di forme, che organizzano temporaneamente le fluttuazioni lontane dall'equilibrio. Secondo gli studiosi, gli esseri viventi sono macchine auto-poietiche (dal greco *poiesis*, creazione), che si distinguono da altre etero-poietiche per la loro capacità non solo di autoregolazione, ma, soprattutto, di autoproduzione delle proprie parti costituenti. La caratteristica fondamentale dei sistemi viventi è possedere, dunque, una struttura organizzata capace di mantenere e rigenerare, nel tempo, la propria unità e la propria autonomia rispetto alle continue variazioni dell'ambiente circostante.

¹⁴ Cfr. A. Munari, *Morfogenesi e conoscenza*, in P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 219-301.

¹⁵ Cfr. A. Munari, *Emergenza e formazione*, in G. Zapparini, *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*, Guerini & Associati, Milano 1990, p. 13.

¹⁶ Nel campo dell'educazione degli adulti, in particolare dagli anni Settanta del XX secolo in poi, è diventato vivo l'interesse per i processi di autoformazione e di autodeterminazione nell'apprendimento sulla scia delle sollecitazioni derivanti dalle prospettive di Malcolm S. Knowles. Cfr. Id., *Self-directed Learning*, Association Press, New York 1975. Per un rimando riferito al recente dibattito italiano, inoltre, si veda: G. Annacontini et al., *EDA nella contemporaneità. Teorie, pratiche e contesti in Italia*, Speciale di «MeTis», 2016.

¹⁷ In letteratura sono presenti molteplici teorie dell'apprendimento centrate sulla persona che apprende. Volendo sintetizzare, le teorie più discusse che hanno in comune gli aspetti sopra menzionati sono quelle dell'apprendimento autoregolato (*self-regulated learning*), dell'apprendimento autodiretto (*self-directed learning*), dell'imparare ad imparare (*learning to learn*), dell'apprendimento attivo (*active learning*), dell'apprendimento centrato sullo studente (*student-centered learning*) e dell'auto-apprendimento (*self learning*). Cfr. B. Meyer, N. Haywood, D. Sachdev, S. Faraday, *Independent Learning. Literature Review*, Learning and Skills Network, London 2008.

¹⁸ Cfr. G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione del sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

- ¹⁹ Cfr. G. Beronia, *Autoformazione. Un approccio globale*, Learning Community, Roma 2008.
- ²⁰ Cfr. M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- ²¹ Cfr. G. P. Quaglino, *La scuola della vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.
- ²² Cfr. P. Reggio, *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*, ISU Università Cattolica, Milano 2009.
- ²³ P. Watzlawick, *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 2006.
- ²⁴ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- ²⁵ J. Dewey, *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- ²⁶ Cfr. L. Mortari, *La filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- ²⁷ Cfr. G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, cit.
- ²⁸ I. Kant, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* (ed. it. con testo a fronte a cura di M. Bensi), Edizioni ETS, Pisa 2013, in particolare, pp. 12-17.
- ²⁹ Cfr. L. Guzzardi, *Il coraggio di sapere. Libertà di ricerca e società aperta*, in V. Olita (a cura di), *Nutrire il pianeta di libertà*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2015, pp. 69-77.
- ³⁰ Cfr. Orazio, *Epistole (Ad Lolium, Epistola II, lib. I, v. 40)*, Feltrinelli, Milano 2008.
- ³¹ Cfr. D. Fabbri, A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Dedalo, Bari 1984 (nuova edizione aggiornata, Guerini e Associati, Milano 2005).
- ³² Cfr. L. von Bertalanffy, *Teoria Generale dei sistemi*, ISEDI, Milano 1971.
- ³³ Cfr. F. J. Varela, *Complessità del cervello e autonomia del vivente*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 146.
- ³⁴ J. Piaget, *Biologia e conoscenza*, cit., p. 38
- ³⁵ C. Rogers, *Libertà dell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1974.
- ³⁶ Nel corso degli anni Ottanta del XX secolo, Raffaele Laporta indirizza il proprio impegno di ordine teoretico verso un'epistemologia impostata su base 'genetico-evolutiva' e formalizza, in forma sempre più compiuta e sistematica, il suo modello di 'Paidetica'. In riferimento a tale versante di approfondimento si veda di R. Laporta, *Educazione e scienza empirica*, Rai, Roma 1980 (ciclostilato); Id., *Origini della vita e apprendimento*, «Ricerche pedagogiche», XXIV, 91, 1989; Id., *Libertà dell'educando e ricerca empirica*, «Rassegna di Pedagogia», 2-3, 1989; Id., *Formazione della persona dal punto di vista neurobiofisiologico*, «Scuola e Città», 5-6, 1993; Id., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- ³⁷ Cfr. G. D'aprile, *La libertà come metafora del vivente*, Cuecm, Catania 2008.
- ³⁸ R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, cit.
- ³⁹ Ivi, pp. 432 - 433.
- ⁴⁰ Cfr. A. Munari, *Lo sviluppo dell'intelligenza: una equilibrante maggiorante?*, in D. Barnabei et al., *The brain and intelligence, natural and artificial*, Ed. L'inchiostroblu, Bologna 1990, pp. 111-119.
- ⁴¹ Cfr. D. Fabbri, *Imparare a pensare*, in D. Demetrio, D. Fabbri, S. Gherardi (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994.
- ⁴² Cfr. A. Munari, *Verso l'Autopoiesi: Cambiamenti paradigmatici nella formazione e nuovi trends per l'educazione*, in A. Pavan (a cura di), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2011, pp. 41-63.
- ⁴³ P. Jarvis, *Adult education & lifelong learning. Theory and Practice*, Routledge-Falmer, London e New York 2004.
- ⁴⁴ In questa direzione si vedano gli studi di R. Hiemstra, *Helping Learners Take Responsibility for Self-Directed Activities*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 64, 1994, pp. 81-87; Id. *Apprendimento autodiretto: il modello della responsabilità personale*, in G. P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione del sé nell'età adulta*, cit.; Id., *Self-Directed Learning: Individualizing Instruction - Most Still Do It Wrong!* «International Journal of Self-Directed Learning», I, 8, 2011, pp. 46-59.
- ⁴⁵ Cfr. P. Carrè, A. Moisan, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002, pp. 19-31.
- ⁴⁶ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- ⁴⁷ Cfr. G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997, p. 96.
- ⁴⁸ Intorno agli anni Ottanta del Novecento, Donata Fabbri ed Alberto Munari hanno proposto un approccio innovativo nell'ambito dello studio dei processi di apprendimento e di conoscenza, attraverso la proposta, di matrice neo-piagetiana, della 'Psicologia culturale' e della 'Epistemologia operativa'. Attraverso questa direttrice di indagine i due studiosi intendono riappropriarsi del significato più antico del termine *epistêmê*, quello legato, cioè, all'esercizio di teoria e pratica. L'obiettivo dell'«Epistemologia operativa», non solo modello teorico, ma anche strumento metodologico e strategia di intervento per i processi di apprendimento, è far prendere coscienza al soggetto dei processi di elaborazione della conoscenza e del rapporto che si stabilisce con essi, attraverso la sperimentazione attiva. Il progetto di psicologia culturale sollecita la riflessione educativa ad una più approfondita riflessione sul rapporto che l'individuo elabora con il sapere, indagando i sistemi di

concettualizzazione e di valori ai quali si fa ricorso per costruire posizioni e rappresentazioni culturali. Il rapporto con il sapere, teorizzano i due autori, Donata Fabbri ed Alberto Munari, non è solo di natura cognitiva, non è soltanto rapporto tra sapere scientifico e soggetto conoscente, ma è il risultato delle credenze, dei comportamenti, delle convenzioni, delle aspettative sia individuali sia collettive. Cfr. D. Fabbri, *Strategie dell'apprendere: Psicologia Culturale ed Epistemologia Operativa*, in E. Morgagni, L. Pepa (a cura di), *Età adulta: Il sapere come necessità*, Guerini e Associati, Milano 1993; A. Munari, D. Fabbri, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, cit.; A. Munari, *Per un approccio psico-culturale alla formazione*, «Adulità», 16, 2002, pp. 93-102.

⁴⁹ Cfr. A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1993.

⁵⁰ Cfr. A. Munari, *Promuovere consapevolezza epistemica*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Pensa Multimedia, Lecce 2010, pp. 45-54.

⁵¹ Cfr. L. Mortari, *Conoscere se stessi per avere cura di sé*, Firenze University Press, Firenze 2008, p. 46.

⁵² D. FABBRI, *Per una Epistemologia Operativa del cambiamento*, «Riflessioni Sistemiche», 6, 2012, p. 53.

⁵³ Cfr. H. Maturana, F. J. Varela, *L'Albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, Garzanti, Milano 1992.

⁵⁴ Cfr. R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.