

L'auto direzione nell'apprendimento come consapevolezza della pratica nella professione dell'insegnante

Self-direction in learning as awareness of the practice in the teacher's profession

SONIA CLARIS

The article compares the classical maieutic learning model with some models that analyze self-direction in adult education, with emphasis on the different types of learning that can be encouraged and implemented. Reaffirming the complementarity but not the identity between self-study and self-governing training, an interesting and useful methodology is found in the preparation of Class Diaries to promote an attitude of self-reflection on teachers' teaching-learning processes, preparatory to promotion of the same attitude in the students, thanks to the awareness that is reached.

KEYWORDS: MAIEUTIC LEARNING, ADULT LEARNING, AWARENESS, SELF-DIRECTION IN THE TEACHER TRAINING THROUGH THE DEVELOPMENT OF CLASS DIARIES

*Impera et dic quod memoriae tradatur,
aliquid et de tuo profer' (Seneca, Lettera a Lucilio)*

Il verbo 'formare', come il verbo 'apprendere'¹, ama i complementi oggetti, esaltando la sua innata transitività. Si forma qualcuno o qualcosa, si crea, si definiscono le condizioni di esercizio e i criteri stessi della realizzazione compiuta. Si apprende qualcosa, un concetto, un'abilità, un atteggiamento, uno stato d'animo.

Il tutto spesso secondo un'impostazione razionale, sequenziale, a volte demiurgica. Si tende anche a ritenere che si debba 'prendere forma' o 'prendere una forma', conformarsi a un modello esterno, a un'immagine ideale o, al contrario, alla propria natura innata, presente potenzialmente e solo in attesa di trovare le condizioni idonee al suo pieno e completo dispiegamento. In questa seconda accezione viene posta maggiormente in luce la dimensione riflessiva e introspettiva dello stesso verbo d'azione.

Che sia verso l'esterno o che sia rivolta al proprio interno, al proprio sé, la formazione/educazione indica sempre un cambiamento significativo di segno positivo, volto al

miglioramento qualitativo o all'incremento quantitativo di porzioni o parti della personalità del soggetto. Indagare l'apprendimento e i modi o livelli² di quest'ultimo può essere una strada per iniziare a definirne le modalità e le condizioni di auto direzione.

Come si può indagare il costrutto dell'auto direzione nell'apprendimento? Quali competenze nei docenti e nei formatori-educatori possono favorire ciò nei neofiti?

Queste sono le due domande a cui si cercherà di fornire qualche risposta, pur parziale e provvisoria, in questo articolo, partendo dall'ambito specifico della professione dell'insegnante, come osservatorio privilegiato di indagine.

La formazione di sé e l'autodidassi

Soprattutto in anni recenti si può provare a distinguere con precisione due termini, in chiave teorica e quindi operativa e prassica: autodidassi e formazione di sé. In breve l'autodidassi è parente stretta di percorsi di istruzione auto-organizzati, mentre la formazione di sé

apre a scenari di sviluppo della propria individualità, intesa quale soggetto operante nel mondo, persona.

Nel passato e nella storia del pensiero si annoverano autodidatti di grande calibro: pensiamo ad artisti e letterati che in autonomia, ovvero senza la guida di un maestro, sono diventati celebri, aprendo nuove vie, anticipando sensibilità e gusti di epoche successive o rinvenendo spazi di ricerca inediti.

Sono due le configurazioni dell'autodidatta che il passato ci rimanda e che vanno a consolidarsi in significati e modi di pensare: l'autodidatta come colui che sa fare qualcosa o ha imparato qualcosa senza avere il riconoscimento dei titoli ufficiali e istituzionali e la connotazione di eccellenza del soggetto che, grazie alle sue sole forze e alla propria determinazione, è giunto molto lontano, ha avuto successo.

A questo punto, la constatazione della mancanza di titoli accademici e/o di accreditamenti formali dà vita a due possibili giudizi in merito all'autodidassi: pressapochismo o manifestazione di talento e genialità. L'autodidatta è quindi nello stesso tempo, volendo estremizzare, il dilettante dell'apprendimento che prova a cavarsela, come un *bricoleur* della domenica o il brillante appassionato di conoscenza, talmente assettato di sapere che ne è costantemente alla ricerca e vi provvede in modo ottimale, fuori dai giochi e dai sentieri precostituiti, spesso troppo angusti e limitati.

Quale delle due interpretazioni sia oggi dominante è di difficile e faticosa determinazione, essendo entrambe presenti e agenti, in contesti e aree differenti. Si aggiunga, con l'avvento delle Tecnologie per l'Istruzione, di internet, dei motori di ricerca, una terza accezione di autodidassi, intesa come possibilità di accedere alle conoscenze in modo diretto, almeno a tutte quelle, numerosissime e varie, disponibili nel web.

Accanto al *bricoleur*, al genio, abbiamo il cibernetista, il navigatore degli spazi del digitale. La forte virtualizzazione della vita quotidiana può implementare oggi una sorta di visione neotayloristica dell'apprendimento, basato essenzialmente su una serie di procedure da seguire, spesso a disposizione di tutti mediante *tutorial on line*. Se questo è il versante del rischio, non si può negare il lato positivo di questi nuovi ambienti, consistente nel superamento di problemi logistici legati ai tempi dell'apprendimento, che, grazie a piattaforme *e-learning*, ognuno può giocarsi a seconda dei

propri ritmi e disponibilità, nella multimodalità della comunicazione, molto efficace e coinvolgente, nella facile reperibilità delle risorse ovunque ci si trovi. Evidentemente se apprendere significa seguire semplicemente una serie di tappe ben scandite, con l'impiego di algoritmi precisi, si può davvero imparare da sé nell'era del digitale.

Evidentemente il problema si pone in merito al tipo di apprendimento che si vuole promuovere e alla sua capacità trasformativa della persona. Non tutti gli apprendimenti si collocano sullo stesso livello di complessità e di potenzialità. A partire dagli anni Novanta del Novecento si assiste nell'ambito delle scienze pedagogiche a una corposa riabilitazione del soggetto e dell'attore, in antitesi alle concezioni della storia strettamente funzionaliste e strutturaliste, che avevano dominato nei decenni precedenti.

Si è così passati in modo deciso da una posizione deterministica a un'ampia apertura nei confronti dell'indeterminato, mediante l'impiego del sostegno concettuale fornito dalla teoria dei sistemi di von Bertalanffy³, dalle tesi di E. Morin sulla complessità, riprese in ambito francofono, tra i molti, da M.C. Josso, con l'impiego dell'approccio metodologico delle 'storie di vita'.

I temi esistenziali di formazione del sé e del cammino ininterrotto del proprio costituirsi in quanto soggetti agenti sono le tracce sottese a diversi contributi e studi. Si sono tentati anche nuovi modi di pensare all'autodidatta come colui che va a cercare le risorse dell'ambiente e inoltre sfrutta tutte le opportunità a lui offerte dal caso, mostrando di aver così interiorizzato anche regole e operazioni in forma di meta-apprendimento⁴. L'accostamento analogico è al concetto di enattività di F. Varela, che si articola in autopoiesi, apparizione e accoppiamento strutturale.

La conoscenza non è intesa come una rappresentazione mentale, né come una costruzione soggettiva, ma risulta essere un'estrapolazione di significati nel corso di interazioni senso-motorie con l'ambiente e con gli altri. Viene celebrata la perfetta contemporaneità di azione e conoscenza: agire è conoscere e viceversa, in modalità ricorsiva, permette l'emergere di un soggetto in interazione costante, in dialogo.

L'autodidattica secondo Tremblay e Thiel potrebbe essere pensata quindi proprio come enazione, o interazione tra

un sistema vivente e il suo ambiente, che genera storia e conoscenza, grazie proprio al concetto di ricorsività. Per dare ulteriore spessore al quadro teorico, si potrebbe aggiungere un richiamo al modello delle competenze chiave di cittadinanza europea, in quanto pone chiaramente l'accento sulla dimensione auto-direzionale di alcune competenze trasversali quali, l'imparare ad imparare su tutte, insieme allo spirito di iniziativa e imprenditorialità e alla consapevolezza ed espressione culturale⁵.

Il concetto di competenza richiama la constatazione che ogni apprendimento autentico implichi un'azione adeguata da parte del soggetto che ha influenza anche su quelle seguenti. Serve per affrontare situazioni umane quotidiane, attività di studio e di lavoro, sfide esistenziali. M. Pellerey⁶ individua con circospezione una meta-competenza di natura strategica che permette di realizzare e vivere transizioni significative sia nel lavoro, sia nell'apprendimento in quanto tale.

Quest'ultima si compone di autodeterminazione, autoregolazione, decisionalità, fattori progettuali, gestionali e valutativi e assume le caratteristiche della capacità aristotelica di condurre una vita valida e feconda,⁷ secondo le due fondamentali dimensioni dell'agire umano, la tecnico-produttiva e l'etico-sociale dell'*Etica a Nicomaco*. Riferimenti che evidenziano i tratti distintivi dell'autonomia e della responsabilità nell'apprendere che si promuove in varie attività concrete, dallo studio al lavoro, mai in ogni modo nel vuoto.

Ci soffermeremo in modo specifico sulla questione dell'autodirezione. Allo sviluppo di questo *frame* concettuale contribuiscono significativamente la maieutica socratica, l'idea di incompiutezza dell'umano di Paulo Freire, l'andragogia di M.S. Knowles e l'apprendimento trasformativo di Mezirow, a cui daremo spazio in quanto interessanti per un confronto sull'idea di autoformazione adulta su cui focalizzarsi.

La maieutica socratica e il contributo della filosofia antica

Facile e immediato potrebbe essere a questo punto il riferimento al modo di apprendere proposto da Socrate ai suoi concittadini desiderosi di conoscere e sapere. Ed è soprattutto sulla rivisitazione che Hadot propone della

figura di Socrate, mediante due grandi socratici, Kierkegaard e Nietzsche, che vorremmo orientare l'attenzione.

Sapere di non sapere è il decisivo e centrale punto di partenza, da lì nasce la vera saggezza, da una sorta di decostruzione di false credenze, di opinioni non supportate da argomentazioni, insomma dal superamento della *doxa* e dei discorsi alla moda dei sofisti. L'atteggiamento di assunzione di direzionalità è centrale e libero, dal momento che il ruolo dell'educatore-tafano si risolve nel pungolare, nell'interrogare ironicamente, nel far emergere incongruenze e nodi problematici del pensiero. Questo è il dispositivo pedagogico del filosofo antico che inaugura una lunga stagione di approfondimenti volti a comprendere i processi posti in essere da questo approccio. La direzionalità parte da un evento pungolante, stridente, da una sorta di scossa iniziale che sveglia e mette in movimento.

Non mi curo affatto di ciò di cui si cura la maggioranza delle persone, questioni di denaro, amministrazione dei beni, comandi militari, successi oratori in pubblico, magistrature, congiure, fazioni politiche. Mi sono impegnato, non in questo senso...ma in quello per cui, a ognuno di voi in particolare, arrecherò il massimo beneficio cercando di persuaderlo ad occuparsi meno di ciò che ha che di ciò che è, per diventare eccellente e ragionevole tanto quanto è possibile⁸.

Il dialogo socratico, specialmente nelle versioni raffinate proposte da Platone, intende ingenerare nel lettore lo stesso effetto prodotto dai discorsi di Socrate. Per Nietzsche Socrate serve da maschera 'semeiotica'⁹, ovvero cela se stesso dietro altro, con inganno, al fine di smascherare l'inganno stesso, con un metodo di comunicazione indiretta. Si tratta altresì della teoria della maschera socratica, o maschera dell'ironia, intesa come svalutazione di sé e manifestazione di mediocrità apparente, che parte dal farsi carico e dall'accettare in modo inconsueto i punti di vista degli avversari, e pervenendo poi allo sdoppiamento, alla scissione di due parti nella persona. Come ribadisce Hadot¹⁰ «Socrate si sdoppia: da un lato c'è il Socrate che sa già in anticipo come finirà la discussione, ma dall'altro c'è il Socrate che percorrerà il cammino, tutto il cammino dialettico del suo interlocutore».

Egli parte solitamente da un'attività che è familiare al suo stesso interlocutore e cerca di definire con lui il sapere pratico necessario per lo svolgimento di quell'attività: se si tratta di un generale si cercherà di capire che cosa sia il coraggio necessario al combattimento. Alla fine il dialogante scoprirà la natura contraddittoria delle proprie asserzioni e la mancanza di effettivi fondamenti del proprio agire. In questo cammino la svalutazione iniziale è di Socrate che finge di voler apprendere qualcosa dal suo interlocutore, vuole entrare nel suo discorso, poi, in realtà sarà l'interlocutore a entrare interamente nel discorso di Socrate, si identificherà con lui e quindi con il dubbio e l'interrogazione e alla fine non saprà più nulla. Il passaggio decisivo consiste nel fatto che nel corso della discussione «ha sperimentato che cosa sia l'attività dello spirito, anzi è stato egli stesso Socrate, ossia l'interrogazione, il mettere in questione, il distacco da se stessi, ossia la coscienza, in definitiva»¹¹. Ed è così che si assiste alla nascita dello spirito, oltre quella del corpo, e alla presa in carico della propria esistenza e della riflessione attiva.

Si inizia a pensare, a imparare a imparare. Questa emersione consapevole della coscienza è decisamente il valore formativo del metodo: si diventa consapevoli, grazie all'ironia del dialogo. Pare rilevante integrare il concetto ormai ben noto di maieutica con la lettura del ruolo svolto dalla filosofia antica da parte di Pierre Hadot¹² in chiave formativa, con il sostenere l'idea che le incoerenze e contraddizioni presenti negli scritti degli antichi si spieghino ammettendo che siano testi per produrre un effetto 'trasformativo'¹³ più che informativo o divulgativo. Siamo di fronte a proposte spiazzanti, che creano domande, suscitano azioni e nuovi stili di vita, grazie a un coinvolgimento profondo, di natura psicagogica. Le opere dei filosofi antichi, siano esse dialoghi come quelli di Platone, lezioni come quelle di Aristotele, trattati o commenti, non possono essere interpretate se non come emanazioni di una scuola e delle sue preoccupazioni pedagogiche e metodologiche di formazione dei discepoli. Si tratterebbe di situazioni concrete create in chiave dialogica, avvicinando temi affrontati di volta in volta da diversi punti di partenza.

L'incompiutezza dell'umano

Chi è il soggetto dell'auto formazione? Chi è l'*autos*? Servono, in chiave preliminare per addentrarsi nel tema, alcuni principi dell'auto formazione definiti a suo tempo da Carl Rogers¹⁴, che ricorda che gli esseri umani hanno una naturale capacità di apprendimento, che l'apprendimento significativo si realizza quando la materia di studio è sentita dallo studente come rilevante per i propri fini, è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo, quando in gran parte è acquisito mediante l'azione. Infine, sostiene che l'apprendimento autonomo coinvolge l'intera personalità del discente ed è più penetrante e stabile.

Nel mondo moderno l'apprendimento più utile è l'apprendimento del processo di apprendimento, l'apertura all'esperienza, al mutamento costante, determinato dalla realtà e dalla società. Sono pertanto indispensabili indipendenza, creatività e fiducia in sé promosse mediante l'autocritica e l'autovalutazione, che portano in secondo piano la valutazione altrui. L'autonomia dell'educando è posta in primo piano, da rispettare e da promuovere nello stesso tempo. Mezzo e fine contemporaneamente. Se l'autonomia di pensiero e azione è quanto si è definito, un concetto altrettanto basilare è quello dell'incompiutezza dell'uomo, che pone l'essere che ne è cosciente in uno stato di permanente processo di ricerca.

Questo per P. Freire è uno dei saperi che consentono ai docenti e agli educatori di pervenire alla saggezza del loro *modus operandi*.

«Quando esco di casa per andare a lavorare con gli alunni, non ho alcun dubbio che, incompiuti e coscienti dell'incompiutezza, aperti alla ricerca, curiosi, 'programmati sì, ma per imparare', eserciteremo tanto più e tanto meglio la nostra capacità di imparare e di insegnare, quanto più riusciremo a diventare soggetti e non puri oggetti di questa dinamica»¹⁵.

Uomini e donne diventano educabili solo nella misura in cui si riconoscono incompiuti. È l'incompiutezza che genera l'educabilità o meglio la coscienza dell'incompiutezza, non l'educazione¹⁶. A questo primo passaggio, ne segue un secondo verso l'auto direzione di sé. Dopo la coscienza della propria incompletezza va curato e promosso il passaggio dalla curiosità spontanea

alla curiosità epistemologica e il nesso tra autorità e libertà, tra disciplina e indisciplina, sempre in bilico e a rischio di degenerazione da entrambi i lati. Per passare dalla curiosità spontanea a quella epistemologica serve insegnare nello stesso tempo i contenuti, l'apprendimento e come lo si agisce.

È insegnando matematica che insegno anche ad apprendere e come insegnare, come esercitare la curiosità epistemologica necessaria all'elaborazione della conoscenza¹⁷.

L'apprendimento adulto e l'atteggiamento del discente

M.S. Knowles propone di ampliare e rinnovare la nozione di apprendimento, identificandolo con la vita, preso atto del mondo sconosciuto che ci si presenterà innanzi tra pochi anni e del futuro connotato dal rapido cambiamento di conoscenze e competenze, spinto dall'evoluzione tecnologica e dalla nuova offerta didattica che da quest'ultima deriva¹⁸.

Fare esperienza di apprendimento o trasformare ogni esperienza in apprendimento significa essenzialmente passare da uno stato di etero direzione ad uno di auto direzione, che non consiste in un apprendimento in solitudine o solitario, come si potrebbe intendere a prima vista, ma in un apprendimento in cui i soggetti sono attivi protagonisti, prendono l'iniziativa.

L'atteggiamento assunto dal discente lo distingue e lo connota ed è un apprendimento costante, lungo l'intera vita, non solo valido per l'età evolutiva, ma andragogico e benefico per la crescita personale e lo sviluppo psico-fisico di ogni soggetto. J. Mezirow concorda con la dimensione propositiva degli apprendenti che prendono l'iniziativa, senza aiuto di altri, per diagnosticare i propri bisogni formativi, identificare le risorse umane e materiali, fino alla valutazione dei risultati stessi dell'apprendimento¹⁹, ripresa da Knowles, ma cerca di chiarire meglio in che cosa consista l'apprendimento auto diretto, distinguendo tre funzioni dell'apprendimento adulto interconnesse, ma distinte: l'apprendimento strumentale (sorta di problem solving), l'apprendimento dialettico (volto alla comprensione degli altri nel momento in cui comunicano con noi) e l'apprendimento autoriflessivo (volto alla comprensione di noi stessi).

L'apprendimento strumentale²⁰ consente di acquisire conoscenze sulla realtà, mediante la convalida di ipotesi, che vengono poi generalizzate e diventano prescrittive. Nell'apprendimento dialettico si impara a comprendere il significato di quanto ci viene comunicato da altri, mediante interazioni simboliche, inferenze abduttive e spiegazioni ipotetiche che suggeriscono possibilità interpretative.

L'apprendimento autoriflessivo infine permette di comprendere il proprio modo di apprendere, i vincoli inconsci, i propri schemi di organizzazione delle conoscenze che possono essere disfunzionali o superati, da riorganizzare in forme coerenti. Le conoscenze diventano giudizi di valore e hanno un ruolo emancipativo nel momento in cui a partire da un'anomalia si trasforma una prospettiva e uno schema di significato, grazie alla ridefinizione del problema e a un riesame degli assunti sui cui lo schema in uso si basava.

La riflessività critica è lo strumento che permette una trasformazione dei significati, liberandosi da povertà, autoinganno e coercizione, da stereotipi di vario tipo e genere, assimilati e assunti senza consapevolezza effettiva. Secondo Mezirow²¹ esistono aree di apprendimento in cui non è possibile applicare in toto l'auto direzione di Knowles, in quanto gli adulti non sono sempre consapevoli dei loro veri interessi e bisogni formativi e, in generale, risulta necessario sempre e comunque far riferimento ad un astratto concetto di vita buona. Fornito questo quadro teorico, sul versante metodologico appare utile andare alla ricerca di esempi di attività e azioni che rivestano una valenza educativa al fine della promozione di un atteggiamento *self directed*.

Il Diario come strumento di auto direzione dell'apprendimento degli insegnanti

Un dispositivo interessante, che costituisce un utile approccio autoformativo, è l'impiego della scrittura di un Diario, che può essere relativo a un'esperienza, a un percorso specifico e tematico, a un periodo della propria esistenza. Si tratta di elaborare un racconto, da cui estrarre materiali significativi e tracce del proprio apprendimento personale. Josso propone l'immagine della 'spirale retrospettiva'²², che si sviluppa nelle tre tappe di ricognizione del processo di formazione: ricognizione del

processo di conoscenza, ricognizione dei processi di apprendimento, formazione.

Ogni tappa viene ulteriormente articolata, per potersi svolgere necessita di puntuali attenzioni metodologiche, quali ad esempio, l'alternanza di momenti di oralità e di rielaborazione personale scritta. Un passaggio decisivo di questo approccio autobiografico consiste nell'interrogazione sistematica degli argomenti contenuti nei racconti del soggetto, per comprendere se questo o quell'avvenimento siano presentati alla luce di oggi o dell'epoca in cui i fatti si sono svolti. Rilevante è inoltre il poter estrapolare dietro alle interpretazioni le filiere concettuali che le strutturano.

L'autore citato, a tal proposito ritiene che «le interpretazioni parlano più della persona che le sta enunciando che non della persona a cui sono indirizzate»²³.

Si tratta quindi in progressione analitica di una presa di coscienza dei riferimenti teorici a cui si aderisce, della disponibilità soggettiva maggiore o minore a nuovi riferimenti rispetto a quelli già posseduti e consolidati, delle situazioni, degli avvenimenti o incontri che hanno generato delle crisi epistemologiche, opportune per la rigenerazione dell'apprendimento stesso²⁴ e per la sua integrazione²⁵.

Attenzione cosciente, creatività, comunicazione e abilità tra loro connesse costituiscono la trasversalità dell'imparare a imparare, che viene riconosciuto mediante singoli episodi o nell'intero percorso della vita, o con il ricostruire i dialoghi avvenuti in classe con i propri studenti e in modo particolare con ognuno di loro.

Ritrovarsi a tu per tu con lo studente permette all'insegnante di comprendere la propria materia attraverso il filtro della relazione che egli stesso, con le proprie parole, riesce a intessere tra lo studente e la materia insegnata²⁶.

E così, uscendo da un'aula, si porta con sé un 'frammento supplementare di sapere' su se stessi, sulla realtà che ci circonda. Si dirige il proprio apprendimento continuo. Processo di apprendimento e processo di conoscenza sono spesso indicati come sinonimi, in realtà indicano due dinamiche convergenti, ma distinte.

Nel processo di apprendimento sono messe in luce le risorse o le resistenze sia cognitive che emotivo-affettive del soggetto, mentre nel processo di conoscenza è posta in

evidenza la dialettica conosciuto-sconosciuto. Non si può conoscere ciò che non si conosce, quindi a questo punto, un altro soggetto è indispensabile, serve una risorsa-guida. Quest'ultima potrebbe essere la classica figura del maestro-educatore, un *tutorial*, una serie di istruzioni che trovo in internet, ma anche e soprattutto qualcuno che mi sappia indicare la strada migliore.

Quando questi due processi (di apprendimento e di conoscenza) si attivano, producono processi di integrazione tra il già noto e le novità, ma non in forma istantanea ed univoca, in quanto serve disapprendere quanto già integrato e non più idoneo e riadattare nuovamente il proprio sé, il proprio assetto interno in osmosi con l'esterno. Si tratta di autentiche trasformazioni esistenziali, di ampio respiro e più è ardua la loro profondità, più richiedono tempo.

Queste ultime sono complesse e si sviluppano narrativamente. Ogni racconto, sia esso orale o scritto, si sviluppa in progressione e impatta con questioni relative alla temporalità (periodizzazione e contestualizzazione degli eventi); alla interpretazione e all'attribuzione di senso; ai vari tipi di casualità impiegati nelle spiegazioni; alla dialettica tra continuità (ricorrenza) e cambiamento (occorrenza)²⁷.

Questi movimenti dialettici e dilemmatici sono propri di ogni seria riflessione anche in campo professionale. M. Algel Zabalza Beraza precisa a questo proposito quanto il Diario di classe per un docente sia utile per la sua ricchezza informativa e per la sistematicità delle osservazioni raccolte²⁸. Il diario riveste molteplici funzioni, ma, nell'economia del nostro discorso, è l'icona della formazione personale e quindi auto-diretta dei docenti, per mettere in evidenza alcune aree opache agli strumenti di osservazione eterodiretta.

La formazione personale degli insegnanti rimarrebbe quindi un po' nascosta²⁹ e, mediante l'impiego di diari, potrebbe iniziare a palesarsi con maggiore efficacia, grazie alla possibilità di rendere espliciti i dilemmi o 'nodi problematici' emergenti³⁰. Due sono gli aspetti rilevanti per l'analisi qualitativa della pratica di insegnamento e, di conseguenza, per attivare processi di auto-formazione: in primo luogo i dilemmi sono da intendere come costrutti descrittivi e vicini alla realtà e in secondo luogo deve essere abbandonata l'idea di connessione lineare tra pensiero e azione.

Inoltre si aggiunga che le classi scolastiche nel loro complesso si muovono in modo fluido e dipendente dal contesto, non seguono schemi di razionalità sequenziale e richiedono decisioni immediate in situazioni imprevedibili, confusione da gestire. L'idea di insegnamento proposta è quella di una 'gestione professionale di spazi problematici'³¹, in cui ciascun docente non può procedere sotto la guida di esterni o di procedure predefinite o standardizzate, ma fornire risposte pratiche e ideografiche, alquanto autodirette.

Come si interseca l'auto-direzione nell'apprendimento con questa visione dell'insegnamento? Si evidenzia spesso in modo semplice la connessione tra insegnamento e apprendimento, nel senso che per insegnare serve sapere apprendere, come prima considerazione, quindi per sviluppare apprendimenti autonomi i docenti devono essere in grado a loro volta di averli sperimentati e assunti in prima persona nella loro formazione.

Quanto detto vale solo a un primo livello di constatazione. Esplorando più a fondo la questione, si evidenzia un secondo livello, decisivo, che connota in chiave di auto-decisionalità e di auto-formazione la dimensione di ricerca nel lavoro adulto di formazione.

I docenti esperti impiegano in modo sistematico procedimenti di indagine e di osservazione della propria pratica, decisi da loro stessi che apprendono facendo e riflettendo. Nel racconto del diario risultano evidenti in modo più o meno immediato i dilemmi pratici che i docenti affrontano e quali procedure attivino per risolverli

o gestirli nel migliore dei modi, coniugando in ogni circostanza il desiderabile ed il possibile.

«A livello dell'azione le contraddizioni non sono eccessivamente estranee ed incongruenti: fanno parte dello sviluppo dell'azione, della dialettica all'interno del desiderabile e del possibile, e costituiscono importanti indicatori della presenza in essa di componenti non logiche (situazionali, personali, simboliche, ecc.)»³²

Una raccolta di diari, condotta con una cinquantina di insegnanti del I ciclo, nell'ambito di un percorso di formazione, ha consentito un'analisi qualitativa degli stessi, effettuata in forma collaborativa e co-condotta dagli insegnanti stessi, dietro qualche semplice input di un formatore esterno al gruppo di lavoro. Si sono in questo modo estrapolati alcuni ambiti di azione professionale, condivisi, e quindi altrettanti indicatori.

Questa rielaborazione è parsa utile per innescare processi di riflessione autodiretta sulle proprie stesse azioni, in quanto per impadronirsi delle azioni esperte in modo consapevole, serve auto-dirigersi verso di esse, per esaminarle e ricomprenderle in senso più ampio.

In questa prospettiva un confronto con indicatori, organizzati in ambiti, permette una più efficace focalizzazione.

<i>AMBITI</i>	<i>INDICATORI</i>
RELAZIONE CON GLI ALUNNI	Avvertire la responsabilità educativa. Dosare equità e predilezione. Essere autorevoli e godere di stima. Essere coerenti nei comportamenti. Dare priorità ai bisogni formativi degli alunni.
RELAZIONE CON I GENITORI	Comunicare in modo adeguato in base alle circostanze. Porre l'interesse del bambino/ragazzo in primo piano. Trovare metodi e strategie opportune di collaborazione nel rispetto reciproco dei ruoli.

RELAZIONE CON I COLLEGHI	Rendersi disponibili a fornire il proprio contributo. Condividere le regole di comportamento da seguire con gli alunni. Rispettare gli accordi. Sentirsi appartenenti al team e alla scuola. Agire per trovare soluzioni di fronte ad inadempienze o comportamenti inadeguati di colleghi.
RELAZIONE CON LA PROFESSIONE	Gestire in modo equilibrato il tempo di lavoro. Sentirsi riconosciuti e valorizzati. Avere passione per il proprio lavoro. Mettere a disposizione tempo e competenze. Agire in vista del miglioramento delle proprie competenze professionali.
RELAZIONE CON IL SAPERE INSEGNATO	Aggiornarsi. Mantenere curiosità e desiderio di imparare. Trasmette il gusto del conoscere.

*Tabella 1. Ambiti di azione professionale del docente e indicatori di auto-direzione
Fonte: materiali elaborati in laboratori e corsi di formazione progettati dall'autrice dell'articolo.*

La redazione dei Diari è stata proposta ai docenti partecipanti alla formazione nel corso di circa quattro mesi di scuola. Ognuno è stato chiamato a individuare e scrivere in forma narrativa episodi significativi accaduti nell'esercizio della professione.

Esempio

Si tratta di un racconto di un'esperienza presentata da un'insegnante di scuola dell'infanzia, che cerca di 'concretizzare' nell'ambito della professione docente il dilemma tra trasparenza e riservatezza, al fine di auto-dirigere la propria riflessione formativa.

Monitor in diretta

Nella scuola dell'infanzia di ... ogni genitore, mentre aspetta di andare a prendere il bambino, dopo averlo ritirato in sezione e al mattino quando lo riporta, può visionare attraverso un monitor esposto in salone i filmati che vengono fatti ai bambini durante la

giornata in alcuni momenti particolari: il pranzo, il gioco, le attività, i laboratori, ecc.

Questo avviene perché i genitori hanno fatto la richiesta di poter vedere com'è il proprio figlio a scuola, perché magari a casa è in un modo e a scuola in un altro, a casa non mangia le verdure e a scuola invece sì; perciò la scuola ha esposto questi filmati facendo firmare a tutti un'autorizzazione per la privacy, in quanto gli stessi vengono proiettati solo in quel luogo e a quello scopo preciso.

Tutti i genitori, quindi, vengono un po' in anticipo e osservano, se compare, come si è comportato il proprio bambino in un dato momento della giornata. La referente scolastica è sempre lì presente per qualunque cosa e un giorno assiste al dialogo di due mamme che si dicevano: "Ma guarda Giovanni! Sua mamma mi ha sempre detto che è un bambino che apprende subito ed è veloce a fare le attività, ma tutti han già terminato e lui deve ancora finire il suo disegno!". E l'altra che replica: "Sì, hai ragione, l'ha

detto anche a me; poi, vedendo le immagini, non è che il suo disegno sia proprio adeguato alla sua età... sembra quello di un piccolino!”.

Un altro genitore, invece, si avvicina alla referente e le dice: “Mi scusi... ma perché riprendete sempre gli stessi bambini? Ho contato che nel filmato di oggi la figlia di Luisa, Alice, è comparsa otto volte, mentre il mio bambino solo una volta. Non mi sembra giusto!”.

In seguito a questi discorsi, la referente di questa scuola si è interrogata sull'utilità o meno di questi filmati: è meglio mostrare la trasparenza della scuola in modo, ad esempio, che un genitore che lascia il figlio piangente poi possa vedere che durante la giornata si è tranquillizzato o tutelare la riservatezza in modo che nessuno dei genitori avanzi critiche o dispensi giudizi? Ogni 'dilemma' si 'concretizza' così in una storia o viceversa, da una storia si estrapolano gli estremi di un dilemma.

Ogni narrazione è tratta da situazioni di reale vita scolastica, per uscire dalla genericità, dall'astrattezza e dai rischi di moralismo retorico, sempre possibili.

L'insegnante che ha così elaborato la propria esperienza ne assume in modo autonomo una consapevolezza maggiore, si auto-dirige, cerca alternative e riflette.

Il confronto successivo in gruppo, con altri docenti, e una guida esperta facilitante i processi, permette di innescare un'ulteriore problematizzazione, una messa in scacco delle proprie soluzioni già pronte per l'uso, per aprire a ulteriori vie interpretative e quindi di azione.

Operativamente si chiede agli estensori di impiegare uno stile narrativo chiaro, semplice, immediato, facendo ricorso ai dialoghi diretti e un format per la scrittura delle storie, degli episodi del diario: titolo / descrizione del contesto / episodio / riflessioni o domande (da privilegiare).

Ognuno parte da episodi descritti nel proprio diario, e, in chiave auto-direttiva si pone delle domande di indagine, di ricerca.

Tali domande sono sia frutto autonomo, sia frutto di una co-costruzione di gruppo. Di seguito alcuni esempi.

<i>RELAZIONE CON GLI ALUNNI</i>	<i>EPISODI</i>
1. Bambini simpatici e bambini poco interessanti: come mi rapporto? EQUITÀ/ PREDILEZIONE	Il bambino dai boccoli d'oro (Romina)
2. Occorre o no considerare lo status, la condizione familiare nel giudicare? OBIETTIVITÀ/PREGIUDIZIO	Dietro ad ognuno una storia (Romina)
3. Come mi comporto di fronte a un bambino aggressivo, ingestibile? AUTORITÀ/LIBERTÀ	Il graffiatore (Romina)
4. Cosa è bene, cosa è male raccontare, comunicare al genitore? Se glielo dico, il bambino ne beneficerà? Meglio che io agisca e dopo comunichi? RIVELARE/OMETTERE-FILTRARE	Castigo a oltranza (Chiara) A me va bene così (Silene)

5. Seguire le aspettative dei genitori o i bisogni formativi dei bambini? PRODOTTO-MODELLO/PROCESSO	I must learn english and computer (Chiara e Romina)
6. È bene riprendere e far vedere spezzoni di attività didattica ai genitori, con un monitor? TRASPARENZA/RISERVATEZZA	Monitor in diretta (Chiara)

Tabella 2. Episodi e domande di ricerca

Fonte: materiali elaborati in laboratori e corsi di formazione progettati dall'autrice dell'articolo.

Per concludere, l'impiego del Diario consente di mettere per iscritto episodi tratti dalla propria esperienza professionale, scelti dallo stesso docente, e di farne oggetto di apprendimento, di cui lo stesso soggetto proponente si assume l'auto-direzione, nella prospettiva sia dell'apprendimento dialettico sia dell'apprendimento autoriflessivo di Mezirow, con

uno sguardo auto-ironico socratico e trasformativo nello stesso tempo.

In questa prassi metodologica l'autodirezionalità nell'adulto si promuove mediante l'incremento della consapevolezza delle proprie pratiche professionali.

SONIA CLARIS

Università di Bergamo

¹ M. Baldacci, *Educazione e formazione. Appunti di lavoro* in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione*, Studium, Roma 2018, sul rapporto di sinergia tra educare e formare e sulle rispettive differenze, accomunati dall'apprendimento.

² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.

³ L. Von Bertalanffy [1972], *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano, 1983; E. Morin, [1977], *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, trad.it. Raffaello Cortina, Milano 2001; M.C. Josso, *Cheminer vers soi*, L'Age de l'Homme, Lausanne 1991.

⁴ N.A. Tremblay, J. Thiel, 'Un modello concettuale di autodidattica' in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

⁵ Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento Europeo del 18.12.2006.

⁶ M. Pellerrey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.

⁷ M. Pellerrey, *Per un curriculum diretto allo sviluppo di competenze: fondamenti e orientamenti operativi*, «Rivista dell'istruzione», n.4, 2008, pp. 21 - 26.

⁸ Platone, *Apologia di Socrate*, 36 b-c.

⁹ F. Nietzsche, *Ecce homo*, Die Unzeitgemässe, § 3.

¹⁰ P. Hadot 2002, p. 95.

¹¹ Ivi, 2002, p. 96.

¹² P. Hadot, *La filosofia come modo di vivere*, Einaudi, Torino 2008; *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 1988; *Che cos'è la filosofia antica*, Einaudi, Torino 1988.

¹³ P. Hadot, 2008, p. 82.

¹⁴ C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, trad.it. Giunti Barbera, Firenze 1973, pp. 188 - 195.

¹⁵ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, Ega, Torino, 2005, p. 48.

¹⁶ Ivi, p.47.

¹⁷ Ivi, p.99.

¹⁸ M.S. Knowles, *Self-directed learning*, Association Press, New York 1975.

-
- ¹⁹ J. Mezirow, 'Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto' in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004, p. 18.
- ²⁰ Ivi, p. 9 - 12.
- ²¹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- ²² M. C. Josso, 'Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza' in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p.163 e ss.
- ²³ Ivi, p. 174.
- ²⁴ Ivi, p. 175 - 178.
- ²⁵ A sua volta sviluppata in quattro tappe: iniziazione, esercitazioni regolari per raggiungere il livello di perizia desiderato, mantenimento, capacità di trasferimento (M. C. Josso, *Cheminer vers soi*, pp. 208 - 210 e pp. 307 - 328).
- ²⁶ N. Zippel, *C'era una volta la filosofia...*, Carocci, Roma 2018, p. 42 - 41.
- ²⁷ M.C. Josso, cit., p. 182.
- ²⁸ M. A. Zabalza Beraza, *I Diari di classe. Uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Utet Torino 2001.
- ²⁹ J. Gardiner, *A generation effect in memory without awareness*, The British Psychological Society, 1989. Ha sottolineato la dicotomia tra modelli centrati sull'apprendimento ufficiale e modelli centrati sull'apprendimento personale.
- ³⁰ M. A. Zabalza Beraza, *I Diari di classe*, p. 17.
- ³¹ Ivi, p. 20.
- ³² Ivi, p. 17.