

**L'autoformazione nel dottorato di ricerca.
Dall'individuale al collettivo nei processi formativi per i dottorandi**

**The Self Directed Learning in PhD Program.
From Individual Point to Collective One in the Learning Process for PhD Students**

LORENA MILANI

Starting from the contribution of Gaston Pineau, this paper poses the analysis of Self-Learning within the complex learning processes implemented and developed in the PhD and by PhD students. In this perspective, the Self-Learning, in a collective point of view, is inscribed in the dynamic between hetero-learning and eco-learning, between direct and indirect processes that promote Self-Learning as a goal for professionals of research, developing the competencies that sustain both their professionalism and the management of research processes.

KEYWORDS: SELF-LEARNING, COLLECTIVE SELF-LEARNING, ECO-LEARNING, PHD, COMPETENCIES OF RESEARCH DOCTORS.

L'autoformazione a partire dalla prospettiva tripolare di Gaston Pineau

Gaston Pineau¹ è stato uno dei primi studiosi a occuparsi di autoformazione in Francia, insieme a Bertrand Schwartz² e Joffre Dumazedier³, e uno dei più autorevoli. Il suo impegno su questo fronte è stato costante e, a partire proprio dalla centralità dell'autoformazione, ha costruito, nel tempo, una prospettiva che conduce a una visione tripolare della formazione costituita da *eteroformazione*, *autoformazione* ed *ecoformazione*. Egli stesso racconta come sia pervenuto, tra il 1977 e il 1987, a definire la sua teoria. I suoi studi si sono sviluppati a partire dal mito platonico della Caverna, dove all'interno di questa ha collocato l'autoformazione e all'esterno l'eteroformazione. Le sue riflessioni lo spinsero ad andare oltre, consentendogli di affermare:

L'esplorazione di questo interno mi ha fatto scoprire una situazione più complessa: il polo *eco* in particolare e una socialità prossima che si può raggruppare sotto il prefisso *co* oppure *com* (compagnon [compagno], conjoint [congiunto], connaissance [conoscenza])⁴.

Si viene a fondare, con questa dichiarazione, una prospettiva stratificata e complessa della formazione in cui le tre forme - *eteroformazione*, *autoformazione* ed *ecoformazione* - si intessono e si combinano fra loro, creando un modello in cui l'autoformazione diviene strettamente connessa e non disgiungibile né dall'etero né dall'ecoformazione.

Riprendendo la tradizione di J.J. Rousseau, Pineau parla di tre "maestri": *le Soi* (il Sé - Autoformazione), *les Autres* (gli Altri - Eteroformazione) e *les Choses* (le Cose - Ecoformazione). Egli costruisce attorno al concetto di *forma*, anziché di educazione, la sua riflessione nella dinamica tra *dar forma* e *prender forma* perché "Formarsi, darsi una forma, è un'attività più fondamentale, più ontologica che educarsi"⁵.

Al centro di questa triangolazione è posto il *Soggetto*: nell'ipotesi che l'essere umano sia per natura in grado di decidere la sua forma, il polo dell'*Autoformazione* vede il *Soggetto* capace di *darsi una forma* nel rapporto con gli altri momenti della formazione, quello degli *Altri* o *Eteroformazione*, che implica almeno un soggetto che dà forma, e quello delle *Cose* (o il Mondo) che richiama la formazione attraverso l'esperienza, sia nel lavoro sia nella

vita quotidiana, ossia il polo dell'*Ecoformazione* come formazione che avviene *nel e attraverso* il contesto come ambiente 'materiale', ma anche sociale, simbolico e cognitivo. In questo senso, l'ambiente formativo è dato anche dalla 'scena' in cui si svolge il progetto di ricerca dei dottorandi e/o dalla 'scena' dei contesti multipli generati dalla comunità di pratica scientifica.

L'autoformazione pone l'accento sul potere del soggetto nei processi formativi attraverso un *darsi forma autonomo*. Con l'eteroformazione si va spesso sottolineando l'intervento esterno, talvolta rimarcando l'estraneità o l'alterità come differenza fra individui. Ma, sia gli studi più recenti, sia lo stesso Pineau, mettono in evidenza che la formazione avviene sempre in un contesto sociale di *co-formazione*⁶.

La visione di Pineau consente di saldare l'autoformazione agli altri livelli formativi. Pineau, con la sua prospettiva tripolare, ha messo a fuoco l'autoformazione non tanto come un momento del processo formativo, ma come esito della centralità del Soggetto nel complesso processo di formazione: è il Soggetto l'artefice della sua autoformazione nel più ampio e articolato processo formativo. Come si vedrà in seguito, questa visione si sposa con le più attuali prospettive dell'autoformazione che includono i processi formativi che vengono promossi sia dagli altri (docenti, pari...) sia dal contesto. In questa direzione, appare scientificamente rilevante il riferimento alla teoria di Pineau per analizzare il processo autoformativo individuale e collettivo nell'ambito dei Dottorati di Ricerca, dove questi tre livelli – etero, auto ed ecoformazione – sono costantemente presenti nei differenti momenti e nelle molteplici realtà ed esperienze nelle quali i dottorandi sono coinvolti nel loro percorso di formazione e di ricerca.

Il modello descritto viene rappresentato da Pineau con lo *scheman.1* (cfr.).

L'aspetto della formazione nei contesti di 'lavoro' (ossia di ricerca e apprendimento alla ricerca) evidenzia il polo dell'autoformazione nell'ecoformazione, come sottolineato da B. Courtois⁷ che, in linea con i contributi di Pineau, rimarca che esiste una stretta connessione tra esperienza, autoformazione, ecoformazione e sviluppo dell'identità del soggetto, da noi intesa come identità professionale. Il Soggetto costruisce la propria autoformazione professionale attraverso un processo di

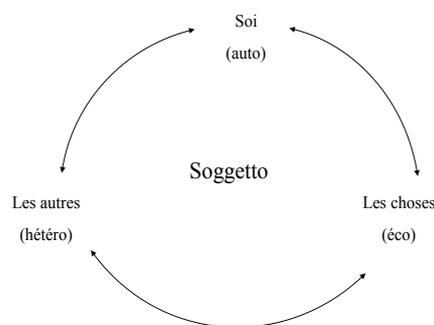
rielaborazione autonoma e personale delle conoscenze e dei saperi a partire dall'esperienza che avviene sempre in un contesto ecoformativo.

L'ambiente ecoformativo oggi è anche quello virtuale offerto da Internet e dall'accesso ai Big Data.

L'autoformazione, come osservato da Pineau, consente anche l'apprendimento trasformativo secondo J. Mezirow⁸, apprendimento essenziale nella formazione dei dottori di ricerca.

La prospettiva tripolare di G. Pineau

SCHEMA N° 1



PINEAU G., *Temps et contretemps en formation permanente*, Mésosax, Maurecourt 1986, p. 139.

Autoformazione nel dottorato come finalità e come focus del processo formativo

Scrive P. Carré:

Autoformarsi è avventurarsi da soli negli apprendimenti multipli, in modo assolutamente autodeterminato, con l'aiuto degli altri e, sempre più spesso, di Internet, sempre con un piacere di agentività con l'utilità dello scopo. Il contesto gioca allora un ruolo essenziale che si tratti dell'ambiente sociale, tecnologico o pedagogico, con il quale queste disposizioni entreranno (o meno) in risonanza⁹.

L'aspetto ecoformativo è essenziale al processo autoformativo e alla possibilità che il dottorando possa attingere elementi per la costruzione di una propria professionalità.

Nell'ambito della formazione al dottorato di ricerca, riteniamo che i *tre poli della formazione* (etero, auto ed ecoformazione) coesistano e si autoalimentino reciprocamente. In tale processo, però, l'aspetto

autoformativo prevale e fa da *punto focale*: è sempre il Soggetto (dottorando) che è responsabile del proprio processo di formazione sia per quanto riguarda la organizzazione e la messa in atto del progetto di ricerca (Tesi) sia per la costruzione del proprio Sé professionale, ossia di un'identità personale, critica e creativa di gestire la propria professionalità, come *ricercatore di professione* o come *professionista della ricerca*¹⁰. Questo significa che occorre sostenere e accompagnare il dottorando nel suo percorso sia di ricerca sia di assunzione del Sé professionale. In questa direzione, è necessario che gli obiettivi formativi o meglio il *focus* stesso del processo di formazione siano chiari, fin dall'inizio, non solo ai dottorandi, ma anche al Collegio Docenti e ai tutor affinché il dottorando non sia lasciato solo¹¹, ma possa godere delle risorse umane (docenti, tutor, gruppo dei pari...) per elaborare sia il progetto di ricerca sia il proprio Sé professionale e possa così impadronirsi delle competenze di ricerca come professionista.

Abbiamo individuato almeno *sette assi principali* necessari nel processo formativo nei PhDs:

a) *disciplinarietà* (epistemologia della scienza); b) *inter, poli e transdisciplinarietà* (epistemologia delle scienze e paradigmi interpretativi); c) *metodologia e pratiche specifiche di ricerca*; d) *deontologia della ricerca*; e) *pratiche organizzative di ricerca/produzione*; f) *dimensione collettiva e reti di ricerca*; g) *processi riflessivi individuali e collettivi*¹².

Tutti questi assi ovviamente risultano fondamentali e appartengono ai programmi di formazione, ma l'asse e) *processi riflessivi individuali e collettivi* attiene sicuramente a una visione autoformativa che procede da una *circolarità tra riflessione, autoriflessione ed ecoriflessione per una co-riflessione*¹³ e che, pertanto, alimenta la capacità di *agency* del Soggetto e dei Soggetti in-formazione nel Dottorato.

Se, da una parte, il percorso di dottorato è un percorso in solitaria, dall'altra è impensabile che il soggetto possa costruirsi nel vuoto formativo in quanto "[...]l'idea che le situazioni di apprendimento autodiretto comportino l'isolamento degli studenti non è altro che un mito"¹⁴.

C'è un grande rischio nell'enfasi sull'autoformazione: quello di lasciare il dottorando alla solitudine e alla totale responsabilità della sua formazione. Il modello qui

presentato tenta di minimizzare sia i rischi contenuti nella delega di responsabilità, che comporta anche il rischio del fallimento, sia la promozione di un livello di *agency* pienamente proattiva. In questa direzione, siamo vicini a un approccio sociocognitivo che "[...] formula l'autoformazione come la interrelazione dinamica tra auto-determinazione (un autonomo, autentico libero arbitrio per imparare), auto-regolazione (un esercizio di agentività, di attività di apprendimento auto-controllata) e auto-efficacia"¹⁵, ma anche alla prospettiva socio-organizzativa che ipotizza un *processo autoformativo collettivo* ossia il *Collective Self-Learning* e che iscrive l'autoformazione nei processi di gruppi, di comunità di pratica¹⁶, di comunità di apprendimento¹⁷. Scrive P. Carré: "Le relazioni sociali sono al cuore dell'autoformazione di oggi"¹⁸ pertanto anche nell'ambito del dottorato occorre avviare un continuo sviluppo di pratiche collettive, di progettualità e di linguaggi scientifici condivisi. Per sua natura, infatti, il III Ciclo della formazione è e deve essere espressamente un *percorso di iniziazione alla pratica della ricerca* e pertanto deve assolutamente coltivare autoformazione nelle dinamiche complesse e nelle interrelazioni tra individui, contesti di ricerca e problemi/domande di ricerca e/o epistemologiche. Nello stesso tempo, se la partecipazione alla comunità di pratica può in qualche modo richiamare il polo ecoformativo, l'eteroformazione proposta da docenti ed esperti diviene possibilità di confronto con modelli, approcci e teorie che stanno alla base delle comunità di pratica di ricerca e le 'posture' professionali mostrate, sempre da docenti ed esperti, costituiscono modelli concreti di identità professionale cui ispirarsi o da cui trarre riflessioni perché, nell'ambito della formazione degli adulti,

[...] i soggetti rilevano la necessità, per ben apprendere da soli, di beneficiare di persone-risorsa, di ricorrere a una rete di pari, anche esperti. L'autoformazione è vissuta prima di tutto come una situazione sociale di apprendimento, contribuendo ancora una volta a rompere un'immagine limitata di *soloformation* [formazione solitaria]¹⁹.

Posta l'autoformazione come punto focale della visione tripolare della formazione (Pineau), si tratta di accompagnare e sostenere i dottorandi verso la conquista di queste capacità, sempre nell'interrelazione tra l'aspetto del progetto di ricerca e quello della acquisizione e

sviluppo del proprio Sé professionale. Per accompagnamento, prima di tutto, deve intendersi un processo volto a mettere a fuoco anche l'aspetto motivazionale e 'vocazionale' alla professionalità della ricerca, attraverso la messa in atto di un *circolo virtuoso* tra autoriflessione, riflessione ed ecoriflessione per una co-riflessione, con un'attenzione anche a coltivare il *perfezionamento professionale*²⁰ e la *comunità di pratica scientifica* perché, come sostiene C. Clénet, l'accompagnamento non è limitato alla sola relazione accompagnatore/formatore e accompagnato/discente, ma si realizza attraverso il sostegno e l'aiuto reciproco anche in situazioni collettive, quindi in gruppi sociali e/o gruppi di apprendimento nei quali i pari fungono da accompagnatori²¹. In effetti :

La capacità di autoformarsi, di formarsi autonomamente, di apprendere l'autonomia... si sviluppa a partire dalla padronanza della sua equazione temporale personale: azione e riflessione; partecipazione e osservazione; ascolto ed espressione; responsabilità e delega; sviluppo dell'«io» e presa di coscienza del «noi»; partecipazione e dissenso... e, per costruire la parità desiderabile, offerta e domanda di accompagnamento»²².

Il modello di Pineau viene qui rivisto, quindi, in funzione di questa dinamica complessa che tesse una trama formativa il cui *focus* è, appunto, sia l'*autoformazione* (Self-Learning) sia l'*autoformazione collettiva* (Collective Self-Learning). Il modello viene rappresentato nello schema n. 2.

La prospettiva di G. Pineau integrata da L. Milani

SCHEMA N° 2



Secondo la prospettiva congiunta e coordinata di *Self-Learning* e *Collective Self-Learning*, al centro dello schema di Pineau, non abbiamo più solo il *Soggetto*, ma il *Soggetto* e i *Soggetti*, tutti *attori* del processo formativo, autoformativo ed ecoformativo che si configurano come IO e ALTRI, ma che possono e devono divenire un NOI. Abbiamo più livelli di *agency* che sostengono il processo: quello *individuale* (quello

del singolo dottorando), quello *degli altri* (i pari, ma anche i docenti, i tutor, gli esperti...) e quello *collettivo* (il livello del NOI). L'*agency collettiva* è supportata, sostiene e genera *comunità di pratica scientifica*: è *supportata* perché necessità di poter trovare spazi di esercizio della pratica e confronto su di essa; *sostiene* perché in modo circolare favorisce il rafforzamento reciproco della capacità di *agency* della comunità stessa

e genera perché mette in moto processi di riscrittura e di rilettura della pratica anche nei più esperti, promuovendo comunità di pratica e incrementando il senso di appartenenza.

Mantenendo i poli della formazione, ossia quello del *Sé*, quello degli *Altri* e quello del *Cose* (o del Mondo), abbiamo cercato di rendere, attraverso lo schema, la trama reale e/o possibile della formazione nel dottorato, mantenendo i *due punti focali*: il progetto di ricerca (*Tesi*) e lo sviluppo del *Sé professionale*, evidenziando per ogni polo le possibilità formative e gli elementi concreti entro i quali tali processi si sviluppano, consapevoli che “Anche nelle situazioni di apprendimento strutturate si può promuovere l’autodirezione, facendo in modo che i discenti abbiano il controllo sul maggior numero possibile di elementi costitutivi del processo”²³. Questo significa che fare eteroformazione vuol dire comunque dare voce ai dottorandi, consentire loro di esercitare il potere di controllo, manifestando i propri bisogni formativi o alimentando discussioni, proponendo lezioni fortemente interattive, fornendo documenti da commentare, pensando, quindi, tutta una serie di attività che rendano proattivi i dottorandi. Nell’eteroformazione il *soggetto prende forma* sia per costruirsi capacità, conoscenze, abilità e competenze di ricerca sia per dare corpo alla propria professionalità in modo personale, critico e creativo. Inoltre, in questa fase il dottorando comincia a ricevere indicazioni anche relativamente a un’*etica della ricerca*.

L’aspetto ecoformativo è individuabile secondo diverse linee: il contesto che promuove autoformazione nell’ecoformazione può essere sia il contesto nel quale si attua una ricerca (ad esempio un ambiente scolastico, un ospedale...), che già di per sé richiede uno sforzo autoformativo per lasciarsi interrogare e provocare dal contesto stesso (i suoi attori, il *setting*, più generalmente l’organizzazione, i gruppi di lavoro...), sia l’ambiente in cui si attua il dottorato (università, laboratori, gruppi di ricerca nazionali o internazionali, reti sul territorio...) che chiedono di saper trarre vantaggio dai diversi contesti, dalle interrelazioni, dalle risorse umane e dall’analisi organizzativa e prassiologica. Entrambi questi contesti lavorano fortemente sul *Sé professionale*: il contesto in cui si svolge la ricerca mette alla prova la

professionalità raggiunta, il grado di rappresentatività della stessa come singolo e/o come gruppo (es. di ricerca) o di categoria (ricercatore universitario); l’ambiente in cui si attua il dottorato permette il confronto con una comunità di pratica scientifica, che è anche l’espressione di un’identità nella comunità, di un modo di lavorare e di professionista della ricerca, e consente l’acquisizione di competenze individuali e collettive e di posture professionali fondamentali. In sostanza, in entrambi i contesti si viene a contatto con una pratica contestualizzata. Tutto questo anche con l’apporto del gruppo dei pari in momenti di peer review, di lavoro di gruppo, di momenti di co-riflessione durante specifici momenti di accompagnamento allo sviluppo di un *Sé professionale*, momenti nei quali spesso emergono anche i bisogni formativi.

Autoformazione e bisogni formativi dei dottorandi

Scriveva M. S. Knolws a proposito del *Self Direct Learning*: “Nella sua accezione più ampia, l’espressione ‘apprendimento autodiretto’ descrive un processo in cui gli individui prendono l’iniziativa – con o senza l’aiuto di qualcun altro – per diagnosticare i propri bisogni di apprendimento, scegliere e implementare delle strategie di apprendimento appropriate, e valutare i risultati dell’apprendimento stesso”²⁴. Quattro elementi appaiono importanti in questa affermazione: 1) la processualità implicita nell’apprendimento autodiretto; 2) gli individui come soggetti capaci di iniziativa; 3) l’eventuale presenza di altri nel processo; 4) i bisogni di apprendimento. I primi tre elementi sono stati descritti precedentemente, ma è essenziale condurre una riflessione sui bisogni di apprendimento come chiave di volta di un processo autoformativo nel dottorato.

Poiché, come afferma J. Mezirow, gli adulti non sempre hanno una piena consapevolezza dei loro interessi e bisogni di apprendimento²⁵, anche i dottorandi possono non avere una chiara coscienza dei propri bisogni formativi in vista del doppio processo in cui sono impegnati: la pratica della ricerca (il processo e il progetto di ricerca) e l’acquisizione del proprio *Sé*

professionale come professionisti della ricerca o ricercatori di professione.

In realtà, rispetto ai bisogni formativi, è presente nella coscienza dei dottorandi soprattutto la necessità vitale di imparare a orientarsi nel processo di ricerca e a strutturare il progetto. Questo punto essenziale rischia di divenire un ‘chiodo fisso’ piuttosto che un traguardo di un percorso pienamente formativo. La concentrazione sulla ricerca, sulla produzione, sulla tesi di dottorato rende ‘miopi’ i dottorandi rispetto ai loro più complessi e complessivi bisogni. Essenzialmente sentono soprattutto il bisogno di essere orientati e guidati nel progetto di ricerca, di avere sostegno nel districarsi tra le varie fonti oppure nella metodologia della ricerca. Accanto a questi *bisogni*, emergono quelli più *psicologici* (rassicurazione, stima, incoraggiamento, ascolto...), per reggere la fatica del percorso e per credere in sé stessi e nelle proprie capacità, e quelli *sociali* (condivisione, comunicazione, confronto, scambio...), per entrare in una *comunità*, in primis, e *scientifica*, in secundis.

È molto meno consapevole, invece, l’acquisizione di una professionalità e tutti i bisogni formativi connessi al dover divenire professionisti della ricerca o ricercatori di professione. In questa direzione, un solido e meticoloso lavoro deve essere svolto dal *team* dei docenti e dei tutor per portare i soggetti a questa consapevolezza e per aiutarli a individuare i loro bisogni formativi. L’esperienza condotta in molti anni nel dottorato di ricerca nei ruoli di formatore, tutor e accompagnatore, mi ha permesso di rilevare che non solo i dottorandi non avevano chiaro che dovevano dimostrare di essere dei ricercatori di professione o dei professionisti della ricerca, ma che non avevano sufficiente coscienza delle competenze del professionista della ricerca. Inoltre, inizialmente, le attività proposte con questo obiettivo, venivano considerate una sorta di ‘zona grigia’ che sembrava non avere attinenza con le loro ricerche, un lavoro in più e non un’opportunità. A mano a mano che si svolgeva il percorso di ricerca-formazione, i dottorandi non solo hanno preso coscienza del loro divenire professionisti, ma hanno sperimentato e compreso la valenza del percorso e, paradossalmente, la ricaduta sulla loro singola ricerca. Il lavoro fatto per dare spessore al loro Sé professionale ha rafforzato il modo di

porsi nei confronti del loro personale percorso/progetto di ricerca, maturando anche una riflessione deontologica e assumendo delle posture etiche, e ha permesso loro di trovare una collocazione nella comunità scientifica e un più chiaro posizionamento (rappresentazione) verso i molteplici contesti di ricerca.

Portare a coscienza questi bisogni significa operare sia sul piano della *riflessività* sia su quello dell’*emancipazione*²⁶ e dell’*apprendimento trasformativo*²⁷: il dottorando, infatti, non solo deve abituarsi a riflettere sulla ricerca, ma sul suo Sé professionale e deve trovare un buon equilibrio tra lasciarsi guidare e prendere in mano la propria direzione di senso progettuale (Sé professionale) e di ricerca; deve, inoltre, affrancarsi da una sudditanza scientifico-psicologica, per giungere a una maturazione intellettuale e scientifica capace di confrontarsi con una comunità di pratica scientifica. In questa direzione, lavorare sui contenuti, sui processi per trasformare gli schemi di significato e sulle premesse per trasformare le proprie prospettive di significato, secondo la teoria di J. Mezirow²⁸, risulta necessario per consentire lo sviluppo di una coscienza critica tipica di uno studioso e/o intellettuale.

In questa direzione, l’*Autoformazione Collettiva (Collective Self-Learning)* genera e alimenta una processualità che mette in gioco la pluralità autoformativa e consente l’analisi a più livelli e a più dimensioni dei bisogni formativi, sostenendo il rafforzamento dell’*agency individuale e collettiva* e promuovendo spazi di autodeterminazione, autoregolazione e autoefficacia fortemente risonanti nella dimensione del ‘qui ed ora’ e in quella progettuale di sviluppo. Questo porta, conseguentemente, a delineare degli scopi o obiettivi comuni: infatti, “Nell’autoformazione collettiva, gli obiettivi collettivi e gli obiettivi individuali devono essere adattati al perseguimento degli obiettivi di apprendimento. In questo tipo di autoformazione il peso degli obiettivi collettivi da una parte, e quelli degli individui dall’altra, possono comportare vari gradi di controllo sulla scelta, sul management e sull’orientamento all’apprendimento”²⁹. La delimitazione dei bisogni e degli obiettivi esige l’individuazione di *competenze-chiave per l’autoformazione*.

Autoformazione collettiva, obiettivi e competenze-chiave per autoformazione

Nell'ambito delle organizzazioni, gli obiettivi collettivi e quelli individuali coesistono: gli individui potrebbero approvare gli obiettivi collettivi così come gli obiettivi dei singoli possono armonizzarsi agli scopi collettivi³⁰, specialmente all'interno di un'organizzazione che mira alla formazione professionale.

Pensando il dottorato come un'organizzazione tesa a formare ricercatori di professione o professionisti della ricerca, possiamo evidenziare alcuni scopi comuni: apprendere a costruire un progetto di tesi; costruirsi un linguaggio e un'episteme scientifico-disciplinare; acquisire uno sguardo inter e transdisciplinare; apprendere i metodi della ricerca; confrontarsi con altri dottorandi e con la comunità scientifica; sostenersi nei momenti di scoraggiamento, di disorganizzazione o di disorientamento. Inoltre, come abbiamo già accennato, è uno scopo comune: entrare a far parte di una comunità di pratica; acquisire una professionalità nella ricerca; elaborare un Sé professionale; sentire anche la responsabilità di confrontarsi e di sviluppare un'identità collettiva.

Sul piano autoformativo, riteniamo che sia il singolo sia il gruppo debbano appropriarsi di alcune *competenze-chiave indispensabili*, che qui verranno descritte e commentate sulla base anche di alcune brevi riflessioni legate a progetti/processi autoformativi promossi nell'ambito del dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione (Sezione di Scienze dell'Educazione) dell'Università di Torino.

N. A. Tremblay³¹ ha delineato *quattro competenze-chiave* dell'autoformazione a partire da quattro fasi dell'autoformazione:

1. *Apprendere in altro modo*: il soggetto deve saper trarre vantaggio da diverse situazioni formative non sempre strutturate, attraverso un processo euristico in cui il soggetto che apprende organizza e ridefinisce progressivamente il proprio progetto autoformativo. La *competenza-chiave* necessaria in questa fase è: *Tollerare l'incertezza*. Questo effettivamente è l'obiettivo primario sia sul piano della progettazione della ricerca sia su quello dell'assunzione di un Sé professionale. Incertezza

e caos sono presenti sempre nei processi formativi e trasformativi. A questo proposito, C. Héber-Suffrin si domanda: “Non si deve costruire i processi e le procedure di apprendimento in modo da bilanciare i tempi delle domande e i tempi di maturazione, i tempi della ricerca intuitiva, «disordinata», e i tempi dell'organizzazione, della riorganizzazione del proprio pensiero, i tempi del vincolo accettato e i tempi del piacere?”³². In un incontro con i dottorandi durante il loro percorso formativo, è stato interessante ragionare su disordine/ordine, caos/organizzazione: abbiamo portato i dottorandi verso una riflessione sull'importanza di gestire entrambi i momenti in quanto essenziali sempre al processo creativo e scientifico e abbiamo favorito l'autoriflessione sulla capacità di tollerare l'incertezza, sapendo che questa è necessaria a un lavoro di ricerca solido e a una maggiore consapevolezza della loro professionalità. Inoltre, la pluralità di fonti a disposizione, l'accelerazione del flusso di informazioni, la molteplicità di mezzi rendono sempre più complessa la possibilità di avvalersi all'autoformazione³³. In questa logica, l'approccio autoformativo collettivo è indispensabile e anche Trambly introduce, nella seconda fase, ‘gli altri’ come risorse di autoformazione.

2. *Apprendere con gli altri*: l'autoformazione vede il soggetto attivo al centro di una rete di risorse (persone, gruppi, contesti, istituzioni...) e capace di condividere le conoscenze e i saperi, di confrontarsi e cooperare all'autoformazione reciproca. In questa fase la *competenza-chiave* è: *Stabilire una rete di risorse*. Il dottorando, infatti, deve saper valorizzare le risorse formative presenti nel territorio, nei contesti di ricerca, nella comunità di pratica, portando anche il suo personale contributo. Sul piano della ricerca, poi, deve saper muovere i primi passi in *networking* nazionali e internazionali e anche costruire progetti con altri dottorandi. Sul piano della professionalità, deve sapersi confrontare con approcci e modelli differenti di gestione della professionalità. Nel lavoro con i dottorandi, il collegio docenti deve promuovere incontri e contatti per i dottorandi e deve favorire l'entrata del dottorando in progetti in *partnership*.

3. *Apprendere in azione*: il dottorando apprende a fare ricerca facendo ricerca. Si tratta di imparare riflettendo sulle proprie esperienze sia sul campo sia nei differenti

contesti di azione, capitalizzando conoscenze e competenze per elaborare una pratica della ricerca. Ovviamente è necessario anche un tempo di decantazione: l'esperienza per essere tale deve passare al vaglio di una riflessione critica e ferrea. Sono necessari tempi di arresto durante i quali il processo sembra rallentare, ma in realtà subisce una necessaria riorganizzazione e ristrutturazione funzionale sia all'apprendimento sia alla ricerca sia alla consapevolezza professionale. In questa fase, la *competenza-chiave* è: *Riflettere su e dentro l'azione*. Nel contesto del dottorato, i momenti di co-riflessione proposti su varie dimensioni della ricerca e della professionalità, costringendo i soggetti a fermare il flusso rapido del pensiero, hanno permesso la messa a fuoco di alcune sfaccettature sia dell'atteggiamento del ricercatore in contesti di ricerca sia del significato e del senso della professionalità del ricercatore oggi, in particolare negli ambiti educativi. Abbiamo promosso momenti di riflessione a partire dalle loro esperienze di ricerca e/o di partecipazione a convegni, seminari... con lo scopo di portare a coscienza le conoscenze tacite e trasformare gli apprendimenti in competenze di ricerca, favorendo contemporaneamente una postura professionale capace di letture prasseologiche.

4. *Apprendere ad apprendere*: è il traguardo più alto di ogni processo formativo e riguarda i cosiddetti meta-apprendimenti ossia i processi mediante i quali l'individuo diviene consapevole dei propri processi di apprendimento, sapendo gestire e controllare le sue consuete modalità di conoscere. Il dottorando dovrebbe essere consapevole delle proprie strategie di apprendimento e dei suoi metodi di ricerca e di lavoro. Qui la *competenza-chiave* è: *Conoscersi come soggetto che apprende*. Questo significa prendere coscienza anche dei propri limiti, ma anche immaginare le vie per il potenziamento e lo sviluppo di nuove strategie per affrontare e risolvere i problemi. In questa direzione, risulta essenziale l'utilizzo della rete di risorse e, nella prospettiva qui presentata la dimensione

dell'autoformazione collettiva e della dinamica illustrata nello schema n. 2. L'aspetto più complesso è quello del conoscersi come soggetto che apprende anche nell'ambito del divenire ricercatore di professione o professionista della ricerca: la professionalità del ricercatore non può essere definita una volta per sempre, richiede una costante evoluzione e una tensione continua al perfezionamento professionale. L'identità collettiva, offerta dalla comunità di pratica scientifica, diviene elemento di confronto e punto di riferimento in senso non statico, ma dinamico: la partecipazione periferica legittima del dottorando è, infatti, anche elemento di decostruzione e ricomposizione, generante nuove possibilità per l'identità.

In tutto questo percorso, esistono anche delle minacce: la scarsa consapevolezza dell'importanza delle diverse dimensioni (i tre poli della formazione), dei focus (autoformazione individuale e collettiva; tesi e Sé professionale) e delle competenze-chiave da raggiungere per un processo autoformativo, che renda autonomi ed efficaci i dottori di ricerca, possono, infatti, costituire un impedimento al successo del percorso dei singoli dottorandi. Nei dottorati, sia gli abbandoni sia i fallimenti non mancano e l'analisi di queste problematicità non può non includere anche una possibile responsabilità collettiva. La presa in carico di un dottorando richiede un processo di *cura formativa condivisa* e di attenzione all'accompagnamento e all'autoformazione, ma anche una strategia complessiva che sostenga l'intero sistema di fronte agli imprevisti e agli inediti. Più ancora, il Collegio Docenti deve essere disposto a coltivare la *pratica dell'iniziazione alla ricerca* e quella della formazione dei dottorandi, attivando al tempo stesso, un processo di ricerca e di monitoraggio costante sulla formazione nel dottorato.

LORENA MILANI
Università di Torino

¹ G. Pineau, *Les possibles de l'autoformation*, «Education Permanente», 44, 1978, pp. 17-30.

² B. Schwartz, *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris 1973.

- ³ J. Dumazidier (Ed.), *L'autoformation*, in «Education Permanente», 78-79, 1985.
- ⁴ G. Pineau, *Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences*, «Education Permanente», 122, 1983, p. 176.
- ⁵ G. Pineau, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Edilig-Albert Saint-Martin, Paris-Montreal 1983, p. 113.
- ⁶ G. Pineau, *Temporalités en Formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, Paris 2000, p.131. Si veda anche dello stesso Autore: ID., *L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation*, «Education Permanente», 78-79, 1985, pp. 25-39 ; ID., *Pour une théorie tripolaire des formations vitales par soi, les autres et les choses*, «Cahiers de l'université de Genève», 44, 1986, pp. 25-41.
- ⁷ B. Courtois, *L'expérience formatrice : entre auto et écoformation*, in «Education Permanente», 122, 1995, pp. 31-45.
- ⁸ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, tit. orig. *Transformative Dimensions of Adult Learning*, 1991.
- ⁹ P. Carré, *De l'autodidaxie aux big data : continuités et ruptures*, «Education Permanente», 215, 2018, pp. 35-36.
- ¹⁰ Ricordiamo che il ricercatore di professione è il ricercatore accademico mentre il professionista della ricerca sono coloro che si impegnano in un dottorato cosiddetto industriale o in apprendistato. Su questo punto si veda: L. Milani, *Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dottorati di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese. Researchers as professionals. Complexity and new frontiers of doctorate between academy, apprenticeship and enterprises*, «CQIA – Formazione Lavoro Persona», IV, 12, 2014, pp. 94-103; T. Bourner, R. Bowen, S. Laing, *Professional Doctorates in England*, «Studies in Higher Education», 26, 1, 2001, pp. 71-83.
- ¹¹ In una ricerca da noi condotta sul dottorato di ricerca è emerso fortemente il senso di solitudine che il dottorando vive durante il suo percorso. Si vedano: L. Milani, *Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e competenza. Uno studio di caso*, in «MeTis», IV, 1, 2014, pp. 182-192; L. Milani – C. O. Mosso, *PhD program between vocational and lifelong guidance. Thoughts, paths and proposals for training. Dottorato tra orientamento e accompagnamento. Riflessioni, percorsi e proposte per la formazione*, in «CQIA. Formazione, lavoro, persona», V, 13, 2015, pp. 132-145.
- ¹² Per un approfondimento di questi assi della formazione si veda: L. Milani, *Fare formazione nei dottorati di ricerca: problemi, riflessioni e tracce progettuali*, in R. S. Di Pol – C. Coggi ed., *La Scuola e l'Università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso*, F. Angeli, Milano 2017, pp. 290-293.
- ¹³ L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013, pp. 142-146.
- ¹⁴ R. G. Brockett, *Resistenza all'autodirezione nell'educazione degli adulti*, in G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p. 79.
- ¹⁵ P. Carré – A. Jézégou – J. Kaplan – P. Cyrot – N. Denoyel, *L'Autoformation: The State of Research on Self- (Directed) Learning in France*, «International Journal of Self-Directed Learning», 8, 1, 2011, p. 10.
- ¹⁶ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, tit. orig. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, 1998.
- ¹⁷ P. M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning organization*, Doubleday/Currency, New York, NY 2006.
- ¹⁸ P. Carré, *De l'autodidaxie aux big data : continuités et ruptures*, «Education Permanente», 215, 2018, p. 34.
- ¹⁹ Ibidem.
- ²⁰ F. Gomez, *Le perfectionnement professionnel : essai de construction d'un objet de recherche*, in «Education Permanente», 161, 2004, pp. 83-109.
- ²¹ C. Clénet, *L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs*, in «Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle», 2, 46, 2013, pp. 61-84.
- ²² C. Héber-Suffrin, *Réciprocité et permanence. Détours pour une autoformation solidaire*, in «Education Permanente», 215, 2018, p. 177.
- ²³ R. G. Brockett, *Resistenza all'autodirezione nell'educazione degli adulti*, in G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, cit., p. 79.
- ²⁴ M. S. Knowles, *L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e per i docenti*, in G.P. Quaglino ed., *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, cit., p. 3.
- ²⁵ J. Mezirow J. *Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto*, in G. P. Quaglino (2004), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, cit., p. 19.
- ²⁶ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, tit. orig. *Pedagogia de oprimido*, 1968.
- ²⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit.
- ²⁸ Ibidem.
- ²⁹ P. Carré – A. Jézégou – J. Kaplan – P. Cyrot – N. Denoyel, *The State of Research on Self- (Directed) Learning in France*, cit., p. 12.

³⁰ Ibidem.

³¹ N. A. Trambly, *Quatre compétences-clés pour l'autoformation*, in «Les Sciences de l'Education», 1-2, 1996, pp. 153-176.

³² C. Héber-Suffrin, *Réciprocité et permanence. Détours pour une autoformation solidaire*, cit, p. 177.

³³ C. Heslon, *Festina lente. Accélération et attention en tension*. Editorial, in «Education Permanente», 15, 2018, p. 5.