

L'autodirezione nell'apprendimento: tra filosofia di vita e critica dell'educazione

Self-direction in learning: between philosophy of life and criticism of education

ELSA MARIA BRUNI -EMANUELE ISIDORI¹

By drawing on main scholarly literature on self-direction in learning, this article aims to identify the key features and functions of this kind of learning within the context of continuous education. After reflecting upon advantages and disadvantages of self-direction and functions the educator/instructor may play as a facilitator to promoting it, the authors sum up through a critical approach the main issues dealing with self-direction and its result: that is to say, 'self-directed learning'. Self-direction in learning is a philosophy of life and a philosophy of education capable of instilling in the human being a permanent attitude to learning. The article concludes with the statement that self-direction in learning is just a starting point for what should be better called, instead of self-directed learning, self-education.

KEYWORDS: SELF-DIRECTION, CONTINUOUS EDUCATION, SELF-DIRECTED LEARNING

L'autodirezione: un concetto complesso

Negli ultimi anni, soprattutto grazie al contributo delle scienze dell'educazione e all'attenzione per la formazione lungo l'intero ciclo di vita, è stata messa in luce l'importanza di un processo formativo nel quale ciascun soggetto in formazione deve essere aiutato a diventare consapevole del proprio apprendimento e capace di valutare e comprendere la propria esperienza². L'apprendimento diventa così una vera e propria tecnica il cui scopo non è l'incremento, prevalentemente quantitativo, di conoscenze ma la soluzione dei problemi attraverso lo sviluppo di specifiche competenze.

In tale prospettiva, aspetti interni ed esterni al processo di apprendimento personale quali la motivazione per l'acquisizione di tali competenze, il sistema decisionale necessario a ottimizzare il processo formativo stesso, la capacità di gestirlo e di indirizzarlo autonomamente verso il conseguimento di obiettivi legati ai bisogni e agli interessi dell'educando, diventano fattori critici che determinano il successo o il fallimento dell'apprendimento stesso.

Nel 1996 l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ha messo in evidenza

l'importanza di aiutare le persone, sin dalla scuola elementare, a sviluppare competenze e acquisire conoscenze che permettano loro di trasformarsi in formandi in grado di autodirigere, in modo permanente e lungo tutto l'arco della loro vita, l'attitudine all'apprendere e a revisionare attivamente le proprie dinamiche apprenditive. L'OCSE ha sottolineato come da questa attitudine dipenda, nel lungo periodo, lo sviluppo personale dei singoli soggetti e quello sociale dei Paesi e delle comunità nei quali vivono³.

Già in una *Comunicazione* del 2013 – riveduta nel 2017 e rivolta al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sul tema della tecnologia e delle risorse didattiche aperte per ridefinire l'istruzione nell'Unione – la Commissione Europea evidenziava l'importanza di favorire contesti di apprendimento aperto e ambienti basati sull'apprendimento 'autoregolato' quali risorse per formare discenti pensanti e responsabili che siano in grado di pianificare in modo indipendente il proprio processo di apprendimento, la ricerca delle risorse e quindi di riflettere sul processo e sul progresso. Questi ambienti, secondo la Commissione, dovrebbero essere favoriti anche attraverso la fruizione di risorse didattiche

aperte (OER). Per la stessa Commissione, attraverso questi ambienti basati sull'apprendimento autoregolato e gli strumenti che possono supportarlo è possibile promuovere modalità di apprendimento e insegnamento innovativi e di qualità in grado di contribuire alla realizzazione degli obiettivi della strategia Europa 2020, promuovendo la competitività e la crescita dell'Unione Europea attraverso un apprendimento continuo in grado di formare lavoratori più competenti e qualificati e maggiore occupazione⁴.

L'apprendimento continuo, del resto, è indice di un atteggiamento che riflette il modo in cui una persona è in grado di determinare *che cosa, quando e come* apprendere in quanto parte integrante di un bisogno da soddisfare attraverso la ricerca costante di opportunità. Questa ricerca consente di soddisfare quello stesso bisogno (l'apprendere per uno scopo) accettando la crescente responsabilità che l'apprendimento, in quanto combinazione di forze esterne e interne della persona, comporta⁵. Alla capacità di 'autogestire' e 'autodirigere' (o meglio 'autodirezionare') il proprio apprendimento secondo livelli progressivi di autonomia personale è legata, del resto, la valutazione del livello di crescita e di sviluppo di una persona.

La tendenza verso l'autodirezione è, pertanto, una variabile fondamentale per valutare il livello di sviluppo conseguito da un soggetto sia in termini di maturazione personale che di sviluppo intellettuale e professionale. Questa tendenza rileva il grado di partecipazione attiva del formando nel processo di progettazione, conduzione, valutazione e comprensione dell'apprendimento che viene selezionato e implementato dallo stesso formando sulla base dei suoi interessi e bisogni⁶. Il conseguimento dei risultati dell'apprendimento come possono essere, ad esempio, l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze, avviene attraverso la mobilitazione da parte del soggetto di comportamenti e di dinamiche che interessano dimensioni razionali che non razionali proprie della sua personalità e che investono di conseguenza capacità cognitive, strategie e procedure per apprendere autonomamente⁷.

La tendenza verso l'autodirezione rivela la disposizione di un soggetto a farsi carico della responsabilità progressiva che il proprio apprendimento comporta, individuando specifici obiettivi, allocando le risorse necessarie per apprendere, pianificando le attività di apprendimento,

selezionando le strategie, monitorando lo sviluppo delle azioni, valutando continuamente i risultati dell'apprendimento stesso e, aspetto centrale, metariflettendo continuamente sui personali processi logici⁸.

Alcuni studiosi⁹ ritengono che l'autodirezione nell'apprendimento possa essere identificato con il concetto di 'apprendimento autodiretto', a sua volta sinonimo di 'apprendimento autoregolato', 'autonomo' e 'auto-programmato', perché in tutte queste forme di apprendimento sarebbe rintracciabile un elemento fondamentale – l'iniziativa personale – che viene descritta come la base, o meglio il 'punto di inizio', dal quale il soggetto parte per identificare gli obiettivi e gestire le proprie risorse in vista del conseguimento degli obiettivi prefissati.

Ora, senza addentrarsi nel dibattito in merito a questa identificazione, a noi preme evidenziare come di fatto la tendenza all'autodirezione nell'apprendimento rappresenti di fatto il punto di partenza per l'apprendimento continuo inteso come un atteggiamento di ricerca costante di opportunità di apprendimento/educazione/formazione. È del resto questa 'autodirezione' (che implica un processo di autoregolazione e gestione personale) a permettere l'avvio dei processi legati all'apprendimento permanente: ossia l'attitudine di una persona a trasformarsi in 'discente'/'formando' e in 'ricercatore' lungo tutto l'arco della sua esistenza¹⁰.

Si può pertanto affermare che dall'autodirezione (e dagli atteggiamenti che il soggetto rivela verso di essa) dipende il livello di predisposizione del soggetto alla formazione permanente in generale e la 'qualità' stessa del suo apprendimento in termine di acquisizione di conoscenze, di vocazione al cambiamento e di sviluppo di competenze. Infatti, risulta difficile pensare che una persona che non possiede l'attitudine e la capacità ad autodirigersi possa sviluppare comportamenti orientati verso l'apprendimento permanente nella vita¹¹.

L'orientamento e l'attitudine all'apprendimento continuo sono rivelati in una persona dall'emergere di 'segni specifici' legati alla motivazione intrinseca, all'interesse personale e all'autonomia nella gestione dell'apprendimento stesso. In sostanza, l'autodirezione rivela il livello di interiorizzazione dell'importanza e dei valori attribuiti dal soggetto ai processi di apprendimento e alla formazione nel suo complesso intesa come insieme

di attività e azioni che sono rivolte alla liberazione del soggetto, alla sua emancipazione e alla conquista dell'autonomia nei diversi contesti che abita nella società. Se Knowles già nel 1975 individuava nell'autoapprendimento/autoformazione non solo una competenza umana di base e la chiave di volta del processo dell'educazione permanente¹², è pur vero che non potrebbe esserci apprendimento e formazione autonomi e rivolti al proprio 'sé' se non vi fosse nel soggetto una tale disposizione all'autodirezione.

Quindi l'autodirezione è la condizione necessaria perché possa innescarsi e portarsi a compimento l'autoformazione del soggetto; e in questo senso – a nostro parere – l'autodirezione non si identifica con l'autoformazione in quanto essa pre-esiste a quest'ultima all'interno del soggetto in una condizione che possiamo definire *in interiore homine*.

Pur essendo legata alla natura interiore del soggetto e alla sua predisposizione ai valori della formazione, la tendenza all'autodirezione nell'apprendimento può essere predetta e valutata con specifici metodi e strumenti da essi derivati¹³.

Le ricerche sperimentali dimostrano che la tendenza verso l'autodirezione comincia nel soggetto in modo quasi naturale per poi trasformarsi successivamente in una capacità di pianificare e gestire in autonomia – con responsabilità, entusiasmo, impegno e fiducia nelle strategie formative e nei valori dell'educazione/formazione – il processo di apprendimento. A sostegno di ciò, altre ricerche¹⁴ evidenziano come il processo di apprendimento in un soggetto con attitudine all'autodirezione venga sempre 'gestito' – o meglio 'vissuto' – in modo libero e senza percezione di costrizione, sia che esso avvenga in un contesto informale e non-formale sia che avvenga negli ambiti del formale (nel quale gli impedimenti alla libertà nell'apprendimento dei contenuti del curriculum formativo sembrano essere maggiori).

Alcuni autori, infatti, ritengono che proprio a causa delle costrizioni e delle imposizioni del contesto, l'apprendimento autodiretto (risultato dell'attitudine all'autodirezione) non possa svilupparsi in un ambiente e contesto educativo di tipo formale (nella scuola, ad esempio), ma solo in contesti informali o non-formali, come nel caso dell'educazione degli adulti¹⁵. Infatti, uno dei concetti fondamentali legati all'autodirezione e

all'apprendimento è la capacità di auto-formarsi individualmente (e quindi anche di trasformarsi in 'autodidatti').

Tuttavia, per contrastare questa tesi si può evidenziare come, di fatto, essa sia segnata da un pregiudizio più o meno tacito che concepisce ancora il discente/alunno e la scuola come un soggetto e un ambiente di apprendimento 'non attivo' che si presenta come un passivo ricettore di contenuti meramente erogati da un insegnante e imposti tradizionalmente in un contesto non emotivamente stimolante e non personalizzato tale da non incoraggiare gli allievi a utilizzare i propri mezzi e le proprie risorse personali per imparare, come invece dovrebbe avvenire in un contesto di apprendimento autodiretto¹⁶.

Oggi, di fatto, il modello di scuola più efficace e in linea con i principi dei valori democratici della società occidentale appare in teoria quello nel quale essa viene concepita come un ambiente non isolato ma agente in simbiosi con tutti gli altri contesti educativi e con la società, nella prospettiva di facilitare intenzionalmente l'autodirezione all'apprendere dei propri allievi.

In questo ambiente gli studenti, in quanto soggetti attivi, possono ritrovare, ad esempio, quella componente di libertà che in una scuola tradizionalmente concepita sarebbe limitata, grazie proprio alle nuove tecnologie del Web 2.0 e della formazione a distanza. Queste ultime, infatti, possono permettere loro di trovare fuori dal contesto educativo formale rappresentato dalla scuola le risorse e gli strumenti per sviluppare e portare a compimento una formazione personalizzata in misura autodiretta¹⁷.

In una scuola concepita nella prospettiva dell'autodirezione, nel quale gli insegnanti assumono la funzione di facilitatori dell'apprendimento, vengono gettate le basi per insegnare ai discenti ad utilizzare le conoscenze e le abilità personalmente acquisite per orientare il loro apprendimento, scegliere consapevolmente le strategie cognitive più appropriate per il compito che devono svolgere e alimentare la motivazione permanente all'imparare utilizzando le risorse che la società e le nuove tecnologie mettono loro a disposizione¹⁸.

La tendenza all'autodirezione nell'apprendimento permette, in sostanza, lo sviluppo e l'attuazione di un modello di formazione integrato tra strategie di apprendimento (di tipo cognitivo, metacognitivo e

motivazionale)¹⁹, gestione delle emozioni (intesa come capacità di regolare e orientare il desiderio e l'entusiasmo per l'apprendere) e miglioramento continuo (a partire dalla riflessione sulla propria esperienza e dal ripensamento di nuovi obiettivi di apprendimento).

L'autodirezione come filosofia della formazione umana

Anche se l'apprendimento autodiretto – risultato e prodotto della tendenza all'autodirezione nell'apprendimento – sembra rappresentare un campo di indagine con ricerche più o meno consolidate in campo sperimentale che rimanda a specifici modelli e teorie educative della formazione umana, non sono mancate critiche nei confronti di questo concetto.

Una delle critiche più rilevanti è stata senza dubbio quella degli studiosi di Educazione degli Adulti americani Ralph G. Brockett e Roger Hiemstra che nel volume considerato una pietra miliare nel campo, *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, pubblicato nel 1991²⁰, hanno messo in evidenza come l'autodirezione sia, di fatto, uno 'stile di vita' e non un 'metodo di apprendimento' e come esso non si identifichi neppure in senso ampio con una 'forma' di apprendimento specifico.

Secondo i due studiosi di educazione degli adulti, questo errore di interpretazione si è originato dal fatto che l'autodirezione è un concetto ampio e polisemico che rimanda a problemi complessi come ad esempio il rapporto tra istruzione, educazione e formazione, la libertà nell'apprendimento, i fini, gli obiettivi e le finalità della formazione umana e delle istituzioni educative/formative, la gestione democratica della relazione educativa/formativa, la responsabilità nella formazione, i metodi dell'insegnamento-apprendimento, i contenuti del curriculum formativo.

Non c'è dubbio che l'autodirezione rappresenti, nel contesto dell'educazione degli adulti come scienza pedagogica e dell'educazione umana dove è più facilmente collocabile e giustificabile, l'essenza stessa dell'educazione/formazione continua o permanente.

L'autodirezione, in quanto punto di partenza ed essenza dell'educazione degli adulti, esprime la natura stessa dell'autoformazione che, secondo Gibbons e Phillips può

realmente accadere soltanto quando le persone non sono costrette a imparare e gli altri non sono obbligati a insegnare loro soprattutto i contenuti di un particolare curriculum disciplinare²¹. La vera autoformazione, infatti, può realizzarsi soltanto quando una persona sceglie di imparare ciò che può anche decidere di non imparare²².

L'atteggiamento autodirettivo nell'apprendimento implica, come ha messo in evidenza Malcolm Knowles, il coinvolgimento in un processo in cui le persone prendono l'iniziativa come soggetti attivi, con o senza l'aiuto di altri, nella diagnosi delle loro esigenze formative, nella formulazione degli obiettivi di apprendimento, nell'identificazione delle risorse per imparare, nella scelta e attuazione di strategie di apprendimento appropriate e nella valutazione dei risultati che ne conseguono²³.

Come abbiamo scritto in precedenza, l'autodirezione sembra essere una caratteristica della personalità del soggetto risultato di fattori complessi e di un intreccio tra variabili rappresentate da predisposizioni naturali del soggetto e influenze ricevute nel contesto sociale e culturale nel quale ha vissuto o vive. L'autodirezione è, pertanto, una vera e propria 'filosofia di vita' che rimanda a una specifica 'filosofia della formazione' umana i cui pilastri sono rappresentati dal coinvolgimento della volontà e della responsabilità personale del soggetto che impara; dalla centralità dell'autonomia nel processo di apprendimento; dall'orientamento della formazione sul sé personale; da un *focus* prospettico permanente del soggetto sull'apprendimento²⁴; dal valore sociale della formazione; da una disposizione all'uso delle nuove tecnologie della formazione basate *sull'e-learning* e il Web 2.0.

Questi pilastri disegnano, in un certo senso, la 'mappa' filosofica e pedagogica dell'autodirezione nell'apprendimento. Parlare di 'responsabilità personale' significa, infatti, sottolineare il fatto che un soggetto che si 'pre-dispone' in maniera naturale alla formazione, intraprende questa azione con lo scopo di assumere il controllo sul suo stesso apprendimento e l'ambiente sociale circostante. Dominare le situazioni nella consapevolezza *di come, del perché e del fine per il quale* si sta agendo mossi dalla volontà di imparare, rappresenta il modello stesso dell'educazione contro l'oppressione e per l'emancipazione teorizzata da Paulo Freire²⁵. Legato al concetto di responsabilità è inoltre quello di 'autonomia', che si riferisce invece alla capacità di

ciascuno di scegliere ciò che ha valore: vale a dire, fare scelte in armonia con l'autorealizzazione personale²⁶.

L'orientamento della formazione sul sé personale implica l'idea che l'apprendimento intende soddisfare bisogni che sono primariamente legati alla sfera degli interessi personali e soltanto quando il sé viene gratificato dalla formazione (perché ad esempio vi sono delle ricadute in termini di vantaggi o riconoscimenti) il discente è motivato ad apprendere e si impegna maggiormente nel processo di apprendimento. È stato del resto lo stesso Knowles a mettere in evidenza come, di fatto, l'adulto impara ed è maggiormente motivato a imparare quando riceve una gratificazione o un riconoscimento 'concreto' (in termini di aumento di salario, avanzamento di carriera, riconoscimento sociale, prestigio, ecc.) spendibile nella vita lavorativa o quotidiana²⁷.

La mappa concettuale dell'autodirezione quale filosofia della formazione umana ci porta inoltre a considerare il focus sull'apprendimento come l'azione centrale che permette all'*Homo discens* di trovare il collegamento naturale tra la sua storia evolutiva e l'ambiente circostante inteso sia come ambiente naturale che mondo storico dell'esistenza individuale e comunitaria. L'apprendimento è vitale per l'uomo ed è stato fondamentale per l'evoluzione umana; l'uomo è l'essere che impara sempre: per questo motivo egli è, prima che *Homo sapiens*, *Homo discens*.

L'antropologia dell'*Homo discens* che è alla base dell'autodirezione nell'apprendimento ci fa comprendere, inoltre, come la formazione non sia mai qualcosa che vale solo per il soggetto che apprende ma anche per la comunità alla quale il soggetto appartiene. Le ricadute della formazione non sono mai solo per il soggetto ma anche per la comunità e la società nella quale egli è inserito. In quanto 'bene comune', la formazione non appartiene mai al singolo uomo ma è un 'patrimonio' e una risorsa sempre comunitaria che proprio nel contesto sociale e comunicativo (interpersonale o interculturale che sia) acquista il suo valore e il suo senso.

Inoltre, l'uso delle nuove tecnologie della formazione basate sull'*e-learning* e Web 2.0 possono oggi aiutare il discente a potenziare la sua predisposizione naturale all'autodirezione favorendo un autentico processo di apprendimento permanente in un contesto di autonomia, libertà, personalizzazione, valutazione critica senza paura di insuccesso riguardo ai risultati della propria esperienza

formativa e svincolo da quei legami di spazio e di tempo che hanno sempre rappresentato le condizioni-limite, ad esempio, dell'educazione e dell'apprendimento formale.

I vantaggi dell'autodirezione nell'apprendimento

L'autodirezione nell'apprendimento sembra dunque dare vita a un approccio nuovo all'educazione e alla formazione, rimandando ad un vero e proprio modo di vivere la vita e le esperienze formative che essa comporta. L'autodirezione nell'apprendimento riflette l'idea di una vita e di una formazione libera nella quale le persone hanno diritto a scegliere il proprio percorso personale perseguendo – nel rispetto di quelli degli altri – il diritto a seguire i propri interessi per realizzare desideri e aspettative personali. L'autodirezione implica l'idea dello sviluppo di una cultura della collaborazione nella quale le libertà individuali vengono concepite, accettate ed esercitate in modo sinergico in modo che tutti possano trarne vantaggio²⁸. Alcuni dei vantaggi più significativi dell'apprendimento autodiretto sono i seguenti.

1) L'autodirezione nell'apprendimento promuove nell'educando/formando uno sviluppo che possiamo definire 'naturale' della fiducia in sé stesso, l'intraprendenza personale, la perseveranza nel perseguimento dell'obiettivo finale attraverso la formazione, un senso di soddisfazione per la vita e per i risultati conseguiti grazie alla presa di responsabilità sulle scelte di vita legate al percorso formativo che ha intrapreso. L'autodirettività, infatti, aumenta in modo significativo la capacità di una persona di fare scelte consapevoli, appaganti e autoaffermative proprio perché, prendendo decisioni che tengono conto delle proprie idee, desideri, aspirazioni, sentimenti e bisogni e confrontandole con le opzioni possibili aumenta il senso di responsabilità e produttività personale.

2) In tutti i contesti formativi nei quali viene sviluppata (soprattutto nella scuola), l'attitudine all'autodirezione diminuisce negli studenti/formandi malessere e demotivazione derivanti da un eventuale insuccesso nell'apprendimento di contenuti legati a un curriculum imposto e trasmesso in forma coercitiva. L'autodirezione spalanca le porte a una nuova interpretazione del 'successo scolastico' e del 'successo formativo', le cui premesse possono essere rintracciate nella teoria

dell'intelligenza umana sviluppata da Gardner: vale a dire, che tutti gli studenti sono competenti e 'intelligenti'. Ciò che li differenzia è, eventualmente, solo il diverso livello di sviluppo raggiunto nelle specifiche *performance* di apprendimento grazie alla maggiore esperienza sviluppata nella pratica di un tipo di intelligenza piuttosto che un'altra. Ad esempio, una scuola improntata a favorire l'autodirezione nell'apprendimento è consapevole che 'successo' e 'fallimento' formativo sono concetti relativi e vanno considerati nel contesto globale del processo di sviluppo dell'intero arco di vita del discente e della sua formazione. Questo sembra essere massimamente vero nella scuola, dove, di fatto, il successo o l'insuccesso della *performance* formativa è sempre stabilito da prove, test e misurazioni che, per quanto si sforzino di essere oggettive, sono sempre arbitrarie, imposte da 'altri' e finalizzate a valutare prestazioni su apprendimenti legati a contenuti non scelti liberamente dal discente.

3) La tendenza all'autodirezione, se si trasforma in una reale attitudine del soggetto allo sviluppo di un'autoformazione/autoapprendimento continuo, offre ai discenti l'opportunità di perseguire una gamma di interessi molto più ampia di quanto sia possibile in una scuola tradizionale con un curriculum predefinito, programmi e contenuti prefissati: scuola che spesso, a tutt'oggi, risulta incapace di soddisfare i bisogni e gli interessi dei discenti, a ricordare quanto sin dai primi decenni del secolo scorso veniva denunciato a proposito di una scuola che non conosce la reale realtà umana dei soggetti che ospita²⁹. L'autodirezione favorisce il *focus* del discente sull'esplorazione di argomenti che, pur essendo presenti nelle discipline curriculari, possono essere approfonditi in una prospettiva più ampia e realmente interdisciplinare sulla base degli interessi concreti del discente stesso. Per mezzo dell'autodirezione, il curriculum scolastico si trasforma in una serie di contenuti che vengono esplorati sulla base di una motivazione che nasce dai reali interessi del docente. Le conoscenze alle quali il soggetto perverrà, quali che siano le restrizioni o le costrizioni imposte dal contesto formale del curriculum, non saranno mai il risultato di un'acquisizione imposta ma di una formazione libera e democratica.

4) L'autodirezione, inoltre, nel caso dei preadolescenti e degli adolescenti inseriti nel contesto scolastico, rafforza

lo spirito collaborativo e la collaborazione all'interno e all'esterno della famiglia migliorando i rapporti tra quest'ultima e la scuola. Senza le imposizioni dal curriculum scolastico, i genitori e i giovani sono liberi di discutere, scegliere, creare, negoziare, progettare, esplorare e fare imparando ciò che decidono di imparare in vista degli obiettivi che intendono perseguire, i valori che intendono seguire e i desideri personali che vogliono realizzare attraverso l'apprendimento. È in un contesto di questo tipo che si sviluppa la tendenza all'autodirezione.

Il facilitatore come agente promotore dell'autodirezione

La domanda che a questo punto è necessario porsi è: in che modo può essere favorita nei discenti questa attitudine all'autodirezione nell'apprendimento? La risposta a questa domanda va trovata, come si diceva in precedenza, nell'ambiente formativo nel quale il discente è immerso e nel ruolo di facilitatore giocato dall'insegnante/educatore/formatore³⁰. In quanto facilitatore, l'insegnante/educatore/formatore svolge precise funzioni³¹.

- Aiuta il discente a strutturare un'esperienza di formazione utilizzando metodologie capaci di aiutarlo a identificare le esigenze individuali in relazione agli argomenti trattati in un corso o in un modulo di formazione e ad approfondirle autonomamente anche al di fuori dell'aula.
- Una volta identificati i bisogni del discente, deve aiutarlo ad approfondire autonomamente gli argomenti specifici senza esitare a collocare gli scopi e gli obiettivi dell'apprendimento all'interno di un processo di negoziazione che può anche trasformarsi in un vero e proprio 'contratto di apprendimento' con il relativo piano, scritto insieme e condiviso dal formatore con il discente/educando.
- Attraverso suggerimenti concreti e consigli, una sana interlocuzione pedagogica, fa in modo che sia il formando a determinare la caratteristica dei risultati attesi e desiderati dell'apprendimento legandola ai bisogni dell'educando stesso, alle tematiche che vengono trattate nel corso o nel modulo e agli scopi della formazione.
- Incoraggia i formandi ad autovalutarsi e utilizza le metodologie che meglio si adattano alle loro caratteristiche e stili di apprendimento in relazione a

questo scopo. Può anche utilizzare metodologie di valutazione di tipo tradizionale (questionari, test, colloqui, interviste, ecc.) o far uso di un valutatore esterno quando come facilitatore vuole essere più oggettivo nella valutazione o sente di avere necessità di un aiuto esterno quando le competenze necessarie per la valutazione non rientrano totalmente nel suo ambito.

- Incoraggia i discenti a scegliere le metodologie e le tecniche più appropriate per documentare e dimostrare i risultati conseguiti e tenere traccia degli apprendimenti al termine delle relative esperienze di formazione (attraverso la scrittura di un diario, per esempio).

- Incoraggia i formandi a selezionare le esperienze di apprendimento che si adattano meglio alle loro situazioni specifiche (esperienze concrete in laboratori o micro-tirocini per esempio, o approfondimenti personali attraverso letture o la fruizione di materiali elettronici audio-visivi), sollecitando il loro *feedback* in modo da monitorare l'adeguatezza delle varie esperienze di apprendimento che essi hanno vissuto e che egli ha contribuito ad organizzare.

- Utilizza una molteplice varietà di risorse per l'apprendimento dei formandi aiutandoli e responsabilizzandoli nella scelta dei materiali più adatti al loro approfondimento personale e ai loro interessi. Le banche dati e le risorse elettroniche *online* che oggi sono messe a disposizione dalla Rete rappresentano un serbatoio inesauribile per sviluppare al meglio questo compito del facilitatore.

- Crea un ambiente di apprendimento ottimale in un contesto di formazione personalizzato che presenta molteplici e continui stimoli. Vale a dire, *input* di varia natura che possono provenire da seminari, discussioni, gruppi di lavoro, sessioni di formazione aggiuntiva erogata *online*, materiali di apprendimento supplementari, opportunità di riflessione, possibilità di avere *feedback* attraverso valutazioni, occasioni per poter riflettere criticamente in maniera individuale o in gruppo sulle esperienze formative che si stanno vivendo o che si sono vissute.

- Struttura un ritmo di apprendimento autonomo partendo dal discente e dai suoi ritmi e stili di apprendimento, incoraggiando i formandi a scegliere 'tempi' più adatti alle loro esigenze individuali. Sulla base di queste esigenze verranno negoziate la frequenza alle lezioni, le valutazioni e le modalità nelle quali portarle a termine.

Il facilitatore, inoltre, favorisce l'autodirezione dell'educando anche incoraggiandolo a collegare le attività di apprendimento alla realtà del suo lavoro, della sua famiglia e della comunità nella quale vive. In sostanza, lo aiuta a trovare una dimensione applicativa per ogni conoscenza acquisita o contenuto appreso. La promozione dell'apprendimento nella prospettiva dell'autodirezione presuppone la messa a disposizione continua di molte risorse per il discente. Ciò significa anche che deve esserci una selezione e una valutazione continua delle risorse e dei *feedback* da parte del facilitatore³². Come si diceva, la Rete coi suoi contenuti multimediali e le tecnologie della formazione e della comunicazione offerte dal Web 2.0 possono offrire un grande aiuto in questo senso. Tuttavia, la funzione del formatore/insegnante come facilitatore rimane sempre indispensabile e imprescindibile per realizzare questa selezione e valutazione continua.

Principali critiche alla formazione attraverso l'autodirezione

Il concetto di autodirezione nell'apprendimento sembra scardinare l'idea dell'educazione e della formazione tradizionale e mettere in discussione il sistema stesso dell'educazione formale nella società. Tuttavia, non sono mancate critiche a questo concetto, soprattutto in sede di scienza dell'educazione degli adulti³³. In fondo, il concetto di autodirezione rimanda a quella critica nei confronti dell'educazione e della formazione tradizionale (costruita su un modello di relazione autoritaria *one-up/one down* tra insegnante e allievo, sulla trasmissione di contenuti in un curriculum obbligatorio, sull'utilizzazione di una valutazione sempre imposta e mai negoziata, ecc.) che è stata alla base del dibattito che ha viste contrapposte, da una parte quella che è stata chiamata – con un termine infelice – 'andragogia'³⁴ –, e dall'altra la 'pedagogia'.

Le critiche all'autodirezione sono molteplici e riguardano in primo luogo, la convinzione che tutti desiderino imparare nella prospettiva dell'autodirezione, soprattutto gli adulti e gli adolescenti. Gli stili di apprendimento variano da persona a persona e, nelle complesse dinamiche di sviluppo e di crescita degli esseri umani, non necessariamente l'eccessiva libertà nel processo di

apprendimento – che implica poi uno sforzo e un dispendio di energie notevole richiesto dalla selezione dei materiali e dalla scelta degli approfondimenti – può risultare efficace in tutti i soggetti. Alcuni di essi, infatti, potrebbero preferire, ad esempio, uno stile di apprendimento legato a un insegnamento più direttivo e centrato sulla figura del docente/formatore per motivi di semplice risparmio di tempo e di forze impiegate nello sforzo per la formazione.

L'idea quindi che l'autodirettività sia una prospettiva di apprendimento, valida per tutti i soggetti indipendentemente dall'età, dall'ambiente sociale e dalla cultura di provenienza e che essa possa di fatto rappresentare un'ideologia e un pregiudizio, è senza dubbio una critica che va presa in considerazione e tenuta nella massima attenzione. L'autodirettività, con le sue caratteristiche di democraticità, promozione dell'autonomia individuale e comunicazione simmetriche tra educatore ed educando e insegnante-allievo rimanda a stili di apprendimento molto 'occidentali' che possono non essere adeguati in altri contesti educativi di altri continenti, come ad esempio in Asia o in Africa, dove invece prevale maggiormente una cultura della formazione di tipo comunitario, dove i processi di apprendimento sono sempre legati a obiettivi ben precisi e monitorati da figure espressione di organi di controllo strutturati nel contesto di sistemi di educazione nazionalistici.

L'autodirezione, mancando di una impostazione rigida e chiaramente definita riguardo agli obiettivi di apprendimento, può facilitare lo spaesamento del discente e la sua difficoltà nel trovare un chiaro 'oggetto' su cui essere valutato in relazione ai risultati conseguiti nell'apprendimento/formazione.

In sostanza, l'autodirezione può rendere difficile rispondere a domande quali: *che cosa valutare, come valutare e in relazione a che cosa* (all'utilità rispetto alla vita del soggetto? alla sua attività lavorativa presente e futura? ai contenuti di quanto insegnato? alle ricadute sociali della formazione? alle competenze critiche personali sviluppate? al cambiamento personale conseguito? ecc.) i contenuti della formazione stessa. Inoltre, non tutte le persone, giovani o adulti che siano, hanno le risorse (di tempo e materiali ad esempio) per impegnarsi in attività di apprendimento autodirette (si

pensi a coloro che vivono in Paesi del mondo che non hanno le stesse disponibilità di risorse di quelli europei)³⁵. L'autodirezione, inoltre, rimanda a un apprendimento autonomo, a una tendenza all'autoformazione che può essere descritta sia come una 'caratteristica personale' che come un 'processo'. Questa duplice peculiarità rende spesso confuso e ambiguo il concetto di autodirezione. Tale ambiguità implica due principali criticità: la prima riguarda il fatto che, se essa rappresenta una predisposizione individuale naturale all'autonomia nell'apprendimento, può non essere posseduta da tutti ma solo da alcuni; pertanto questa predisposizione potrebbe non svilupparsi mai in alcune persone. La seconda riguarda il fatto che non tutti i discenti possono volersi sovraccaricare della responsabilità del controllo diretto del proprio apprendimento per la serie di ragioni che abbiamo evidenziato in precedenza.

Oltre al fatto che l'autodirezione non sembra essere sempre l'approccio migliore per l'apprendimento, essa è stata criticata anche per il fatto di rimandare a un modello di 'umanesimo progressista' nordamericano e liberistico di tipo anglosassone che presuppone la formazione delle classi medie bianche europee e nordamericane nelle quali il controllo (auspicato, in realtà, solo parzialmente e mai totalmente) sull'apprendimento personale è funzionale agli obiettivi del lavoro in una società capitalistica. Una tale società ha bisogno certamente dell'autonomia e dello sviluppo della capacità riflessiva dei suoi lavoratori per razionalizzare il processo organizzativo della produzione e del rapporto costi-benefici (un lavoratore capace di controllarsi da solo rende più efficiente il sistema) ma non ha di fatto un reale interesse affinché lo stesso lavoratore sia investito da una totale autonomia e possieda il totale controllo del processo e del sistema (che invece dovrà essere sempre appannaggio delle sole classi dirigenti) assumendo una eventuale prospettiva realmente critica e trasformativa riguardo a questi ultimi³⁶.

Inoltre, non è possibile parlare di autodirezione nell'apprendimento solo nel caso dell'educazione degli adulti e come forma esclusiva di apprendimento individuale e autonomo. Negli esseri umani, data la natura della specie alla quale appartengono, l'apprendimento ha sempre una valenza sociale ed è il risultato di forme di collaborazione e condivisione, al punto da potersi affermare che l'apprendimento umano è sempre sociale, non è mai autonomo, ed è sempre mediato da altri.

Tenendo conto di questa prospettiva, l'idea che il compito esclusivo del facilitatore (in sostituzione di un insegnante) debba consistere esclusivamente nel compito di formare il soggetto all'apprendimento autonomo appare come una mera chimera priva di senso.

Pertanto, tenendo conto di queste premesse, l'autodirezione appare come la massima espressione educativa dell'ideologia capitalista e della sua educazione ispirata al mito del *self-made man*, dell'imprenditore che si è fatto da solo rischiando e creando la sua impresa attraverso il controllo dell'organizzazione, della gestione delle risorse economiche e degli strumenti.

Lungi dal rimandare a una pedagogia critica ed emancipativa, il discorso sull'autodirezione nell'apprendimento sta progressivamente diventando un argomento che rimanda quasi esclusivamente all'apprendimento delle tecniche necessarie a fornire agli adulti i mezzi più efficienti di regolazione e controllo della loro formazione nella prospettiva di un compromesso con gli interessi capitalistici predominanti che supportano il conformismo sociale e bandiscono come inutile perdita di tempo qualsiasi critica alla formazione ispirata ai valori capitalistici. La tecnificazione dell'educazione degli adulti raggiunge del resto la sua massima espressione nella cosiddetta 'pedagogia delle competenze' e nel discorso sul lavoro nella società capitalista al quale la tematica delle competenze rimanda nelle società occidentali³⁷.

L'autodirezione, inoltre, è di fatto l'espressione dell'individualismo occidentale (e anche del suo egoismo) nel quale l'esaltazione del sé all'automotivazione serve a creare 'individui' che, autonomamente e in maniera isolata (acritica, ad esempio, nei confronti delle questioni politiche) si sforzano di conseguire il successo economico e sociale.

L'autodirezione, in realtà, si concentra sul sé individuale che viene esaltato attraverso un'educazione alla volontà e allo sforzo per raggiungere gli obiettivi dell'educazione capitalista conformandosi ai dettami della sua ideologia oggi dominante su scala planetaria.

Proprio l'esaltazione insieme alla ricerca esasperata di questo 'sé' autonomo e separato, come emerge dalla letteratura scientifica sull'educazione all'autodirezione, sembra rappresentare un'altra criticità di tutto il discorso pedagogico che verte su questo tema. Questa eccessiva focalizzazione sembra impedire l'attuazione della piena

umanizzazione nel soggetto che apprende, che non appare essere messo nelle condizioni di poter abbracciare un costruito più completo e critico di sé indispensabile a una pratica più autentica dell'autoformazione. Il concetto di sé e di autonomia in esso ricompresa, in quanto base per l'autodirezione andrebbe secondo alcuni sostituito con quello di 'omonomia' (homonomy)³⁸. Questo concetto, definito e sviluppato per la prima volta da Andras Angyal tra il 1939 e il 1941 che ne ha offerto un quadro olistico di riferimento per le scienze umane, parte dal presupposto che il movimento verso l'autonomia e l'omonomia sono dimensioni complementari che si riferiscono alla crescita e allo sviluppo del sé³⁹. Mentre la spinta verso l'autonomia implica un processo attraverso il quale il soggetto si prepara a diventare indipendente e a percepirsi come unico e soggetto individualistico, la spinta verso l'omonomia comporta l'esperienza di essere parte integrante di un sistema di elementi più ampio, dotato di senso e significato, che convive in armonia con unità superindividuali come il gruppo, la famiglia, la comunità, la cultura, il proprio popolo, ecc. Concetti quali 'controllo' e 'dominio' caratterizzerebbero, quindi, la spinta all'autonomia, mentre la 'partecipazione' a qualcosa di più ampio del sé individuale sarebbe invece appannaggio dell'omonomia.

Se nella ricerca di una formazione rivolta all'autonomia vi sarebbe una 'espansione' oltre il sé individuale ristretto, nell'omonomia questo processo si trasforma in un 'ampliamento' oltre i limiti puramente individualistici, conducendo a modalità esistenziali e formative che vanno nella direzione del 'condividere', del 'partecipare', dell'integrarsi con l'ambiente in contrasto con quelle che invece vanno nella direzione del 'possedere', del 'dominare', del 'subordinarsi', del 'conformarsi', come invece solitamente avviene nel processo di formazione del sé autonomo, finalità e lo scopo dell'autodirezione. Il principio di omonomia permetterebbe dunque al soggetto di percepirsi come un 'piano' tra piani che sono tra loro interconnessi ed organicamente saldati e non indipendenti⁴⁰.

Conclusioni

La riflessione sull'omonomia mette in evidenza la necessità di una educazione che sia in grado di aiutare la

persona a realizzare, attraverso la formazione, un costruito più completo di sé. In questo senso, l'autodirezione, se concepita in maniera critica e collocata nel contesto di un'attitudine permanente alla riflessione e alla metariflessione, può rappresentare un valido aiuto per la valorizzazione e il perfezionamento della formazione umana.

Concepita come un processo per l'omonomia, l'autodirezione dischiude per l'*Homo discens* la prospettiva di un'educazione permanente e di un apprendimento continuo più umani e realmente critici. Del resto, gli obiettivi principali che possono essere conseguiti attraverso l'autodirezione nell'apprendimento, vale a dire: l'aspirazione ad acquisire conoscenza e lo sviluppo di abilità; la capacità di auto-orientarsi; lo sviluppo dell'apprendimento trasformativo ed emancipativo rivolto al cambiamento inteso in termini di perseguimento della giustizia sociale, dello sviluppo della critica politica, del miglioramento del quadro sociale e culturale, ecc., rappresentano i pilastri stessi dell'educazione occidentale che trova in se stessa (attraverso la critica e la riflessione) gli strumenti per correggere le criticità, i paradossi, contraddizioni e negazioni, che talvolta la caratterizzano, soprattutto in riferimento all'ideologia capitalistica e liberista che la ispira.

L'autodirezione è un concetto complesso e polisemico e sbaglierebbe chi vedesse soltanto in essa una facile via di uscita per sottrarsi alla responsabilità dell'insegnare e del formare. Così come sbaglierebbe anche colui che vedesse nell'autodirezione solo un'altra 'moda' dell'educazione degli adulti nella quale forse non vale neppure investire in quanto lo sforzo e il tempo impiegato per la preparazione di un discente ad essa sarebbe di gran lunga superiore a quello necessario per una formazione meccanicistica di tipo tradizionale.

Non si può neppure pensare che l'autodirezione sia un concetto che possa essere concepito e limitarsi ai soli sistemi educativi nei quali prevalgono la libertà e la democrazia. Se si pensasse così, non si farebbe altro che rinunciare all'idea che libertà e democrazia siano (e debbano essere, anche lottando) diritti umani fondamentali della donna e dell'uomo contemporanei in tutte le società e i Paesi del mondo. Anche l'idea che l'autodirezione finirà per distruggere o far perdere senso ai curricula delle istituzioni dell'educazione formale per

eccellenza – vale a dire la scuola e l'università – non è accettabile.

Del resto, queste istituzioni sono già state messe in 'crisi' (cogliamo questo termine nella sua accezione positiva di 'momento di riflessione' e 'ripensamento' al quale la sua etimologia rimanda) dall'avvento degli strumenti di formazione forniti dal Web 2.0; strumenti che, se correttamente utilizzati e criticamente vagliati in prospettiva pedagogica, possono potenziare all'ennesima potenza l'attitudine della persona all'autodirezione. Supportata da questi strumenti, l'autodirezione nell'apprendimento permette di comprendere come, di fatto, l'andragogia (la scienza della formazione umana più incentrata sui bisogni e gli interessi del soggetto adulto) non è di fatto un'antipedagogia (come era stata concepita all'inizio in opposizione alla pedagogia tradizionale) e che non esiste di fatto una relazione dicotomica tra andragogia e pedagogia⁴¹. Esse infatti sono in realtà l'espressione di stessa scienza che vede al centro l'*Homo discens* come soggetto 'omonomico' e 'autodiretto' che si forma e costruisce il suo sé attraverso l'io che impara.

L'autodirezione, del resto, sembra aprire una prospettiva di risoluzione per tutte le antinomie della formazione umana. Infatti, l'io-soggetto discente che autoapprende e si autoforma in un processo che inizia con un assorbimento esterno e che continua in un processo interno risolve, attraverso una sintesi, tutte le antinomie dell'educazione e pone fine a quest'ultima come processo umano 'eteronomo'.

Attraverso la riflessione sull'autoformazione, inoltre, possiamo comprendere meglio la distinzione tra 'apprendimento' (in inglese *learning*) ed 'educazione'. Infatti, mentre l'apprendimento rappresenta un cambiamento interno che si riferisce ai comportamenti, l'educazione rappresenta il processo di gestione delle condizioni esterne che dovrebbero facilitare il cambiamento interno. Pertanto, l'educatore o facilitatore che sia, quando individua e assegna obiettivi, alloca risorse appropriate e valuta i progressi del discente rispetto agli obiettivi formativi non è implicato in un processo di *self-directed learning* ma di *self-education*⁴². Il facilitatore diventa pertanto un agente educativo che organizza e fa del suo meglio per predisporre le condizioni esterne necessarie a produrre un cambiamento interno nei formandi.

È pertanto l'autoformazione, in quanto sintesi delle antinomie dell'educazione compiuta dall'io, a rappresentare di fatto il 'completamento' – o meglio il 'compimento' – dell'autodirezione nell'apprendimento. Anche se l'io e la persona nella quale è incarnato rappresenta il punto di partenza dell'autoformazione come completamento dell'autodirezione, la natura dell'autoapprendimento è sempre un'attività sociale.

L'io che si oggettiva nel sé esprime sempre un progetto di apprendimento autodiretto che non è mai autonomo in senso tradizionale, ossia libero e scevro da condizionamenti politici e influenze culturali. L'io dell'autoformazione è sempre un sé frammentato e non omogeneo ma 'incorporato' negli istinti, nei valori, nei bisogni concreti e nelle convinzioni legati alla cultura e alla società nel quale questo io vive e si forma.

In quanto tale, questo 'io-sé' riflette i vincoli, le contraddizioni, i paradossi ma anche le possibilità emancipative e liberatorie offerte dall'educazione umana. Solo con grande sforzo e impegno supportato dagli insegnanti e dagli educatori un soggetto può diventare, attraverso la critica e la riflessione, un soggetto consapevole di come i propri bisogni e interessi si sono formati. Solo a partire dalla consapevolezza e comprensione critica dei fattori politici, sociali e culturali che influenzano i bisogni e gli interessi della persona può prendere avvio il complesso processo dell'autoformazione umana. Un processo che non può essere 'insegnato' ma solo 'favorito' e 'promosso' attraverso azioni che, sembrando talvolta sfuggire alla stessa razionalità

scientifico, vanno oltre le mere tecnologie e le tecniche educative.

I risultati della formazione umana, così come quelli dell'educazione, non possono essere predetti scientificamente. Questo vale anche per l'apprendimento umano il cui mistero risiede nella profondità dell'anima dell'uomo e della sua coscienza. Per comprendere l'apprendimento e il potere e il senso profondo della formazione umana non serve indagare le strutture cognitive e percettive della mente, ma è necessario che la persona interroghi la sua coscienza e sia disposta e pronta a partecipare e a condividere un senso di sé che va oltre la mera individualità. Alla luce di questo spirito di condivisione, l'autonomia o l'autodirettività non rappresenteranno mai l'obiettivo finale della formazione o dell'educazione ma solo una dimensione che rimanderà sempre a una parziale e limitata interpretazione del processo di crescita verso la piena realizzazione della persona nel suo farsi interminabile come 'essere da educare'.

EMANUELE ISIDORI

Università Foro Italico di Roma

ELSA MARIA BRUNI

Università di Chieti-Pescara

¹ L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra i due autori; nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi. Emanuele Isidori emanuele.isidori@uniroma4.it, L'autodirezione: un concetto complesso; L'autodirezione come filosofia della formazione umana. Elsa Maria Bruni elsa.bruni@unich.it; I vantaggi dell'autodirezione nell'apprendimento; Il facilitatore come agente promotore dell'autodirezione; Principali critiche alla formazione attraverso l'autodirezione. Le conclusioni sono state scritte da entrambi gli autori.

² M.S Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *The adult learner*, Elsevier, San Diego, CA, 2005.

³ OECD-OCSE, *Transitions to learning economies and societies in Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16-17 January, OECD, Paris 1996.

⁴ Cfr. Commissione Europea, *Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*, [COM(2013) 654 final], documento disponibile online all'indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=LEGISSUM:4301337>.

⁵ R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Bridging the theory-practice gap in self-directed learning*, in S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp 31-40), Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1985.

⁶ S. Brookfield, *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 2001.

⁷ P. Jarvis, S. Parker, *Human learning: An holistic approach*, Routledge, London 2006.

- ⁸ S.L. Olivares, M.V. López, *Medición de la autopercepción de la autodirección en estudiantes de medicina de pregrado*, «Investigación en Educación Médica», IV,14, 2014, pp. 75-80.
- ⁹ M. Narváez, A. Prada, *Aprendizaje autodirigido y desempeño académico*, «Tiempo de Educar», VI,11, 2005, pp. 115-146.
- ¹⁰ Per un approfondimento di questi concetti si vedano i saggi contenuti nei seguenti volumi: P. Ellerani (a cura di), *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, FrancoAngeli, Milano 2014; G.P. Quagliano (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- ¹¹ C. Artelt, J. Baumert, N. McElvany, & J. Peschar, *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*, OECD, Paris 2003, p.10.
- ¹² M.S. Knowles, *Self-directed learning*, Association Press, New York, NY, 1975.
- ¹³ Tra gli strumenti oggi utilizzati per valutare l'autodirezione nell'apprendimento individuando il profilo autodiretto della persona attraverso gli atteggiamenti, le abilità e le competenze della persona possiamo ricordare: l'*Oddi Continuing Learning Inventory* (OCLI); il *Self-Directed Readiness Scale* (SDLRS); il *Questionario di Indagine del Profilo Autodiretto* (CIPA) e il *Questionario delle Competenze Generiche Individuali* (CCGI).
- ¹⁴ R.T. Owen, *Self-Directed Learning Readiness among Graduate Students: Implications for Orientation Programs*, «Journal of College Student Development», XL,6, 1999, pp. 739-743.
- ¹⁵ P.C. Candy, *Self-direction for Lifelong Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1991.
- ¹⁶ S. Merriam, R. Caffarella, *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*, Jossey Bass, San Francisco, CA, 1991.
- ¹⁷ R. Kop, H. Fournier, *New dimensions to self-directed learning in an open networked learning environment*, «International Journal of Self Directed Learning», VII,2, 2010, pp. 2-19.
- ¹⁸ Y. Cázares, *La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: definiciones conceptuales*, «El Tintero», IX,38, 2009, pp.1-4.
- ¹⁹ M. Narváez, A. Prada, *Aprendizaje autodirigido y desempeño académico*, «Tiempo de Educar», VI, 11, 2005, pp.115-146.
- ²⁰ Cfr. R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, Routledge, New York, NY, 1991.
- ²¹ M. Gibbons, G. Phillips, *Self-education: The process of life-long learning*, «Canadian Journal of Education», VII,4, 1982, pp. 67-86.
- ²² M. Gibbons, G. Phillips, *ivi*, p. 69
- ²³ M. Knowles, *Self-directed learning*, *op. cit.*, p. 18
- ²⁴ si veda in parte Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction...*, *op. cit.*
- ²⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2008.
- ²⁶ A. Chene, *The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion*, «Adult Education Quarterly», I, 38-47, 1983, p. 39.
- ²⁷ M.S. Knowles, *The modern practice of adult education*, Association Press, New York, NY, 1970.
- ²⁸ L. Guglielmino, *Why Self-Directed Learning?*, «International Journal of Self-Directed Learning», V,1, 2008, pp. 1-14. Cfr. inoltre M. Gibbons, *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 2002; G. Grow, *Teaching learners to be self-directed: A stage approach*, «Adult Education Quarterly», XLI, 3,1991, pp.125-149.
- ²⁹ Si ricordi ad esempio la denuncia di Giuseppe Lombardo Radice già nei primi decenni del secolo scorso, raccolta nel saggio *Come si uccidono le anime* (Francesco Battiato Editore, Catania 1915): «[...] Se si volesse raccogliere in un motto l'antica protesta, contro lo spirito di conservazione sopraffattore, che si compiace dell'inerzia spirituale dei più e abbevera le menti di menzogna, perché vuole le coscienze supine o vili; contro la scuola dove si propina in dosi prestabilite, una cultura composta di elementi vagliati al lume d'un preconcetto di dominazione; contro l'educazione che vuol palliare e sagomare gli uomini per farne servi; contro l'opera didattica di coloro che pur non volendo l'oppressione delle anime, riescono praticamente ad essa, per scarsa o nessuna consapevolezza del fine umano – la scuola dei mestieranti, dei maestri passivi, la scuola dei burocratici –; se si volesse raccogliere in un motto, potrebbe ben esser questo, così semplice e chiaro: 'non si uccidono le anime'!» (pp. 7-8).
- ³⁰ R. Hiemstra, *Facilitating adult self-directed learning*, R. Hiemstra, P. Carré (Eds.), *A feast of learning: International perspectives on adult learning and change* (pp. 25–45), IAP Information Age Publishing, Charlotte, NC, 2013; D. Crooks, O.

Lunyk-Child, C. Patterson, *Facilitating self-directed learning*, in E. Rideout, *Transforming nursing education through problem-based learning* (pp.51-74), Jones and Bartlett Publishers, Boston, MA, 2001.

³¹ R. Brockett, *Facilitator roles and skills*, «Lifelong Learning: The Adult Years», VI,5, 1983, pp. 7-9.

³² Si veda in proposito: F. Pedone, *Valorizzazione degli stili e promozione dell'apprendimento autoregolato. Teorie e strumenti per una didattica metacognitiva*, Junior, Parma 2012.

³³ R.S. Caffarella, J.M. O'Donnell, *Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited*, «Adult Education Quarterly», XXXVII,4, 1987, pp.199-211.

³⁴ Come è noto, la parola 'andragogia' ripresa da Malcolm Knowles e utilizzata per la prima volta dall'educatore Alexander Kapp nel 1833 contiene un errore filologico. La parola greca dalla quale deriva – *anèr* – non significa infatti 'uomo' in senso generale (come ad esempio *ánthropos*, che indicava nel greco antico sia la persona femminile che quella maschile) ma soltanto 'maschio'.

³⁵ J. Mezirow, *A critical theory of self-directed learning*, in S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp.17-30), Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1985.

³⁶ La riflessività come prodotto della modernità capitalistica, nata per rispondere a un processo di razionalizzazione e di economizzazione delle azioni umane per la produzione, non sempre viene analizzata per metterne in evidenza incongruenze e contraddizioni. Una riflessività così concepita – secondo il modello individuato da Donald Schön nella sua teoria del professionista riflessivo – difficilmente può rappresentare la premessa per impiantare la riflessività strutturale e l'autoriflessività necessarie, ad esempio, per lo sviluppo di una reale autoformazione nella persona.

³⁷ Cfr. C. Maulini, *Pedagogia della competenza*, Anicia, Roma 2007.

³⁸ Il Webster's Dictionary del 1913 definisce l'*homonymy* come «The homology of parts arranged on transverse axes» e indica che il termine si riferisce alla biologia (si veda: <https://www.webster-dictionary.org/definition/Homonymy>).

³⁹ Cfr. A. Angyal, *Disgust and related aversions*, «Journal of Abnormal and Social Psychology», XXXVI,3, 1941, pp. 393-412; *The structure of wholes*, «Philosophy of Science», VI,1,1939, pp.25-37.

⁴⁰ A. Angyal, *A theoretical model for personality studies*, «Journal of Personality», XX,1, 1951, pp. 131-142.

⁴¹ J.R. Rachal, *The andragogy-pedagogy debate: Another voice in the fray*, «Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research», VI, 9, 1983, pp. 14-15.

⁴² Cfr. S. Brookfield, *Self-directed learning: A critical paradigm*, «Adult Education Quarterly», XXXV,2, pp.59-71; J. Mezirow, *A critical theory of adult learning and education*, «Adult Education», XXXII,1, 1981, pp. 3-24.