

Anno IX, Numero 26
Marzo 2019

L'AUTODIREZIONE NELL'APPRENDIMENTO TEORIE, PRATICHE, BILANCI CRITICI

SELF-DIRECTED LEARNING
THEORY, PRACTICES AND CRITICAL ANALYSIS

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno IX, Numero 26 – Marzo 2019

**L'AUTODIREZIONE NELL'APPRENDIMENTO. TEORIE,
PRATICHE, BILANCI CRITICI**

**SELF DIRECTION IN LEARNING. THEORY, PRACTICES,
CRITICAL ANALYSIS**

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Publicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Iaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Patrice Jalette, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Maria Luisa Hernandez Martin, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Francesca Morganti, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Valeria Ugazio

Hanno collaborato a questo numero:

Emanuele Brognoli, Emilio Conte, Maura Crepaldi, Alfredo Di Sirio, Mabel Giraldo, Sabrina Natali, Roberta Navoni

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due (o più) referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati cinque.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:
http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (C. Casaschi)	5
Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto <i>Self-direction in learning and personal initiative of subject</i> (F. Bochicchio)	9
L'evoluzione epistemologica <i>del Self Direction in learning</i> tra esperienze empiriche e formulazioni teoriche <i>The epistemological evolution of Self Direction in learning among empirical experiences and theoretical formulations</i> (G.A. Toto, P. Limone)	20
Autodirezione e morfogenesi nei processi dell'apprendere <i>Self-direction and morphogenesis in learning processes</i> (G. D'Aprile)	26
Apprendere di Sé e da Sé al tempo della crisi delle agenzie educative <i>Learning about myself and by myself at the time of the crisis of educational agencies</i> (F.P. Romeo)	35
Riflessività e narrazione autobiografica per una cittadinanza digitale <i>Reflexivity and autobiographical storytelling for digital citizenship</i> (E. Sidoti, D.R. di Carlo)	47
L'autodirezione nell'apprendimento: tra filosofia di vita e critica dell'educazione <i>Self-direction in learning: between philosophy of life and criticism of education</i> (E.M. Bruni, E. Isidori)	56
Costruire una cultura condivisa nella relazione insegnamento-apprendimento. Il caso di un progetto LLP <i>Building a shared culture of the teaching-learning relationship. The case study of a LLP project</i> (E. Del Gottardo, S. Patera)	69
L'autoformazione nel dottorato di ricerca. Dall'individuale al collettivo nei processi formativi per i dottorandi <i>The Self Directed Learning in PhD Program. From Individual Point to Collective One in the Learning Process for PhD Students</i> (L. Milani)	78
Modelli di autodirezione dell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale <i>Implementing Self-Directed Learning Models for School leaders professional development: a systematic review of international trends</i> (C. Giunti, M. Ranieri)	88

L'auto direzione nell'apprendimento come consapevolezza della pratica nella professione dell'insegnante <i>Self-direction in learning as awareness of the practice in the teacher's profession</i> (S. Claris)	98
L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro <i>Self-Directed Learning in School-Work Alternation</i> (G. Wallnöfer, C. Zadra)	109
Un laboratorio universitario di formazione esperienziale alla relazione d'aiuto: efficacia percepita dagli studenti in educazione professionale <i>An university laboratory of experiential learning for helping relationship: perceived effectiveness by social health education</i> (D. Fortin)	120
EPortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti <i>EPortfolio: the use of new technologies to promote self-directed learning processes</i> (C. La Rocca, R. Capobianco)	138
<i>Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva. Analisi di due modelli di progettazione didattica</i> <i>Self-directed learning, self-determination and intellectual disability. Analysis of two instructional model</i> (M. Giraldo, F. Sacchi)	153
 RECENSIONE 	
S. Pasta, <i>Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online</i> , Morcelliana Scholé, Brescia 2018 (E. Conte)	168

Introduzione L'autodirezione nell'apprendimento

Introduction Self direction in learning

CRISTINA CASASCHI

Autodirezione nell'apprendimento. Sembra quasi una tautologia.

Se, infatti, apprendere richiama l'idea dell'afferrare con i sensi e con l'intelletto secondo l'accezione della scolastica, ma anche ricevere e trattenere, è patente che si apprende ciò che si incontra, ciò che prima *non era* – nel campo di coscienza, nella ragione, nella percezione soggettiva – e, poi, è.

C'è da chiedersi, dunque, se sia non solo possibile ma addirittura ragionevole dirigere il proprio apprendimento, giacché nel momento in cui si assume una direzione e in essa ci si incammina, è già stata fatta una scelta di meta e dunque una previsione, pure approssimativa, di ciò che si potrà – o vorrà – incontrare. Potrebbe questo atteggiamento direzionato portare ad espungere dal proprio orizzonte tutto ciò che al mantenimento di tale direzione non concorre, finalizzando, sì, i passi alla meta ma impedendo, forse, di incontrare l'inatteso?

È questo il paradosso implicito che è sotteso al nuovo numero di *Formazione Lavoro Persona* che si colloca, di conseguenza, sul crinale tra prospettive marcatamente pedagogiche, nelle quali la dimensione del possibile e dell'inatteso fanno parte della danza dell'incontro con la realtà che può essere foriera di arricchenti scoperte su di sé e sul mondo così come di deviazioni che possono condurre al limite dello smarrimento, e prospettive maggiormente strutturate in prospettiva strategica, nelle quali opportune scelte di traiettoria orientano la propria azione nel mondo in consapevolezza, previsione e intenzionalità.

In fondo, l'implicito non più paradossale ma nodale sotteso al titolo dell'*Autodirezione nell'apprendimento* è lo svolgersi del passaggio tra educazione come processo accompagnato, e formazione come dar forma dell'uomo

a sé stesso, ovvero formazione quale percorso inesauribile, perfettibile e progressivamente orientato nella direzione del dover essere pedagogico.

In equilibrio tra questi fili sottesi, il numero presenta contributi che illuminano le diverse sfaccettature delle concettualizzazioni così come delle pratiche didattiche connesse al tema focale dell'autodirezione nell'apprendimento.

Idealmente, in esso possono in esso essere identificati tre blocchi: il primo si richiama direttamente alla letteratura di riferimento per configurare l'apparato teorico del costruito; il secondo declina il quadro teorico in prospettiva empirico-professionale ed il terzo ne evidenzia la curvatura dedicata alla pedagogia speciale in relazione alla disabilità.

Se nei primi articoli vengono ben specificate le sottili ma fondamentali differenze tra concetti a volte inopportunosamente sovrapposti, come quello dell'autoapprendimento o della sua autodirezione, contribuendo così a configurare un chiaro quadro epistemologico, nei successivi la dimensione progettuale si fa più evidente; diversi articoli sono infatti dedicati ad esplicitare la declinazione del costruito in differenti ambiti formativi, dalla scuola al dottorato, dalla formazione professionale all'azione del dirigente scolastico, dal contesto universitario ai *transition services*.

Trasversalmente in tutti i saggi si configura una figura di adulto che si dà la propria forma e di altri adulti, che questo processo accompagnano, ai quali è chiesto non di farsi portatori di conoscenze, bensì facilitatori di processo, contribuendo in questo modo, in spirale ascendente, anche al proprio formarsi soggettivo.

In apertura il contributo di Franco. Bochicchio, dedicato a *Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto*, a partire da un'analisi di alcune definizioni e traiettorie di sviluppo concettuale, mette in evidenza sia le matrici sottese al costrutto, assai complesso, dell'autodirezione dell'apprendere, sia le diverse direzioni, non esenti da possibili equivoci di significato, che connotano le sue molteplici declinazioni didattiche, per arrivare ad esplorare le possibili intersezioni tra l'autodirezione nell'apprendere e il seniano *capability approach*.

Giusi Antonia Toto e Pierpaolo Limone articolano il loro saggio *L'evoluzione epistemologica del Self Direction in learning tra esperienze empiriche e formulazioni teoriche* evidenziando le linee di sviluppo teorico del concetto a partire dalle formulazioni di Ralph G. Brockett e Roger Hiemstra con particolare riguardo alle dimensioni che connotano il concetto nei diversi paradigmi teorici, ove vengono via via sottolineate ora la responsabilità personale e l'autonomia (in particolare degli studenti), ora il controllo del processo, ora l'autoregolamentazione. Gli esiti positivi dalla SDL (*Self Direction in Learning*) in ambito formativo suggeriscono, secondo gli autori, una sua seria presa in considerazione in ambito didattico anche in età più precoce rispetto a quella adulta.

In ogni caso il soggetto, come ricorda Gabriella D'Aprile in *Autodirezione e morfogenesi nei processi dell'apprendere*, attraverso l'apprendimento autodiretto dà forma a se stesso, passando da essere agito ad essere agente. Rifacendosi ad Immanuel Kant e Jean Piaget, senza dimenticare la Teoria Generale dei Sistemi, l'autrice sottolinea che il SDL sollecita il potenziale della responsabilità e del controllo di sé, nella prospettiva liberante del 'fare da sé' e dell' 'imparare a vivere'.

A questo proposito Francesco Paolo Romeo evidenzia che per potere andare verso, come si anticipa nel titolo, *L'Apprendere di Sé e da Sé al tempo della crisi delle agenzie educative*, sono fondamentali per lo studente le competenze narrativa ed emotivo-affettiva. Cavalcando le analogie mitologiche proposte da Massimo Recalcati, e richiamandosi ad altri costrutti teorici, l'autore si cala nel mondo della scuola, mai avulsa dalla società in cui è immersa, per mostrarne potenziali e limiti in rapporto alla maturazione di tali fondamentali competenze, integrabili in una quasi 'competenza delle competenze'.

È possibile, oggi, con i dati di realtà che presentano Enza Sidoti e Dorotea Di Carlo, implementare la metacompetenza riflessiva ritenuta strategica per qualsiasi processo di SDL prescindendo dalle nuove tecnologie? Oltre che impossibile, secondo le autrici, sarebbe impoverente ed insensato se l'intento vuole essere quello, come espresso nel titolo, di attivare *Riflessività e autodirezione nell'apprendimento per una cittadinanza digitale*. In tale prospettiva, e rifacendosi sia agli autori di riferimento del *learning by doing* sia ad autori contemporanei, nell'articolo vengono presentati anche metodi e pratiche che possano favorire quanto auspicato.

Un approccio critico al quadro complesso della letteratura di riferimento, come anticipato nel titolo *L'autodirezione nell'apprendimento: tra filosofia di vita e critica dell'educazione* è ciò che ha orientato Elsa Maria Bruni ed Emanuele Isidori nell'evidenziare non solo i vantaggi, ma anche i possibili rischi insiti nell'approccio all'autodirezione nell'apprendimento nei contesti formativi, per arrivare tuttavia a ricomporre la significatività del costrutto soprattutto nella prospettiva mai compiuta dell'autoformazione.

Ezio Del Gottardo e Salvatore Patera, in *Costruire una cultura condivisa nella relazione insegnamento-apprendimento. Il caso di un progetto LLP* inaugurano la parte del volume, dedicata alle pratiche. Gli autori presentano infatti il *framework* di riferimento, l'implementazione e le evidenze emerse, anche in *follow up* del Progetto internazionale VaeRIA Plus, che ha avuto lo scopo di costruire ed applicare nelle scuole nei centri di formazione professionale criteri di auto, etero e co-valutazione del rapporto tra insegnamento e apprendimento.

La competenza nel leggere e far fruttare i propri processi apprenditivi è al centro del contributo di Lorena Milani che in *L'autoformazione nel dottorato di ricerca. Dall'individuale al collettivo nei processi formativi per i dottorandi* si richiama al contributo scientifico di Gaston Pineau. La sua prospettiva tripolare vede i processi di autoformazione, eteroformazione ed ecoformazione consegnati alla centralità del soggetto che si dà la propria forma. La prospettiva autoformativa viene messa al centro del processo del dottorato di ricerca, nel quale l'*agency* individuale e collettiva vengono rinforzate attraverso l'integrazione delle differenti modalità di

apprendimento che l'esperienza di alta qualificazione dottorale comporta.

Dalla scuola al dottorato quindi, per arrivare alla formazione degli adulti, anche di coloro che giochino un'alta professionalità nel contesto stesso nel quale si formano i più giovani. Si tratta, ad esempio, dei Dirigenti scolastici, cui è dedicato il contributo *Modelli di autodirezione dell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale*. La review è presentata da Chiara Giunti e Maria Ranieri, che, individuati ben 232 contributi scientifici sul tema nel decennio 2005-2015, hanno proceduto ad una scrematura che le ha portate a concentrarsi sull'analisi integrale di 79 studi, tra teorici e portatori di esperienze concrete. In particolare questi ultimi hanno permesso di classificare le principali modellizzazioni di strategie didattiche impiegate nella formazione del Dirigente scolastico, da quelle erogative a quelle più marcatamente critico-riflessive o integrate.

Rimanendo nel contesto professionale e formativo della scuola, ove il lavoro diretto agli studenti può a sua volta costituirsi quale occasione formativa continua per i docenti, Sonia Claris argomenta intorno al tema de *L'auto direzione nell'apprendimento come consapevolezza della pratica nella professione dell'insegnante*, fornendo possibili scenari di risposta a due domande snodo: come è possibile indagare in contesto l'auto direzione dell'apprendimento e quali competenze dei docenti possono favorirla nei neofiti? L'autrice esplora il tema intrecciando riferimenti antropologici che si rifanno alla filosofia classica, richiami agli autori di riferimento sull'oggetto di studio e pratiche formative, come quella della scrittura del Diario dell'insegnante, nel quale grazie all'alternanza di momenti di oralità e produzione scritta, narrazione e ricostruzione di filiere concettuali sottese, si dipana la progressiva consapevolezza del professionista in formazione personale auto-diretta.

Ogni esperienza di apprendimento, se autentica, è portatrice di un forte potenziale orientativo, e nel contributo di Gerwald Wallnöfer e Conzia Zandra *L'autodirezione dell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro* viene presentato il dispositivo riflessivo del portfolio quale filo rosso che permette di interconnettere i contesti di apprendimento scolastici ed extrascolastici, favorendo la consapevolezza di saperi acquisiti, competenze maturate, talenti scoperti

nell'esperienza dell'alternanza. Le cornici teoriche dell'autodeterminazione dell'apprendimento di Richard Ryan e Edward Deci e quelle che derivano dal pensiero di John Dewey sono quelle nel cui quadro lo strumento di raccolta, riflessione e analisi è stato ideato ed implementato.

Non tutte le metodologie, tuttavia, sostengono processi orientati all'autoapprendimento o all'autodirezione dell'apprendimento, con conseguenze che possono ripercuotersi anche sulle competenze professionali che debbano giocarsi in situazione, come per esempio quelle della relazione di aiuto. Per questo Dario Forin, in *Un laboratorio universitario di formazione esperienziale alla relazione d'aiuto: efficacia percepita dagli studenti in educazione professionale*, illustra la necessità che il contesto formativo universitario offra occasioni laboratoriali di formazione esperienziale, e nello studio da lui proposto vengono presentate quelle che sono state offerte agli educatori in formazione, costruite secondo il paradigma dell'*experiential learning* e facendo riferimento ad autori diversificati per approccio scientifico, epoca, cultura di riferimento. L'autore, prima di illustrare le peculiarità del laboratorio esperienziale, presenta l'attuale evoluzione del profilo della figura professionale dell'educatore, senza trascurare gli aspetti normativi che lo regolano.

Jack Mezirow, con il concetto per il quale l'autodirezione nell'apprendimento non può riferirsi all'applicazione di una tecnica quanto piuttosto della capacità dei soggetti (adulti) di decidere il proprio progetto di vita alla luce della riflessione critica effettuata su di sé, è uno degli autori che fanno da sfondo alla costruzione e alla presentazione, effettuata nell'articolo dell'*EPortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti*, presentato da Concetta La Rocca e Rosa Capobianco. Le autrici attualizzano non tanto le concettualizzazioni, che si rifanno agli autori che hanno affrontato il tema dell'apprendimento autodiretto, quanto le pratiche autoriflessive e di auto-direzione suggerendone modalità di sviluppo anche grazie all'ausilio della digitalizzazione, e presentano una ricerca svolta a riguardo in un contesto formativo universitario.

È possibile favorire, attraverso azioni didattiche mirate, l'autodeterminazione del soggetto nel caso di costanza di disabilità intellettiva? La domanda è tutt'altro che

retorica, come dimostrano Mabel Giraldo e Fabio Sacchi in *Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva. Analisi di due modelli di progettazione didattica*. Anche in questo caso si chiarisce la funzione del docente il cui compito, più che di trasmissione di contenuti, diviene quello di facilitare l'apprendimento e, specificamente, la sua autodirezione – di più, con Steward Hase potremmo dire *self-determined learning* consapevole ed intenzionale. La comunità scientifica della pedagogia speciale ha dimostrato la centralità di tale processo anche per il soggetto con disabilità intellettiva, che ha la possibilità di 'scegliere i propri obiettivi, partecipare all'individuazione e alla pianificazione delle azioni necessarie per conseguirli' e di attivarsi proattivamente nella direzione identificata. Lo studio presenta sia il

quadro teorico sia alcune esemplificazioni relative a due modellizzazioni didattiche applicabili dagli adulti di riferimento (insegnanti ma non solo) in ambito scolastico ma anche nel contesto dei *transition services*. Tutto questo a comporre un numero di *Formazione Lavoro Persona* ricco e articolato dunque, nel quale la centralità volitiva, strategica, progettuale della persona in relazione con un contesto dal quale apprendere ma anche nel quale intervenire proattivamente è sempre messa in evidenza sia in prospettiva scientifica sia pratica.

CRISTINA CASASCHI
Università di Bergamo

Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto

Self-direction in learning and personal initiative of subject

FRANCO BOCHICCHIO

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

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

Complessità del costrutto

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

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

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

trappole della conformità e dai pericoli del vivere di riflesso.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'autodirezione nell'apprendere come 'dipendente autonomia'

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Direzioni di significato

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tra teoria e pratica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Credenze errate verso l'autodirezione nell'apprendere

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'iniziativa personale del soggetto tra autodeterminazione e autoregolazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autodirezione nell'apprendere come esperienza capacitante

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

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

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

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

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

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

In campo educativo, tali libertà riguardano principalmente:

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

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

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

Conclusioni

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

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

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

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

autodirette divengono esperienze autenticamente capacitanti.

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

FRANCO BOCHICCHIO

Università di Genova

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'evoluzione epistemologica del Self Direction in learning tra esperienze empiriche e formulazioni teoriche

The epistemological evolution of Self Direction in learning among empirical experiences and theoretical formulations

GIUSI ANTONIA TOTO - PIERPAOLO LIMONE

Self Directed Learning (SDL) has undergone a series of changes in theory, in the methods, in the tools and resources over the past two decades. The aim of this research work is twofold: 1) to trace the theoretical assumptions on which the construct is structured and the relationship and influences with behaviorist thought and humanist psychology; 2) the massive use in lifelong learning, adult learning and academic training. The SDL in the digital age has suffered redefinitions and rethinking by proposing innovative models and strategies. The methodology of the research underlying the work follows the comparison between various theoretical and empirical experiences that have produced the structuring of the model according to already defined phases and characteristics.

KEYWORDS: SELF DIRECTION IN LEARNING, SELF-REGULATION, SELF-CENTRED, SELF-LEARNING

Introduzione teorica

Il modello del “self direction in learning” di Brockett e Hiemstra¹ già nella sua formulazione originaria apparsa nel 1991, prevedeva una scomposizione del costrutto in due dimensioni: la prima focalizzata sui processi sottostanti il metodo didattico, ossia le modalità di strutturazione dell’esperienza di apprendimento; la seconda sulle caratteristiche di personalità dello studente, definita programmaticamente autodirezione del discente. L’assunzione di responsabilità personale e il raggiungimento di una condizione di empowerment, prescritti dal modello, avvengono con il concorso di entrambe le dimensioni enucleate. La responsabilità personale, secondo gli autori², è legata al concetto di ‘valore’ che guida il soggetto nel prendere decisioni, nell’assunzione di controllo di sé e dei propri pensieri e, ancora, nella consapevolezza delle proprie idee e credenze. Il processo di crescita inseguito con l’empowerment implica stima di sé, efficacia personale e, ancora, autorealizzazione, privilegiando la dimensione

individuale rispetto al ruolo del gruppo per la specificità del modello educativo.

La letteratura internazionale contemporanea³ contesta un lento sviluppo di un programma di ricerca sistematizzato relativamente a questa tematica, poiché gli studi empirici fino al 2007 (quantomeno) sono stati condotti utilizzando una scala (la Self-Directed Learning Readiness Scale) molto discussa e contestata. A questo proposito un cambio di prospettiva si è avuto con uno studio del 2011⁴, grazie al quale il self direction in learning ha subito profonde modificazioni ed è stato posto per la prima volta in relazione a due importantissimi costrutti, considerati universalmente validi per il raggiungimento del successo formativo: la motivazione e l’autocontrollo degli studenti. L’apprendimento autocentrato inteso come processo didattico-educativo si caratterizza per la primaria responsabilità dello studente rispetto alla pianificazione e alla valutazione dell’esperienza formativa esperita. L’insegnante coinvolto in questo processo assume il ruolo di facilitatore, anche se la sua funzione è eminentemente esterna, poiché l’autonomia è la meta da raggiungere del

discente al fine di esercitare un controllo sull'ambiente sociale e sulle proprie azioni. Infine, ricerche contemporanee hanno dimostrato che il controllo personale del SDL (self direction in learning) sia una competenza trasferibile al successo accademico degli studenti universitari producendo effetti positivi su stress e senso di fallimento. Le scelte autonome degli studenti in ambito educativo rafforzano la loro autodeterminazione, tanto da sentire la responsabilità dei propri bisogni e obiettivi di apprendimento, identificare le risorse necessarie e favorire l'implementazione e la valutazione dei risultati di apprendimento. Per quest'ordine di ragioni, l'applicazione contemporanea del SDL è stata riconosciuta come strutturante e fondamentale nel lifelong learning, nella formazione degli adulti e nell'apprendimento mediato dalla tecnologia. Ulteriori evoluzioni del costrutto si sono concentrate su aspetti cognitivi specifici ridefinendo il SDL in vere e proprie scuole educative tradotte nelle teorizzazioni dell'apprendimento autogestito o dell'apprendimento autoregolato⁵.

SDL e formazione degli adulti: un reale cambio di prospettiva?

La progettazione dell'istruzione per gli adulti, prima area influenzata dall'SDL, necessita prioritariamente di un'analisi dei bisogni e degli obiettivi di apprendimento, di un successivo sviluppo di un sistema di consegne e, ancora di un approccio pedagogico contestualizzato per soddisfare le esigenze espresse. L'apprendimento adulto, in generale, necessita di fasi preparative quali lo sviluppo di materiali, la progettazione di attività didattiche, la scelta di approcci e tecniche di coinvolgimento degli studenti, la previsione di azioni di facilitazione delle attività di apprendimento e, infine, la costruzione e previsione di momenti di valutazione. Negli anni '70 l'educazione degli adulti risultava orientata ad una impostazione quantitativa e scientificamente fondata nei metodi e nelle teorie; solo a partire dagli anni '90 si è avuto un cambio di rotta grazie all'imposizione prepotente del paradigma umanista negli ambiti applicativi della formazione e della psicologia. Questo paradigma maggiormente qualitativo entrò in collisione con le credenze dei formatori orientati a modelli educativi

di stampo comportamentista ispirati al positivismo logico. È pur vero che in quegli stessi anni anche la psicologia cognitiva ha influenzato la progettazione didattica con proposte talvolta in contrasto con questa tradizione⁶. I concetti della psicologia umanistica che hanno maggiormente trovato terreno fertile nell'educazione degli adulti sono stati in prima istanza la coscienza di una natura umana intrinsecamente buona, in secondo luogo l'accettazione della libertà e dell'autonomia personale nel compiere scelte e, infine, lo sviluppo e la crescita del potenziale umano considerabile virtualmente illimitato. Parallelamente a queste idee fondative e filosofiche al tempo stesso, si fanno strada altri principi psicopedagogici che trovano applicazione ancora oggi quali l'immagine di sé che gioca un ruolo importante nella crescita e nello sviluppo degli individui attraverso la ricerca di autorealizzazione o la realtà è definita in base ai soggetti stessi⁷. Superando le restrizioni delle scuole di pensiero comportamentista, nella formazione degli adulti fanno così il loro ingresso i bisogni, i desideri, le emozioni, le attitudini e le motivazioni degli studenti concepiti, nell'impostazione metodologica umanista, in termini di cambiamento cognitivo.

Nel panorama culturale descritto emergeva un'altra tendenza teorica in opposizione alla contemporanea prassi di formazione: il costruttivismo che rifiutava un'istruzione basata su esperienze passate e che mirava a sviluppare l'abilità di un discente a partire da conoscenze passive. Questo approccio prevedeva, al contrario, che gli studenti dovessero costruire il proprio significato della nuova conoscenza invece di apprendere il contenuto costruito dall'insegnante⁸. Risultato di questo confronto speculativo fu la condivisione di molteplici elementi fra l'orientamento umanista e il paradigma comportamentista; furono negoziati i precursori educativi, secondo i quali l'apprendimento deve concentrarsi sulla soluzione pratica dei problemi e gli studenti giungono in un ambiente di insegnamento-apprendimento non come tabula rasa su cui scrivere contenuti, bensì con una vasta gamma di abilità e attitudini da considerare nel processo di pianificazione dell'istruzione rendendolo valore aggiunto nella fase progettuale. Nello specifico l'ambiente di apprendimento dovrebbe consentire a ciascun allievo di procedere ad un ritmo individualizzato, permettendogli di monitorare e valutare i progressi e rendere le retroazioni correttive parte del processo.

Tendenze del Self Direction in learning nel XXI secolo

Tan, Divaharan, Tan e Cheah⁹ analizzando le esperienze di apprendimento autodiretto consolidate presso le scuole di Singapore, fanno emergere come in questo contesto la necessità di un'educazione di massa e sostenuta sia stata il terreno fertile per questa metodologia. Il fallimento delle classiche teorie pedagogiche non in linea con gli obiettivi del Ministero dell'Istruzione della Repubblica di Singapore, ha reso questa prassi didattica concorrenziale e innovativa grazie all'inclusione dell'informatica e delle nuove tecnologie fra gli elementi strutturati. Questa variante innovativa del SDL applicata al contesto scolastico conserva tutte le caratteristiche salienti della metodologia quali: la responsabilità personale nell'identificazione delle lacune formative e nella definizione degli obiettivi di apprendimento, l'autodecisione e l'autocontrollo nella gestione di compiti, del tempo e delle risorse, la creazione di collegamenti tra discipline, le connessioni tra apprendimento formale e informale, nonché interessi all'interno e all'esterno della scuola. In tale sperimentazione l'innovazione riguarda, dunque, principalmente il ruolo dell'insegnante che deve da un lato guidare i 'comportamenti' attivati o necessari nel SDL per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, dall'altro far emergere l'autonomia nella gestione del processo educativo. L'idea cardine è che l'apprendimento autodiretto sia al tempo stesso processo educativo e attributo personale, poiché oltre a sviluppare i contenuti tecnici e disciplinari, esso favorisce l'autonomia personale.

In contesto internazionale, rispetto alle esperienze riportate e ai costrutti teorici coinvolti, il paradigma SDL sta esplodendo esponenzialmente nelle pubblicazioni scientifiche, nelle quali si prospettano addirittura conseguenze catastrofiche prodotte dall'esclusiva centralità dello studente e della progressiva scomparsa del ruolo e della funzione dell'insegnante. Le posizioni, anche negli studi contemporanei appaiono diversificate ponendo l'attenzione su una specifica caratteristica o sulle proprietà di questa metodologia o, ancora, su visioni politicizzate. Focalizzando l'attenzione sull'apprendimento auto-diretto, ad esempio Sefton-Green¹⁰ lo definisce un 'processo' autodidattico, cioè

finalizzato prioritariamente sull'autoapprendimento e sull'auto-motivazione. Song e Hill¹¹, invece spiegano che quando il termine è inteso strictu sensu, non si riferisce agli step per raggiungere un obiettivo (esterno), quanto piuttosto pone l'enfasi sui processi intrapresi dagli studenti per controllare il loro sforzo di apprendimento (interno), spostando il focus delle canoniche metodologie didattiche (fase della valutazione, pianificazione, monitoraggio ecc.) in cui le azioni sono eterodirette e gestite dall'insegnante al ruolo centrato per l'appunto sullo studente. I teorici del 'Self Centred in learning', infatti, in oltre un ventennio di studi (1991-2002¹²) ribadiscono la focalizzazione sul processo e sono pervenuti a rintracciarne 5 caratteristiche unificanti: (1) la realizzazione di ogni discente passa attraverso l'apprendimento che assume gradazioni diverse in ciascun individuo; (2) la responsabilità di prendere decisioni correlate al percorso di apprendimento pertiene agli studenti; (3) il trasferimento delle competenze cognitive e dei comportamenti appresi dagli studenti per condurre e gestire qualsiasi attività anche in contesti extrascolastici; (4) l'autocontrollo o autodirezione non significa necessariamente apprendimento indipendente, individuale o in isolamento, anzi il SDL può predisporre attività di gruppo o in cooperative learning e mediante lo scaffolding del docente; (5) la consapevolezza richiede allo studente di autocontrollare il processo di apprendimento per dirigere o reindirizzare il proprio agito verso l'obiettivo di apprendimento prefissato¹³.

L'apprendimento autonomo e gli ambienti accademici

La metodologia del Self Direction in learning problematizza il concetto di 'contesto' aumentando semanticamente il suo significato inglobandone il senso di ambiente di apprendimento, di modalità di fruizione (in presenza o online) e perfino di supporto didattico fornito dall'insegnante e di contenitore delle caratteristiche degli studenti¹⁴. Con l'avvento delle tecnologie digitali nella didattica, alcuni studi¹⁵ hanno indagato il valore di quest'ultime all'interno del SDL e hanno dimostrato come gli studenti autodiretti traggano maggiori benefici dall'apprendimento online. Il virtuale diventa, pertanto, il contesto privilegiato del SDL, poiché gli studenti

autodiretti nei corsi online devono essere consapevoli dei loro progressi, monitorare gli avanzamenti e in caso contrario devono saper trovare assistenza e le risorse per migliorare il loro apprendimento. L'apprendimento autodiretto, dunque, non implica un'esperienza completamente non strutturata, lasciata interamente alla gestione degli studenti, quanto piuttosto è il risultato di progettazione accurata pedagogicamente, orientata alla predisposizione di condizioni facilitanti l'autogestione.

In contesto accademico, si è affermato anche il concetto di apprendimento autoregolato, che secondo Long¹⁶, è una variante dell'apprendimento autodiretto fortemente orientato all'autoregolamentazione. I processi di autoregolamentazione attivati e finalizzati al raggiungimento del successo accademico sono l'auto-monitoraggio, l'autoistruzione, la definizione degli obiettivi, l'auto-pianificazione, l'auto-selezione delle strategie e l'autovalutazione. La realizzazione di strategie di autoregolazione per monitorare e migliorare il raggiungimento dei risultati accademici avviene attraverso tre fasi: la previsione, la fase di esecuzione e, infine, la fase di auto-riflessione¹⁷. Nella fase di previsione, gli studenti analizzano i loro compiti accademici per fissare gli obiettivi per sé stessi e per pianificare le strategie operative. La fase successiva di performance è caratterizzata dalla mise en œuvre delle strategie pianificate prestando attenzione al compito e migliorando le proprie prestazioni. In questa fase gli studenti possono auto-osservarsi attraverso un monitoraggio metacognitivo, con il quale analizzare i loro punti di forza e di debolezza del proprio processo apprenditivo. Inoltre, nella terza fase si compie un'autovalutazione delle prestazioni e delle cause degli esiti ottenuti. Il raggiungimento pieno o mancato dei risultati è la preconditione per ricominciare il processo e pianificare un nuovo ciclo di attività. Gli studi di Pilling-Cormick e Garrison¹⁸, all'interno di questo dibattito, hanno reso esplicita la differenza fondamentale tra l'apprendimento autoregolato e l'apprendimento autodiretto: secondo gli studiosi il primo si concentra sui processi interni che gli studenti possono 'manipolare' per gestire il raggiungimento di obiettivi accademici, mentre il secondo considera le influenze contestuali sulle attività di autogestione e monitoraggio degli studenti stessi. Infine, Zimmerman e Kitsantas¹⁹ hanno dimostrato che gli studenti altamente auto-regolati sono più concentrati sullo

sviluppo delle loro competenze per le prestazioni del compito (metacompetenza) piuttosto che sulle prestazioni del compito in sé (competenza contestuale). Essi, infatti, tendono ad avere motivazioni intrinseche relativamente alle prestazioni del compito e sono più disposti alla flessibilità e ad adattare le loro strategie future per aggirare le scarse prestazioni del compito.

Conclusioni

La metodologia SDL sta avendo ampia diffusione in ambito aziendale rispetto ai contesti formali della formazione. Gli studi sperimentali condotti riferiscono che i risultati migliori ottenuti con SDL negli studenti adulti sono associati a più alti livelli di rendimento scolastico, aspirazioni future, creatività, curiosità e soddisfazione di vita. Questo esito necessita di un ripensamento e un'integrazione pedagogica delle prassi didattiche in atto²⁰, poiché gli studenti che si impegnano in modo efficace nell'apprendimento autodiretto sono più creativi e curiosi. Gli effetti positivi ottenuti in ambito formativo non sono da sottovalutare, piuttosto da trasferire nelle attività didattiche in classe. Avere consapevolezza delle prospettive educative e lavorative future permette ai soggetti di svolgere con maggiore motivazione il percorso formativo in corso. Il fine di ogni azione didattica è lo sviluppo del potenziale degli studenti e la metodologia del SDL lo pone come prerequisito e fine da raggiungere. È pur vero che l'attuale letteratura sui temi dell'autodirezione è principalmente di natura qualitativa e concettuale, per questa ragione è necessario un approfondimento quantitativo per comprendere l'impatto sul successo formativo, ad esempio, in età adolescenziale.

Un altro settore di indagine è l'acquisizione di competenze autodirette quale collegamento chiave tra lo studente universitario, il sistema di istruzione, la formazione post-laurea e lo sviluppo professionale. L'apprendimento autodiretto crea un'interessante opportunità al settore della formazione professionale poiché garantisce un approccio riflessivo e critico che allo stesso tempo fornisce metodo e contenuto all'interno delle esperienze didattiche. La curvatura operativa di questa metodologia incoraggia abilità quali la fiducia in sé stessi, la riflessione, l'assunzione di rischi fondamentali nella formazione professionale. La policromia, dunque, dei

contesti di applicazione, dei soggetti e delle proposte da mettere in campo necessita di studi anche quantitativi per

una migliore progettazione didattica e per ottenere il massimo rendimento dalle potenzialità intrinseche a questa metodologia.

GIUSI ANTONIA TOTO
PIERPAOLO LIMONE
Università di Foggia

¹ Negli studi psico-pedagogici è considerato il volume che ha dato vigore e linfa agli studi sul SDL: R. G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, New York, 1991.

² R. Hiemstra, *From behaviorism to humanism: Incorporating self-direction in learning concepts into the instructional design process*, «IACE Hall of Fame Repository», 1994.

³ Lo scritto: S. B. Merriam, R. S. Caffarella, e L. M. Baumgartner, *Learning in adulthood* (3rd ed.), Jossey-Bass, San Francisco, 2007, elabora il primigenio nucleo presente nel contributo di R. S. Caffarella, *Self-directed learning*, in S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory*, «New Directions for Adult and Continuing Education», No. 57, Jossey-Bass, San Francisco, 1993, pp. 25-35, in cui si fanno emergere incongruenze e limiti nel rapporto tra SDI e Lifelong learning e educazione degli adulti.

⁴ S. L. Stockdale, R. G. Brockett, *Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model*, «Adult Education Quarterly», 61, 2, 2011, pp. 161-180.

⁵ In questo contributo si fa solo menzione delle varianti al SDL esposte a partire dai contributi di P. R. Pintrich, *The role of goal orientation in self-regulated learning*, in A.A. V.V., *Handbook of self-regulation*, Academic Press, New York, 2000, pp. 451-502 e D. H. Schunk, B. J. Zimmerman, *Self-regulation and learning*, in W. M. Reynolds, G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology*, Vol. 7, Educational psychology, Wiley, New York, 2003, pp. 59-78.

⁶ M. W. Galbraith, *Philosophy and the instructional process*, «Adult Learning», 11, 2, 2000, pp. 11-13.

⁷ J. L. Elias, S. Merriam, *Philosophy of adult education, 1980-1994: A bibliographic essay*, «Philosophical foundations of adult education», 1995, pp. 206-242.

⁸ D. H. Jonassen, *Evaluating constructivistic learning*, «Educational technology», 31, 9, 1991, pp. 28-33.

⁹ S. C. Tan, S. Divaharan, L. Tan, e H. M. Cheah, *Self-directed learning with ICT: Theory, Practice and Assessment*, Ministry of Education, Singapore, 2011, rappresenta la prima di una di guide indirizzate agli insegnanti per supportarli in questioni chiave relative al supporto dell'apprendimento auto-diretto, al raggiungimento dei risultati dell'apprendimento e il grado di auto-direzione, l'integrazione tecnologica, la selezione di strategie e esempi di piani di lavoro e risorse didattiche da utilizzare.

¹⁰ J. Sefton-Green, *Digital visions: Children's 'creative' uses of multimedia technologies*, in J. Sefton-Green (ed.), *Digital diversions*, Routledge, New York, 2004, pp. 64-84.

¹¹ L. Song, J. R. Hill, *A conceptual understanding of self-directed learning in online environments*, «Journal of Interactive Online Learning», 6, 1, 2007, pp.27-41.

¹² Questa definizione raggruppa i maggiori esponenti del costrutto solitamente indicati Brockett e Hiemstra, Candy, Garrison e Gibbons. Tra i principali contributi annoverati ricordiamo: R. G Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. Routledge, New York, 2018; P. C. Candy, *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991; D. R. Garrison, *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*, «Adult Education Quarterly», 48, 1, 1997, pp. 18-33; M. Gibbons, *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*, Jossey-Bass, San Francisco, 2002.

¹³ N. Dabbagh, A. Kitsantas, *Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning*, «The Internet and higher education», 15, 1, 2012, pp. 3-8.

-
- ¹⁴ S. L. Boyer, D. R. Edmondson, A. B. Artis, e D. Fleming, *Self-directed learning: A tool for lifelong learning*, “Journal of Marketing Education”, 36, 1, 2014, pp. 20-32.
- ¹⁵ H. M. Selim, *E-learning critical success factors: an exploratory investigation of student perceptions*, «International Journal of Technology Marketing», 2, 2, 2007, pp. 157-182; G. Bonaiuti, F. Bruni, *Learning and school technologies. Critical issues and potentiality*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 1-3.
- ¹⁶ H. B. Long, *Understanding self-direction in learning*. In H. B. Long et al. (Eds.), *Practice and theory in self-directed learning*, Motorola University Press, Schaumburg 2000, pp. 11-24.
- ¹⁷ B. J. Zimmerman, M. Campillo, *Motivating self-regulated problem solvers*, «The psychology of problem solving», 2003, pp. 233-262.
- ¹⁸ J. Pilling-Cormick, D. R. Garrison, *Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links*, «Canadian Journal of University Continuing Education», 33, 2, 2007, pp. 13-33.
- ¹⁹ B. J. Zimmerman, A. Kitsantas, *The Hidden dimension of personal competence: Self-Regulated Learning and Practice*, in A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford Press, New York, 2005, pp. 204-222.
- ²⁰ N. Din, S. Haron, R. M. Rashid, *Can Self-directed Learning Environment Improve Quality of Life?*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 222, 2016, pp. 219-227; M. Ranieri, I. Bruni, R. Kupiainen, *Digital and media literacy in teacher education: findings and recommendations from the European Project e-MEL*, «Italian Journal of Educational Research», 20, 2018, pp. 151-166.

Autodirezione e morfogenesi nei processi dell'apprendere

Self-direction and morphogenesis in learning processes

GABRIELLA D'APRILE

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

KEYWORDS: SELF-DIRECTION, LEARNING, MORPHOGENESIS, FREEDOM

L'apprendimento autodiretto come processo 'morfogenetico'

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perché è importante rendersi conto di questa essenzialità?

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

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

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

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

Una sfida ancora disattesa?

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

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

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

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

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

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

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

GABRIELLA D'APRILE
Università di Catania

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

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

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

⁴ Ibidem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apprendere di Sé e da Sé al tempo della crisi delle agenzie educative

Learning about myself and by myself at the time of the crisis of educational agencies

FRANCESCO PAOLO ROMEO

The present paper analyzes the construct of self-directed learning in a time when educational agencies like the family and school are in crisis. Educational crisis caused by a general adult immaturity that forces children and adolescents to invest in cognitive and metacognitive, to the detriment of the development and maturation of those positive emotions that can help them build healthy relationships and make more resilient in difficulties. The school, for its part, through its teachers, can overcome the educational crisis, increase both the emotional competence and the narrative competence in his students.

KEYWORDS: CRISIS OF EDUCATIONAL AGENCIES, SELF-DIRECTED LEARNING, EMOTIONAL COMPETENCE, NARRATIVE COMPETENCE, RESILIENCE

Nonostante la crisi della forma e dei ruoli che dinanzi alle sfide della complessità sociale e culturale la investe in modo simile alla Famiglia¹, la Scuola resta tuttora il contesto educante elettivo entro cui lo studente dà «forma al suo pensiero sul mondo, le persone e le cose che questo contiene»², grazie all'acquisizione e in seguito all'utilizzo pratico degli insegnamenti provenienti dalle diverse discipline.

Il linguaggio dello studente, che arricchendosi di vocaboli nuovi si articola nel tempo nel tentativo di possedere, 'far proprio' dunque, ciò che è posto fuori da Sé, diviene poi strumento indispensabile per trasformare in progetti sostenibili quanto si è appreso

in classe e così tesaurizzare nel futuro quella 'memoria scolastica'³ costituita da nozioni, rappresentazioni condivise, precetti religiosi e strutture valoriali di cui negli anni ci si è metaforicamente 'nutriti'.

Eppure, accade oggi che gli studenti, frequentanti gli istituti di ogni ordine e grado del nostro Paese, abbiano come 'perduto' la loro 'competenza narrativa'⁴, in altre parole mostrino maggiori difficoltà nell'immaginare scenari esistenziali e professionali possibili, sia a causa del generalizzato fallimento educativo della famiglia - che non offrirebbe più gli 'spazi' affettivi e narrativi per far maturare nei figli quei tratti personali di resilienza nelle difficoltà -, sia a causa dello svuotamento simbolico che

caratterizza anche la nostra Scuola⁵, sull'onda lunga delle contestazioni giovanili degli anni Sessanta del secolo scorso.

Allo stesso modo, anche la 'competenza emotivo-affettiva', che possiamo intendere come quella capacità che consentirebbe agli studenti di «riconoscere, comprendere e regolare le proprie emozioni al fine di rispondere coerentemente alle emozioni altrui»⁶, sembrerebbe non essere più oggetto di attenzione educativa e di caratterizzazione didattico-pedagogica a casa come fra i banchi di scuola, col risultato, avvalorato dagli episodi di cronaca che vedono sempre più preadolescenti e adolescenti violare le norme della dimensione sociale che li accoglie, di impoverire la loro vita di piani da realizzare, rendendoli altresì inattivi nella partecipazione giovanile, nella scelta di un percorso formativo o demotivandoli nelle decisioni che li riguardano.

Tuttavia, analizzando nel corso del contributo come la competenza narrativa nei giovani e giovanissimi studenti stringa dei nessi importanti con la competenza emotivo-affettiva, dal momento che per comprendere e interpretare al meglio le proprie e altrui emozioni al fine di governarle e padroneggiare le problematiche che si verificano nel corso della vita occorre avere dimestichezza con lo 'strumento narrativo' offerto dall' 'autobiografia'⁷ come

pure dal ‘disegno infantile’⁸, la scuola può alternativamente alla famiglia far emergere e orientare la ‘parola’ degli studenti nella direzione della significazione dei diversi stati d’animo e sentimenti che caratterizzano il passaggio da un’età all’altra, migliorandone l’intensità e la qualità in una società narcisistica che lascia solo e smarrito l’individuo dinanzi agli interrogativi più grandi⁹.

In un mondo di adulti sempre più indifferente dei giovani dunque, che li incoraggia a investire eccessivamente sul piano cognitivo e metacognitivo e a disinvestire sull’emotività intesa come «intenzionalità di mettersi in relazione continua e articolata con gli altri»¹⁰, la Scuola deve pre-occuparsi della ‘dimensione affettiva’ dei suoi studenti sin dalla scuola d’infanzia, dei loro più o meno strutturali cambiamenti nel tono dell’umore negli anni della scuola primaria, infine dei tumulti emotivi che segnano il passaggio evolutivo dalla preadolescenza all’adolescenza.

Sospendendo intenzionalmente la didattica disciplinare consapevole dell’indispensabile interazione tra gli aspetti emozionali e i processi di apprendimento¹¹, la Scuola può farlo rivalutando il costruito di ‘autodirezione nell’apprendere’, considerato che le pratiche riflessive e narrative necessitano sicuramente di una disponibilità personale per potersi realizzare, ma soprattutto di una relazione didattica e di una ‘comunità narrativa’ affettivamente più ‘spesse’ entro cui insegnare e apprendere fra i banchi a «decentrare e insieme regalare il racconto-dono della propria vita nella direzione del racconto-contro dono dell’altro»¹².

Agenzie educative “gassose”

Le ‘parole’ dei nostri studenti dovrebbero essere capacitate e sostenute lungo la direzione che le avvicina al sapere abbiamo detto; un sapere evidentemente di ‘se stessi’ prima ancora di un sapere connesso alle infinite declinazioni della conoscenza.

In una situazione di ‘invisibilità’ generale però, le narrazioni che li riguarderebbero restano tutte dentro le loro teste come ‘somma’ di pensieri preoccupanti che collassano l’uno sull’altro, generando spesso quella spirale di ruminazioni mentali che durante la crescita spinge molti di loro verso le nuove dipendenze, i comportamenti oppositivo-provocatori, gli atti

autolesionistici e purtroppo i gesti anticonservativi fra i quali il suicidio rappresenterebbe per chi scrive la presunta ed estrema impossibilità di raccontare la propria storia all’interno di un «accogliente e capacitante contesto educante»¹³.

Ormai da tempo ‘liquefatti’¹⁴ i legami affettivi nella società dei consumi, accade quindi che il ‘discorso educativo’ arrischi in questo momento storico un ulteriore ‘cambio di stato sociale’: dal ‘liquido’ al ‘gassoso’.

Come aveva ben intuito J. Lacan che circa mezzo secolo fa parlò di ‘tramonto’ dell’*imago* paterna e di ‘evaporazione’ del padre¹⁵, ovvero di due versioni della dissoluzione del nesso esistente tra il Desiderio, insegnato come spinta a esplorare il mondo dalla madre, e la Legge, incarnata invece nel padre e negli anni ereditata dal figlio. Lacan aveva infatti osservato due momenti storici spartiacque dell’indebolimento e in seguito del simbolico ‘vaporizzarsi’ della figura paterna in Occidente: il primo è nel 1938 quando si afferma in Europa una paternità ‘folle’ attraverso l’ascesa del ‘Padre-Führer’ e del ‘Padre-Duce’, il secondo coincide col Sessantotto e quella più ampia contestazione giovanile che si muoverà nel mondo contro l’autoritarismo borghese della società patriarcale e capitalista.

Anche adesso possiamo osservare fra genitori e figli una moltitudine di comportamenti che confermano le osservazioni d’inizio Novecento sull’‘eclissi’ del padre nella nostra società o, come più avanti dirà L. Zoja, sul suo ‘rarefarsi’¹⁶.

I genitori passano per esempio ore a giocare agli stessi *videogame* che ossessionano i figli preadolescenti¹⁷ e «tendono a definirsi loro amici, arrivando a pettinarsi, vestirsi, comportarsi e parlare come loro»¹⁸.

In questo tempo dell’eterna giovinezza genitoriale¹⁹, accade anche che i più piccoli diventino i testimoni della violenza relazionale vissuta in famiglia o peggio i mediatori dei conflitti che interessano gli adulti.

Bambini, preadolescenti e adolescenti che diventano d’un tratto ‘saggi’²⁰, nel tentativo di risolvere, con strumenti mentali inadeguati e in condizioni di grande sofferenza emotiva, le questioni affettive di genitori che hanno sconsideratamente chiesto loro un consiglio su come affrontare per esempio il processo separativo o divorzile che li riguarda.

Una saggezza evidentemente ‘patologica’ questa, conseguenza di un trauma non più fisico, ma frutto di

relazioni educative precoci notevolmente inadeguate²¹, che da un lato vede gli adulti per così dire ‘infantilizzarsi’, gli autori li definiscono a ragione «*adult-children*»²², «*boy-men*»²³ o «giovani per sempre»²⁴, dall’altro i bambini ‘adultizzarsi’ senza in realtà volerlo fare.

Nondimeno, se abbiamo visto che madri e padri sono oggi sempre meno *mindful*²⁵, anche la nostra Scuola non è esente da questa emergenza educativa.

Mentre non molti anni fa la parola di un insegnante, densa di autorità come quella del *pater familias*, bastava a portare l’ordine in classe, oggi la Scuola

non respira più, non conta più nulla, arranca, è povera, marginalizzata, i suoi edifici crollano, i suoi insegnanti sono umiliati, frustrati, scherniti, i suoi alunni non studiano, sono distratti o violenti, difesi dalle loro famiglie, capricciosi e scurrili, la sua nobile tradizione è decaduta senza scampo. È delusa, afflitta, depressa, non riconosciuta, colpevolizzata, ignorata, violentata dai nostri governatori che hanno cinicamente tagliato le sue risorse e non credono più nell’importanza della cultura e della formazione che essa deve difendere e trasmettere²⁶.

All’interno di una Scuola tutta incentrata sulle competenze, sul principio della prestazione, sulle prove, le certificazioni e mille altre carte di una burocrazia asfittica, che evidentemente affanna il cuore autentico di ogni processo che voglia dirsi realmente formativo, ovvero i tempi morti, le pause, le deviazioni, le crisi, gli errori, sinanche i fallimenti, gli studenti si spaesano, si perdono, si imbambolano, poiché non ci sono più ‘argini’ simbolici a contenerli. Come è stato possibile un tale smarrimento della Scuola italiana?

Scuola edipica, narcisistica, telemaica

Nel tentativo di rispondere a questa domanda, secondo M. Recalcati c’è stato un tempo, dissoltosi intorno agli anni delle grandi contestazioni giovanili del 1968 e del 1977, in cui la Scuola era dominata dal ‘complesso di Edipo’. La Scuola che ne scaturiva era fondata sull’autorità del Padre e sulla conservazione del passato, e il modello pedagogico che ne derivava era fortemente gerarchizzato e quindi di tipo correttivo-repressivo.

Infatti, lo studente era metaforicamente inteso quale «vite storta» o «groviglio di rami incurvati» necessitante di

«pali dritti» o «fili robusti» per raddrizzarsi e conformarsi così agli ideali di normalità imperanti al tempo²⁷.

Il sapere trasmesso in quella Scuola-edipica era in realtà ‘svuotato’ di soggettività, ovvero privato di ogni sfumatura personale che lo studente poteva attribuirgli.

Ma l’insegnante-Padre non era soltanto una figura importante, rispettata e temuta, bensì una figura da contrastare, un ostacolo alla realizzazione del Desiderio, il simbolo di una Legge da cancellare dalla memoria.

Allora, oppressi da un’istituzione predefinita, fredda, piramidale e spersonalizzata, a cui si doveva per forza obbedire e che voleva lo studente istruito ed educato «quasi fosse cera da plasmare»²⁸, sul finire degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso si rivendicò il diritto alla libertà di apprendimento e ad una Scuola non più disciplinare, ma in grado di distribuire saperi e programmi didattici ‘vivi’.

Dalle contestazioni giovanili tra insegnanti-Padri e studenti-Figli nacquero in quegli anni le scuole alternative, si istituì il tempo pieno, l’animazione teatrale, la corporeità e la psicomotricità ravvivarono persino l’Università, ancora i giovani si riunirono in movimenti studenteschi e in altre aggregazioni, gli handicappati furono inseriti nei percorsi di apprendimento, in breve la società si riappropriò di un sapere pedagogico più democratico, suggestivo e vitale²⁹.

La Scuola nell’epoca dell’‘evaporazione’ delle agenzie educative è invece definibile dalla figura mitologica greca del figlio-Narciso, la cui tragedia è quella di chi si perde in un mondo osservato come se coincidesse con la propria immagine.

L’ego di Narciso si sovrappone cioè al mondo, e per queste ragioni il legame fra gli individui si rompe e «ogni fascio di interazioni», direbbe N. Paparella³⁰, diventa ‘lasco’.

Il bisogno della collettività non è più quello di liberarsi con la forza dei pensieri dalle ‘briglie’ strette dei dispositivi pedagogico/didattici tradizionali e autoritari, bensì quello di affermarsi cinicamente³¹.

Nella Scuola-Narciso, quella che sperimentiamo attualmente, non esiste più una ‘verticalità’ di ruoli, quell’«asimmetria necessaria per età, livello di esperienza e patrimonio culturale tra insegnante e studente»³², ma tutto si confonde in un’‘orizzontalità’ che rende difficile ‘differenziarsi’ simbolicamente e non.

Entrare in confidenza con gli insegnanti fino al punto di deriderli per la loro non agiata condizione economica, boicottare le lezioni e in alcuni casi denunciarli, raccontano di un tempo in cui il ‘patto generazionale’ tra insegnanti e genitori è rotto proprio a causa della collusione tra il narcisismo dei genitori e quello dei loro figli.

La Scuola-Narciso non ammette il limite, il pensiero critico, la lezione dialogata con un insegnante in posizione *up*, ma crede nel sapere *fast, pret-à-porter*, nel principio distruttivo di prestazioni ottime e ad ogni costo che non concedono spazio alcuno al fallimento.

In altre parole, un’istituzione che insegnerebbe irragionevolmente la ‘vulnerabilità’ piuttosto che la ‘resilienza’, intesa quest’ultima come «la capacità di far fronte agli imprevisti»³³, anche se questi si sostanziano nei fatti di interrogazioni e altre prove di profitto.

Anche gli insegnanti arrivano a tatuarsi i corpi allo stesso modo degli studenti, diventando loro amici nella realtà, vestendo gli stessi indumenti e stringendo improbabili e troppo simmetriche relazioni virtuali sui *social network*.

Alla fine, le valutazioni degli insegnanti sono quasi sempre intese come ingiuste dalle famiglie, perché inevitabilmente alterate dal continuo ‘ribaltamento’ di ruoli e funzioni che ha distorto anche l’oggettività del processo docimologico.

Ciò nonostante, a causa della crisi nell’esercizio della potestà genitoriale di molte famiglie, gli insegnanti sono comunque costretti a ‘vestire i panni’ di attori protagonisti, di ‘supplenti’³⁴, nell’educazione degli studenti, pur non riconoscendo loro questa società un equo valore economico e culturale.

L’ultimo dei complessi attraverso i quali possiamo comprendere il disagio istituzionale della nostra Scuola è quello di Telemaco, il figlio di Ulisse.

Se tra genitori e figli e tra insegnanti e studenti non c’è più il conflitto, ma confusione, è tuttavia possibile che le nuove generazioni siano abitate da un inedito ‘bisogno di paternità’, come accade proprio a Telemaco.

Telemaco, riconoscendo un debito importante nei confronti di Ulisse, compie un viaggio sulle sue orme, creandosi nella mente un’idea ancora possibile di incontro, di relazione col padre.

Sa bene, infatti, quanto importante sia iniziare nei confronti dell’adulto la rivolta evolutiva, ovvero quell’«urto alla base di ogni processo di formazione»³⁵

senza il quale viene meno l’esplorazione del mondo fuori e dentro di Sé.

Mancando, al contrario, questa consapevolezza, le critiche mosse agli adulti risultano sterili, le competenze narrative lasciano il passo all’‘incapacità di narrarsi’ e a scuola i corpi degli studenti diventano distratti, iperattivi, sbandati, obesi, anoressici, depressi, dipendenti dalle droghe e dall’alcol e alla fine intossicati.

In altre parole corpi che si lasciano fluttuare fra i banchi tra la noia e l’irresponsabilità, tra i comportamenti erotizzati e le condotte bullistiche³⁶; tutti segnali di un disagio giovanile che possono essere facilmente scambiati con specifici *deficit* dell’apprendimento o sinanche con la psicopatologia³⁷.

La Scuola-Telemaco è pertanto un’istituzione che vuole ricostruire la figura dell’insegnante non solo inteso quale testimone di un sapere da apprendere, ma soprattutto di un sapere da ‘amare’; una versione di ‘insegnante-testimone’ che apre mondi possibili attraverso la potenza ‘erotica’ della parola e del sapere che essa sa vivificare³⁸.

Il sapere allora si ‘erotizza’ quand’è capace di trasformare gli oggetti del sapere in oggetti del desiderio, mettendo di conseguenza in movimento lo studente in un campo ontologicamente sterminato, consapevoli del vuoto che alberga nella struttura stessa del sapere.

Il sapere, per questo, non è mai un oggetto contenuto nell’Altro, bensì il risultato di un percorso autentico, non privo di ostacoli auspichiamo, che ognuno è tenuto a compiere anche da solo.

Trasformare ogni studente da una ‘testa vuota’ o da un ‘computer da aggiornare’ in un soggetto capace di provare una sorta di ‘trasporto emotivo/affettivo’ oltre che cognitivo verso il nuovo, dovrebbe essere il fine di ogni autentica pratica didattica.

Quanto detto mette in rilievo un’idea di educazione e di didattica che punta a proteggere l’identità degli individui che vengono affidati alle istituzioni scolastiche e a capacitarle le potenzialità iscritte in ognuno di loro, al fine di permettere al ‘processo di soggettivazione’ di innescarsi lungo percorsi vergini come ha fatto notare R. Massa.

Condurre in disparte, portare altrove, in un altro luogo, porre di fronte al nuovo, all’inaudito, all’imprevisto, all’insolito, al raro, al diverso, al mostruoso, adombrare e illuminare, nascondere e svelare, rapire e salvare, sottrarre

e proteggere, fuggire e sostare, ma anche disorientare, spaesare, distogliere, spostare, decentrare, dislocare. La dinamica formativa in gioco è quella dell'aprire, del fare scoprire, del far sorgere, ma anche del ritrarre, dell'appartenere e del rinchiudere³⁹.

L'autodirezione dell'apprendere tra conoscenza e cura di Sé

Le parole di Massa, bene si legano al costrutto di 'autodirezione dell'apprendere', sinonimo di 'autoformazione', che trova ampia diffusione nella letteratura pedagogica e rimarca l'importanza di mettere il soggetto autenticamente al centro del processo formativo e delle fasi ad esso correlate, ovvero la progettazione, la comunicazione e la valutazione⁴⁰.

L'apprendimento autodiretto trova i suoi fondamenti nell'approccio umanistico che sposa una visione di educazione associata agli ideali di libertà e democrazia.

Autorevoli studiosi come Protagora, Aristotele, Erasmo, Montaigne e Spinoza, hanno infatti sostenuto che gli individui non reagiscono passivamente all'ambiente, ma adattivamente, esprimendo autonomia e responsabilità proprie.

I tentativi di comprensione di un costrutto non affatto recente, in età moderna si devono agli studi di G.L. Craik, che documentò gli sforzi di autoeducazione compiuti da una serie di personaggi noti che li resero per così dire «[...] educatori di se stessi»⁴¹, e di S. Smiles, che nel 1859 pubblicò un libro dal titolo «Self-Help»⁴².

Volume, quest'ultimo, che consisteva in diverse testimonianze raccolte a corroborare l'idea che nessuna istituzione avrebbe potuto innalzare i livelli di benessere e di cultura di una società senza la disponibilità al cambiamento dello stesso individuo.

In conseguenza di ciò, il costrutto implica per lo studente l'assunzione di una metaforica 'postura' intellettuale nei confronti dell'insegnante definita, in ossimorico contrasto, di «dipendente-autonomia»⁴³, e al contempo conferma che l'autodirezione nei processi di apprendimento non deve essere confusa con l'«auto-didassi», bensì intesa come una forma di apprendimento che avviene all'interno di un contesto sociale dove è possibile 'nutrirsi' del confronto con gli altri, compreso lo

stesso maestro, dai quali si attinge senza tuttavia restarne prigionieri.

Diventare autonomi nell'apprendimento pur nella dipendenza, di certo sana e intenzionale da un punto di vista pedagogico abbiamo detto, dal contesto apprenditivo inteso come l'insieme delle relazioni esistenti fra chi apprende e chi insegna, nell'ottica offerta da F. Santoianni per cui «la conoscenza è sì radicata nei corpi (*embodiment*) e nei luoghi (*embeddedness*), ma pure ricostruita adattivamente e intersoggettivamente»⁴⁴, a ben vedere rappresenta una pratica formativa oscillante tra la conoscenza e la cura di Sé.

Anche se nella letteratura scientifica anglosassone vengono spesso utilizzati i sinonimi di: *self-organized-learning*, *independent-learning*, *autonomous learning*, *self-study*, *self-planned-learning*, *autodidaxy*, *individual-learning* e *self-teaching*, per cui R.G. Brockett e R. Hiemstra ne hanno denunciato una polisemia che poco ha giovato sulla sua diffusione nei contesti educativo-formativi⁴⁵, attualmente i termini riconosciuti come più prossimi al costrutto sono *self-directed learning* e *self-direction in learning*.

Nel tempo altri studiosi, fra i quali ricordiamo C.O. Houle⁴⁶, J.W.C. Johnstone e R.J. Rivera⁴⁷ e A.M. Tough⁴⁸, si sono interessati di apprendimento autodiretto fino a riconoscerlo come area elettiva della ricerca educativa.

Tuttavia, si deve soprattutto agli studi di M.S. Knowles sull'«andragogia», «l'arte e la scienza di aiutare gli esseri umani in via di maturazione a imparare»⁴⁹, l'accentuata rivitalizzazione dell'apprendimento autodiretto, definito come il costrutto-base dell'educazione degli adulti. In particolare, lo studioso ha posto la questione del 'formarsi da sé', muovendo dal concetto che chi prende l'iniziativa nell'apprendimento, vale a dire chi si pone attivamente nella relazione con l'insegnante, impara in modo più efficace e stabile.

Il 'discente proattivo', così lo definisce, impara meglio del 'discente reattivo' che invece si piazza davanti al docente attendendo passivamente di riceverne gli insegnamenti⁵⁰.

Precursore dell'«apprendere ad apprendere», nell'accentuare l'importanza della relazione docente-discente, Knowles ha quindi elaborato un 'processo autodiagnostico dei bisogni' al quale un soggetto deve

attenersi sia per apprendere in modo autodiretto, sia per valutare i progressi compiuti.

La prima fase del processo autodiagnostico dei bisogni riguarda lo sviluppo personale di un modello delle competenze richieste o dei comportamenti desiderati.

Siamo nella fase in cui si diagnosticano i propri bisogni di apprendimento, ma pure di autostima, di realizzazione, di voglia di crescere, di curiosità intellettuale, ecc., si formulano degli obiettivi di apprendimento e si scelgono e implementano appropriate strategie di apprendimento.

La seconda fase riguarda la valutazione delle *performance*; la terza rileva invece il *gap* tra il modello auspicato e quanto effettivamente realizzato.

Per Knowles, dunque, autodirezione nell'apprendere è necessariamente 'meta-apprendimento' e, di riflesso, agire auto-valutativo.

Esperienze di apprendimento nelle quali il soggetto è protagonista non solitario del proprio cambiamento, poiché spesso ha beneficiato del supporto di altri soggetti come i docenti, i *tutor*, i mentori, i gruppi di riferimento, i colleghi⁵¹.

Il limite dell'applicazione di questo modello processuale potrebbe però essere che i soggetti non siano completamente consapevoli dei loro bisogni formativi, intesi questi «come rappresentazioni di problemi educativo-formativi che impediscono o inibiscono il loro sviluppo personale e professionale»⁵².

F. Bochicchio, infatti, afferma a ragione che nel bisogno c'è sempre una mancanza, ma pure una dimensione del desiderio che, per non rimanere 'vittima' di quel *bias* attribuzionale (errore di giudizio) definito per l'appunto 'pensiero desiderativo'⁵³, né tantomeno delle resistenze al cambiamento del soggetto, occorre con perseveranza progettare.

Anche per questo motivo, molti studiosi insistono sul fatto che il cambiamento, in quanto pratica trasformativa del sé non sempre facile da attuare, si realizza nella relazione con gli altri e all'interno di specifici contesti di apprendimento.

Alla fine dei nostri discorsi, possiamo ritenere come l'apprendimento autodiretto si muova lungo un doppio 'binario' didattico-pedagogico, ovvero l'apprendimento di Sé e l'apprendimento da Sé'.

Il primo binario, l'apprendimento di Sé, sta a indicare un'esperienza che nel sollecitare il soggetto a re-interpretare in modo nuovo il rapporto tra Sé e il mondo,

lo motiva a intervenire in prima persona nella risoluzione delle situazioni che più gli stanno a cuore, anziché delegare a terzi tale impegno⁵⁴.

Il secondo binario, l'apprendimento da Sé, è invece sinonimo di autogestione dell'apprendimento, dove quest'ultimo è affidato, del tutto o in parte, all'iniziativa, alla responsabilità e all'autonomia del soggetto al quale spetterà prendere decisioni anche riguardo l'azione valutativa.

Competenza emotiva, competenza narrativa e resilienza

Il dono più importante che un insegnante della Scuola-Telemaco possa fare ai propri studenti è in definitiva sollecitare la mancanza dell'Altro e del sapere che solo in parte contiene, in modo da lasciarli liberi di esplorarlo nelle direzioni che meglio di altre riterranno percorribili. Un sapere 'personale' non unicamente 'disciplinare' abbiamo detto, che per l'appunto ha a che fare col 'cuore'; un'esplorazione esistenziale che accanto ai contenuti cognitivi e metacognitivi dei saperi più tradizionali possa capacitare emozioni, narrazioni e sviluppare così più adattivi nuclei di resilienza personale. Per raggiungere tali obiettivi, in un tempo questo che vede fortemente indebolite le capacità di ognuno di dare senso al mondo⁵⁵, occorre assumere una cornice teorico-epistemologica capace di rivalutare sia le storie individuali ('autobiografie'), sia le storie collettive ('*storytelling*') entro le logiche del 'pensiero narrativo'⁵⁶. Per J. Bruner infatti, accanto a un pensiero tipicamente scientifico che definisce appunto 'paradigmatico', orientato alla categorizzazione e alla generalizzazione e che procede per falsificazioni nella definizione di leggi universalmente valide, esiste una modalità 'interpretante/narrativa' di pensiero che l'individuo adotta ogni qual volta si trova ad affrontare i problemi quotidiani entro i contesti in cui questi si presentano.

Un 'pensare alternativo' attraverso cui l'individuo 'ordina l'esperienza'⁵⁷ (una delle funzioni della narrazione) e nel contempo 'esercita previsioni sul futuro e costruisce la realtà'⁵⁸ (due altre funzioni della narrazione), che non persegue l'obiettivo di verificare o definire alcuna legge universale, bensì quello di raccontare storie specifiche, singoli casi e accadimenti del contesto organizzando

oggetti e/o eventi secondo un criterio più di coerenza orizzontale che verticale e, soprattutto, accorciando nell'incertezza le lunghe e complesse procedure tipiche del ragionamento logico-scientifico attraverso analisi euristiche che fungono da 'scorciatoie'.

In altre parole, ricorrere ai 'metodi autobiografico-narrativi' consentirebbe all'individuo di coniugare la sua realtà al 'congiuntivo'⁵⁹, ovvero di raffigurarsi il mondo in maniera sempre diversa e mai definitiva, poiché l'attribuzione di significati all'esperienza vissuta (un'ulteriore funzione della narrazione) è resa possibile proprio dalla partecipazione a una cultura⁶⁰.

L'insegnante della Scuola-Telemaco, che oggi deve evidentemente porsi come istituzione in grado di allontanare negli studenti l'illusione del 'farsi da soli' e il mito del godimento immediato di una libertà senza responsabilità, non può per i discorsi fatti disconoscere lo stato di benessere dei suoi studenti, la loro 'situata' e insieme 'distribuita' attività mentale, da assumere ogni volta attraverso gli atti linguistico-narrativi a casa come a scuola.

Come afferma D. Demetrio, il 'pensiero autobiografico' e il successivo a questo 'lavoro autobiografico'⁶¹, l'uno più retrospettivo e perciò legato ai vizi e alle virtù della memoria⁶², l'altro più prospettico e dunque necessitante della 'scrittura di Sé' intesa quale reale opportunità pedagogica per progettare il domani, sono tante operazioni emotive, cognitive e metacognitive nello stesso momento: introspezione, meditazione, ricognizione, rievocazione, collocamento, collegamento, socializzazione, attribuzione di significati, ri-significazione e ricerca di senso.

L'autobiografia viene usata, bistrattata e ridotta a una sorta di "gioco di socializzazione"; a gioco di società per conoscersi un po' di più prima di passare all'acquisizione di cose più serie. Le preoccupazioni per l'individualismo che l'autobiografia indurrebbe si associano a quelle di chi reputa, specie nella formazione degli adulti, quanto mai noioso e dispersivo "fare" storie di vita. [...] Un progetto educativo che metta al centro l'autoeducazione di ciascuno, basata sull'imparare a riflettere innanzitutto con e su se stessi, a promuovere i propri talenti, ad acquisire il più presto possibile un'indipendenza intellettuale e creativa, è inevitabilmente un progetto che facilita, e non inibisce affatto, le relazioni umane. È un progetto di "verità pedagogica" che educa a distinguersi, a far da soli, a competere a carte scoperte, a valorizzare la visione personale delle cose in

funzione, se di giovani e giovanissimi stiamo parlando, di un'autoformazione ai compiti dell'età adulta fondata sullo sviluppo della consapevolezza e sulla responsabilità dei propri pensieri e dei propri atti⁶³.

L'educazione all'autobiografia, pertanto, contribuisce alla formazione di una mentalità scientifica, filosofica e maggiormente solidaristica.

Quando però si ha l'opportunità di entrare nelle scuole con lo scopo di intervenire da un punto di vista educativo, ci si rende subito conto della grande vulnerabilità esistenziale in cui versano gli studenti, siano essi bambini, preadolescenti o adolescenti.

'Immersi' senza volerlo in una società dove «istituzioni quali la famiglia, le classi sociali e gli Stati sono progressivamente privati del loro senso e del potere di aggregazione con un inevitabile disorientamento affettivo, "scioglimento" dei modelli d'interazione e fragilità generalizzata»⁶⁴, i nostri studenti vivono una moltitudine di sollecitazioni emotive, turbamenti affettivi e avversità contingenti o strutturali che possono essere mal fronteggiate e non superate, evolvendo così pericolosamente in severi quadri psicopatologici durante lo sviluppo.

Partendo dalla primaria, dove per chi scrive 'primario' dovrebbe essere dedicarsi precipuamente allo 'sviluppo emotivo' laddove compromesso da stili educativi di famiglie non dialoganti o peggio ancora negligenti e alla 'competenza emotivo-affettiva' a questo inanellata, anche un semplice esercizio grafico può trasformarsi fra i banchi in una sorta di cartina tornasole della loro vulnerabilità.

Per esempio, alla richiesta di disegnare se stessi su un foglio bianco in modo da comprendere quale fosse il loro 'posto' affettivo nel Mondo⁶⁵, una parte significativa di giovanissimi studenti interpellati preferisce mettere il volto in primo piano; senza il busto che viene così tagliato di netto.

Probabilmente, in un momento storico in cui si punta troppo sulla prestazione apprenditiva e sul risultato ad ogni costo, e che vede quasi scomparire parole come emozione, amore e sentimento dai piani triennali dell'offerta formativa - anzi nelle loro presentazioni ufficiali si sentono spesso insegnanti riferirsi agli studenti come a dei clienti -, i bambini sono per così dire incitati a mettere una metaforica 'lente d'ingrandimento' sulla propria testa, intesa questa come la sede elettiva di

contenuti cognitivi fra i quali la memoria, i pensieri, il linguaggio e l'attenzione.

Contenuti cognitivi al cui perfezionamento continuo chiaramente ambiscono quei tanti genitori disattenti della vita emotiva dei figli, che si mostrano subito scontenti quando questi provano invece a disegnarsi liberamente con forme e proporzioni più adeguate alla loro età cronologica, nello spazio bianco di un foglio che a ben vedere rappresenterebbe, insieme al tratto grafico che tenta di fruirlo, un Mondo interno ed esterno ancora tutto da scoprire.

Così, sotto i colpi incessanti del consumismo e le assurde pretese di successo degli *adultescents*⁶⁶ che se ne occupano, le cartelle di chi frequenta la scuola elementare subiscono la 'metaformosi del trolley', dal momento che il faticoso trasporto di libri necessita di ruote girevoli a corredo nel tentativo di facilitarlo.

In altre parole, ci si ostina a voler intendere il sapere come qualcosa di tutto 'compresso' in una valigia, e di conseguenza 'immagazzinato' in una testa, mentre le teorie sull'apprendimento ormai da tempo segnalano uno *shift* interpretativo per cui dal soggetto che apprende si passa ad una comunità di apprendimento capace di negoziare e condividere significati e costruire un sapere che non è mai unicamente di qualcuno o lo è soltanto nella misura in cui è prima incarnato e situato nei gruppi e nei luoghi⁶⁷.

Se ci spostiamo poi alle scuole secondarie di primo grado, e rimanendo in tema si prova a imbastire con studenti preadolescenti un discorso sul significato delle emozioni a scuola, possiamo notare almeno due aspetti interessanti nella loro capacità di «riconoscere, sperimentare e narrare la dimensione affettiva»⁶⁸ che li riguarda.

La prima è che pur illustrando loro le diverse emozioni di base, è quasi sempre la 'rabbia', dunque un'emozione a tonalità negativa, ad avere la meglio sulle altre quattro.

La rabbia, in altre parole, sembra avere un grande *appeal* fra i giovani, seguita subito dopo dalla 'paura', dal 'disgusto' e infine dalla 'tristezza'.

La 'gioia', purtroppo, interessa poco, e anche quando nascono i primissimi amori fra i banchi di scuola gli studenti, evidentemente all'interno di una cultura che lascia poco spazio ai sentimenti per esaltarne al contrario il *machismo*, rifuggono dalle belle sensazioni dell'anima e del corpo, vivendo esperienze relazionali davvero frustranti poiché partecipate in realtà emotivamente, ma

pure in forte contrasto coi dettami di una società anaffettivo-narcisistica che considera la donna alla stregua di un oggetto sempre a disposizione o comunque dipendente dall'uomo, almeno per come una parte della musica *rap*, *hip hop* e *trap* racconta.

I minori che vivono questo tempo, senza una simbolica 'uccisione' del padre, che come abbiamo visto non avviene più anche a causa dell'im maturità adulta, senza cioè padri introiettati e contestualizzati che diventano poi 'filtri' metaforici posti fra loro stessi e il Mondo attraverso i quali vivere le relazioni rispettandone ogni volta l'unicità o come andiamo spiegando l' 'autonomia-dipendenza', senza quel Super-Io di 'freudiana' concezione che rispetta l'Altro da Sé ponendo di continuo limiti, rischiano di prolungare all'infinito la loro infanzia, tanto che le cronache scolastiche ci riportano una volta di studenti che alle medie arrivano a mordere i compagni sulle braccia quasi fossero bambini del nido, un'altra di studenti che 'sfidano' i loro insegnanti alla cattedra oltrepassando i confini stabiliti da tabù prima inviolabili.

Tutte 'spie'/'fari' questi, che devono evidentemente spronare le agenzie nella loro eterogeneità a ripensare, riattivare criticamente e realizzare più autorevoli 'recinti' educativi per chi non riesce più a convogliare l'aggressività nella direzione di un'evolutiva e sostenibile, da un punto di vista relazionale, scoperta sociale.

Arrivando, infine, alla secondaria di secondo grado, possiamo notare negli adolescenti una fragilità più 'matura', sia sul versante della 'competenza emotiva', sia su quello della 'competenza narrativa', che ovviamente li rende dinanzi ai transiti negativi della vita, ma non solo, meno resilienti.

Se possiamo definire la competenza emotiva come il risultato di tre fondamentali tappe apprenditive: «la narrazione del proprio vissuto emotivo-affettivo, l'individuazione/riconoscimento degli stati mentali emotivi sperimentati e la gestione degli stessi»⁶⁹, molti degli studenti che frequentano il biennio delle superiori - non a caso gli stessi anni in cui è segnalato all'A.G.M. il più alto numero di inadempienze scolastiche -, sono metaforicamente muti come 'pesci', oppure rispondono con continui «non lo so!» a le domande che si pongono loro.

A ben vedere, la competenza narrativa, intesa qui come l'abilità di padroneggiare le molteplici funzioni della narrazione, compenetra la competenza emotiva nella

prima tappa che va delineandola, vale a dire la narrazione del proprio vissuto emotivo-affettivo.

Allorquando si riesca a sollecitare in loro qualche risposta, può facilmente osservarsi poca dimestichezza con l'uso dello strumento narrativo, che pure è l'unico in grado di poterli far transitare da una dimensione di 'presente sempre presente' a una dimensione di 'futuro possibile'.

Senza un utilizzo, per così dire, più 'confidenziale' delle narrazioni, questi adolescenti 'cristallizzati' nell'oggi avranno grandi difficoltà a progettare il loro domani poiché lo avvertiranno come un orizzonte temporale pressoché chiuso.

Se nei casi più favorevoli riusciamo a indagare nel profondo le 'strutture di conoscenza' degli stessi studenti riguardo la memoria che con la narrazione ha un importante legame, ovvero le loro rappresentazioni mentali sull'argomento con domande del tipo: qual è l'immagine che meglio può rappresentare per te la memoria?, «notiamo come gli adolescenti la raffigurino in generale con una "scatola", un "deposito", un "contenitore", un "archivio", un "cassetto", una "libreria", una "cartella", un'"agenda"»⁷⁰.

Il fatto di intendere la memoria nei termini di una funzione cognitiva di base, per giunta privilegio del singolo, da invocare al limite nel momento delle interrogazioni e quindi priva di elementi di dinamicità, processualità e socialità, deve esortare il corpo docente a ragionare, anche collegialmente, su cosa accadrebbe allorquando gli studenti inciampassero nei problemi, come i conflitti interni alle famiglie, che per scopi comprensibilmente difensivi verrebbero riposti nelle immaginate 'scatole' della loro 'memoria autobiografica', senza più accedere a quella dimensione sociale che ne favorirebbe invero un'elaborazione.

Sappiamo, infatti, che solo ri-generata la loro 'disponibilità a narrarsi', le esperienze spaesanti che gli studenti tendono come ad accantonare mentalmente nel 'magazzino' dell'oblio iniziano nuovamente a capacitarsi; sicuramente sotto forma di 'ricordi tristi', ma almeno identificabili e fronteggiabili entro una più adeguata 'nicchia narrativa'.

Un'«urgenza narrativa»⁷¹, l'ha definita Bruner, che nella maggior parte dei casi si confà *ab initio* di lacrime; un 'fiume in piena' che, prima ancora di mettere in circolo

nella relazione le emozioni provate, forse mai gli studenti avevano fatto in precedenza 'esondare'⁷².

Come a ribadire ancora una volta agli insegnanti, che la competenza narrativa non esiste a prescindere negli studenti frequentanti la scuola, ma deve essere da loro insegnata, cioè fatta maturare socialmente, poiché ognuno impara a parlare, a meglio utilizzare la narrazione per «costruire e trasformare il mondo attraverso i progetti di vita, le decisioni e l'incanto dell'invenzione»⁷³, in virtù delle occasioni avute di poterlo fare.

Per di più, i tentativi iniziali di soddisfare questi specifici 'bisogni di memoria'⁷⁴ sono tutti emotivi, ovverosia per il momento incapaci di accedere a quei livelli cognitivi e metacognitivi di elaborazione indispensabili alla 'storicizzazione' dei traumi, per come ci hanno insegnato le donne vittima di violenza domestica che solo dopo molto tempo sono riuscite davvero a cogliere quanto accaduto 'confezionando' originali o convenzionali metafore mentali⁷⁵.

Accolte le sopravvissute entro una relazione educativa e di cura sospendente il giudizio, dire che la vita di coppia le aveva rese delle 'larve', delle 'marionette' o ancora delle 'leonesse' in gabbia, non rappresenta soltanto un tentativo stilistico più o meno riuscito di romanzare la propria esistenza, bensì la funzione più importante che le narrazioni possono svolgere attraverso il cosiddetto 'fare metaforico', cioè 'darne senso' anche se queste esperienze sembravano in precedenza non averne affatto.

Attribuzione di senso che resterebbe tuttavia sempre incompiuta⁷⁶, poiché il 'modellamento metaforico' dinanzi alle avversità e di conseguenza la possibilità di rendersi autonome da dipendenze asfittiche nella realtà di tutti i giorni, dunque trasformarsi in 'farfalle', tagliare i fili che le legavano ai loro 'marionettisti' o liberarsi dalle 'gabbie' chiuse da uomini maltrattanti, è un'operazione mentale, insieme emotiva, cognitiva e metacognitiva, molto complessa.

L'«educabilità cognitiva»⁷⁷, per dirla con M. Baldacci, necessita cioè di tempi pedagogici lunghi e di spazi narrativi adeguati per realizzarsi come progetto esistenziale, ma soprattutto 'densi' da un punto di vista relazionale.

Senza una manifestazione esterna delle emozioni, che avviene attraverso i canali della comunicazione verbale e non verbale come il corpo e le lacrime, senza una conoscenza della natura delle emozioni e delle cause che

le hanno provocate, gli studenti non riescono di norma ad approntare un piano strategico adeguato per poterle controllare o regolarle, in particolare rispetto alla durata e alla loro intensità⁷⁸.

Il risultato è che i corpi dei nostri studenti, alla scuola d'infanzia come alle superiori, sono in eccessivo movimento, iperattivi, non controllati negli impulsi, in preda all'ansia, spesso depressi, qualche volta provocatori, altre volte oppositivi, con grande probabilità in cerca di qualche 'tutore di resilienza' che sappia nuovamente come fermarli e ascoltare quanto avrebbero da dire rispetto a relazioni che non sanno più come 'tenerli a mente', ovvero valorizzarli sia per quello che provano emotivamente, sia per quanto realizzano coi loro pensieri⁷⁹.

Pertanto, la fragilità generale mostrata dagli studenti sul piano delle competenze emotive, trova punti di contatto con una fragilità più squisitamente narrativa, che potrebbe *a fortiori* inficiare quella prima 'funzione sedativa' del racconto personale dinanzi alle difficoltà, utile invece a riflettere sulle sensazioni di colpa e vergogna provate, sull'angoscia e sulle paure avvertite.

In mancanza di un 'esercizio guidato', pure con estremo pudore dall'insegnante, della memoria intesa come categoria pedagogica, senza cioè che l' 'intelligenza retrospettiva' sia stata in qualche modo 'ri-abilitata' in ragione degli appuntamenti che li vedranno interpreti principali, non può mettersi in moto nemmeno quella dimensione emotivo-affettiva dalla quale dipenderà un'altra importante funzione delle narrazioni: la 'socializzazione delle emozioni'.

Continuando, e intendendo le funzioni della narrazione come fortemente interrelate fra loro, senza una socializzazione delle emozioni, che rende coesi i gruppi entro cui si decide di raccontare le esperienze difficili della propria vita, sarà logicamente impossibile 'mettere in ordine quanto appare in disordine', ovvero dare da un punto di vista spazio-temporale una struttura alla confusa realtà vissuta, parimenti 'negoziare i significati' attribuiti agli eventi negativi, a se stessi e alla realtà vissuta, attraverso cui conciliare tra loro più mondi possibili, e alla fine 'ritrovarne un qualche senso'⁸⁰.

Conclusioni

Se a Scuola la competenza emotiva e la competenza narrativa restano tra loro disgiunte, difficilmente gli studenti riusciranno a organizzare pensieri e azioni nell'ottica di controllare il reale, di esercitare previsioni possibili sul futuro e conseguentemente di progettare il loro domani, come se si utilizzasse un metaforico 'navigatore dell'esperienza'⁸¹ capace di tenere assieme il passato, il presente e il futuro.

Scopriamo, allora, che la 'competenza delle competenze', se si lascia passare qui il termine, non è tanto il sapere *tout court*, ma sapere come accrescere in termini di 'intensità affettiva' le relazioni più prossime ad ognuno, partendo innanzitutto dal gruppo classe che a ragione può essere inteso come la parte più piccola di quella più estesa umanità che si incontrerà nel corso della vita.

Sostenere, sviluppare, mantenere e innovare le relazioni dunque; *life skills* fondamentali dalle quali evidentemente dipenderanno anche gli scenari progettuali del singolo e ancora prima le emozioni, i sentimenti e i pensieri che li hanno prefigurati.

Per concludere, messa da parte l'illusione narcisistica di un Io che basta a se stesso e i falsi miti dell'auto-costituzione, dell'auto-sufficienza e dell'auto-fondazione, possiamo sostenere che senza una didattica della 'giusta dipendenza', o della 'giusta indipendenza', nessuno, neanche l'insegnante stesso, potrà intraprendere quel 'cammino verso di Sé' di cui parla M.-C. Josso⁸² riferendosi al costrutto di autodirezione dell'apprendere.

Certi invece che l' 'apprendimento di Sé e da Sé', di chi insegna quanto di chi impara, origina nella feconda dipendenza dell'uomo dall'uomo.

FRANCESCO PAOLO ROMEO
Università telematica Pegaso

- ¹ Cfr. V. Colapietro, *Ripensare la scuola nella complessità*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- ² Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005.
- ³ Cfr. C. Gemma, *Scrittura e memoria. La parola allo studente*, Erickson, Trento 2011.
- ⁴ Cfr. F.P. ROMEO, *Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa*, «Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative», 1, 2016.
- ⁵ Cfr. Id., *Apprendimenti resilienti al tempo della società liquida*, in E. Del Gottardo (a cura di), *Questioni di pedagogia sociale*, Giapeto, Napoli 2018.
- ⁶ Cfr. O. Albanese (a cura di), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- ⁷ Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- ⁸ Cfr. P. Federici, *Gli adulti di fronte ai disegni dei bambini. Manuale di interpretazione del disegno per educatori e operatori*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- ⁹ Cfr. C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 2004.
- ¹⁰ Cfr. E. Borgna, *Arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2001.
- ¹¹ Cfr. L. Tuffanelli, *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento 1999.
- ¹² Cfr. F.P. Romeo, *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (Le) 2014.
- ¹³ Cfr. M.G. Contini, M. Manini (a cura di), *La cura in educazione*, Carocci, Roma 2007.
- ¹⁴ Cfr. Z. Bauman, *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Bari 2004.
- ¹⁵ Cfr. J. LACAN, *Nota sul padre e l'universalismo*, tr. it., «La psicoanalisi», 33, 2003.
- ¹⁶ Cfr. L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- ¹⁷ Cfr. J. Bernardini, *Adulti di carta. La rappresentazione sociale dell'età adulta sulla stampa*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- ¹⁸ Cfr. F.P. Romeo, *Bambini e vulnerabilità: dove e come si impara l'arte della sopravvivenza*, in E. Del Gottardo (a cura di), *Apprendimento. Verso la comunità competente*, Giapeto, Napoli 2016.
- ¹⁹ Cfr. J. Bernardini, *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- ²⁰ Cfr. S. Ferenczi (1932), *Confusione di lingue tra adulti e bambini (Il linguaggio della tenerezza e il linguaggio della passione). Appendice C*, in J.M. Masson (a cura di), *Assalto alla verità. La rinuncia di Freud alla teoria della seduzione*, tr. it. Mondadori, Milano 1984.
- ²¹ Cfr. C. Mucci, *Trauma e perdono. Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- ²² Cfr. N. Postman, *The disappearance of childhood*, Vintage, New York 1994.
- ²³ Cfr. G. Cross, *Men to boys. The making of modern immaturity*, Columbia University Press, New York 2008.
- ²⁴ Cfr. F. Bonazzi, D. Pusceddu, *Giovani per sempre. La figura dell'adulto nella postmodernità*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- ²⁵ Cfr. S. Stiffelman, *Genitori mindful. Come crescere i propri figli con amore, presenza e consapevolezza*, Red edizioni, Milano 2005.
- ²⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 3.
- ²⁷ Ivi, pp. 14-15.
- ²⁸ Cfr., Ivi, p. 20.
- ²⁹ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 67.
- ³⁰ Cfr. N. Paparella (a cura di), *Il progetto educativo, Volume III (Tra management e rigore pedagogico)*, Armando, Roma 2009.
- ³¹ Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 24.
- ³² M. Castoldi, *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015, pp. 57-58.
- ³³ Cfr. C. Inguglia, A. Lo Coco, *Resilienza e vulnerabilità psicologica nel corso dello sviluppo*, Il Mulino, Milano 2013.
- ³⁴ Cfr. R. Cassibba, *Attaccamenti multipli*, Unicopli, Milano 2003.
- ³⁵ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 33.
- ³⁶ Cfr. F.P. Romeo, *Smontare i bullismi per comprenderne la complessità: per una Scuola inclusiva che "tiene a mente"*, in C. Sorrentino (a cura di), *Contesti, presenze, responsabilità*, Giapeto, Napoli 2018.
- ³⁷ Cfr. F.P. ROMEO, *I "super-poteri" dell'infanzia per sconfiggere la psicopatologia*, «Minorigiustizia. Rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia», 4, 2016.
- ³⁸ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 35.
- ³⁹ R. Massa, *Educazione e seduzione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 54.
- ⁴⁰ Cfr. G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- ⁴¹ Cfr. F.P. Romeo, *Autodirezione nell'apprendere*, in F. Bochicchio, P.C. Rivoltella (a cura di), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*, Morcelliana, Brescia 2017, consultabile all'indirizzo: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/14-self-directed-learning/autodirezione-nellapprendere/>

- ⁴² Cfr. S. Smile, *Self-Help, With Illustrations of Character, Conduct and Perseverance*, Murray, Londra 1859.
- ⁴³ G.P. Quaglino, *Autoformazione*, cit.
- ⁴⁴ Cfr. F. Santoianni, *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Carocci, Roma 2006.
- ⁴⁵ Cfr. R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London 1991.
- ⁴⁶ Cfr. C.O. Houle, *The Inquiring Mind*, The University of Wisconsin Press, Madison, WI 1961.
- ⁴⁷ Cfr. J.W.C. Johnstone, R.J. Rivera, *Volunteers for Learning: a Study of the Educational Pursuits of American Adults*, Aldine, NY 1965.
- ⁴⁸ Cfr. A.M. Tough, *The Adult's Learning Projects*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1971.
- ⁴⁹ Cfr. M.S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Books, New York 1975.
- ⁵⁰ Id., *L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e per i docenti*, in G.P. Quaglino, *Autoformazione*, cit., pp. 1-6.
- ⁵¹ Ivi, p. 3.
- ⁵² Cfr. F. Boichicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma 2012.
- ⁵³ Cfr. A. Di Fabio, *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Milano 1998.
- ⁵⁴ F. Boichicchio, *Autoformazione*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014, pp. 49-68.
- ⁵⁵ Cfr. M. Guidi, S. Salvatore, *Trasformazione di scenario e nuovi modelli di formazione*, in F. Boichicchio (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea, Melpignano (Le) 2006.
- ⁵⁶ Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- ⁵⁷ Cfr. F. Batini, S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erickson, Trento 2008, p. 32.
- ⁵⁸ Ibidem
- ⁵⁹ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Bari 2013.
- ⁶⁰ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- ⁶¹ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- ⁶² Cfr. Id., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma 1998.
- ⁶³ Cfr. Id., *Raccontarsi*, cit., pp. 166-167.
- ⁶⁴ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- ⁶⁵ Cfr. P. Federici, *Gli adulti di fronte ai disegni dei bambini. Manuale di interpretazione del disegno per educatori e operatori*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- ⁶⁶ Cfr. J. Tierney, *In a word: Adultescent*, «New York Times», 26 december 2004.
- ⁶⁷ Cfr. F. Santoianni, *Educabilità cognitiva*, cit.
- ⁶⁸ Cfr. L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, D.R. Hancock (a cura di), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento 2012.
- ⁶⁹ Cfr. D. Ianes, *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Erickson, Trento 2007.
- ⁷⁰ Cfr. F.P. Romeo, *Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa*, cit.
- ⁷¹ Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- ⁷² Cfr. F.P. Romeo, *Ricostruire gli specchi della memoria*, in L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, Giapeto, Napoli 2017.
- ⁷³ Cfr. J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- ⁷⁴ Cfr. S. Tramma, *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi, Roma 2003.
- ⁷⁵ Cfr. F.P. Romeo, *La memoria nelle donne vittima di violenza: tra nascondimento ed emersione narrativa*, in L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, cit.
- ⁷⁶ Cfr. F.C. Bartlett, *La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale*, FrancoAngeli, Milano 1990.
- ⁷⁷ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- ⁷⁸ Cfr. I. Grazzani Gavazzi, V. Ornaghi, C. Antoniotti, *La competenza emotiva a scuola. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011.
- ⁷⁹ Cfr. N. Midgley, I. Vrouva (a cura di), *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini, genitori e insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- ⁸⁰ Cfr. F. Batini, S. Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola*, cit.
- ⁸¹ Cfr. F.P. Romeo, *La memoria come categoria pedagogica*, cit., pp. 52-54.
- ⁸² Cfr. M.-C. Josso, *Cheminer vers soi*, L'Age d'Homme, Lausanne 1991.

Riflessività e narrazione autobiografica per una cittadinanza digitale

Reflexivity and autobiographical storytelling for digital citizenship

ENZA SIDOTI – DOROTEA RITA DI CARLO¹

Within nowadays information and knowledge society, training paths are exposed to changes due to technological development. These technological hints offer a plurality of communicative tools that endlessly extend the possibility of narrating, talking about oneself, telling oneself and being recognized. In this regard, the present paper deals with Digital Storytelling, with images, music, narration and voice woven together, offering new tools to revisit the narration, intertwining multimedia, interactivity and the web, with traditional practices. All this leads us to consider digital storytelling as a sort of modern version of the ancient art of storytelling (Rule, 2010). The educational challenge aims to promote a new dimension of expressive language providing a personal and professional development of identity to consciously participate in the digital world.

KEYWORDS: REFLECTIVE PRACTICE, PROFESSIONAL PROFESSOR IDENTITY, AUTOBIOGRAPHY, PERSONAL TRAINING, DIGITAL CITIZENSHIP

Introduzione

A diciassette anni dalla distinzione di Marc Prensky fra i nativi digitali e immigrati digitali², ancora oggi, emerge l'esigenza di un utilizzo saggio delle nuove tecnologie. Il concetto di tecnologie sembra rimandare alla competenza umana espressa nella migliore applicazione che la cultura del tempo rende possibile. Tuttavia, il diluvio informativo, che accompagna la rivoluzione digitale, non rende il mondo più saggio né tanto meno più informato. Nell'attuale dimensione storica, le tecnologie indubbiamente più rilevanti attengono alla comunicazione (*Information and Communication Technologies* o ICT), a causa del loro straordinario impatto sociale. Sono note, ormai, le attitudini attribuite da Prensky³ ai nativi digitali, che acquisiscono informazioni molto velocemente, elaborano le informazioni in multitasking, preferiscono la grafica al testo, preferiscono accedere all'informazione in modo casuale piuttosto che sequenziale e operano meglio quando sono connessi in rete. L'educazione, difatti, non sfugge a questa nuova dimensione. La scuola costituisce un luogo che si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, della propria

autostima e delle proprie strategie per affrontare la realtà quotidiana e lavorativa. Il divario tra scuola e mondo del lavoro, tuttavia, si fa sempre più evidente. La grave situazione italiana in tema di lavoro e occupazione risulta drammatica, la quale registra un balzo indietro di quasi dieci anni, collocandosi al quart'ultimo posto per lavoratori occupati, con il tasso di disoccupazione oltre il 16% rilevando una distanza di 15 punti percentuali dagli obiettivi posti da Europa 2020. Il livello di disoccupazione giovanile (15/24 anni) ha raggiunto il tasso record del 44,2%⁴. Già nel 2010, un rapporto dell'OECD, *Off to a Good Start? Jobs for Youth* evidenziava la necessità di un maggiore equilibrio fra studio e lavoro e affermava che l'educazione doveva fornire le opportune abilità richieste dal mercato del lavoro, chiedendosi se le abilità acquisite nel corso degli studi, fossero spendibili nel mercato del lavoro. In tutti i Paesi dell'area OECD è stata riconosciuta, quale essenziale priorità, l'investire nei giovani, provvedendo le giuste abilità e strategie per migliorare la corrispondenza tra le abilità acquisite a scuola e quelle richieste dal mercato del lavoro, per facilitarne la transizione. Il sistema educativo e formativo dovrebbe trasmettere i

valori fondamentali della convivenza e fornire una preparazione tecnica. È fondamentale un rapporto sempre più stretto tra la qualità dell'istruzione, finalizzata all'acquisizione di un sapere, proprio della formazione di un cittadino, e di un sapere complementare, non scisso da quello generale, proprio della formazione legata al lavoro. Attraverso l'interazione tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro, creando ambienti di apprendimento efficaci ed efficienti, si offre la possibilità di vivere importanti esperienze di apprendimento situato che permettano di conoscere il mondo del lavoro, di sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita⁵. Secondo Grimaldi, Porcelli e Rossi⁶, si impone, dunque, la necessità di «integrare l'obiettivo dell'occupabilità con quello della pensabilità di un lavoro che abbia valore per sé» (p. 45). È proprio in questa direzione che, nell'ambito della strategia Europa 2020, emerge l'attenzione per l'esperienza di vita e per l'autobiografia, nelle quali si concretizzano i vissuti che si rivelano come potenzialità di sviluppo⁷ per una politica comunitaria a sostegno dei giovani. Il mondo della scuola e della formazione devono offrire il loro apporto fondamentale alla radicale operazione di ripensamento del paradigma sociale e culturale attuale. La scuola deve, oggi più che mai, impegnarsi a ripensare il proprio futuro, definendo gli strumenti, gli ambienti, le tappe e le leve strategiche per raggiungere obiettivi di evoluzione. Una di queste leve strategiche può essere rinvenuta nell'istruzione e nella formazione permanente, nell'era attuale permeata dalle nuove tecnologie. Il Consiglio Europeo afferma, infatti, che «l'Europa è indiscutibilmente entrata nell'era della conoscenza, dunque, è giunta l'ora di attuare un'istruzione e una formazione permanente»⁸. In altri termini, «le nuove tecnologie devono essere apprese e utilizzate strutturalmente all'interno di modelli tecnologici dell'educazione, di natura pedagogica e didattica, del significato dell'educazione»⁹. L'utilizzo di tecnologie partecipative e pragmatiche, all'interno dei contesti scolastici, può consentire un salto di qualità in ambito formativo, poiché permette la creazione di ambienti di apprendimento aperti e flessibili, in grado di abbattere le frontiere spazio-temporali, facilitare la diffusione del sapere e promuovere un collegamento-orientamento al mondo post-scuola, tramite buone prassi educative volte a

favorire futuri lavoratori capacitanti. Per coloro che, oggi, vogliono continuare – o iniziare – a educare, è necessario sondare tutte le potenzialità educative dei nuovi *media*. Il ricorso alle odierne tecnologie didattiche digitali nell'apprendimento può permettere il superamento del vecchio paradigma, puntando a una fusione tra sapere e componente sociale e facilitando il passaggio dalla società dell'informazione alla società della conoscenza¹⁰.

Pratica riflessiva come metacompetenza strategica

All'inizio del XX secolo, John Dewey introdusse il concetto di riflessione in campo pedagogico e, da allora, il suo lavoro ha rappresentato un punto fermo per gli studi successivi sulla professionalità docente¹¹. In Italia, si è parlato di riflessione nei termini di posizione riflessiva¹², di pensare riflessivo¹³, di apprendimento riflessivo¹⁴, e soprattutto di pratica riflessiva¹⁵ dedicando particolare spazio alla formazione degli insegnanti e alle professionalità educative. Secondo Dewey¹⁶, il pensiero riflessivo nasce dalla condizione di incertezza e problematicità che si genera nel corso dell'esperienza. La riflessività è legata, inoltre, alla significatività, poiché il significato che la persona attribuisce al proprio apprendimento è il risultato dell'interpretazione dell'esperienza, che genera nuova conoscenza grazie alla condivisione delle competenze possedute¹⁷. Pultorak, ancora, sottolinea che «il valore e l'efficacia delle decisioni prese e i loro effetti dipende dalla capacità di saperle esaminare in tutti i loro aspetti e chiede grande capacità di riflessione critica»¹⁸. L'approccio fenomenologico alla conoscenza ha sostenuto il valore della riflessività e ai significati che ognuno attribuisce alle proprie esperienze nella costruzione del sapere. Il metodo fenomenologico è scientificamente fondato sul ritorno alle cose stesse, ossia sul percorso che consente di risalire dai discorsi e dalle teorie pre-formulate all'essenza del reale¹⁹. Come evidenzia Mortari, «il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige»²⁰. Già nell'opera di Dewey²¹ veniva messo in evidenza lo stretto raccordo tra esperienza e pensiero, riflessione e pratica in ogni processo educativo che miri ad una

crescita della conoscenza grazie alla utilizzazione dell'osservazione e ad una metodologia sistematica e consapevole. Con le parole di Luigina Mortari «una buona pratica implica ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta, ed è quindi un contributo soggettivo che consente la costruzione di un sapere esperienziale»²². Come rileva Morin «non è più soltanto a posteriori che la conoscenza interviene: è anche nel corso stesso della conoscenza, del pensiero e dell'azione; così il pensiero può pensarsi facendosi, nel suo movimento stesso. Possiamo sempre mettere il nostro punto di vista nell'orbita del meta-punto di vista (riflessivo) e farlo ritornare al punto di vista pilota, integrando ad esso la lezione della riflessività, in altre parole modificando la conoscenza, il pensiero o l'azione in virtù della presa di coscienza»²³. Secondo questa opportunità, ogni conoscenza finisce per configurarsi nei termini di una meta-competenza, perché è uno strumento flessibile, adattivo, strategico, capace di permettere ad ogni persona di apprendere ad apprendere in una prospettiva di formazione continua. È attraverso il concetto di metacompetenza che diventa possibile da parte dell'individuo, costruire i propri percorsi di conoscenze e di assumersi la responsabilità dei propri orientamenti utilizzando al meglio l'insieme degli apprendimenti formali, non formali ed informali, lungo tutto il corso della vita²⁴. L'apprendimento si traduce in competenza quando «l'apprendimento effettivo è concomitante con l'azione (conoscenza in azione) ed è funzionale alla produzione di nuove conoscenze»²⁵. La capacità da parte degli individui di costruire nuove competenze durante il percorso di formazione sembra trarre origine da un processo di evoluzione individuale che permette di «superare la percezione di un universo chiuso e di uno spazio limitato e di delineare un orizzonte aperto nel quale l'individuo diventa capace di rimettere in gioco le proprie capacità, le possibilità di ricostruire e di ridefinire i suoi strumenti di conoscenza e di azione»²⁶. Proprio in funzione dell'importanza di una cittadinanza attiva diviene importante concepire la formazione e la conoscenza in un nuovo modo. Quaglino parla, in proposito, di competenze strategiche²⁷. L'apprendimento di competenze strategiche si connota come autodiretto, riflessivo e trasformativo, arricchisce le competenze professionali in termini di riflessività nell'azione,

flessibilità ed autonomia, valutazione della complessità, per le quali la dimensione sociale e organizzativa costituisce un'importante cornice di senso

Comunità di pratica e cittadinanza digitale

Domenico Lipari descrive il costrutto di Comunità di pratica attraverso un ragionamento orientato ad esaminare due concetti fortemente intrecciati tra di loro, grazie ai quali è possibile pervenire ad una definizione di Comunità di pratica: il primo concetto riguarda la dimensione dell'apprendere; il secondo esplora la nozione di pratica. La Comunità di pratica è caratterizzata dal suo essere spontanea, dal fatto di generare apprendimento organizzativo e dalla comune identificazione dei suoi membri. Partecipare alle attività della comunità è il modo per acquisire conoscenza, per cambiare, per apprendere in situazioni in cui il sapere non è separato dal fare. Come hanno messo in evidenza Brown e Digid²⁸ apprendere non è un'attività disgiunta dal lavorare e dall'organizzare, l'apprendimento è connesso al processo lavorativo stesso. In una comunità che apprende, dunque, non si può non rilevare la centralità della dimensione comunicativa e relazionale che nella formazione continua e permanente tale dimensione va considerata sia come strumento che come obiettivo (in quanto parte costitutiva della professionalità educativa)²⁹. La tecnologia può rendere la scuola una comunità di pratica ad alta valenza riflessiva³⁰. Scuola e comunità sono intimamente connessi e l'appartenenza ad una comunità è un potente fattore di apprendimento. Apprendimento significa infatti dare significato alla realtà, valorizzare l'esperienza, rinforzare l'identità professionale all'interno del proprio contesto. Oggi, la comunità di pratica, seppur mantenendo i propri valori e le proprie qualità, compie un salto in avanti mettendosi al passo con i tempi, associandosi e integrandosi a quella che Henry Jenkins³¹ definisce cultura partecipativa. In essa sono intrinseche le capacità di senso critico e di riflessività che consentono di partecipare con competenza al mondo digitale. Le community sono basate sul concetto di apprendimento intenzionale perché la partecipazione è libera e pertanto si offre la possibilità di lavorare sulla metacognizione e quindi sulla consapevolezza del funzionamento dei propri processi di apprendimento. Learning communities del Cognition and Technology Group at Vanderbilt³², si

fondano su strategie di problem solving di situazioni e contesti reali e dunque sono orientate alla creazione di un pensiero critico³³. Le comunità d'apprendimento sono ancorate alla possibilità di sviluppare un contesto dove si presentano problematiche significative³⁴ e che si risolvono mediante la collaborazione. Lo scopo è quello di creare un ambiente collaborativo volto alla condivisione di contenuti per poi creare nuovi spunti e nuovi contributi su cui riflettere al fine di migliorare la propria pratica lavorativa³⁵⁻³⁶. Anche la comprensione dei concetti è regolata dalla comprensione pratica coinvolta, che crea una relazione con gli oggetti in quanto utilizzabili ed aventi una funzione³⁷. In questo senso si compie un passaggio da ambienti di apprendimento ad ambienti di pratica, la cui caratteristica va ricercata proprio nella condivisione di pratiche circoscritte su specifiche tematiche, attraverso l'uso della tecnologia e della rete. A questo punto è possibile parlare di ambienti di apprendimento 2.0 che si differenziano dagli ambienti tradizionali per il fatto che sono multimediali, interattivi e sociali e che precludono l'uso della tecnologia. Questo nuovo ambiente di apprendimento richiede altre competenze da quelle tradizionali, come: selezionare le informazioni, navigare sul web, mantenere attiva attenzione e concentrazione sugli aspetti che realmente interessano³⁸. Nella recente letteratura, la competenza digitale è interpretata come «il saper usare le tecnologie digitali in modo creativo per creare nuova conoscenza, innovare processi e prodotti»³⁹. Come raccomanda il Parlamento Europeo (Raccomandazione del 18 dicembre 2006), la competenza digitale deve configurarsi come elemento centrale per vivere la cittadinanza in modo attivo e responsabile, per favorire un'effettiva crescita dell'utilizzo consapevole e diffuso del digitale⁴⁰. Alla luce dei cambiamenti che le tecnologie della comunicazione hanno apportato al panorama educativo in termini di identità, riflessività e dialogo, scuola e nuovi media dovrebbero promuovere il concetto di cittadinanza. Riflettere sul problema della cittadinanza è una sfida epistemologica complessa e articolata. In tal senso, Ariemma afferma che «l'idea di cittadinanza è da sempre legata ad una dimensione locale e nazionale, quindi 'chiusa', in contrapposizione ad una prospettiva 'aperta', globale e sovranazionale; si tratta, cioè, di un modello che, nel momento stesso in cui si presenta quale

'inclusivo', perché ad esso partecipano tutti coloro che ne condividono ethos, costumi, apparato normativo, contemporaneamente risulta 'esclusivo', dato che da esso sono esclusi gli 'altri', tutti coloro che non condividono la 'cultura' della comunità nella quale si trovano a vivere»⁴¹. Parlare di cittadinanza e di paradigma di senso vuole altresì dire la necessità di interrogarsi anche sull'ambiente in cui gli educatori sono chiamati a operare, per comprenderne le richieste formative, interpretarle e tradurle in termini di un processo di maturazione comunitario⁴². Offrire alle nuove generazioni un'idea di cittadinanza adatta alle molteplici dinamiche dell'oggi, vuol dire riuscire a coniugare, in quello spazio dell'incontro proposto dalla Callari Galli⁴³, il locale con il globale, in una dimensione che si inverte nel 'glo-cale'. Nel corso degli anni la definizione di competenza digitale si è sviluppata ed arricchita notevolmente includendo, ad esempio, oltre che la pura dimensione tecnologica, anche quella cognitiva, etica, partecipativa e di cittadinanza digitale⁴⁴⁻⁴⁵⁻⁴⁶.

Da qui, pertanto, la necessità di rimodulare un'idea di cittadinanza, alla luce, delle nuove sfide formative [...], una nuova, rinnovata, rinvigorita idea di cittadinanza che [...] va declinata come attiva, consapevole, tesa a valorizzare il soggetto perché attenta alla dimensione locale, nazionale, individuale, ma al tempo stesso proiettata 'oltre', perché inevitabilmente, necessariamente, rivolta ad una dimensione sovranazionale: europea, planetaria, globale⁴⁷.

Pratiche di apprendimento autodiretto

L'apprendimento autodiretto viene definito da M.S. Knowles⁴⁸, precursore dell'apprendere ad apprendere, come il costrutto-base dell'educazione degli adulti. Per Knowles, dunque, autodirezione nell'apprendere è, necessariamente meta-apprendimento. Nel volume *Self-directed Learning*, in particolare, Knowles ha posto la questione del formarsi da sé, muovendo dal concetto che chi prende l'iniziativa nell'apprendimento, vale a dire chi si pone attivamente nella relazione con l'insegnante, impara in modo più efficace e stabile. La relazione insegnante-allievo rappresenta un punto di forza rispetto ad una nuova idea di scuola, come ambiente volto a promuovere e valorizzare i processi di sviluppo della

persona, intesa come totalità. Il principale e più interessante vantaggio dell'utilizzo di un approccio auto-diretto, secondo Ruiz de Zarobe⁴⁹, è la ridefinizione dei ruoli del docente e dello studente. L'apprendimento auto-diretto offre al discente la possibilità di prendere un ruolo molto più attivo, e dunque molto più mirato ai propri bisogni e obiettivi. Il docente, a sua volta, assume un ruolo secondario, cioè quello di orientare il discente quando ne avrà bisogno, promuovendo così lo sviluppo dell'autonomia personale dell'adulto. Appare importante focalizzare l'attenzione sulle opportunità offerte dal digitale e dalla comunicazione in rete per favorire la crescita di una comunità locale e globale⁵⁰. Nelle pratiche di apprendimento autodiretto, il soggetto che si rende responsabile di tale processo di controllo deve essere altamente motivato e impegnato a costruire significati nuovi attraverso la riflessione critica e le pratiche collaborative. Essere soggetto responsabile del proprio apprendimento significa dunque riconoscere, potenziare e arricchire le proprie strutture di conoscenza⁵¹, anche 'educando cognitivamente' *habitus* già in essere attraverso modellamenti, cambi d'abito, appunto, mentali e comportamentali⁵². In *Self-directed Learning* (1975), Knowles fornisce definizioni e assunti fondamentali secondo cui gli esseri umani possono perfezionare le loro capacità e le esperienze dei soggetti in apprendimento. Per Knowles, l'apprendimento autodiretto è motivato da vari incentivi interni, tra cui il bisogno di autostima, la curiosità, il desiderio di riuscire, la soddisfazione conseguente alla realizzazione di un compito. Si deve a Brockett and Hiemstra⁵³ una sintesi dei principali contenuti sull'argomento e la realizzazione del modello *Personal Responsibility Orientation* (PRO). Questo modello riconosce differenze e somiglianze tra l'apprendimento autodiretto, inteso come metodo di istruzione, e il soggetto che si autodirige, inteso come insieme di caratteristiche di personalità. La responsabilità personale fa riferimento ad individui che affermano e riconoscono i propri pensieri e le proprie azioni. Tuttavia, il limite dell'applicazione di questo modello processuale è che i soggetti – gli adulti nello specifico – non sono mai del tutto consapevoli dei loro bisogni formativi, intesi «come rappresentazioni di problemi educativo-formativi che impediscono o inibiscono lo sviluppo, professionale e personale, dell'individuo»⁵⁴. Per questo motivo Knowles

insiste sul fatto che il cambiamento, in quanto pratica trasformativa del sé, si realizza nella relazione con gli altri e all'interno di specifici contesti di apprendimento. Nel puntualizzare la natura della relazione educativa tipica del costruito, G.P. Quaglino puntualizza che l'autodirezione nell'apprendere non va confusa con l'autodidassi⁵⁵, ma come una forma di apprendimento che avviene all'interno di un contesto sociale dove il soggetto è in grado di partecipare, interagire, dialogare, confrontarsi.

Quaglino ha inoltre affermato che il fine dell'autodirezione nell'apprendere oscilla tra la conoscenza e la cura di Sé, dove l'apprendimento si muove lungo un doppio binario didattico-pedagogico: apprendimento di Sé e apprendimento da Sé. L'apprendimento di sé sollecita il soggetto a reinterpretare il rapporto tra il Sé e il mondo, a intervenire in prima persona nella risoluzione delle situazioni anziché delegare a terzi tale impegno⁵⁶. Infine, rendendosi capace di restituire senso e prospettiva alla biografia personale anche attraverso l'esercizio pedagogico del reinterpretare e ricollocare il rapporto tra il sé e il mondo⁵⁷, il soggetto impara ad auto-imparare divenendo protagonista del personale progetto esistenziale di crescita lungo tutto l'arco della vita.

Autobiografia e Digital Storytelling nello sviluppo dell'identità professionale

Nei paesi anglosassoni, troviamo ricerche atte a sostenere le ricadute positive in termini di facilitazione del processo di riflessione e di autoanalisi degli insegnanti in formazione⁵⁸, oltre che sul piano delle competenze comunicative e didattiche⁵⁹. In pedagogia, l'autobiografia sta occupando uno spazio sempre più centrale, pratico e teorico. È stata proprio l'educazione degli adulti a riaffermare, con la cura di sé, il valore dell'autobiografia come metodo formativo, assegnandole un ruolo-cardine nella costituzione di ogni adultità personale⁶⁰. Il cuore della formazione all'adultità è l'autoeducazione spiega Demetrio: la riflessione su sé stessi e con sé stessi per promuovere e sviluppare le proprie capacità, acquisire più autonomia. L'autobiografia è intesa non soltanto come approccio di ricerca ma anche e soprattutto come importante potenzialità formativa per l'adulto in formazione, per il suo carattere trasformativo e pertanto si

individua nei percorsi biografici la base imprescindibile e la risorsa principe su cui sviluppare e costruire progetti formativi, adatti alla domanda educativa che esprime la necessità di apprendere ad apprendere come competenza strategica nell'age of learning. Attraverso la pratica autobiografica si sviluppa una nuova percezione del sé (prospettive di significato) che consente di riflettere sull'uso della conoscenza e sulle condizioni di apprendimento e costruzione delle competenze. In tutto questo, lo strumento autobiografico stimola chi scrive all'ascolto e alla riflessione; imparare ad ascoltarsi per saper ascoltare, rispettare, relazionarsi con gli altri e soprattutto accettare le differenze. Formenti e Demetrio si riferiscono all'autobiografia come ad uno strumento in grado di favorire anche processi di crescita e di empowerment personale. Gli autori indicano le principali motivazioni⁶¹ legate all'uso della metodologia autobiografica nelle pratiche socio-educative e formative con gli adulti. La conoscenza di sé equivale, socraticamente, a una sorta di reminiscenza della natura originaria, in grado di annientare l'inesplorabile distanza storica nella distanza interiore. Questa è l'essenza dell'autobiografismo di Rousseau per come descritto nella dichiarazione programmatica che apre le *Confessions*: «*Je forme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple, et dont l'exécution n'aura point d'imitateur. Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de la nature; et cet homme, ce sera moi*»⁶². È in questa profondità dell'introspezione che risiede, agli occhi di Rousseau, l'originalità della sua indagine autobiografica, che si configura - sin da questa dichiarazione d'intenti - come un'operazione squisitamente filosofica che consente di giungere alla conoscenza, se non diretta per lo meno analogica, della natura 'prima'. Una simile conoscenza è tuttavia sterile se non viene applicata alla natura 'seconda' (o, se si preferisce, alla dimensione sociale). Non solo, come si è constatato, un ritorno allo stato di natura non è né possibile né auspicabile, ma la natura prima, se lasciata a se stessa, mostra sorprendentemente la sua insufficienza. L'idea che esista un'essenza autentica della natura umana riveste agli occhi di Rousseau una funzione determinante nell'indirizzare l'agire umano nel mondo, in quanto «*l'homme doit être ce qu'il est*»⁶³. Nell'ultimo decennio l'attenzione dei ricercatori in campo educativo si è

focalizzata sull'applicazione didattica dello *storytelling* sia nelle sue forme tradizionali che nei formati digitali. La peculiarità di questa risorsa risiede nel ruolo primario rivestito dal momento riflessivo, un aspetto che suscita molto interesse soprattutto per la pedagogia⁶⁴. Da sempre la narrazione costituisce un fondamentale strumento attraverso il quale l'uomo assolve a una duplice funzione: si riappropria della propria esperienza e diviene uomo politico inteso come individuo che contribuisce a definire il sentimento comune della società in cui vive e di cui diviene parte integrante. [...] La narrazione, intesa come possibilità che promuove l'agire riflessivo è dunque in prima istanza un atto conoscitivo e comunicativo che si svolge in due momenti: da una parte la riappropriazione del vissuto, che avviene attraverso l'attribuzione di senso ai fatti, dall'altra la condivisione della conoscenza acquisita, rappresentata attraverso l'utilizzo di artefatti linguistici⁶⁵. Il *digital storytelling* è inteso come combinazione di tecniche tradizionali di scrittura narrativa con la presenza di elementi multimediali (immagini, testi, video e suoni) orientata alla produzione di brevi video digitali⁶⁶⁻⁶⁷. Il *digital storytelling* viene utilizzato come "facilitatore" di pratiche riflessive⁶⁸⁻⁶⁹ per potenziare la capacità narrativa nella relazione apprendimento/insegnamento attraverso l'uso di tecnologie. Molto si è scritto sull'efficacia del *digital storytelling* rispetto allo sviluppo del pensiero riflessivo⁷⁰⁻⁷¹⁻⁷² che deve essere pensato come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, in cui si esercita creatività e pensiero inventivo. Questo nuovo ambiente è volto all'inclusione e alla acquisizione delle competenza chiave di cittadinanza digitale, che consentono di sviluppare abilità cognitive e meta-cognitive che favoriscono l'agire riflessivo. Dalla letteratura emerge che il DST è una metodologia valida anche per esplorare le capacità degli insegnanti di essere professionisti riflessivi, e quindi rappresenta un metodo euristico per raccogliere dati sulle loro percezioni e riflessioni⁷³. La combinazione di narrazione personale ed elementi multimediali dà luogo a quelle che Ohler⁷⁴ definisce «*blended telling stories with digital technology*», nelle quali l'abilità narrativa si fonde con le potenzialità tecnologiche. Perché il livello di apprendimento non si limiti alla sola teoria o a concetti astratti da assimilare, bisognerà mettere il docente in grado di sperimentare metodi e strategie che potrà

utilizzare nella sua classe: apprendimento cooperativo e collaborativo, *flipped classroom*, narrazioni digitali, pensati come strumenti dell'apprendere ad apprendere nell'ottica della formazione continua. Questo faciliterà anche la costruzione di comunità di pratica e contribuirà ad abbattere il tradizionale monadismo che affligge i docenti, sostituendolo finalmente con la possibilità di condividere problemi, scelte, processi e prodotti in

ambienti collaborativi atti alla diffusione delle buone prassi educative e didattiche⁷⁵.

ENZA SIDOTI

Università di Palermo

DOROTEA RITA DI CARLO

Pedagogista

¹ Il presente contributo, frutto della collaborazione delle due autrici, è così suddiviso: Enza Sidoti ha redatto i paragrafi: 1,2,4. Dorotea Rita Di Carlo ha redatto i paragrafi: 3,5.

² M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Centro Studi Erickson, Trento 2013, p. 32.

³ *Ibidem*, p. 23.

⁴ ISFOL Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2014. Available at: <http://www.isfol.it/primo-piano/diffuso-il-rapporto-di-monitoraggio-isfol-2014>.

⁵ R. Sicurello, *Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro*, in «LifeLong Lifewide Learning», 12, 2016, p. 28.

⁶ A. Grimaldi, R. Porcelli, A. Rossi, *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, 2015. Available at: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/1054>.

⁷ P. Di Rienzo - P. Serreri, *Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze*, «Pedagogia Oggi», 1, 2015.

⁸ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 2000.

⁹ L. Guerra (a cura di), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Edizioni Junior, Parma 2010.

¹⁰ L. Galliani, *La scuola in rete*, Laterza, Roma-Bari 2004.

¹¹ D. Smith, T. Lovat, *Curriculum: action on reflection*, Social Science, Wentworth Falls 1991.

¹² M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

¹³ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma 2003.

¹⁴ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

¹⁵ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹⁶ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.

¹⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

¹⁸ E.G. Pultorak, *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first century teachers and students*, Rowman & Littlefield Education, New York 2010.

¹⁹ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica* [1913], Einaudi, Torino 2002, p. 43.

²⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 154.

²¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], La Nuova Italia, Firenze 1951.

²² L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 13.

²³ E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli 1989, p. 215. Trad. it. parziale di *La Méthode III. La connaissance de la connaissance/1*, Paris-Seuil, 1986.

²⁴ C. Montedoro, D. Pepe (a cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma 2007.

²⁵ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

²⁶ C. Montedoro, *Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche*, in C. Montedoro (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano 2004.

²⁷ G. P. Quaglino, *Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere*, in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano 2002.

- ²⁸ J. S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Learning and the Culture of Learning*, in «Education Researcher», vol. 18, n. 1, 1989.
- ²⁹ A. Tartarelli, *Il gruppo*, OPPI, Milano 1990.
- ³⁰ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.
- ³¹ G. Cappello, *Nascosti nella luce. Media, minori e Media Education*, Franco Angeli, Milano 2009.
- ³² CTGV (Cognition and Technology Group at Vanderbilt), *Anchored instruction and situated cognition revisited*, in «Educational Technology», n. 33, 1993, pp. 52-70.
- ³³ M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge MA 1991.
- ³⁴ L. B. Resnick, *Learning in school and out*, in «Educational Researcher», n. 16, 1987.
- ³⁵ D.M. Brown, *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*, National Service Fellow Research, 2001.
- ³⁶ J. Preece, *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*, John Wiley & Sons. Chichester, England 2000.
- ³⁷ M. Heidegger, *Logic. The question of truth*, Editore Indiana University press, Bloomington 1976.
- ³⁸ H. Rheingold, *Perché la rete ci rende intelligenti*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- ³⁹ S. Troia, *DigComp 2.1: presentazione del modello italiano*, (2017, November 23). Retrieved from: <http://www.cittadinanzadigitale.eu/blog/2017/11/23/digcomp-2-1/>
- ⁴⁰ F. Avvisati, S. Hennessy, R.B. Kozma, S.V. Lancrin, *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, in «OECD Education Working Papers», 90, 2013.
- ⁴¹ L. Ariemma, *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2013, p. 101.
- ⁴² L. Ariemma, *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2013.
- ⁴³ M. Callari Galli, *Analisi culturale della complessità*, In M. Callari Galli - F. Cambi - M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità*, Carocci, Roma 2003, pp. 65-125.
- ⁴⁴ A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche*, «Italian Journal of Educational Research», n. 5, 2014.
- ⁴⁵ K. Ala-Mutka, *Mapping digital competence: towards a conceptual understanding*, SP: Institute for Prospective Technological Studies, Sevilla, 2011.
- ⁴⁶ A. Ferrari, Y. Punie, B. N. Brečko, *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
- ⁴⁷ L. Ariemma, *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2013, p. 109.
- ⁴⁸ M. Knowles, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York 1975.
- ⁴⁹ Y. Ruiz De Zarobe, *Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad*, in «Didáctica (lengua y literatura)», 9, 2005, pp. 183-194.
- ⁵⁰ M. Deuze, *Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture*, *The Information Society* 22, 2, 2006, pp. 63-75.
- ⁵¹ D.R. Garrison, *An analysis of the control construct in self-directed learning*, in Long H.B., (a cura di), *Emerging Perspectives of Self-directed Learning*, Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, Norman, OK 1993, pp. 27-44.
- ⁵² M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.
- ⁵³ R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London 1991.
- ⁵⁴ F. Boichicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma 2012.
- ⁵⁵ G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- ⁵⁶ F. Boichicchio, *Autoformazione*, in G.P. Quaglino, *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- ⁵⁷ F.P. Romeo, *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (LE) 2014.
- ⁵⁸ P. J. Rich, M. Hannafin, *Video annotation tools technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection*, «Journal of Teacher Education», 1, 2009, pp. 52-67.

- ⁵⁹ L.A. Bryan & A. Recesso, *Promoting Reflection among Science Student Teachers Using a Web-Based Video Analysis Tool*, «Journal of Computing in Teacher Education», n. 1, 2006, pp. 31-39.
- ⁶⁰ L. Formenti, (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erikson, Trento 2009, p. 77.
- ⁶¹ L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini e associati, Milano 1998 pp. 128-130.
- ⁶² J. J. Rousseau ET, *Édition du Tricentenaire-Œuvres complètes*, a cura di R. Trousson e F. Eigeldinger, Slatkine-Champion, Paris-Genève, 24 vol., 2012, p. 67.
- ⁶³ S. Goyard-Fabre, *La Philosophie des Lumières en France*, Klincksieck, Paris 1972.
- ⁶⁴ A. Affede, *Lo «storytelling» nella mediazione educativa*, in Cataldo L., *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, Franco Angeli, Milano 2011.
- ⁶⁵ A. Affede, *Orientamenti e prospettive della mediazione narrativa*, in Cataldo L., *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, Franco Angeli, Milano 2011.
- ⁶⁶ J. Ohler, *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, Thousand Corwin Press, Oaks 2008.
- ⁶⁷ J. Lambert, *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*, Life on the Water, Berkeley CA 2010.
- ⁶⁸ B. Thompson Long - T. Hall, *Design-based research for technology-enhanced reflective practice in initial teacher education*, «Journal of Educational Technology», 2015, 31(5).
- ⁶⁹ K. Daniels, *Exploring the impact of critical reflection through the use of service-learning and digital storytelling*, «Journal on School Educational Technology», v9, n, 2013, pp. 1-9, Jun-Aug.
- ⁷⁰ M. Jenkins - J. Lonsdale, *Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection*, In «ICT: Providing choices for learners and learning», Singapore 2007.
- ⁷¹ A. P. Généreux - & W. A. Thompson Lights, *Camera, Reflection! Digital Movies: A Tool for Reflective Learning*. «Journal of College Science Teaching», 37(6), 2008, pp. 21-25.
- ⁷² J. Sandars, & C. Murray, *Digital storytelling for reflection in undergraduate medical education: A pilot study*. «Education for Primary Care», 20(6), 2009, pp. 441-444.
- ⁷³ B.T. Long, *Digital storytelling and meaning making: Critical reflection, creativity and technology in pre-service teacher education*, Lillehammer 4th International Storytelling Conference, 2011, pp. 1-27. https://www.academia.edu/793639/Digital_Storytelling_and_Meaning_Making_Critical_Reflection_Creativity_and_Technology_in_Pre-service_Teacher_Education
- ⁷⁴ J. Ohler, *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*, Thousand Oaks (CA): Corwin Press 2008.
- ⁷⁵ D. Persico, F. Pozzi, *The role of representations for the development of a participatory culture of Learning Design among educators*, in D. Parmigiani - V. Pennazio - A. Traverso, eds., *TEE-SIREM Winter Conference Proceedings*, (pp. 365-372), ATEE aisbl, Brussels, Belgium 2013.

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 spalancando 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. Merrian, 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.

Costruire una cultura condivisa nella relazione insegnamento-apprendimento. Il caso di un progetto LLP

Building a shared culture of the teaching-learning relationship. The case study of a *LLP* project

EZIO DEL GOTTARDO, SALVATORE PATERA

The education and the educational training have a fundamental role in the framework of the European 2020 Strategies. This paper comes out at the end of the “ValeRIA PLUS” Project, whose purpose was to “Evaluate the relationship between Teaching and Learning by promoting and working on the unity of the system”. The Project was funded by the European Lifelong Learning Program and carried out in two years (2013 and 2014). ValeRIA PLUS consolidated and extended both the reference target and territory of the ValeRIA Project, with the intent of providing schools and Vocational Training Centres with a series of criteria and evaluation tools to assess the teaching-learning relationship. It was aimed at promoting the involvement of students and teachers in a dynamic self/hetero/co-evaluation process within the international school systems of project’s partners. The project has built a shared “culture of evaluation” and a set of tools to evaluate the teaching-learning relationship. Its two goals were: on the one hand, promoting autonomy and the educational success of the students, and, on the other hand, strengthening the awareness of professionalism in teachers.

KEYWORDS: EMPOWERMENT EVALUATION, SELF-DIRECTED LEARNING, CULTURE OF EVALUATION, LIFELONG LEARNING, LEARNER CENTRED MODEL

The ValeRIA Plus Project

This paper¹ comes out at the end of the Project LLP-LDV-TOI-2012-1-IT1-LEO05-02485 “ValeRIA PLUS” to “Evaluate the relationship between Teaching and Learning by promoting and working on the unity of the system”. An integrated toolkit, already tested in the ValeRIA Project LLP-LDV-TOI-09-IT-0448 (and revised in ValeRIA PLUS), was adopted in schools and professional centres that were part of the European network. The project was carried out in 2013 and 2014. The ValeRIA PLUS Project confirmed and expanded the ValeRIA Project’s reference target and areas in order to deliver assessment criteria and tools of the teaching-learning relationship in schools and in Vocational Training Centres (CFP). ValeRIA PLUS came from the critical issues of the previous ValeRIA Project and from the concerns of the INVALSI² reports. In this perspective,

the project has aimed at promoting the involvement of students and teachers in the school system, in a dynamic self/hetero/co-evaluation process³. The project was focused on building both a shared evaluation culture among teachers and a set of several tools to assess the teaching-learning relationship. The objectives of the project were: promoting autonomy and the educational success of the students and strengthening the awareness of professionalism in teachers.

The definition of a shared “evaluation culture” among partners was based on the comparison of their educational practices in teaching-learning relationship for the purpose to create a set of evaluation criteria and tools, and then to improve the teaching-learning relationship. The purpose was to reduce/prevent, in the target school-contexts of ValeRIA Plus, the critical issues on which the European Union was focused on:

- Prevention-reduction of early school leaving

- Lifelong learning and strategies to improve the link school-labour market
- Planning/assessment based on skills and learning outcomes
- Transition from teacher-centred model to learner-centred model
- Development of an evaluation culture as a training and summative evaluation process

Starting from the different partners' experiences and theoretical/methodological approaches relating their teaching-learning relationship, the ValeRIA PLUS project focused on the following elements:

- Attain a shared "culture of evaluation", with both a common model and evaluation tools to guarantee the high quality of the teaching-learning relationship as well as the supervision and the continuous development of high standards of training within the different countries' systems.
- Build with partners an assessment language and common frameworks to allow the comparison of qualifications, degrees and evaluation from different countries;
- Shift the focus from the teaching process to the learning process (*unit of learning outcomes*);

Activities per year and macro-phases

The project was carried out into 2 years and divided into Macro-phases.

First year:

1. VALeRIA's toolkit improvement and adaptation to the new project VALeRIA PLUS;

- 3 Online Forums and 1 Web-Meeting (Consultation Workshops) with the partners in order both to compare the evaluation practices adopted into each partner's schools and to share an evaluation culture aimed at defining the following 3 Deliverables:
 - *Evaluation criteria for Educational Innovation,*
 - *Map of "Indicators of Educational Innovation"*
 - *Tools of self/hetero/co-evaluation for the teaching-learning relationship*

- Collection and negotiation of feedbacks and proposals elaborated by international partners in the Consultation Workshop and first draft of the 3 Deliverables;
- 1 Meeting (Deliberative Workshop) with the partners in order to discuss, negotiate, share and approve the 3 Deliverables;
- Building and Testing the *evaluation tools for the teaching-learning relationship* in the classroom contexts of the Project's partners;
- Teachers and students' training activities for bettering and empowering the teaching-learning relationship's evaluation process and the use of self/hetero/co-evaluation tools;
- Collection of feedbacks of the Testing phase by each partner and adaptation of the evaluation tools in their local context.

2. First transfer of the Evaluation Model and the evaluation toolkit in 3rd and 4th year classes for the international schools involved;

3. Monitoring and training of the Project's stakeholders (teachers, students, external experts);

4. Organization of the 1st Audit with the international schools involved;

- First Transfer (Data collection, Data Analysis, Reports writing, Feedbacks collection by the schools);

5. Timeline review and improvement of the operational strategy and of the *Instruments to assess the teaching-learning relationship*;

Second year:

1. Second transfer of the Evaluation Model and the evaluation toolkit to 4th and 5th year classes involved into the project;

2. SWOT-r Analysis of the project's first year with all partners involved;

3. Organization of the 2nd Audit with the schools involved;
Second Transfer;

4. Timeline review and improvement of the operational strategy and of the *tools to evaluate the teaching-learning relationship*;

5. Final evaluation in partners' schools, Reporting, Guidelines and Dissemination of the results.

Building a shared evaluation culture: theoretical-methodological framework.

Based on the experience of “VALERIA” Project (ValeRIA LLP-LDV-TOI-09-IT-O448), during the development of VALERIA PLUS Project in the following 2 years, the 2 authors arranged some participatory workshops⁴:

- 4 “Consultation Workshops” with the partners in order to engage them through mutual knowledge of their different educational practices for joining a shared evaluation culture⁵.
- Starting from the 4 Consultation Workshops’ results, setting up 1 Deliberative Workshop for carrying out a shared vision on:
 - Glossary about the evaluation of the teaching-learning relationship;
 - Map of “Indicators of educational innovation”;
 - Criteria/dimensions/indicators for setting up the tools to evaluate the teaching-learning relationship.

Despite the cultural differences in the educational enterprises of each country some factors brought partners to move from a “pragmatic” evaluation approach (adopted during the VALERIA Project) to a “tempered constructivism”⁶ approach in the VALERIA PLUS.

This cultural reorientation towards this second approach to evaluation can be considered the main precious result of the sharing and comparison among partners of their epistemologies, methodologies and practices about teaching and learning relationship through the participatory workshop aimed at Consultation.

During the Consultation Workshops, partners shared their contextualized “culture and practices of education” taking into account some emerging factors: Results of the Consultation/Deliberative Workshops hold during the web-meetings, the commitments shared during the national/international meetings as well as the evaluation reports about an International Audit carried out in the partners’ schools.

These Workshops have had a “formative value” as they allow a shared vision throughout participatory evaluation/planning activities⁷.

The result of these Workshops can therefore be summarized with the convergence of partners on a “constructivist” approach instead of the “pragmatic” one.

In this constructivist approach, the quality standards acquire more importance if, in addition to a *merit* dimension (intrinsic value of an asset), we take into account also the *worth* dimension (extrinsic value of an asset), which is more oriented to meet the needs, the representations, the actors’ expectations/motivations in the cultural context in which the activities takes place⁸.

With reference to the scientific literature about the evaluation issue, the assessment system, proposed by the team of the University of Salento and implemented into the project was consistent with the *Fourth Generation Evaluation approach*⁹. Moreover, it met the needs both to adapt the evaluation criteria of the European quality standards/benchmarks (pragmatic approach) and to contextualize them depending of the cultural contexts involved into the project (costruttivismo temperato¹⁰). This approach highlighted also the need to contextualize the European framework and standards thanks to web-meetings, Participatory workshops with the schools involved into the programme.

The constructivist approach opens to innovative viewpoints for planning/evaluation of the educational interventions, where the focus moves from the final learning process outcome to the process itself, and, therefore, to the motivational, cognitive and metacognitive strategies that students and teacher activate to learn. In a learner-centred approach,¹¹ the authentic evaluation aims at producing knowledge about the working of an intervention using proper formulated methodological criteria. Moreover, it also provides feedbacks to modify (if necessary) this intervention in collaboration with teachers, students, etc.

Becoming a community of practice¹² able to reflect/act as a learning organization it’s a slow and long process of self/co-directed learning involving the restructuring of beliefs and practices tied up to these beliefs. Following the learning organization approach¹³ the different levels of complexity of the organization of the project (classroom-schools-international partnership) the feedbacks among those levels and inside those levels are useful to self-co modify an organizational culture and the teaching-learning relationship too thanks to a “reflection” process

that involves both students and teachers and brings them to reflect on the planning/building/evaluation of the educational activity and the educational theories/methods adopted to achieve it¹⁴.

In this sense, evaluation objective is meant to improve the assessed reality, and the evaluation process can occur only with the participation of teachers, students, families, headmasters and school staff for reflecting on the educational outcomes and impacts.

Within this approach, the evaluation process has a learning function for partnership, school, classrooms, teachers and students. In fact, they become aware of the need to refer to shared assessment principles and practices. Furthermore, they could be able to formulate their own objectives and intentionally pursue them. Therefore, the learning function of evaluation is relevant for them because it help them to reflect on “what they do”, “why they do it”, “how to do it” and “would like to do it”

The learning function of evaluation involves at least two training effects:

- Firstly, it promotes reflection both on actions and “deutero-learning” practices for future strategies directed towards the improvement of the teaching-learning relationship;
- Secondly, the reflection on their teaching-learning practices can develop an evaluative, planning, didactic awareness.

With regard to this, the *empowerment evaluation*¹⁵ has a clear educational objective: it aims at training the subjects involved in a programme or in an educational intervention to empowering their evaluation practices. These practices are considered as tools to identify problems, find solutions and define objectives in order to evaluate, improve, review the project. From this perspective, the *empowerment evaluation* supports and promotes the consciousness of what has been achieved by the different organizational level of the projects.

It is useful to highlight some of the consequences of this focus shift in evaluation research and in educational contexts:

- It is not enough to check the outcome, as it is necessary, instead, to understand if the subject has acquired some competencies taking into

account his/her cultural contexts and motivation to learn;

- Those who are asked to evaluate won't have the need to control, but they will be able to use the evaluation in a diagnostic sense, in order to positively activate the emotional - motivational, cognitive and meta-cognitive aspects of the learning process;
- The assessment enables to collect any useful information necessary to “adjust” the interventions gradually making them more well adapted and accustomed to the needs of the students and the context, and, consequently, to consider feedbacks for modifying the training action;
- The evaluation allows to put in place actions that are *relevant*, according to the needs; *efficient*, consistent with the defined objectives; *effective*, likely to produce the desired effects; *successful* with reference to the needs of the subjects who evaluate.
- Teachers and students become more aware of the assessment process (they learn to evaluate) and of the project/implementation/evaluation strategies adopted to reach a learning outcome.

Therefore, evaluation is useful, to *learn*; to *understand*; to *change*; to *improve* and *innovate*. Indeed, the focus is on the process of *innovation* and *improvement* that is part of the evaluation process itself. Students and teachers who learn to evaluate, also learn to formulate their goals in a more self-conscious way, to pursue them with a intentional and cooperative approach and to periodically review their work. The evaluation process improves teaching/learning strategies because it provides tools to get awareness, self-determination, and responsibility. In this perspective, the evaluation of competences connects into recognized qualifications: educational activities (formal and informal) job, biographical and training experiences¹⁶.

In the case of teachers, the project has been an opportunity to reflect both on their own educational practices and on the implicit aspects of these practices in order to become aware of how to behave the teaching-learning relationship¹⁷.

Evaluation criteria and tools adopted

In line with the scientific literature¹⁸, the European legislation¹⁹ and the evaluation criteria/dimensions/indicators of reference, a set of shared evaluation criteria have been defined in order to build the tools to evaluate the teaching/learning relationship.

In this perspective and in accordance with the Fourth Generation Evaluation²⁰, the evaluation approach of “costruttivismo temperato”²¹ allows comparing different points of view in order to outline the fundamental project deliverables: The assessment criteria, The Map of indicators, The tools of self/hetero/co-evaluation.

These deliverables are, therefore, the result of the following points of view:

- Point of view of project funded by LLP Programme (objectives);
- Point of view of researchers (standards);
- Point of view of teachers/students (needs).

This triangulation of points of view, in the Fourth Generation evaluation and participatory evaluation, represents the intercultural terrain of comparison to build a shared culture of evaluation the teaching-learning relationship (in the points of contact and divergences) useful for agreeing and explaining the criteria for the subsequent planning and evaluation phase. In this way, it was possible to build a culture of evaluation where skills and decision-making power are improved among the participants²².

Evaluation of the project's outcomes and educational effects

No one is able to make significant changes without favourable social conditions. Consequently, also the effects of the educational processes don't relate only to the individual, but they have social consequences, as within community the different subjects are asked to cooperate. Furthermore, learning does not automatically generate specific effects. In order to transform the learning outcomes in concrete observable changes, it would be necessary to activate an analytical re-elaboration process connected to the will and motivation of the students.

We need also to look at the impact that these changes, induced by the learning process, have on the environment where the subject interacts. However, it is very difficult to outline and distinguish them from the outcomes due to other subjective (character, motivation, commitment) or objective (favourable conditions in the environment) factors that had influenced the individual and bring him/her to change. For these reasons, the impacts can be only monitored and not exactly evaluated. It would be ideologically wrong (and unproductive) to pretend to have such a great control over the learning effects, as they are part of and included in a variety of human situations. The impacts should not be confused with the training outcomes, because they cannot be observable in short time (and therefore they are not even measurable with the typical assessment tools), either because they do not relate only to the learning process, and it would be difficult to isolate them²³.

In order to evaluate the results it is necessary to answer this question: *have the participants (in this case the teachers and students) changed their evaluative culture and their practices about teaching-learning relationship at the end of the project?*

5.1 Evaluation of the results coming out from this study

The survey was carried out in two school years: 2012/2013 and 2013/2014; the students involved in the first year were those of 3rd and 4th classes, while the students who participated in the second year attended 4th and 5th classes. They all came from heterogeneous network of schools, of different area and level/type classification.

The “Classroom Observation” included almost all of the class teachers, analysing both the common area subjects (Italian, Mathematics and Foreign Language) and the vocational area subjects, paying attention to at least two specific aspects identified in relation to the school course. Gender difference, type of school and nationality.

The survey involved the countries participating into the project, at the same time, ensuring ongoing monitoring through the platform of the project.

The surveyed sample of 86 teachers, analysed through the focus group method, interviews and the platform www.valeriplusproject.eu, was observed according to:

- Geographic area: teachers of different schools of the North, Centre, South of Italy, and teachers of foreign schools located in Turkey, Poland, Hungary were investigated;
- Type of School: High Schools, Vocational schools, Technical schools, Vocational Training Centres were investigated

The sample of 2.247 students was observed according to:

- Geographical area: students attending Italian schools of Northern, Central and Southern areas, and students of foreign schools located in Turkey, Poland and Hungary were investigated;
- Type of school: students attending High Schools, Vocational schools, Technical schools, Vocational Training Centres were investigated;
- Gender: there were 1431 males and 816 females.

The Map of criteria/dimensions/indicators developed by partners in order to set up the evaluation tools in a triangulated evaluation typology:

- Hetero-Evaluation:
 - HETS - Teacher/students evaluate teaching-learning relationship in the classroom (Classroom observation)
- Self-evaluation:
 - SET- Teachers (Self-evaluation questionnaire)
 - SES - Students (Self-evaluation questionnaire)
- Co-Evaluation:
 - CET - Teacher/students (focus group)

The data exposed (tab 3) show the percentages obtained from the average among the indicators part of each dimension.

Tab 1: Dimensions and percentage* of accordance by country and typology of evaluation

Dimension	Countries					
	Italy (macro areas)			Hungary	Poland	Turkey
	North	Center	South			
Facing difficult situations	HETS (33%)	HETS (36%)	HETS (41%)	HETS (40%)	HETS (32%)	HETS (31%)
	SET (36%)	SET (37%)	SET (41%)	SET (40%)	SET (32%)	SET (32%)
	SES (32%)	SES (35%)	SES (38%)	SES (40%)	SES (33%)	SES (32%)
	CET (34%)	CET (35%)	CET (39%)	CET (39%)	CET (33%)	CET (32%)
Managing different resources	HETS (42%)	HETS (41%)	HETS (42%)	HETS (43%)	HETS (42%)	HETS (42%)
	SET (44%)	SET (42%)	SET (42%)	SET (42%)	SET (41%)	SET (42%)
	SES (45%)	SES (44%)	SES (44%)	SES (43%)	SES (43%)	SES (41%)
	CET (44%)	CET (44%)	CET (43%)	CET (43%)	CET (43%)	CET (42%)
Increasing the usability of the educational setting	HETS (49%)	HETS (47%)	HETS (47%)	HETS (49%)	HETS (48%)	HETS (48%)
	SET (52%)	SET (48%)	SET (46%)	SET (50%)	SET (47%)	SET (48%)
	SES (48%)	SES (49%)	SES (48%)	SES (48%)	SES (47%)	SES (49%)
	CET (49%)	CET (48%)	CET (47%)	CET (49%)	CET (48%)	CET (48%)
Promoting efficiency	HETS (52%)	HETS (52%)	HETS (51%)	HETS (53%)	HETS (54%)	HETS (50%)
	SET (55%)	SET (54%)	SET (52%)	SET (53%)	SET (52%)	SET (50%)
	SES (54%)	SES (53%)	SES (53%)	SES (52%)	SES (53%)	SES (51%)
	CET (55%)	CET (53%)	CET (53%)	CET (52%)	CET (53%)	CET (51%)
Promoting communication	HETS (55%)	HETS (55%)	HETS (57%)	HETS (54%)	HETS (56%)	HETS (52%)
	SET (57%)	SET (56%)	SET (55%)	SET (55%)	SET (56%)	SET (52%)
	SES (57%)	SES (56%)	SES (56%)	SES (54%)	SES (55%)	SES (53%)
	CET (56%)	CET (56%)	CET (57%)	CET (55%)	CET (55%)	CET (52%)
Helping reflection and development of metacognitive process	HETS (61%)	HETS (61%)	HETS (62%)	HETS (64%)	HETS (61%)	HETS (61%)
	SET (62%)	SET (61%)	SET (63%)	SET (63%)	SET (62%)	SET (61%)
	SES (62%)	SES (62%)	SES (63%)	SES (62%)	SES (63%)	SES (62%)
	CET (62%)	CET (62%)	CET (62%)	CET (63%)	CET (62%)	CET (62%)

Promoting evaluation	HETS (59%) SET (60%) SES (59%) CET (59%)	HETS (59%) SET (58%) SES (59%) CET (58%)	HETS (58%) SET (59%) SES (59%) CET (58%)	HETS (57%) SET (58%) SES (57%) CET (57%)	HETS (56%) SET (57%) SES (58%) CET (57%)	HETS (57%) SET (57%) SES (55%) CET (56%)
Promoting knowledge Organization	HETS (56%) SET (56%) SES (57%) CET (57%)	HETS (55%) SET (56%) SES (57%) CET (57%)	HETS (55%) SET (57%) SES (56%) CET (56%)	HETS (56%) SET (53%) SES (55%) CET (55%)	HETS (55%) SET (56%) SES (55%) CET (55%)	HETS (56%) SET (54%) SES (54%) CET (55%)
Promoting integration among disciplines	HETS (53%) SET (56%) SES (55%) CET (54%)	HETS (53%) SET (53%) SES (54%) CET (54%)	HETS (52%) SET (55%) SES (55%) CET (54%)	HETS (52%) SET (54%) SES (53%) CET (53%)	HETS (53%) SET (52%) SES (54%) CET (53%)	HETS (52%) SET (54%) SES (53%) CET (53%)
Promoting the construction of meanings	HETS (53%) SET (54%) SES (54%) CET (54%)	HETS (54%) SET (53%) SES (53%) CET (53%)	HETS (53%) SET (54%) SES (53%) CET (53%)	HETS (55%) SET (56%) SES (55%) CET (55%)	HETS (54%) SET (55%) SES (56%) CET (54%)	HETS (56%) SET (55%) SES (54%) CET (54%)
To transfer knowledge within different sectors	HETS (67%) SET (68%) SES (67%) CET (68%)	HETS (66%) SET (66%) SES (66%) CET (68%)	HETS (66%) SET (67%) SES (66%) CET (67%)	HETS (67%) SET (68%) SES (66%) CET (67%)	HETS (67%) SET (68%) SES (66%) CET (66%)	HETS (65%) SET (67%) SES (66%) CET (67%)
Increasing autonomy	HETS (65%) SET (64%) SES (66%) CET (65%)	HETS (65%) SET (66%) SES (65%) CET (65%)	HETS (67%) SET (66%) SES (66%) CET (66%)	HETS (66%) SET (65%) SES (64%) CET (65%)	HETS (65%) SET (66%) SES (65%) CET (65%)	HETS (66%) SET (65%) SES (65%) CET (65%)
Promoting action	HETS (62%) SET (64%) SES (65%) CET (64%)	HETS (62%) SET (63%) SES (62%) CET (63%)	HETS (62%) SET (64%) SES (64%) CET (63%)	HETS (63%) SET (63%) SES (65%) CET (64%)	HETS (61%) SET (62%) SES (61%) CET (62%)	HETS (61%) SET (60%) SES (60%) CET (61%)

* Percentages can exceed 100%.

For each indicator, respondents (teachers and / or students) had been identified the “presence” ($v = 1$) or the “absence” ($v = 0$) of the affirmation described for each indicator. Moreover, the dimensions that have obtained the most consensus in terms of presence highlighted in the various schools - although with minimal differences compared to other dimensions - turn out to be: “To transfer knowledge within different sectors” (65% -67%), “Increasing autonomy” (65% -67%). “Helping reflection and development of metacognitive process” (61% -64%).

In this regard, two main interesting considerations can be made with respect to what emerged through this triangulated evaluation process.

With reference to the first consideration, it is possible to notice that the percentages detected *among* different contexts and *within* different contexts result to have a minimum difference in terms of percentage assigned. As shown by the data, the aim of the project was precisely to

build a culture of common and shared evaluation among the participating partners.

A second aspect to be developed in subsequent studies and analyzes concerns the importance of describing, interpreting and deepening the data obtained from the project through a qualitative study aimed at considering the “cultural factors” present in each context. These cultural factors guide teaching and student practices towards structuring a “particular type” of teaching-learning relationship.

After the project: *Follow up* in Valeria-Plus network.

From a first analysis of the educational activities impacts, the evaluation process involves a transformation of the “educational culture” that modify the relationships, communication networks and the “aggregation” process.

Indeed, innovation requires teachers to change their traditional role and to call into question their stability and expertise.

In the following table 4, the training effects observed in the *Follow up* phase are listed:

Table 2: Follow up of the project

Follow up (effects observed)	Description
Implementing of lifelong learning into collegial teaching practices	One year later, in 11 Italian secondary schools teachers still meet together to debate, co-plan and co-evaluate the didactic activities.
Tools of self/hetero/co-evaluation for the teaching-learning relationship.	All schools (project's partners) have implemented the toolkit of self/hetero/co-evaluation in their educational practices.
Dissemination of the evaluation model	From the results of the VALERIA and VALERIA PLUS, thanks to the collaboration of the Regional School Departments, it has been proposed to disseminate the toolkit not only at national level (Turkey, Poland, Hungary).

To conclude, through a swot-r, developed with the partner referents at the end of the project, it emerges that strengths and weaknesses of the project can be prioritized for bettering foster the impact of the project for the future.

In spite of the attempts to improve the classic Swot²⁴, the evaluative literature refers to Dynamic Swot and Relational Swot (Dynamic Swot, Swot-d, Swot-r) because it allows a cross-reading of the results in order both to analyze the risks associated with the adoption of specific choices and to identify the impacts linked to certain risks²⁵.

Partners reach a consensus (shared judgment) about the factors (variables) useful to understand:

- *Analysis by raw: Dependent Variables (from the most important).*

Difficulty to continue the activities carried out at the end of the funding foreseen for the project (Weakness);

Deepen the cultural aspects that characterize the different contexts through a more in-depth research work (Strengthens);

Organizational difficulties due to critical bureaucratic and administrative aspects found among the partners' countries (Weakness).

- *Analysis by column: Independent Variables (from the most influent).*

Sharing an evaluative culture and some common tools (Strengthens)

Possibility to submit new proposals to calls for funding with the project network (Strengthens)

Moderators: Using the expression of Dahler-Larsen²⁶, these are the elements that with more frequency and more strongly impact (positively or negatively) on the others. In this case, it's "Stability and strengthening of relationships among some project partners also on a transnational scale (Strengthens)".

EZIO DEL GOTTARDO

Università degli Studi Internazionali di Roma

SALVATORE PATERA

Invalsi

- ¹ Authors, responsible for field research for the project, have jointly drawn up this document with the following authorship: § 1, 2, 5, 6, by Ezio Del Gottardo; § 1, 3, 4, 6 by Salvatore Patera.
- ² Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI).
- ³ Cfr. E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury P. 1989.
- ⁴ Cfr. E. Whitmore, (eds). *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*, «New Directions for Evaluation», n. 80. Jossey-Bass, S. Francisco 1998.
- ⁵ Cfr. E. House, K. Howe, *Values in evaluation and social research*. Sage, Th.Oaks 1999.
- ⁶ Cfr. N. Stame, *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare*, in M. Palumbo (ed.), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2001.
- ⁷ Cfr. M. Q. Patton, *Developmental Evaluation Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, Guilford Press, New York 2010.
- ⁸ M. Scriven, *Duty-based teacher evaluation*, «Journal of Personnel Evaluation in Education», 1, 4, 1988, pp. 319-334.
- ⁹ Cfr. E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury P. 1989.
- ¹⁰ Cfr. M. Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, F. Angeli, Milano 2001.
- ¹¹ Cfr. K. L. Brown, *From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms*, Education, 124, 2003, pp. 49–54, also D. H. Jonassen, *Designing constructivist learning environments*. In C. M. Reigeluth (Eds.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Volume II, Mahwah 1999, pp. 215-239.
- ¹² Cfr. E. Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press, Boston 2002.
- ¹³ Cfr. C. Argyris, D. Schon, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley 1978.
- ¹⁴ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma 2007.
- ¹⁵ D. M. Fetterman, *Empowerment Evaluation*, Evaluation Practice, 15 (1), 1994, pp. 1-15.
- ¹⁶ Cfr. J.A. Banks, J. Brandsford, Y. Lee, *Learning in and out of school in diverse environment*, Center for ME, Seattle 2007.
- ¹⁷ Cfr. G. Biesta, *Values and ideals in teachers' professional judgement*, in S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Eds.), *Changing teacher professionalism*, Routledge, London 2009.
- ¹⁸ Among others: P. Winograd, & F.D. Perkins, *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in Blum, R.E. & Arter, J.A. (Eds.). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA, 1996; Glatthorn, A.A. *Performance standards and authentic learning*, Larchmont: EoE, 1999; Darling-Hammond, L. *Authentic assessment in action: studies of schools and students at work*, Teachers college, New York 1995.
- ¹⁹ European Communities, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, in Official Journal of the European Union, 2006
- ²⁰ Cfr. E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, cit.
- ²¹ Cfr. M. Palumbo, *Il processo di valutazione*, cit.
- ²² Cfr. R. E. Stake, *Evaluating Educational Programmes: The Need and the Response*, Organization for Economic and Cooperation and Development Publications Center, Washington 2006.
- ²³ Cfr. E. Del Gottardo, *Empowerment evaluation e cultura della valutazione. Attività di monitoraggio e valutazione del Progetto Bilingue Asilo nido di Saint-Christophe/Quart/Brissogne*, in T. Grange Sergi, (Ed.), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Edizioni ETS, Pisa 2013.
- ²⁴ A. Marradi, *Metodo come arte*, in «Quaderni di sociologia», vol. 10, n. 83, 1996.
- ²⁵ C. Bezzi, *La SWOT 'dinamica' o 'relazionale'*, in «Rassegna Italiana di Valutazione», vol. 31, n. 3, 2005.
- ²⁶ Cfr. P. Dahler-Larsen, *La costruzione sociale delle teorie del programma. Multifunzionalità agricola e programmazione integrata nello sviluppo rurale*, Regione Piemonte Ed., Torino 2005.

**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

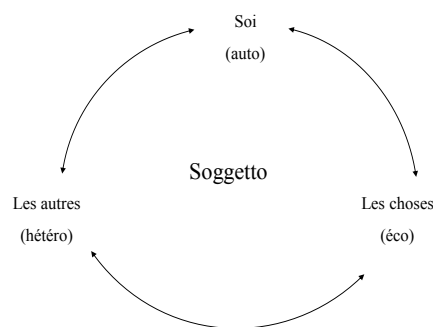
rielaborazione autonoma e personale delle conoscenze e dei saperi a partire dall'esperienza che avviene sempre in un contesto ecoformativo.

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*, Mésonax, 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. Carrè: "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

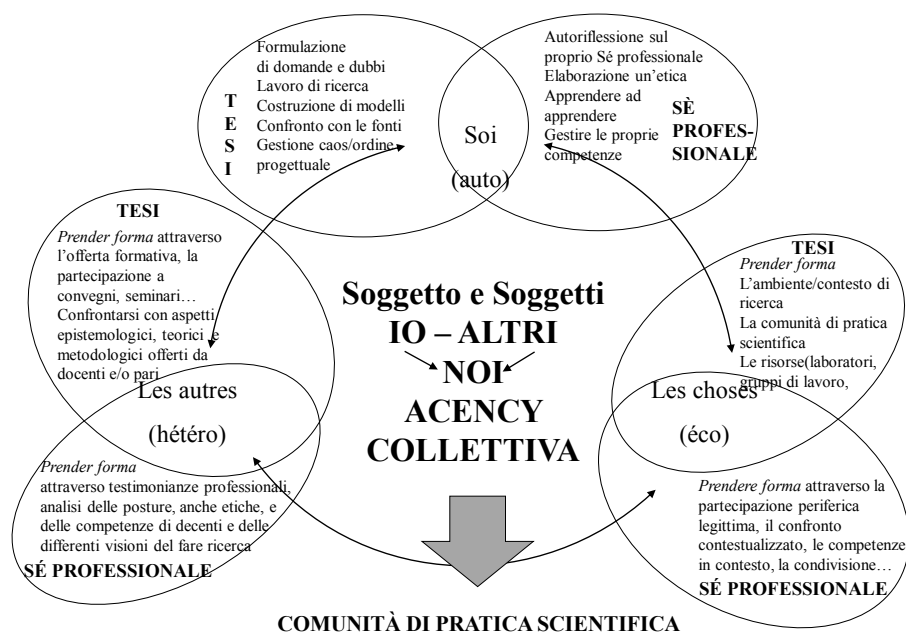
sviluppo del proprio Sé professionale. Per accompagnamento, prima di tutto, deve intendersi un processo volto a mettere a fuoco anche l'aspetto motivazionale e 'vocazionale' alla professionalità della ricerca, attraverso la messa in atto di un *circolo virtuoso* tra autoriflessione, riflessione ed ecoriflessione 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. org. *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.

Modelli di autodirezione dell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale

Implementing Self-Directed Learning Models for School leaders professional development: a systematic review of international trends

CHIARA GIUNTI -MARIA RANIERI¹

This paper proposes a reflection on of the concept of self-directed learning in school leaders training, through the presentation of the results of a systematic review related to internationally adopted training models for the design of professional development programmes on school leadership. More specifically, moving from the analysis of the results of the review, this paper explores the notion of self-direct learning focusing on its formative potential for school leaders. The results show the effectiveness of training models leveraging on the use of reflective instruments, peer to peer training based on communities of practices and forms of mediation usually adopted in modeling relationships. School leaders with training experiences based on self-directed practices, show an increased sense of perceived self-efficacy and a strengthening of personal and professional abilities. Professional development programmes inspired to self-directed and reflective approaches indeed promote initiative, autonomy and responsibility, enabling the implementation of knowledge and competences in professional life.

KEYWORDS: SELF-DIRECTED LEARNING, ADULT EDUCATION, LIFELONG LEARNING, SCHOOL LEADERS

Introduzione

Il presente contributo intende indagare il costrutto dell'autodirezione nell'apprendimento in relazione alla formazione del Dirigente scolastico. Il lavoro si colloca nel quadro degli studi sull'educazione degli adulti, che in Italia vanta una lunga tradizione di ricerca che ha contribuito a portare chiarezza in un ambito così complesso e articolato.

L'apprendimento dell'adulto avviene seguendo dinamiche peculiari e secondo modalità caratterizzate dalla centralità della persona e dalla «circolarità tra tempo della formazione e tempo del lavoro»². L'adulto in formazione è orientato alla ricerca di soluzioni a problemi concreti della vita reale e attiva i processi di costruzione della conoscenza attraverso la pratica; questa è riconosciuta a pieno titolo come «il contesto epistemologico e storico in cui si trasmettono e al contempo si generano conoscenze,

come luogo sociale e fisico in cui si compiono apprendimento e lavoro»³.

Caratteristica dell'apprendere degli adulti è la capacità/necessità di riformulare i propri quadri di significato e le proprie strategie di azione al fine di soddisfare nuove necessità. Si tratta di un processo in cui la riflessione ha un ruolo chiave valorizzando l'esperienza pregressa, orientando l'esperienza futura e favorendo la consapevolezza delle proprie premesse implicite⁴. Inoltre, i processi di apprendimento dell'adulto si realizzano spesso in contesti informali, tipicamente i luoghi di lavoro, e sono «generati dal contributo degli individui e delle reti di persone che operano all'interno della catena di produzione di valore»⁵.

Rientra nel territorio dell'educazione degli adulti anche il costrutto dell'autodirezione dell'apprendimento, inteso come processo che prevede il controllo da parte del soggetto di obiettivi, scopi, dinamiche e direzioni dell'apprendere. Alla base dell'apprendimento autodiretto

è dunque il potere di decisione assunto dal soggetto nella determinazione del processo formativo da intraprendere, in contrapposizione a modelli educativi in cui tutti i poteri sono concentrati nell'apparato che dirige l'offerta (contenuti, livelli, tempi, modalità, sedi) e che detiene il potere di rilascio delle certificazioni e attribuisce il valore legale dei titoli di studio⁶.

Per una riflessione su questi temi nell'ambito della formazione professionale, ovvero nella formazione finalizzata al raggiungimento di competenze di tipo lavorativo, una professionalità particolarmente interessante è quella del Dirigente scolastico. Si tratta di una figura che, dovendo rivestire diversi ruoli all'interno del sistema scuola, è obbligata a mettere in campo l'esercizio dell'autonomia, la capacità di autoregolazione emotiva e comportamentale, e una forte motivazione.

A fronte di tutto questo, la ricerca internazionale ha messo in evidenza la scarsa efficacia dei piani nazionali di formazione/aggiornamento professionale che, essendo calati dall'alto, trascurano il coinvolgimento diretto dei Dirigenti scolastici nel loro percorso di apprendimento, lasciando poco spazio alla componente esperienziale, alla collaborazione e all'informalità.

Obiiettivo del presente studio è quello di individuare, attraverso un'analisi sistematica della letteratura, pratiche di apprendimento autodiretto sperimentate nella formazione in entrata ed in servizio dei Dirigenti scolastici. La rassegna permetterà di sviluppare considerazioni circa l'efficacia formativa di pratiche che puntano sull'esperienza diretta, sulla motivazione, sul coinvolgimento razionale ed emozionale di chi apprende.

Il quadro di riferimento

L'apprendimento autodiretto per favorire un apprendimento lungo tutto l'arco della vita

L'autodirezione nell'apprendimento non è riducibile al solo concetto di autoformazione. Stiamo parlando di un costrutto che trova le sue origini nella filosofia platonica e aristotelica, e che si sviluppa a partire dagli anni Venti del Novecento, con il pensiero di Eduard Lindeman, per poi delinearsi nel suo quadro teorico attraverso i contributi della psicologia clinica e della psicologia dell'età evolutiva⁷.

Lindeman, in un suo saggio del 1926⁸, sosteneva l'importanza della componente esperienziale e di quella motivazionale nell'educazione degli adulti, in contrapposizione all'apprendimento formale che conduce a un'erudizione limitata e lontana dalla vita.

Successivamente M.S. Knowles (1975)⁹, partendo da questi principi, elaborerà il suo modello androgogico. La teoria proposta dal pedagogista americano si basa principalmente su sei principi¹⁰ che insistono sull'apprendimento autonomo e motivazionale, sul soggetto posto al centro del processo formativo e delle fasi ad esso correlate, e sull'idea di educazione permanente. Tali caratteristiche, secondo Knowles, sono proprie delle modalità adulte dell'apprendere e sono legate ad alcune sue peculiarità quali la percezione della propria identità e la consapevolezza delle motivazioni e dei bisogni che lo spingono verso la formazione. Inoltre, il modello androgogico di Knowles insiste sul ruolo del contesto di apprendimento e della relazione con gli altri per favorire la costruzione di nuovi significati, la trasformazione del sé e, infine, il cambiamento.

In anni più recenti, Gian Piero Quaglino (2004)¹¹ ha recuperato molti di questi temi, proponendo una teoria dell'apprendimento adulto che presuppone un processo dialettico all'interno di un contesto sociale di cui anche il formatore fa parte, non in qualità di dispensatore di verità ma di preziosa risorsa a cui poter attingere.

Un altro costrutto importante per inquadrare l'apprendimento dell'adulto è quello di apprendimento trasformativo introdotto da J. Mezirow¹². Tale costrutto presuppone la capacità/necessità dell'adulto di riformulare continuamente i propri quadri di significato. La prospettiva trasformativa di Mezirow, infatti, pone l'accento sulle potenzialità trasformative degli adulti in grado di ripensarsi e riprogettarsi nel corso della vita, modificando e riformulando il proprio sapere in un processo di apprendimento continuo.

Motivazione, autonomia, percezione della propria identità e dei propri bisogni e, infine, potenzialità trasformative sono elementi propri di un processo di apprendimento permanente che, per dirla con Mezirow, è innescato dalla capacità – e necessità – del soggetto adulto di ripensare continuamente idee e convinzioni.

Il costrutto dell'apprendimento autodiretto si lega al concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita

nella misura in cui l'individuo è indirizzato ad una sua realizzazione piena e continua nell'ottica di una espansione delle sue libertà e potenzialità¹³. L'autoregolamentazione è, infatti, una delle abilità citate nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁴. L'abilità di autoregolare il proprio apprendimento e adattare le proprie strategie cognitive è una meta-competenza che consente all'individuo di «adattare autonomamente le proprie decisioni e di modificare la proprie strategie sulla base di condizioni soggettive o ambientali o fattori soggettivi»¹⁵.

Il costrutto dell'autodirezione nell'apprendimento rientra quindi in una filosofia educativa capace di fronteggiare una realtà sempre più sfuggente e inafferrabile, caratterizzata da continui cambiamenti strutturali che coinvolgono i sistemi sociali ma anche i sistemi educativi e formativi.

Il profilo professionale del Dirigente scolastico e i suoi bisogni formativi

Le politiche educative nazionali stanno manifestando un crescente interesse per le funzioni del Dirigente scolastico e per lo sviluppo del suo profilo professionale. La ricerca internazionale riconosce da tempo il ruolo centrale e decisivo del capo d'istituto nell'accompagnare i processi di innovazione didattica e organizzativa di una scuola, e così rispondere alle nuove sfide educative di uno scenario sociale in continuo cambiamento.

Il Dirigente scolastico è una figura professionale dalle molteplici sfaccettature. Limitandoci alla realtà italiana, il D. Lgs. n. 165 del 2001 individua il duplice ruolo di 'manager' in grado di assicurare la gestione dei processi organizzativi e didattici della scuola, e di 'leader' che si prende cura delle risorse professionali del proprio istituto. Successivamente, la Legge 107 del 2015 e i documenti ministeriali ad essa successivi¹⁶ concordano nel descrivere un capo d'istituto di nuova generazione, dal profilo dinamico, strategico ed evolutivo che deve rappresentare giuridicamente la propria istituzione scolastica, ma anche governarla con efficienza¹⁷. Viene inoltre messo in evidenza il suo ruolo di 'leader educativo' che contribuisce al raggiungimento di obiettivi legati a performance educative degli studenti e che crea le

«condizione favorevoli per esperienze culturali ed educative ricche di significati per i giovani»¹⁸. Inoltre, negli stessi documenti è forte il richiamo alla scuola come comunità educante, caratterizzata da competenze distribuite e da una leadership 'democratica' e 'comunitaria', orientata a costruire una visione comune, a valorizzare le risorse umane, a creare rapporti di cooperazione con personale scolastico, genitori, studenti e territorio.

La leadership scolastica si compone, dunque, di un insieme di competenze complesse e articolate necessarie per affrontare contesti mutevoli e per creare quelle condizioni organizzative e culturali utili a favorire un'innovazione del sistema educativo che coinvolga metodologie, contenuti educativi e servizi. Si tratta, come abbiamo visto, di competenze personali, competenze sociali, competenze amministrative, competenze di direzione e gestione che hanno a che fare con aspetti cognitivi ed emotivi quali l'autonomia, la motivazione e la capacità di autoregolazione emotiva e comportamentale.

La progettazione di azioni formative rivolte ai Dirigenti scolastici dovrebbe dunque basarsi su obiettivi di sviluppo professionale che tengano conto di questi bisogni formativi e in una logica di formazione continua e non limitata alla fase di entrata in servizio.

Nella pratica formativa la messa in atto di tali principi non sempre è rispettata. I monitoraggi alle recenti 'Azioni di accompagnamento' per i Dirigenti scolastici neoassunti italiani (a.s. 2012/2013 e 2013/2014) hanno messo in evidenza numerose criticità e l'urgenza di un maggiore impegno nel rispondere ai bisogni formativi dei corsisti¹⁹. È importante sottolineare come in Italia, diversamente che in altri paesi europei, il periodo di prova e di formazione iniziale del neo Dirigente è poco più di una formalità e si svolge nel pieno esercizio delle funzioni dirigenziali. Il neofita non è quindi messo in condizione di imparare il mestiere in situazione protetta, come tirocinante o vicario di un Dirigente scolastico effettivo. Inoltre, il periodo di accompagnamento da parte del *mentor*, che dai monitoraggi emerge essere la fase più apprezzata dell'intero percorso formativo, si esaurisce al termine dell'anno di prova.

Risultati più incoraggianti si ricavano da uno studio sulla formazione dei capi d'istituto condotto in quindici paesi

europei, asiatici, australiani e nord americani²⁰ che ha messo in evidenza l'efficacia di modelli formativi centrati sull'*experiential learning*, attuati in contesti collaborativi e basati su un approccio *problem-based*. Gli stessi risultati sono confermati da un report californiano della Stanford Educational Leadership Institute²¹ e da una ricerca promossa dall'Australian Institute for Teaching and School Leadership²² che mettono in luce l'importanza di introdurre approcci *work-based* nei programmi per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici. I due studi concordano nel valore del coinvolgimento in attività autentiche (*practice-centred*), in cui il soggetto possa sperimentare anche in contesti collaborativi - si fa chiaramente riferimento a forme di *peer learning* (*peer-supported*) - situazioni, compiti e ruoli. Tale approccio favorisce, infatti, la messa in campo delle proprie risorse e competenze attivando comportamenti adattivi e sviluppando le proprie abilità creative e di *problem solving*.

La motivazione e la capacità del soggetto di autoregolare e autodirigere il proprio apprendimento diventano allora fondamentali in un contesto formativo di questo tipo, favorendo l'adattamento delle proprie strategie cognitive alle diverse situazioni problematiche con cui il soggetto si trova a dover dialogare. Si tratta di una pratica di consapevolezza che favorisce la trasformazione di saperi e competenze implicite in processi espliciti e consapevoli, e che prepara la messa in campo di queste stesse competenze nella propria quotidianità professionale.

Metodologia di ricerca

L'analisi sistematica della letteratura

La letteratura esposta nel paragrafo precedente ci spinge a riflettere maggiormente sul valore di una pratica formativa per i Dirigenti scolastici che favorisca compiti cognitivi ed evolutivi al fine di restituire al soggetto in formazione iniziativa, autonomia e responsabilità. Inoltre, in linea con la prospettiva andragogica, ci pone nell'ottica di vedere nel lavoro pedagogico su se stessi, l'apprendere da sé e di sé, un approccio indispensabile del fare formazione per questa categoria professionale.

Per questi motivi, la nostra analisi sistematica della letteratura ha indagato il costrutto dell'autodirezione

nell'apprendimento all'interno di modelli formativi adottati per la formazione dei Dirigenti scolastici.

Punto di partenza della nostra indagine è stata la seguente domanda di ricerca:

'Quali sono le strategie didattiche e i modelli formativi più efficaci per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici?'

A partire da questo quesito, abbiamo raccolto evidenze empiriche circa:

la formazione iniziale e in servizio dei Dirigenti scolastici;

i modelli formativi e le strategie didattiche più diffuse;

i modelli formativi più efficaci in termini di acquisizione di conoscenze e impatto sui cambiamenti professionali;

l'effetto delle ICT sulla formazione dei capi d'istituto.

Il processo di revisione è stato condotto utilizzando tecniche codificate per la realizzazione di *systematic review*²³. La strategia di ricerca si è indirizzata verso un'indagine allargata e non limitata a una sola banca dati. Sono stati individuati tre database internazionali - ERIC (Education Resources Information Center), Scopus (SciVerse) e Web of Knowledge (Thomson Reuters) - su cui abbiamo condotto ricerche in parallelo in lingua inglese con l'individuazione di parole chiave declinate in varie combinazioni tramite gli operatori booleani. Per quanto riguarda le tipologie di pubblicazione incluse nella *review*, ci siamo orientati esclusivamente verso studi empirici e abbiamo incluso non soltanto articoli scientifici pubblicati su riviste accademiche e sottoposti a *peer review* ma anche *conference proceedings*, atti di convegni *peer reviewed*, rapporti di ricerca, tesi di dottorato, rapporti tecnici e pubblicazioni interne a enti e organizzazioni pubbliche e private. Infine, per quanto riguarda l'intervallo temporale indagato, ci siamo concentrati sul decennio 2005-2015.

Le decisioni sulla rilevanza dei 232 contributi individuati si sono basate su un'accurata lettura dei titoli e degli abstract. Ben 154 studi sono stati esclusi in quanto *out of topic* rispetto alla domanda di ricerca. Un'ulteriore scrematura è avvenuta con l'eliminazione delle ridondanze tra le occorrenze ottenute dai diversi database, riducendo così ulteriormente il numero degli studi selezionati da 78 a 69.

Ai risultanti 69 studi abbiamo infine aggiunto 10 studi individuati tramite i suggerimenti provenienti da contatti

personali, dalla lettura di bibliografie e dalla consultazione di pagine web.

Complessivamente la nostra *review* ha, quindi, individuato 79 studi pertinenti alla domanda di ricerca. I 79 studi che sono stati letti integralmente. Un'ultima scrematura è avvenuta con l'esclusione di 27 studi teorici che non riportavano dati di esperienze formative concrete. Questi studi sono stati utilizzati per l'inquadramento del problema, l'interpretazione dei risultati e la discussione. Il numero finale degli studi selezionati è quindi 52. Ispirandosi al lavoro di Newman e Elbourne²⁴, abbiamo predisposto una lista di categorie e sotto-categorie che hanno costituito la griglia di lettura, valutazione e sintesi della letteratura selezionata. Le categorie sono state individuate al fine di descrivere anche la tipologia di approccio didattico sperimentato negli studi e i risultati da essi ottenuti affinché, nella prospettiva della nostra domanda di ricerca, dall'analisi emergessero formativi e le strategie didattiche impiegate ed i loro effetti in termini di efficacia formativa (soddisfazione dei partecipanti, acquisizione di conoscenze e cambiamenti professionali, impatto delle ICT sulla formazione).

Risultati

La tassonomia delle strategie didattiche

La rassegna della letteratura ha consentito di delineare una rappresentazione tassonomica delle strategie didattiche impiegate per la formazione dei Dirigenti scolastici. Si tratta di sette modelli formativi emersi dalla lettura dei 52 contributi (tabella 1): 'modelli erogativi', 'modelli basati sull'apprendimento informale', 'modelli collaborativi/cooperativi', 'modelli basati sul *mentoring* e *coaching*', 'modelli riflessivi', 'modelli esperienziali', 'modelli integrati/multi-metodo'.

Categoria	Sotto-categoria	N. di studi	%
Strategie didattiche	Modelli erogativi	3	5,77%
	Modelli basati sull'apprendimento informale	4	7,69%
	Modelli collaborativi/cooperativi	4	7,69%
	Modelli basati sul	17	32,69%

	<i>mentoring</i> e <i>coaching</i>		
	Modelli riflessivi	7	13,46%
	Modelli esperienziali	2	3,85%
	Modelli integrati / multi-metodo	15	28,85%
Totale		52	100,00%
Modalità formative	Face-to-face	24	46,15%
	E-learning	3	5,77%
	Blended learning	20	38,46%
	Non specificato	5	9,62%
Totale		52	100,00%

Tabella 1. Classificazione degli studi: strategie didattiche e modalità formative

Come si evince dalla tabella 1, relativamente alle strategie didattiche, le distribuzioni percentuali più rappresentative riguardano 'modelli basati sul *mentoring* e *coaching*' (17 studi; 32,69%) e i 'modelli integrati/ multi-metodo' (15 studi; 28,85%).

In relazione alle basse distribuzioni percentuali relative ai 'modelli riflessivi' e ai 'modelli esperienziali', le letteratura analizzata documenta che tali metodologie sono ampiamente utilizzate nella formazione dei Dirigenti scolastici ma non in modo isolato, piuttosto all'interno di programmi formativi complessi e articolati. Per questo, tali strategie sono raramente oggetto unico di studi empirici, ma sono trattate all'interno di studi che analizzano modelli integrati caratterizzati dalla combinazione di diverse strategie didattiche.

Per quanto riguarda invece le modalità formative, gli studi presi in esame sembrano privilegiare sia la formazione in presenza (24 studi, 46,15%) che forme miste (20 studi, 38,46%), mentre la distribuzione percentuale relativa all'erogazione della formazione esclusivamente a distanza risulta essere molto bassa (3 studi, 5,77%).

Esperienze di apprendimento autodiretto nella formazione dei Dirigenti scolastici

L'analisi comparativa tra gli studi aggregati sulla base delle sette sotto-categorie precedentemente descritte ha messo in evidenza elementi interessanti in termini di soddisfazione dei partecipanti, acquisizione di conoscenze e cambiamenti professionali, impatto delle ICT sull'esperienza di formazione. Inoltre, è emerso con forza

il costruito dell'autodirezione dell'apprendimento in numerose esperienze di formazione analizzate.

a) *Modelli di apprendimento informale e modelli collaborativi/cooperativi*

Tra gli studi presi in esame, particolarmente interessanti in termini di valorizzazione dell'apprendimento autodiretto, sono i risultati di tre studi anglosassoni collocati nella sotto-categoria 'modelli di apprendimento informale'.

Il primo studio inglese²⁵ riporta le esperienze di apprendimento informale riferite da 34 Dirigenti scolastici e realizzate sia nel corso della loro carriera di docenti che durante il proprio ruolo dirigenziale. Senza voler negare l'importanza di forme di apprendimento formale e istituzionalizzate, lo studio rivendica il ruolo giocato dai colleghi nell'attivazione di processi di auto-apprendimento e il ruolo formativo dell'esperienza diretta in situazioni reali.

Il secondo studio inglese²⁶ analizza l'evoluzione di due *network* di sole donne con ruoli di leadership in ambito educativo (Dirigenti scolastici e docenti universitari) nati nel contesto del movimento femminista inglese di inizi anni '90. Si tratta di due reti sociali numericamente ristrette (20 membri e 50 membri) caratterizzate da legami forti, da un capitale sociale di tipo *bonding* e finalizzate all'auto-apprendimento, alla crescita professionale e al supporto reciproco.

Il terzo studio²⁷ è una ricerca statunitense che si inserisce nel contesto degli studi empirici sulle potenzialità dell'*informal networking* per lo sviluppo professionale e abbraccia le teorie dell'apprendimento sociale, dei *network of practice*²⁸ e del 'Connettivismo'²⁹. Partendo dall'analisi di 180.000 *tweets*, provenienti da 150 account *Twitter* di Dirigenti scolastici statunitensi, lo studio indaga le potenzialità per lo sviluppo professionale offerte dagli strumenti di *social network* nell'ottica di una sinergia tra *social network* e comunità di pratica. Il gruppo professionale di Dirigenti scolastici che popola gli spazi virtuali di *Twitter* utilizza il *social network* per scambiare conoscenze e competenze, per condividere risorse e per dialogare. La comunità che si è costituita esemplifica una struttura a legami deboli caratterizzata da un capitale sociale di tipo *bridging* che si distingue per inclusività e per fiducia reciproca e diffusa.

I tre studi anglosassoni risultano, dunque, particolarmente interessanti in termini di efficacia di pratiche di apprendimento autodiretto realizzate in contesti informali. Gli elementi che emergono sono: il bisogno di conoscere, l'autonomia, il focus sulla vita reale, la motivazione. Inoltre, il terzo studio mette in evidenza quanto le nuove tecnologie possano favorire, in contesti collaborativi tra pari, processi di apprendimento autodiretto, caratterizzati da flessibilità e continuità nel tempo.

Alle stesse conclusioni giunge anche uno studio ghanese (Swaffield, Jull, & Ampah-Mensah, 2013) collocato nella sotto-categoria 'modelli collaborativi/cooperativi' che documenta l'introduzione del *mobile learning* e, in particolare, l'utilizzo dell'applicazione software Skype, all'interno del programma Leadership for Learning introdotto in Ghana nel 2009. L'analisi dell'attività realizzata via Skype (*instant messaging -chat-*, trasferimento dei file, e video conferenza *-video chat-*), ha mostrato il crescere di dinamiche spontanee di condivisione di conoscenze, esperienze e buone pratiche confermando la validità di una possibile e felice ibridazione tra contesti formali e informali anche nell'ambito della formazione professionale dei Dirigenti scolastici e grazie all'integrazione delle ICT.

b) *Modelli riflessivi*

Per quanto riguarda i sette studi collocati nella sotto-categoria 'modelli riflessivi' la presenza del costruito dell'autodirezione dell'apprendimento risulta qui essere molto forte.

Tre studi riportano i risultati della sperimentazione di uno strumento elettronico di autovalutazione seguita da *feedback* costruito sul repertorio *Competence Profile School Management (CPSM)*. In un caso si tratta di un *tool* utilizzato per analizzare i bisogni formativi dei Dirigenti scolastici al fine di programmare attività di sviluppo professionale, mentre negli altri due il *tool* fa parte di un programma formativo per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici in servizio. In entrambi gli usi, i risultati mostrano come l'autovalutazione offra la possibilità di riflettere sui propri punti di forza e debolezza nelle diverse aree della *school leadership*, di osservare da una diversa prospettiva la propria percezione di sé, di confrontare le proprie aspirazioni e abilità con i colleghi; grande enfasi è posta

inoltre sulla potenzialità della condivisione in un gruppo di pari del *feedback* ricevuto. Si tratta di un lavoro pedagogico su se stessi che permette di restituire al soggetto iniziativa, autonomia e responsabilità. Infine, rappresenta esso stesso un'efficace esperienza formativa con effetti sul cambiamento dei comportamenti professionali, sull'aumento della motivazione e sulla definizione del proprio stile di leadership.

Un secondo strumento riflessivo documentato in questo gruppo di studi è il portfolio³⁰. I due studi che lo trattano ne riferiscono l'uso sia come strumento autoriflessivo che genera cambiamenti negli schemi di interpretazione e quindi nel comportamento del soggetto³¹, che come strumento di supporto alla documentazione e alla valutazione del proprio percorso formativo. Il portfolio è quindi visto come una strategia formativa atta a favorire la presa di coscienza delle proprie risorse e potenzialità. Esso stimola una riflessione personale sulle proprie abitudini lavorative al fine di innescare cambiamenti nella pratica dirigenziale. Interessante notare che i benefici che i corsisti ricevono dall'uso del portfolio dipendono dalla qualità e dal tipo di supporto e orientamento che essi ottengono nel corso delle varie fasi della sua costruzione, e di quanto quest'ultima sia oggetto di riflessione collaborativa tra pari. In particolare, è la condivisione all'interno di una comunità di pratica professionale che favorisce la connessione tra il lavoro sul portfolio e la reale pratica professionale. Diversamente, se i capi d'istituto leggono il lavoro sul portfolio come un'attività altra dalla loro vita reale, il contributo del portfolio al loro sviluppo professionale risulta essere quasi nullo.

Infine, un solo studio affronta l'uso della metodologia didattica del *case writing* (scrittura di caso) associata a *peer review*³², documentando l'efficacia di strumenti narrativi per l'attivazione di pratiche riflessive nei Dirigenti scolastici di nuova nomina. I ricercatori vedono nell'utilizzo di metodologie narrative una modalità indispensabile per far emergere la rappresentazione che gli stessi capi d'istituto hanno della propria pratica professionale, per attuare la piena consapevolezza del sé, delle proprie capacità e delle risorse inesprese. In quanto strumento di pratica riflessiva, la scrittura di caso è potenziata all'interno di una riflessione collettiva e condivisa che può realizzarsi in comunità di pratiche professionali. Lo studio suggerisce, infine, l'adozione

della narrazione nei programmi di formazione dei capi d'istituto in quanto pratica insieme riflessiva, relazionale e documentale, e via privilegiata per lo sviluppo di competenze professionali pratiche.

c) *Modelli basati sul mentoring e coaching*

L'analisi degli studi raggruppati nella sotto-categoria 'modelli basati sul *mentoring* e *coaching*' è particolarmente interessante per indagare il costrutto dell'autodirezione nell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici. Si tratta principalmente di ricerche prodotte in paesi anglosassoni (Stati Uniti, Canada, Nuova Zelanda, Gran Bretagna) a cui si aggiungono uno studio norvegese, uno israeliano ed uno sudafricano. Tutti gli studi analizzati, individuano nelle pratiche di *mentoring* e *coaching* un ruolo chiave nel trasferimento delle competenze e nel favorire lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici. Inoltre, concordano nell'assegnare alle due pratiche di modellamento, oltre alla valenza formativa, un importante ruolo nella crescita personale dei capi d'istituto e nell'attuazione della piena padronanza del loro ruolo dirigenziale. In particolare, tre studi³³ evidenziano il ruolo delle due strategie di modellamento nell'accrescere il senso di autoefficacia³⁴ dei Dirigenti scolastici a tutti i livelli del loro percorso professionale. Uno studio canadese³⁵ analizza nei dettagli la relazione (formale e informale) che si instaura tra Dirigente esperto e novizio nel corso di un programma annuale di *mentoring*. In tale relazione il *mentor* mette a disposizione sapere, competenze ed esperienza per favorire la crescita personale e professionale del *mentee*. Dalle interviste in profondità emerge che questo processo può attivarsi sia sul piano formale che su quello informale, e che quest'ultimo può costituire un elemento cruciale nel determinare l'efficacia dell'intero processo formativo. Le due strategie di modellamento sono finalizzate alla crescita del soggetto in formazione, alla sua autonomia e autodirezione e, quindi, al suo *empowerment*³⁶. Si tratta di relazioni in cui il formatore svolge il ruolo di allenatore e facilitatore che attraverso domande, ascolto attivo, compiti sfidanti, favorisce nel soggetto l'attività autoriflessiva e lo sviluppo della propria consapevolezza al fine di rendere il soggetto autonomo nell'individuare strategie e soluzioni, con conseguente crescita di autostima e senso di autoefficacia,

tutti elementi questi funzionali a favorire forme di apprendimento auto-diretto.³⁷

Interessanti anche i risultati di ben sette studi che documentano l'efficacia di pratiche di *mentoring* e *coaching* associate al confronto all'interno di una comunità di pari. Tra questi uno studio norvegese³⁸ riporta l'esperienza del *group coaching* sviluppata all'Università di Oslo.

Dal punto di vista metodologico, si tratta di un 'coaching individuale di gruppo' caratterizzato dal confronto e dalla condivisione delle proprie esperienze professionali in un gruppo di pari al fine di favorire lo sviluppo dell'identità professionale del singolo. Ai benefici del *coaching* individuale si associano quelli del lavoro *peer to peer*, in cui i membri del gruppo agiscono da *coach* gli uni verso gli altri. Alle stesse conclusioni giunge uno studio neozelandese³⁹ che descrive la sperimentazione di strategie di *group mentoring* per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici in servizio.

Conclusioni

La letteratura analizzata attraverso le sette sottocategorie ha fatto emergere elementi importanti per una riflessione sulle pratiche di apprendimento autodiretto nella formazione dei Dirigenti scolastici. In particolare sono state individuate alcune esperienze in cui l'auto-osservazione attivata attraverso strumenti riflessivi, il lavoro *peer to peer* all'interno di una comunità di pratiche professionali, e le forme di mediazione proprie delle relazioni di modellamento hanno dimostrato efficacia in termini di acquisizione di conoscenze e cambiamenti professionali. Tali processi hanno prodotto effetti sull'attivazione dell'attività riflessiva, sull'aumento del livello di autonomia, sulla motivazione e sulla ridefinizione dei propri schemi d'azione.

Come abbiamo visto, quella dei Dirigenti scolastici è una categoria professionale che si trova ad operare su molteplici fronti e in un contesto caratterizzato da una crescente complessità. Sapersi orientare all'interno delle diverse situazioni problematiche, interpretandole e gestendole, diventa quindi fondamentale per esercitare al meglio la propria professione.

In quest'ottica l'autodirezione nell'apprendere, intesa come lavoro pedagogico su se stessi, è una pratica

formativa che, attraverso compiti cognitivi ed evolutivi, restituisce al Dirigente scolastico iniziativa, autonomia e responsabilità e favorisce il potenziamento delle sue possibilità personali e professionali aumentando il senso di autoefficacia percepita. Un elevato senso di autoefficacia, intesa come quell'insieme di convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire sequenze di azioni per produrre determinati risultati, mette il professionista in condizione di affrontare con sicurezza richieste stressanti, non valutando gli eventi come minacce, non dubitando di sé e delle proprie capacità nella gestione delle attività.

Inoltre, la dimensione riflessiva propria del costrutto dell'autodirezione nell'apprendimento è la componente essenziale di ogni processo di *problem solving* in cui si procede focalizzandosi su premesse e contesto del problema per poi passare all'azione. Come abbiamo visto, nel corso della sua vita professionale il Dirigente scolastico dovrà fronteggiare molteplici situazioni problematiche in cui l'osservazione riflessiva, cioè la riflessione nel corso dell'azione, sarà fondamentale per generare schemi di significato nuovi e trasformare l'interpretazione delle esperienze.

Operare scelte metodologiche nell'ambito della formazione in entrata e in servizio dei Dirigenti scolastici deve, dunque, necessariamente muovere da un'attenta analisi delle ricadute nella pratica professionale. Sono quindi da privilegiare approcci esperienziali, pratiche di tipo riflessivo, confronto e condivisione in gruppi di pari, il tutto in un'ottica di apprendimento autodiretto e di superamento dei processi trasmissivi e unidirezionali rivolti alla sola sfera cognitiva.

CHIARA GIUNTI
MARIA RANIERI
Università di Firenze

¹ Il lavoro è frutto di riflessione comune tra gli autori. In particolare, per quanto riguarda le diverse sezioni, Chiara Giunti ha redatto i paragrafi 2.2, 3, 4.e Maria Ranieri ha redatto i paragrafi 1, 2.1, 5.

Chiara Giunti^a, Maria Ranieri^b,

^a Dottore di Ricerca in Telematica e Società dell'Informazione, Università degli Studi di Firenze, chiaragiunti@gmail.com

^b Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, maria.ranieri@unifi.it

² G. Bertagna, L. Casano, M. Tiraboschi, *Apprendimento permanente e certificazione delle competenze*, «Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n.13», p. 60, ADAPT University Press International.

³ L. Fabbri, B. Rossi, *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 81.

⁴ Sui più noti modelli di apprendimento riflessivo, si veda: D. Frison, M. Fedeli, E. Minnoni, *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione» XV, 1, 2017, pp. 255-268.

⁵ P. Federighi (cur.), *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, p. 21.

⁶ Ivi, pag. 16.

⁷ C. Secci, L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche, «Studi sulla formazione», XV, 1, 2013, pag. 239-263.

⁸ E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York 1926.

⁹ M.S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Books, New York 1975.

¹⁰ Il bisogno di sapere perché si apprende e i benefici attesi; la responsabilità verso i propri percorsi formativi; il ruolo delle esperienze pregresse; la disposizione ad apprendere per far fronte efficacemente alle situazioni della vita reale; l'orientamento verso un apprendimento su compiti reali; la motivazione ad apprendere.

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

¹² J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1991.

¹³ P. C. Candy, 1991, *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1991.

¹⁴ Si veda il Documento Ufficiale della Gazzetta Europea del 22 maggio 2018, che aggiorna quello pubblicato dal Parlamento e del Consiglio Europeo nel 2006

[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

¹⁵ M. Costa, *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learning*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XIV, 2, 2016, pp.71-72.

¹⁶ La Legge 107 specifica le seguenti competenze chiave con cui il capo d'istituto dovrà confrontarsi nel suo operato professionale: definire l'identità, l'orientamento strategico e la politica della scuola; gestire, valorizzare e sviluppare le risorse professionali; promuovere la partecipazione, curare le relazioni e i legami con il contesto; gestire le risorse strumentali e finanziarie, e attuare gli adempimenti normativi; monitorare, valutare e rendicontare al fine di contribuire al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti.

¹⁷ G. Cerini (cur.), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli Editore, Rimini 2015.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ C. Giunti, M. Faggioli, M. C. Pettenati, A. Re, G. Cerini, V. Monducci, M. Borsarini, *The new frontiers of Digital Collaboration in the professional training of non-teaching staff*, «Atti del convegno Sirem-Siel Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'E-Learning?», Sle-L Editore, Perugia, 13-15 novembre 2014, pp.162-171.

²⁰ S. G. Huber (cur.), *Preparing school leaders for the 21st century. An international comparison of development programs in 15 countries*, RoutledgeFalmer (Taylor&Francis), London/New York 2004; S. G. Huber (cur.), *Management and Leadership Development – New Approaches in Preparing School Leaders*, «International Encyclopaedia of Education» Elsevier 2008.

²¹ L. Darling-Hammond, M. LaPointe, D. Meyerson, M. T. Orr, C. Cohen, *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. School Leadership Study. Final Report*, Stanford Educational Leadership Institute 2007.

- ²² N. Dempster, S. Lovett, B. Flückiger, *Content and Strategies to Develop School Leadership: A Selected Literature Review*, Australian Institute for Teaching and School Leadership 2011.
- ²³ D. Gough, S. Oliver, J. Thomas, *An introduction to systematic reviews*, SAGE, Los Angeles 2017.
- ²⁴ M. Newman, D. Elbourne, *Improving the usability of educational research: guidelines for the Reporting of primary empirical research Studies in Education (The REPOSE Guidelines)*, «Evaluation & Research in Education», XVIII, 2, 2004, pp. 201–212.
- ²⁵ W. Zhang, M. Brundrett, *School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning*, «Management in education», XXIV, 4, 2010, pp. 154–158.
- ²⁶ M. Coleman, *Women-only (homophilous) networks supporting women leaders in education*. *Journal of Educational Administration*, XLVIII, 6, 2010, pp. 769–781.
- ²⁷ N. J. Sauers, J. W Richardson, *Leading by Following: An Analysis of How K-12 School Leaders Use Twitter*, «NASSP Bulletin», XCIX, 2, 2015, pp. 127–146.
- ²⁸ J. S. Brown, P. Duguid, *Knowledge and organization: A social-practice perspective*, «Organization science», XII, 2, 2001, pp. 198–213; M. M. Wasko, R. Teigland, S. Faraj, *The provision of online public goods: Examining social structure in an electronic network of practice*, «Decision Support Systems», XLVII, 3, 2009, pp. 254–265.
- ²⁹ G. Siemens, *Connectivism: Learning as network-creation*, «ASTD Learning News», X, 1, 2005, pp. 1–28.
- ³⁰ R. Mestry, M. Schmidt, *Portfolio assessment as a tool for promoting professional development of school principals: A south African perspective*, «Education and Urban Society», XLII, 3, 2010, pp. 352–373; M. Johnston, M. Thomas, *Riding the Wave of Administrator Accountability: A Portfolio Approach*, «Journal of Educational Administration», XLIII, 4, 2005, pp. 368–386.
- ³¹ D. A. Schön, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass San Francisco 1987.
- ³² H.D. Meyer, B. Shannon, *Case Writing as a Signature Pedagogy in Education Leadership*, «Journal of Educational Administration», XLVIII, 1, 2010, pp. 89–101.
- ³³ Y. Fisher, *The timeline of self-efficacy: Changes during the professional life cycle of school principals*, «Journal of Educational Administration», LII, 1, 2014, pp. 58–83; J. Patti, A. A. Holzer, R. Stern, M. A. Brackett, *Personal, Professional Coaching: Transforming Professional Development for Teacher and Administrative Leaders*, «Journal of Leadership Education», XI, 1, 2012, pp. 263–274; C. Rhodes, S. Fletcher, *Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools*, «International Journal of Mentoring and Coaching in Education», II, 1, 2013, pp. 47–63.
- ³⁴ Bandura introduce il tema dell'autoefficacia percepita intesa come capacità generativa della persona il cui scopo è quello di orientare le singole sotto-abilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali in maniera efficiente, per assolvere a scopi specifici. A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York 1997.
- ³⁵ S. Scott, *Pragmatic Leadership Development in Canada: Investigating a Mentoring Approach*, «Professional Development in Education», XXXVI, 4, 2010, pp. 563–579.
- ³⁶ Bresser e Wilson, riferendosi alle funzioni del coaching parlano di «empowering people by facilitating self-directed learning, personal growth and improved performance»; cfr. F. Bresser, C. Wilson, *What is coaching?* in G. Passmore «Excellence in Coaching: The Industry Guide», Kogan Page, London 2010, p. 12.
- ³⁷ C. van Nieuwerburgh, *Coaching in education: Getting better results for students, educators and parents*. Karnac, London 2012.
- ³⁸ M. Aas, M. Vavik, *Group Coaching: A New Way of Constructing Leadership Identity?* «School Leadership & Management», XXXV, 3, 2015, pp. 251–265.
- ³⁹ A. A. Smith, *Mentoring for Experienced School Principals: Professional Learning in a Safe Place*, «Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning», XV, 3, 2007, pp. 277–291.

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)

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

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. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.

⁷ M. Pellerey, *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.

L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro

Self-Directed Learning in School-Work Alternation

GERWALD WALLNÖFER - CINZIA ZADRA¹

This paper aims to describe the use of an internship portfolio to accompany the work-related learning in the German speaking secondary schools in South Tyrol. It aims to present the pedagogical reflections that accompany its realization and first implementation. It is concerned with self-direction in learning as a possibility of understanding how to face the complex and often elusive reality in the learning environment outside the school and to offer the opportunity for self-reflection.

KEYWORDS: WORK-RELATED LEARNING, SELF-DIRECTION IN LEARNING, INTERNSHIP PORTFOLIO, LEARNING ENVIRONMENT

Le esperienze di alternanza scuola-lavoro nella realtà delle scuole di lingua tedesca dell'Alto Adige

I percorsi di alternanza scuola-lavoro sono orientati a sostenere un passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, permettono di dare piena dignità e valorizzazione a situazioni e luoghi di apprendimento di tipo informale e non formale e contengono una forza trasformativa rispetto agli orientamenti metodologici e alle prassi didattiche caratterizzanti la scuola secondaria di secondo grado.

Uno strumento che contribuisce al potenziamento di occasioni di apprendimento individualizzate all'interno delle attività di alternanza è costituito dal portfolio dell'alternanza scuola-lavoro. Si tratta di uno strumento chiave che ha come obiettivo l'attivazione di processi di riflessione e di autodirezione dell'apprendimento che costituiscono un momento fondamentale nello sviluppo della propria biografia di apprendimento e della costruzione di un profilo professionale personalizzato. Abbiamo definito questo strumento 'portfolio', benché si discosti da strumenti di documentazione e di raccolta di materiali e sia invece un mezzo di riflessione e di valutazione di processi, volendo sottolineare la sua

distanza da una dimensione diaristica che rimanda ad un mero resoconto di attività ordinate cronologicamente².

Il nostro contributo vuole presentare l'utilizzo di questo strumento di accompagnamento e di arricchimento dell'alternanza scuola-lavoro e le riflessioni pedagogiche e didattiche che hanno sotteso la sua progettazione e la sua prima implementazione. Il lavoro costituisce la fase preliminare ed esplorativa di una ricerca più ampia che coinvolge in una partnership pedagogica l'Intendenza scolastica tedesca, alcuni licei della provincia di Bolzano e la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Le fasi di realizzazione e di implementazione del portfolio si sono fondate su un framework teorico che riguarda l'autodirezione nell'apprendimento come possibilità di fronteggiare la realtà complessa e spesso sfuggente dell'apprendimento nei luoghi fuori dalla scuola e come opportunità di riflessione pedagogica su sé stessi.

Le riflessioni teoriche e le ricerche empiriche relative all'alternanza scuola-lavoro provengono da campi di studio molto variegati e segnalano opportunità di ricerca, di cooperazione e partnership tra ricerca pedagogica e sociale e istituzioni scolastiche sottolineando le sempre maggiori occasioni di aperture e collegamenti trasversali tra sistemi educativi, contesti lavorativi e società civile³.

La nostra ricerca si inserisce in un tentativo di mettere in relazione la dimensione teorica e lo spazio pratico, «libro e azione, *auditorium* e *laboratorium*, agire scolastico (sapere) e sociale (esterno ad esso)»⁴ e di dare movimento alla circolarità fra azione e riflessione.

Nella provincia di Bolzano i percorsi di alternanza formativa come strategia metodologica sono entrati a far parte delle Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricula nei licei di lingua tedesca già con la Legge provinciale n. 11 del 24 settembre 2010. È previsto, infatti, che nella formazione liceale

«nel corso dei cinque anni gli studenti e le studentesse abbiano l'opportunità di assolvere un tirocinio di almeno due settimane. A questo scopo la scuola può stabilire patti di cooperazione con imprese, associazioni e enti pubblici. Attraverso il periodo di alternanza gli alunni e le alunne devono gettare un primo sguardo nel mondo del lavoro e delle professioni e sottoporre a verifica le loro abilità e i loro interessi»⁵.

La scuola di lingua tedesca in Alto Adige ha anticipato la sfida della L. 107/2015 e ha introdotto le esperienze di alternanza in forma facoltativa anche nei licei, potendo contare su riflessioni pedagogiche, pratiche didattiche e soluzioni organizzative relative alla formazione in contesti lavorativi nell'ambito della formazione professionale altoatesina di lingua tedesca, che presenta già molte forme del sistema duale praticato sia in Germania sia nella vicina Austria.

Dall'anno scolastico 2012/2013 si offrono quindi agli alunni dei licei di lingua tedesca della provincia di Bolzano opportunità di alternanza organizzate, a seconda delle singole scuole, con differente investimento di risorse nelle fasi progettuale, operativa e riflessiva ma con inatteso successo per la realizzazione di un primo superamento di quel 'paradigma della separazione'⁶ che vede nei licei le scuole del sapere teorico acquisito in ambito esclusivamente scolastico, lontane dal mondo della pratica e del lavoro manuale.

Accanto ai percorsi di alternanza scuola-lavoro in azienda, vengono proposte opportunità molto diversificate di orientamento professionale all'interno di una rete di collaborazione e di patti territoriali con enti e imprese fra cui attività formative di aula o di laboratorio; ma è l'alternanza a rappresentare l'esperienza chiave come processo di apprendimento autodiretto, contesto

privilegiato di messa in atto di strategie metacognitive e trasferimento di competenze trasversali. L'efficacia dell'alternanza per quanto riguarda l'orientamento professionale o formativo e lo sviluppo di talenti e competenze è stata sottolineata soprattutto da ricerche condotte in Germania, in cui il sistema duale ha consentito di consolidare prassi e indagini empiriche⁷. Le importanti ricerche di Thomas Berzog⁸ hanno messo in luce la rilevanza della partnership tra i luoghi tradizionali della formazione e il mondo del lavoro e anche il riconoscimento di una formazione 'al' lavoro, cioè una legittimazione dei luoghi di lavoro come luoghi di apprendimento, scardinando la rigida distinzione storico culturale fra teoria e prassi⁹.

Nonostante nelle scuole di lingua tedesca della provincia di Bolzano si possa riconoscere una valorizzazione a livello istituzionale di un curriculum verticale dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado che riconosce il valore pedagogico del pensiero in azione (*Handlungskompetenz*) che spazia dal gioco al lavoro, abbiamo cercato di progettare e implementare un modello di portfolio per l'alternanza scuola-lavoro ideato in una prospettiva di empowerment del soggetto, che può acquisire consapevolezza non solo delle regole del lavoro, ma anche della relazione fra le competenze acquisite nella scuola e quelle apprese nel mondo del lavoro in una prospettiva di sviluppo culturale e sociale del territorio. Con il supporto del portfolio l'alunno è in grado di valorizzare la propria vocazione professionale, i propri interessi e le proprie competenze e di riconoscere nel lavoro uno strumento di formazione della persona. Il portfolio diventa uno strumento che aiuta ad auto-orientarsi, in un processo di graduale conoscenza di sé e dei propri valori rispetto al contesto culturale, occupazionale ed economico preso a riferimento. In questo senso il portfolio è anche esperienza *studente voice*¹⁰, dove le esperienze devono essere considerate nella peculiarità dei contesti di apprendimento e di lavoro per poter definire in modo consapevole e autonomo obiettivi personali e professionali e per poter sviluppare o rielaborare un progetto di vita. Già dai primi passi della nostra ricerca è emersa, inoltre, la necessità di ottimizzare le esperienze di alternanza per quello che riguarda la preparazione didattica ma anche il bisogno di un adeguamento delle aspettative che vengono riposte in

esse. Fare in modo che l'alternanza sia significativa dal punto di vista dello sviluppo di nuove competenze e del rafforzamento di competenze già acquisite dagli alunni e che possa avere un'efficacia individualizzata, dovrebbe coincidere con una definizione che vada oltre il significato di primo approccio al mondo del lavoro o ancora più banalmente di primo contatto pratico con le competenze d'azione del mondo lavorativo. L'alternanza scuola-lavoro dovrebbe invece rappresentare e rendere possibile un'accresciuta consapevolezza riguardo agli interessi, ai talenti personali, ai propri valori e ai propri processi cognitivi in un'ottica di formazione integrale della persona. Inoltre, solo se gli studenti stessi sono coinvolti nella progettazione e possono definire e stabilire gli obiettivi da raggiungere nel periodo di alternanza in azienda, allora potrebbe realizzarsi un'occasione preziosa di apprendimento autodiretto in contesti d'apprendimento estesi, che coinvolgono e mettono in azione le competenze acquisite per attivare processi di motivazione e di riflessione fondativi della propria biografia.

Quadro di riferimento teorico per l'ideazione di un portfolio di alternanza

Siamo partiti dalla considerazione che l'esperienza di alternanza rappresenta un'occasione preziosa di apprendimento in luogo extrascolastico all'interno di un paradigma dell'integrazione dei campi teorico e applicativo dove la scuola apre le porte al riconoscimento dei setting lavorativi intesi come contesti di apprendimento, «[...] come laboratorio di esperienza, come comunità di discorso e come palestra di cittadinanza»¹¹.

Una prima prospettiva teorica del nostro lavoro si sviluppa seguendo l'idea del ruolo del contesto nei processi di apprendimento, l'altra prospettiva, invece, tiene in considerazione i processi di riflessione alla base di processi di apprendimento individualizzati che avvengono al di fuori delle mura scolastiche.

Abbiamo fatto riferimento al concetto di ambiente di apprendimento che ha le sue radici storiche nel pensiero di Dewey, in cui troviamo il concetto centrale di conoscenza attraverso l'esperienza, in un rapporto proattivo del soggetto con il mondo che lo circonda. L'esperienza è un processo di relazione e interazione tra

gli individui e l'ambiente e contiene in sé un elemento attivo e un aspetto passivo, configurandosi come processo pratico e teorico insieme, azione e riflessione. Il valore di un'esperienza si misura «in the perception of relationships or continuities to which it leads up»¹².

Nella sua teoria dell'esperienza Dewey distingue tra semplice esperienza ed esperienza formativa che, accompagnata da valori e principi democratici, è generativa di successive esperienze formative¹³.

In Dewey rintracciamo molti temi che ci hanno accompagnato nelle riflessioni sul portfolio, dall'analisi del rapporto tra istruzione ed educazione, tra conoscenza e cittadinanza, alla relazione tra teoria e prassi, alle riflessioni sui costrutti di sapere, competenza e ricerca.

Esiste una copiosa letteratura che, negli ultimi anni, riprendendo Dewey e facendo riferimento alle teorie socio-costruttiviste, definisce e classifica gli ambienti di apprendimento. In questa direzione si è mosso anche il progetto *Innovative Learning Environments* (ILE), lanciato nel 2008 dal *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) e dall'OECD, che individua nell'ambiente di apprendimento la chiave per l'innovazione educativa. Nel rapporto dell'OECD che segue questo studio internazionale, *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*¹⁴ agli ambienti di apprendimento viene attribuita una funzione nodale. Dumont e Insance sintetizzano le caratteristiche degli ambienti di apprendimento efficaci e citano, fra le altre, la capacità di porre al centro gli studenti e le metodologie atte a coinvolgerli e renderli consapevoli dell'autodirezione e autoregolazione del proprio apprendimento.

A learning environment oriented around the centrality of the activity of learning pays particular attention to fostering a keen and well-developed sense of what is being done when learning is engaged – i.e. it encourages students to become «self-regulated learners»¹⁵.

Nel 2017 l'OECD rielabora e ripropone i lavori di Dumont e Insance e definisce gli ambienti di apprendimento in modo più organico e olistico includendo gli ambienti allargati rispetto alla classe e ai programmi scolastici e che pongono al centro i partecipanti, incoraggiano la loro partecipazione attiva e permettono lo sviluppo di una profonda consapevolezza delle attività da parte degli apprendenti¹⁶. Il rapporto

aggancia inoltre il fondamento dell'ambiente di apprendimento con la sua natura sociale e definisce il ruolo chiave della motivazione nei processi di apprendimento. L'apprendente che sa autodirezionarsi e autoregolarsi è in grado di sviluppare deuterapprendimento, monitorare e valutare acquisizione e uso dei saperi, sa porsi obiettivi specifici e personali ed è in grado di osservarli e analizzarli.

Altri indicatori importanti per lo sviluppo del portfolio sono il ruolo del feedback formativo, autentico, multidimensionale e significativo¹⁷ e, infine, la necessità di costruire «horizontal connectedness»¹⁸ attraverso le aree dei saperi e delle materie verso la comunità e il mondo, riconoscere e stabilire connessioni tra ambienti tradizionali di apprendimento e ambienti extrascolastici della comunità allargata.

La seconda cornice teorica in cui ci siamo mossi è quella dell'autodeterminazione dell'apprendimento di Ryan e Deci¹⁹.

Le loro ricerche descrivono gli individui come organismi attivi, caratterizzati da tendenze naturali evolutive, che è necessario però promuovere e sostenere²⁰. La motivazione è definita come «to be moved to do something»²¹, un movimento verso la volontà all'attivazione e all'impegno. Si tratta di un processo organismico e dialettico per la costante relazione interattiva con il contesto socioculturale. La motivazione intrinseca sostiene l'individuo a muoversi per soddisfare le proprie aspirazioni e per raggiungere i propri obiettivi e quindi i comportamenti che ne derivano sono l'archetipo dell'autodeterminazione in quanto originati nel sé²².

Ryan e Deci prendono in considerazione la motivazione intrinseca degli ambienti sociali che soddisfano i bisogni di competenza, autonomia e relazione. La competenza viene definita come il riconoscimento della propria efficacia e capacità nell'ambiente e in relazione ad esso. L'autonomia riguarda la percezione di libertà di autodeterminazione, la possibilità di scelta autonoma nel rispetto della propria identità e in relazione alla propria individualità. Il concetto di relazione indica invece i bisogni di accettazione e di riconoscimento sociale all'interno di una comunità di apprendimento che si sposta, nel nostro caso, al di fuori delle mura scolastiche ma che ha bisogno di essere valorizzata anche all'interno

come luogo di apprendimento nell'unitarietà dell'apprendimento personale.

Gli apprendenti sono in grado di dirigere il loro processo di apprendimento nel senso che si pongono degli obiettivi, li sanno tenere sotto controllo e sono in grado di autoregolare le loro attività. Ryan e Deci²³ evidenziano come l'apprendimento sia un processo sociale che ha luogo nell'interazione con altri apprendenti e in un contesto sociale con un chiaro riferimento alla vita reale e alle dinamiche di una comunità. Attraverso l'autodeterminazione e il coinvolgimento sociale l'apprendimento produce degli effetti sullo sviluppo della personalità e sulla partecipazione alla vita comunitaria e sociale. Il processo di apprendimento, inoltre, è rinforzato da emozioni positive e da un interesse autentico verso l'oggetto dell'apprendimento ed è efficace quando le differenze individuali vengono rispettate in una prospettiva di inclusione e considerate opportunità e ricchezza per gli stessi processi di apprendimento. Le opportunità di apprendimento devono dare spazio a diversi prerequisiti, a molteplici competenze, a varie strategie, a una pluralità di interessi e motivazioni oltre che a fattori esterni estremamente individuali come i background sociali, economici, culturali e linguistici dei singoli apprendenti.

L'apprendimento necessita di compiti sfidanti e allo stesso tempo adeguati, che richiedano prestazioni e permettano di sviluppare competenze, che diano luogo a un rafforzamento dell'autoefficacia attraverso esperienze di apprendimento positive che costituiscono la condizione per lo sviluppo di processi di apprendimento sostenibili e durevoli.

L'apprendimento efficace richiede obiettivi trasparenti e feedback continui, stabiliti sulla base di criteri personalizzati in modo da permettere un sostegno individualizzato all'apprendimento e lo sviluppo di processi di apprendimento autodiretto e competenze trasversali che in modo specifico possono essere trasferite nell'esperienza di alternanza²⁴.

Il successo dell'apprendimento e la percezione di autoefficacia sono evidenti quando possono essere costruite strutture di conoscenza che consentono il trasferimento di saperi diversi in diversi domini, che connettono contesti di apprendimento formali e informali,

scolastici ed extrascolastici e che sviluppano e promuovono l'autonomia²⁵.

Il portfolio dell'alternanza scuola-lavoro

Il modello di portfolio sperimentato, nella fase esplorativa della ricerca, con la collaborazione di venti studenti di alcuni licei della provincia di Bolzano, è fondato sul concetto di apprendimento autodiretto e si struttura in tre parti che accompagnano rispettivamente le fasi di progettazione, di realizzazione-svolgimento e di riflessione sull'esperienza lavorativa in alternanza.

La prima parte del portfolio documenta lo spazio temporale che precede l'inizio vero e proprio dell'esperienza lavorativa in azienda. Si è voluto dare spazio, in questa fase, ad una sistematica programmazione che costituisce una sorta di esplorazione focalizzata per ottenere la massima ottimizzazione del percorso di alternanza. In questa fase non vengono messe a fuoco le questioni relative al contesto di svolgimento dell'esperienza, ma si cerca di accompagnare gli studenti nelle riflessioni sui processi di decisione che sottendono la scelta del tipo di tirocinio da svolgere in alternanza. La determinazione degli obiettivi che gli alunni auspicano di raggiungere e l'analisi dei bisogni e delle risorse risultano cruciali per la definizione del ruolo innovativo dello studente come costruttore attivo di esperienze in un processo ciclico di scambio tra conoscenze, esperienze e riflessioni. In questo modo le azioni, messe poi in pratica nel contesto di lavoro, assumono una definizione chiara e mirata rispetto agli obiettivi che sono stati prefissati in modo attivo e riflessivo. La possibilità di controllare ripetutamente e sistematicamente il raggiungimento dei propri obiettivi di apprendimento e la verifica dei risultati raggiunti e delle proprie competenze, agiscono come ulteriore motivazione per successive esperienze di successo²⁶.

La seconda parte del portfolio non prevede la documentazione meccanica e impersonale delle attività svolte, ma mette a fuoco, attraverso domande di riflessione, gli elementi peculiari e significativi di un ambiente di apprendimento basato sulla motivazione e sulla giusta sfida cognitiva. Le indicazioni del portfolio si focalizzano sulla qualità delle azioni svolte, sulla relazione tra le azioni nel contesto lavorativo e le

competenze sviluppate in ambito scolastico, sulle opportunità di autonomia e di condivisione del lavoro, stimolano a riflettere sulle situazioni di apprendimento nuove e forniscono input per individuare momenti di riflessione e stimolare occasioni di feedback da parte del tutor aziendale.

L'ultima parte del portfolio, infine, si concentra sulla valutazione sommativa del periodo di alternanza con una particolare attenzione alle aspirazioni professionali e agli obiettivi futuri di orientamento allo studio o alla professione. Quest'ultima parte introduce anche una fase di riflessione con il proprio tutor scolastico riguardante i diversi livelli dell'esperienza di alternanza: il livello personale (progressi cognitivi personali), il livello sociale (relazioni con insegnanti, colleghi del posto di lavoro, altri tirocinanti, insegnanti tutor, tutor aziendale...) e il livello di partnership territoriale (rete di comunicazione e di collaborazione della scuola e dell'impresa nel contesto locale).

Il portfolio, che si presta a continue integrazioni e revisioni e a una personalizzazione da parte degli studenti, ha superato la fase di sperimentazione nel contesto scolastico dei licei di lingua tedesca della provincia di Bolzano e si appresta a diventare, con specifici adattamenti alle diverse tipologie di scuole, uno strumento di accompagnamento alle esperienze di alternanza scuola-lavoro, capace di monitorare la qualità pedagogica delle proposte di alternanza scuola-lavoro e di promuovere la riflessione sulla biografia di apprendimento individuale fatta di esperienze in contesti di apprendimento scolastico ed extrascolastico.

Uno strumento di orientamento e di autodirezione per l'apprendimento in contesti lavorativi

Dall'analisi dei dati²⁷ raccolti attraverso il portfolio e attraverso le interviste riflessive²⁸, condotte con gli alunni delle classi del liceo sull'uso e la funzione del portfolio, emerge che, in genere, l'alternanza è stata percepita e riconosciuta come spazio di scoperta e di orientamento.

Al portfolio è stata riconosciuta in primo luogo la funzione di guida e sostegno per collegare tutte le iniziative scolastiche rivolte all'orientamento con l'esperienza individuale dell'alternanza. Il portfolio si è rivelato quindi strumento prezioso di riflessione sulle

iniziative di orientamento in un sistema globale e interconnesso e di organizzazione, pianificazione e gestione degli obiettivi oltre che momento di bilancio e riflessione post evento sulle occasioni di apprendimento che si sono verificate. La funzione del portfolio è stata percepita anche nel suo valore di collegamento fra l'esperienza lavorativa e i curricula scolastici. Questa connessione è esplicitata attraverso elementi di raccordo sistematici e da riflessioni guidate sulle esperienze di alternanza.

Il portfolio è visto quindi nella sua complessità come un agile mezzo con cui riflettere e operare la trasformazione di esperienze di lavoro in apprendimenti²⁹.

L'esperienza degli studenti accompagnati nel percorso di alternanza scuola-lavoro ha confermato quindi come l'alternanza possa rappresentare un'occasione di apprendimento e di riflessione sulle proprie capacità e competenze, sui propri talenti e sulle proprie aspirazioni e svolgere una funzione di orientamento professionale o alla scelta universitaria attraverso il riconoscimento di interessi e attitudini individuali.

Sappiamo che la capacità di prendere decisioni riguardanti le scelte professionali è un fattore predittivo dello stesso successo professionale³⁰, per questo motivo il percorso di alternanza scuola-lavoro può rappresentare un momento significativo della propria biografia professionale che va oltre l'occasione di apprendimento e di riflessione su capacità, competenze, talenti, aspirazioni e vocazioni professionali.

Da questa prima fase di ricerca è emerso inoltre che l'esperienza di lavoro nel mondo delle imprese sul territorio permette l'approfondimento e l'estensione di competenze legate al lavoro, ma già sviluppate a scuola: in particolare va fatto riferimento allo sviluppo di competenze trasversali con riferimento alle competenze chiave per l'apprendimento permanente delle raccomandazioni del Parlamento europeo del 2006 e del 2018³¹ e alle competenze chiave di cittadinanza italiane³². Le interviste riflessive, condotte con ogni studente in seguito all'analisi del portfolio, hanno infatti messo in luce la percezione da parte degli studenti di uno sviluppo di capacità di collaborazione, capacità comunicative, capacità di gestire situazioni interculturali e attenzione alla puntualità e all'affidabilità.

Lo spostamento del focus dalle competenze disciplinari a situazioni di apprendimento laboratoriali e a esperienze lavorative attiva la rinegoziazione di competenze da sviluppare sulla base dei bisogni degli alunni, rendendo le opportunità di alternanza come esperienze centrate su riflessività e consapevolezza. Lo studente sviluppa in prevalenza life skills e competenze trasversali ed è consapevole che l'esperienza lavorativa non è che una fase del suo percorso di apprendimento, in continuità con l'esperienza scolastica. Il setting lavorativo permette una maggiore consapevolezza e visibilità delle competenze acquisite, che si consolidano però solo se è accompagnate da un processo di riflessività, di deuterioapprendimento, perché come afferma Marianella Sclavi senza l'abilità di imparare da ciò che è successo non possiamo parlare di esperienza. L'espressione "imparare dall'esperienza" è un pleonaso. Imparare dall'esperienza, deuterioapprendimento o imparare a imparare sono sinonimi. Vogliono dire che in una situazione analoga uno saprà cavarsela meglio, capirà di cosa si tratta e arriverà a risolvere il problema più rapidamente³³.

Si tratta di un circolo di riflessione che dalla pratica e dalla competenza dell'agire ritorna a leggere i contesti e a dare loro nuovi significati secondo il *double-loop-learning*³⁴.

La riflessione *on/in action* permette secondo Schön³⁵ anche di comprendere come l'esperienza sia a sua volta collegata alla teoria, esplicitando le forme che essa assume in contesti lavorativi e di vita. Affinché l'orientamento professionale derivante dal percorso di alternanza costituisca per ogni singolo studente un'esperienza di successo e di motivazione è necessario che sia quindi sostenuto da processi di apprendimento autodiretti.

Una critica ai percorsi di alternanza, emersa in alcune interviste, riguarda la disconnessione tra la scelta del luogo di lavoro (spesso individuato solo per motivi di facilità di accesso e sulla base di contatti personali o familiari e vicinanza alla scuola e alla propria residenza) e le possibilità di essere occasione di orientamento professionale. La componente orientante dell'esperienza di alternanza è limitata dalla impossibilità di accedere a determinate attività che richiedono saperi molto specifici. In tali luoghi gli studenti possono svolgere solo compiti di

basso livello o ausiliari senza la possibilità di raccogliere esperienze significative o raggiungere una percezione globale e autonoma di attività specifiche. In contesti professionali altamente specializzati è molto difficile cogliere la complessità e la specificità del contesto lavorativo e dei processi lavorativi implicati. Se l'obiettivo centrale dell'alternanza scuola-lavoro è quello di rappresentare un orientamento alle vocazioni personali e una prima strategia per arginare la dispersione scolastica³⁶, allora si deve rilevare che talvolta si sviluppano abilità inerenti alle attività lavorative che riguardano per esempio solo l'organizzazione sistematica di luoghi di lavoro oppure l'uso gli strumenti e materiali.

Il presupposto fondamentale per il successo dell'alternanza è comunque costituito da concrete istruzioni di lavoro che siano anche didatticamente coerenti e che permettano agli studenti una conoscenza focalizzata e allo stesso tempo globale di alcuni aspetti di una professione e la possibilità di mettere in azione competenze 'invisibili' nei contesti didattici tradizionali. Un percorso di alternanza non permette quindi soltanto di dare un'occhiata a attività lavorative ma apre prospettive di comprensione riguardanti le concezioni, i comportamenti, i valori e gli ambiti di responsabilità all'interno di un contesto lavorativo facendo da supporto allo sviluppo di processi di apprendimento profondi.

Imprese e aziende in partnership con le scuole rappresentano sistemi di valori che possono costituire per gli studenti oggetto di riflessione a proposito degli stili di vita a cui aspirano. Le riflessioni degli studenti sul portfolio dell'alternanza hanno permesso di individuare nella creazione di reti efficaci di collaborazione e comunicazione tra scuola e imprese il fattore determinante per far sì che i tirocini siano significativi per il processo di orientamento. In questo senso il ruolo dei tutor scolastici spesso coincide, nei casi in cui il tutor possa essere scelto dall'alunno all'interno dei membri del consiglio di classe, con il ruolo di mentore³⁷, una figura di insegnante in linea con le proprie aspirazioni e valori e che permette il riconoscimento di un senso di appartenenza³⁸ e che a sua volta garantisce che le occasioni di apprendimento che si verificano in alternanza siano motivanti e costituiscano arricchimento individuale³⁹.

Nelle esperienze prese in considerazione dalla nostra analisi emergono diversità sostanziali per quello che riguarda l'organizzazione da parte delle scuole sia dal punto di vista della qualità degli interventi di alternanza scuola-lavoro sia per l'intensità e strutturazione degli interventi di preparazione alle esperienze lavorative extrascolastiche. Gli elementi comuni determinanti del successo dell'alternanza sono però sempre la partecipazione e l'impegno di singoli insegnanti o di singoli tutor scolastici e/o aziendali. I tutor scolastici si preoccupano di preparare l'esperienza dello studente in modo che essa risponda ad un'individualizzazione dell'orientamento e quindi organizzano momenti sistematici di riflessione che devono anticipare la scelta del setting di alternanza per rispettare quindi, per quanto possibile, gli interessi, le capacità e le decisioni consapevoli e motivate degli studenti.

Gli studenti riconoscono il ruolo determinante del loro tutor/mentor e l'importanza dello scambio di esperienze e di riflessioni svolte dopo il percorso che permettono la trasformazione delle pratiche lavorative in esperienze di apprendimento. Vengono sottolineati soprattutto il ruolo e il valore dei tutor aziendali, veri e propri 'maestri' quando sono capaci di motivare, di valorizzare e di assicurare contesti di lavoro che offrono esperienze significative e molto spazio all'autonomia personale.

Quando l'esperienza di alternanza scuola-lavoro è esperienza di successo, si riscontra una partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti, lo studente, il tutor scolastico, il tutor aziendale, la scuola come organizzazione e l'impresa⁴⁰. Gli studenti riconoscono l'importanza di stabilire, all'inizio del processo di alternanza, obiettivi personali individualizzati e specifici, per esempio poter riconoscere una garanzia di un certo equilibrio tra i tempi di lavoro richiesti dall'azienda e i tempi della vita privata. L'aspetto che qui maggiormente vogliamo evidenziare è quello della riflessione riguardante il raggiungimento degli obiettivi posti in partenza e il successo personale relativo al proprio percorso di alternanza o eventualmente la raggiunta consapevolezza della necessità di progettare ulteriori esperienze per chiarire o approfondire criticità.

In questo senso quindi l'esperienza in alternanza deve essere considerata come situazione pedagogica che offre un'esplorazione autodiretta di sé e del contesto di

apprendimento lavorativo. Il portfolio risponde quindi a una duplice funzione: una funzione diagnostica per la possibilità di ricavare un feedback di tipo informativo e una funzione di riconoscimento da parte dell'alunno di saperi, interessi, vocazioni, motivazioni, valori, stili di apprendimento e strategie.

Si può ribadire quindi che le interviste riflessive condotte insieme agli studenti sulla base del portfolio riprendono riflessioni pedagogiche che descrivono la centralità di competenze che gli alunni hanno sviluppato e consolidato in contesto scolastico sia all'interno di progetti curricolari sia seguendo proposte di orientamento professionale costruite dalle scuole in partenariato con le agenzie del territorio⁴¹. Le competenze rilevate riguardano competenze che hanno un significato nella vita professionale in particolare la conoscenza di sé stessi e dei propri progetti orientativi, la competenza decisionale, i saperi professionali e le soft skills. Il punto di partenza di una scelta professionale fondata è costituito dalla conoscenza di sé stessi, dei propri interessi professionali, delle capacità e abilità che possono essere sviluppate e trasferite in una professione, nonché dei valori e degli obiettivi della carriera professionale e dei progetti di vita futura.

Conclusioni

L'esperienza di alternanza scuola-lavoro risulta decisiva nella propria biografia di apprendimento nel momento in cui rappresenta un'unità di preparazione, organizzazione e follow-up inserita in una sistematica e globale azione scolastica di orientamento. Ogni esperienza deve essere compresa all'interno di un'analisi della situazione di partenza individuale, delle esperienze acquisite individualmente e di processi di apprendimento possibili in contesto lavorativo. Questo sistema unitario di azioni e riflessioni non permette soltanto una pianificazione individuale del processo di organizzazione del passaggio tra scuola e mondo del lavoro ma sembra addirittura assicurare l'accettazione e l'effettiva fruizione di ulteriori proposte scolastiche riguardanti orientamento e rafforzamento di competenze trasversali, concepite come competenze utili per la vita. Un'esperienza di alternanza vissuta e ripensata con successo avrà effetti positivi non solo nell'ambito dell'orientamento ma addirittura in quello

dell'apprendimento dato che viene evidenziato e ricostruito il legame tra l'orientamento professionale e i propri processi di apprendimento anche all'interno di situazioni di apprendimento tradizionali.

Il filo rosso che tesse collegamenti e relazioni fra due diversi contesti di apprendimento quello scolastico e quello extrascolastico è costituito dal portfolio di apprendimento che viene utilizzato come occasione di riflessione e scoperta di sé e dei propri talenti oltre che come momento di riconoscimento dei saperi e delle competenze che vengono sviluppate dentro la scuola e fuori dalla scuola in un continuo movimento di arricchimento, aggiustamento, esplorazione e ampliamento.

Il portfolio si definisce quindi su molteplici livelli di utilizzo. Innanzitutto, è uno strumento di intervento per la pianificazione, la documentazione e la riflessione sui processi in atto. Accompagna quindi la preparazione, la realizzazione e il follow up dell'alternanza e permette agli alunni di intraprendere azioni autonome e autodirette.

In secondo luogo, il portfolio è uno strumento diagnostico di valutazione pedagogica che permette al ricercatore di raccogliere dati riguardanti la dimensione dei processi di sviluppo e di apprendimento da parte dello studente in un contesto lavorativo.

Infine, è strumento diagnostico per la scuola e per gli studenti e permette di organizzare e raffinare altre proposte orientative o altri strumenti o azioni di supporto all'alternanza scuola-lavoro.

L'utilizzo di un portfolio di apprendimento non costituisce una novità per quello che riguarda l'accompagnamento di tirocini; in generale gli alunni documentano le loro esperienze di lavoro quotidianamente attraverso un portfolio, un diario o altri strumenti di documentazione. Negli strumenti solitamente utilizzati sono però posti in primo piano soprattutto la descrizione dei contenuti e delle modalità di svolgimento delle attività e non tanto la dimensione che si riferisce al sostegno di processi di apprendimento autodiretti: questa dimensione che abbiamo scelto permette un focus individuale sullo sviluppo di competenze relative alle proprie scelte professionali, l'individuazione di valori lavorativi e di vita. La riflessione sull'esperienza di alternanza scuola-lavoro è orientata alla capacità di descrivere quali sono le competenze richieste per questo

tipo di lavoro e sull'individuazione delle proprie capacità, dei propri valori e obiettivi di vita in relazione al profilo professionale descritto e il portfolio dell'alternanza scuola-lavoro è strumento di documentazione di esperienze pratiche extra scolastiche ma soprattutto strumento di riflessione e di autoregolazione per fare in modo che l'esperienza di alternanza fuoriesca dai confini di un'esperienza presente diventando generativa secondo il principio d'interazione di Dewey, che afferma che il più

grande spreco scolastico è rappresentato dall'impossibilità di utilizzare le esperienze raccolte fuori scuola in modo libero e completo all'interno della scuola e d'altra parte di utilizzare nella vita quotidiana ciò che ha imparato a scuola⁴². La riflessione sull'esperienza permette ai ragazzi di trovare autoconsapevolezza e capacità di autodirezione ma anche di scorgere, come il Gran Kan di Calvino, «la quantità di cose che si possono leggere in un pezzetto»⁴³.

GERWALD WALLNÖFER

CINZIA ZADRA

Libera Università di Bolzano

¹ L'articolo è frutto di un'elaborazione collettiva e, tuttavia, Gerwald Wallnöfer è autore dei paragrafi 1 e 5 e Cinzia Zadra è autrice dei paragrafi 2, 3 e 4.

² Cfr. per un approfondimento delle tipologie di portfolio o diario di apprendimento O. Scandella, *Interpretare la tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 145-147. Cfr anche nella ricerca pedagogica tedesca T. Häcker, *Ein Medium des Wandels in der Lernkultur*, in I. Brunner, T. Häcker, F. Winter, *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte-Anregungen-Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, Kallmeyer, Velber 2007, pp. 27-40 e S. Deeken, *Lernportfolios in der Berufsorientierung*, in G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle, B. Schäfer, *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag 2008, pp. 176-203.

³ Si vedano, per esempio, i contributi di: G. Sandrone, *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, «Formazione Lavoro Persona», VI, 18, 2016, pp. 8-14; M. Fedeli, C. Tino, *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2017; F. Batini, M. E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Loescher, Torino 2016; C. Gentili, *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, «Nuova Secondaria», XXXIII, 10, giugno 2016, pp. 16-38; A. Salatin, *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, «Scuola democratica», II, 2018, pp. 399-407.

⁴ G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, «Formazione Lavoro Persona», VI, 18, 2016, p. 136.

⁵ Nostra traduzione da: Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Deutsches Schulamt, *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol*, 2011, p. 13.

⁶ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 43.

⁷ T. Berzog, *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2008.

⁸ Ibidem.

⁹ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit.

¹⁰ A. Cook-Sather, *The Trajectory of Student Voice*, «Educational Research in New Zealand Journal of Educational Studies», XLIX, 2, 2014, pp. 131-148.

¹¹ L. Mortari, *Educare alla cittadinanza*, in L. Cepparrone (a cura di), *Le indicazioni per il curricolo: un cantiere di lavoro, una prospettiva di rinnovamento*, «Annali della pubblica istruzione», 4-5, Le Monnier, Firenze 2007, p. 46.

¹² J. Dewey, *Democracy and education*, (1916), The Free Press, New York 1997, p.140.

¹³ J. Dewey, *Experience and education*, (1938), Kappa Delta Pi, Indianapolis 1998, p. 8.

¹⁴ H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris 2010.

¹⁵ D. Istance, H. Dumont, *Future directions for learning environments in the 21st century*, in H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris 2010, p. 320.

¹⁶ OECD, *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD, Paris 2017, p. 22.

¹⁷ D. Istance, H. Dumont, *Future directions for learning environments in the 21st century*, cit., p. 225.

¹⁸ Ivi, p. 235.

¹⁹ R. M. Ryan, E. L. Deci, *An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective*, in E. L. Deci, R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, The University of Rochester Press, Rochester, NY, 2002, pp. 3-33. E. L. Deci, R. M. Ryan, *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, «Psychological Inquiry», XI, 4, 2000, pp. 227-268. R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, «American Psychologist», LV, 1, 2000, pp. 68-78.

²⁰ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, «Contemporary Educational Psychology», XXV, 2000, pp. 54-67.

²¹ Ivi, p. 54.

²² E. L. Deci, R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, R. M. Ryan, *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*, «Educational Psychologist», XXVI, 3-4, 1991, pp. 325-346.

²³ E. L. Deci, R. M. Ryan, *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, cit.

²⁴ Cfr. gli studi in Germania di H. Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2014 e, a livello nazionale, di C. Tino, V. Grion, *Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education», XIV, 1, 2018, pp. 121-149.

²⁵ J. C. K. Wang, B. L. L. Ng, W. C., Liu, R. M. Ryan, *Can Being Autonomy-Supportive in Teaching Improve Students' Self-Regulation and Performance?* in W. C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*, Springer, New York 2016, pp. 227-243.

²⁶ R. M. Ryan, E. L. Deci, *An overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective*, cit., p. 18.

²⁷ L'analisi dei dati ha seguito il metodo dell'analisi del contenuto proposto da Ph. Mayring. Gli aspetti contenutisticamente rilevanti vengono esplicitati attraverso categorie e le varie parti del materiale raccolto sono assegnate alle singole categorie appartenenti a un sistema di categorie generali. Cfr. Ph. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Beltz Pädagogik, Weinheim 2015.

²⁸ Cfr., per l'analisi qualitativa dei dati, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim 2013 e, per le interviste riflessive, E. Christof, *Bildungsprozessen auf der Spur: Das pädagogisch reflexive Interview*, Löcker Verlag, Wien 2009 e G. Brewer, S. Robinson, *I like being a lab Rat': student experiences of research participation*, «Journal of Further and Higher Education», XLII, 7, 2018, pp. 986-997.

²⁹ L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, 12^a edizione, Laterza, Roma-Bari 1992.

³⁰ B. J. Hirsch, *Learning and Development in After-School Programs*, «Phi Delta Kappan», XCII, 5, 2011, pp. 66-69.

³¹ Le competenze chiave europee del 2006 sono volte alla realizzazione e allo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Si distinguono in: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale. Nel 2018 il Consiglio dell'Unione europea ha individuato altre otto competenze modificando l'assetto definito nel 2006 con questo nuovo elenco di competenze: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. A sua volta, il MIUR ha articolato un nucleo di competenze chiave chiamate competenze per la cittadinanza: imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione. EC, *Competenze chiave per*

l'apprendimento permanente, Bruxelles, UE, 2006. EC, *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, UE, Bruxelles 2018.

³² MIUR, *Competenze chiave di cittadinanza*, 2007.

³³ M. Scelvi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano 2003, p. 11.

³⁴ C. Argyris, D. A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Publishing Co., Reading, Massachusetts, 1978, p. 146.

³⁵ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993. D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

³⁶ F. Batini, M. E. De Carlo, *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, cit., p. 39.

³⁷ Cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

³⁸ S. Deeken, *Unterstützung der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Berufsorientierung*, in G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle, B. Schäfer, *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“*, cit., pp. 220-233.

³⁹ Cfr. G.-E. Famulla, *Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“*, in U. Thöne, R. Selka, G.-E. Famulla, R. Hedtke, H. Dederling, (Hrsg.), *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*, Bertelsmann, Bielefeld 2013, pp. 11-41.

⁴⁰ Cfr. E. M. Torre, *Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro*, «Form@re», II, 16, 2016, pp. 137-154

⁴¹ Cfr. l'analisi delle criticità nella collaborazione fra scuole e imprese nel sistema duale tedesco: M. Gessler, *The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: historical background and recent data*, «International Journal for Research in Vocational Education and Training», IV, 2, 2017, pp. 164-195.

⁴² J. Dewey, *Experience and education*, cit. pp. 76-78.

⁴³ I. Calvino, *Le città invisibili* (1972), Mondadori, Milano 2004, p. 134.

Un laboratorio universitario di formazione esperienziale alla relazione d'aiuto: efficacia percepita dagli studenti in educazione professionale

An university laboratory of experiential learning for helping relationship: perceived effectiveness by social health education

DARIO FORTIN

The In this paper, we will point out the effectiveness of experiential learning and the satisfaction perceived by all 249 bachelor students of Social Health Education in Northern Italy, who participated in an experiential learning laboratory for the helping relationship. The retrospective investigation is particularly interesting, as the evaluation was carried out at the end of every degree program, from the first group of students up to the last one. Moreover, the results of this partially self-directed laboratory were particularly encouraging, as the satisfaction levels were extremely good, higher than 90%.

In order to understand the context, we will present the Social Health Educator and some important features of its university training, focusing, in particular, on the development of specific professional competences and on some psychological and pedagogical relevant theories. We will then describe the materials and research methods and, finally, point out career prospects and topics for further investigation.

KEYWORDS: UNIVERSITY, EXPERIENTIAL LEARNING, STUDENT-CENTERED TEACHING, SOCIAL HEALTH EDUCATOR, BIOPSYCHOSOCIAL MODEL, PERCEIVED SATISFACTION

Il contesto dell'educazione professionale

Dall'inizio degli anni '80 in Italia è stato identificato il profilo professionale dell'Educatore Professionale (EP) dal punto di vista politico istituzionale¹. La figura dell'EP è tuttavia presente in Italia e nei Paesi europei sin dagli anni '50² e, tra quelli che possiamo chiamare suoi padri ispiratori ci sono delle figure magistrali, come per esempio l'educatore e umanista Vittorino da Feltre (1373-1446) e poi i santi fondatori di importanti ordini religiosi come il gesuita Ignazio di Loyola (1491-1556), il salesiano don Bosco (1815-1888) e il giuseppino Leonardo Murialdo (1828-1900). Più recentemente tra i riferimenti ispirativi ricordiamo il fondatore degli scout, l'inglese Robert Baden Powell (1857-1941), l'educatrice e neuropsichiatra Maria Montessori (1870-1952) e don Lorenzo Milani (1923-1967) solo per nominarne alcuni di molto noti. Nonostante questi antichi riferimenti per vari

motivi la professione di EP risulta, ancora oggi, poco conosciuta o confusa con altre, per cui è importante presentarla nella sua storica definizione:

L'educatore professionale è l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psicosociale dei soggetti in difficoltà³.

Risulta subito evidente dal profilo che si tratta di una figura 'polivalente' che non si identifica in uno specifico settore di intervento, ma che deve essere formata per diventare potenzialmente capace di operare nei diversi ambiti qui sotto illustrati.

Una pluralità di soggetti e strutture di attuazione dell'intervento educativo

Le organizzazioni che maggiormente impiegano questa figura professionale sono servizi pubblici e del privato sociale (cooperative sociali, associazioni, fondazioni, consorzi, federazioni ecc...) che si fanno carico in modo stabilmente organizzato di minori ed adolescenti, giovani ed adulti, anziani, famiglie e gruppi, che soffrono di forme di difficoltà e disagio come: handicap sociali, fisici e sensoriali; problemi psicologici, psichiatrici, di inserimento sociale e lavorativo; persone senza dimora; immigrati, rifugiati e richiedenti asilo; dipendenti da sostanze psicotrope e da gioco; detenuti ed ex detenuti; nomadi; vittime di violenze, di prostituzione e di tratta.

La tipologia di strutture è ad ampio raggio. Infatti i servizi sono organizzati in forma di distretti sociali o socio sanitari territoriali, centri di pronta accoglienza notturni e diurni; comunità residenziali e semiresidenziali; case famiglia, gruppi appartamento, domicili autonomi, alloggi in autonomia; centri diurni, centri aperti e di aggregazione giovanile; servizi di supporto scolastico; centri di terapie occupazionali, laboratori ergoterapici e di formazione e orientamento professionale; centri socio educativi e riabilitativi; centri di servizi a rete, centri di ascolto, centri di segretariato sociale; unità di strada, interventi di emergenza, gruppi di auto mutuo aiuto; centri studi, ricerca e documentazione.

Si tratta di una pluralità di soggetti diversamente organizzati e alcune volte federati tra loro, presenti in tutto il territorio nazionale, in modo non equamente distribuito e rivolti a tutte le problematiche di risposta alle sofferenze umane e all'impegno per la giustizia sociale.

Secondo una recente indagine a livello nazionale⁴ oggi l'EP lavora per un unico datore di lavoro (83%) composto per il 54% di Organizzazioni non profit, per il 30% nel Servizio Sanitario Nazionale e la restante parte in Enti locali (Comuni, Province, Aziende Servizi alla Persona ecc...) oltre che nello Stato, Regioni, Scuola e Università. Gli EP sono presenti in tutti i settori dei servizi sociosanitari. In particolare l'area di lavoro con la disabilità (27%) e quella con i minori (24%) impegna più della metà degli EP italiani; segue il lavoro nell'area del disagio psichico per il 20% ed il resto del lavoro con gli adulti in difficoltà, nell'area delle dipendenze patologiche, con gli anziani ed altri. L'attività prevalente di lavoro è la

pianificazione e realizzazione degli interventi educativi sia a livello personalizzato che rivolti a gruppi o comunità territoriali.

In questo quadro comprendiamo come diventa cruciale che l'impianto didattico della formazione universitaria di base contenga degli insegnamenti caratterizzanti l'identità professionale basati su metodologie di intervento trasversali, ovvero interdisciplinari e transdisciplinari⁵, piuttosto che basate sul modello multidisciplinare specialistico e positivista, perché «paradossalmente bisogna avere degli operatori specialisti nell'antispecialismo»⁶, per evitare il tecnicismo ed avere piuttosto una capacità di visione d'insieme. La realtà odierna, qui di seguito esposta, mostra tuttavia come vi siano altri problemi strutturali, da lungo tempo rimasti irrisolti nel nostro Paese, che non possono non ostacolare la sperimentazione di didattiche innovative, in grado di essere al passo con le esigenze dei servizi del territorio.

Un contesto istituzionale ed universitario in fase di cambiamento

Da qualche mese in Italia coesistono legittimamente due declinazioni di EP: il socio pedagogico e il socio sanitario⁷. Fino ad un anno fa il profilo professionale dell'EP era stato riconosciuto e regolamentato solo dal Ministero della Sanità che lo ha inserito tra le professioni dell'area della riabilitazione (DM 19/3/1999) e connotato come professione dotata di autonomia professionale piuttosto che ausiliaria del medico. La sua formazione di base ha dunque un doppio binario di primo livello, da una parte un corso di laurea presso le facoltà di Medicina, attivato da 18 anni tra i corsi di laurea delle professioni sanitarie (SNT2), che ne conferisce anche l'abilitazione professionale con esame di stato. Nell'Università italiana già dagli anni '90 erano stati attivati, dall'altra parte, anche altri corsi di laurea con varie denominazioni⁸, istituiti presso i Dipartimenti di Scienze della Formazione (L-19) già Facoltà di Pedagogia⁹, avendone ricevuto solo un anno fa il riconoscimento giuridico che ne abilita alla professione. Infatti la legge di Bilancio 205/2017 cerca in qualche modo di riassumere il disegno di legge noto come 'Iori-Binetti', nel quale si definisce la figura dell'EP secondo le due declinazioni richiamate, quello socio pedagogico e quello socio sanitario.

Un altro recente segnale di vivacità da parte del contesto istituzionale viene dalla Legge-quadro ‘Lorenzin’ 3/2018¹⁰ sul riordino delle professioni sanitarie che ha permesso la recentissima costituzione ordinamentata dell’Albo professionale specifico.

Risulta evidente che questa situazione disarticolata crea già da tempo notevoli confusioni sia nei confronti degli studenti, che a livello di servizi ed enti locali nel territorio, i quali non possono facilmente comprendere il senso pratico di questo doppio canale formativo non specialistico.

Nonostante il notevole sviluppo di questo settore del mercato del lavoro già dagli anni Ottanta, abbiamo visto come sia il mondo universitario, sia il mondo della politica italiana non hanno saputo prendersi carico organicamente e unitariamente della formazione di base di questi operatori socio sanitari ed educativi, lasciando ingiustamente un senso di indefinitezza, precarietà e imprevedibilità. Chi si occupa quotidianamente di attività educative con persone malate e vulnerabili non può pensare si possa

dividere e dis-integrare una professione nata per promuovere il benessere della persona, in quanto il benessere della persona è una condizione unica in cui l’aspetto biologico, psicologico e sociale, relazionale, ambientale, coesistono. Sono co-essenziali e interdipendenti [...]. L’educatore diventa una professione riconosciuta e quindi un lavoro quando emerge la consapevolezza dell’impossibilità di scindere aspetti sociali e sanitari nei percorsi di promozione del benessere¹¹.

D’altra parte va preso atto che da molti anni

le due figure di educatore socio-sanitario e di educatore socio-pedagogico hanno profili formativi molto diversi e le loro funzioni si devono integrare, non elidere¹².

Vedremo se si riuscirà, prima o poi, ad uscire da ciò che alcuni educatori chiamano «caos normativo»¹³ e ad ottenere un accordo tra Ministeri e Università che metta in primo piano le esigenze di salute e benessere per i soggetti più deboli e dunque l’auspicato ordinamento di una figura unica di EP in grado di realizzare progetti educativi in tutti i settori.

Questi numerosi, ed in parte cronici, problemi legati al riconoscimento istituzionale, sociale e professionale non

possono essere di aiuto ad un professionista che assume un importante carico di responsabilità sostanziale nei confronti delle persone più deboli, dei loro familiari e della comunità territoriale locale.

In questa situazione capiamo come risulta davvero importante e sempre più attuale offrire agli studenti opportunità formative metodologiche e relazionali responsabilizzanti e dunque trasversali a tutti i settori di intervento.

La formazione esperienziale in educazione professionale

Per comprendere i motivi che spingono alcuni docenti di studenti in educazione professionale a realizzare attività formative alternative alle lezioni frontali, ovvero di tipo attivo, *self-directed*, partecipative o di *experiential learning*, potrebbe essere utile esplorare alcuni riferimenti epistemologici fondamentali, utili non esclusivamente per questo settore.

Un’educazione che suscita autoeducazione

Nella riflessione deweyana l’educazione si presenta con una doppia caratteristica: da una parte è l’adattamento alle forme di vita, ai costumi e agli ideali della società in cui si rivolge, ma al tempo stesso, è anche sviluppo costruttivo della personalità dell’educando, che opera per trasformare la realtà che lo circonda¹⁴.

John Dewey dunque ci spinge oltre l’importante obiettivo della critica integrazione nell’ambiente, per sognare un educando che cresce ‘trasformando’ la realtà che lo circonda. Infatti con l’educazione ci si assume la responsabilità in questi due ambiti, a livello dell’esistenza e della crescita del bambino e a livello della continuazione del mondo¹⁵.

Va in questa direzione anche la definizione di ‘educazione’, offerta da Piero Bertolini nel suo ‘Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione’, ovvero:

il processo di formazione dell’uomo (inteso sia come individuo sia come gruppo) nella direzione di una lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé, ovvero delle proprie peculiari caratteristiche fisiche, mentali, spirituali».

In un senso più specifico l’educazione «designa – continua Bertolini - ogni azione intenzionale e perciò consapevole e

voluta dell'adulto (e della società) per aiutare il bambino a crescere e svilupparsi armonicamente, in vista di un progressivo arricchimento e potenziamento delle sue dimensioni biologica, psicologica, sociale, spirituale ecc. al fine di favorire una sua positiva e quindi attiva e critica integrazione nell'ambiente in cui si trova a dover vivere¹⁶.

Il fine bertoliniano è quindi un'integrazione nell'ambiente 'positiva', 'attiva' e 'critica', riconoscendo così all'educando una funzione di cambiamento dell'ambiente stesso, con le responsabilità che comporta questo protagonismo.

Anche lo storico dell'educazione Emilio Butturini ci ricorda che il processo educativo ha due direzioni coesistenti: di liberazione interiore da una parte e di insegnamenti provenienti dall'esterno del soggetto. Il compito dell'educatore per Butturini non potrà essere quello di sostituirsi al ragazzo né, tanto meno, quello di lasciarlo ad arrangiarsi. La chiave di accesso è la 'relazione'. Una relazione di presenza amorevole, ma mai intrusiva, capace di superare sia l'autoritarismo che il permissivismo, al fine di favorire processi autoeducativi, «essendo vera educazione quella che suscita autoeducazione»¹⁷.

Dall'istruzione alla formazione

E' noto che i percorsi formativi accademici hanno spesso il rischio di sviluppare una conoscenza soprattutto teorica, come semplice conseguenza della tradizionale didattica frontale offerta¹⁸.

La formazione alle competenze prosegue abbastanza lentamente, nonostante il concetto sia molto presente nella letteratura scientifica¹⁹ e nella documentazione ufficiale dell'Unione Europea in generale²⁰, ma si sta facendo strada anche in ambiente universitario grazie anche allo stimolo del 'Bologna Process'²¹. Una dichiarazione dei Ministri dell'Istruzione ha evidenziato da tempo la necessità di

fornire agli studenti l'opportunità di acquisire, conoscenze capacità e competenze promuovendo le loro carriere e vite da cittadini democratici, così come il loro personale sviluppo.

La dichiarazione fa appello a tutti gli attori perché favoriscano

ambienti di apprendimento centrati sullo studente quale metodo per abilitare lo studente a tutte le modalità formative, fornendogli così la migliore soluzione a percorsi di apprendimento flessibili e sostenibili²².

In Italia si va lentamente realizzando da parte delle Università il Decreto n.270/2004 del Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica che, tra le altre cose, definisce «l'attività formativa» come

ogni attività organizzata o prevista dalle università al fine di assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti, con riferimento, tra l'altro, ai corsi di insegnamento, ai seminari, alle esercitazioni pratiche o di laboratorio, alle attività didattiche a piccoli gruppi, al tutorato, all'orientamento, ai tirocini, ai progetti, alle tesi, alle attività di studio individuale e di autoapprendimento²³.

L'attuale scenario formativo italiano con specifico riferimento ai contesti e agli interventi legati all'apprendimento e ai processi di crescita dei giovani e degli adulti, presenta tuttavia delle notevoli lacune sul versante dell'esperienzialità e dunque della formazione centrata sullo studente. Molti dipartimenti di scienze sociali, umane, religiose propongono spesso un impianto didattico basato prevalentemente su insegnamenti teorici, lezioni frontali e studio di testi e quindi sono spesso ancorati ad una logica formativa fatta di paradigmi assoluti. Il tirocinio universitario purtroppo non è attualmente uno strumento universalmente e seriamente utilizzato, ad eccezione dei corsi di laurea professionalizzanti, come per le professioni sanitarie che prevedono ben 60 crediti di tirocinio su 180 totali nel primo triennio di studi. In molte facoltà universitarie inoltre non sono previsti corsi di aggiornamento per sviluppare nuove e più aggiornate competenze didattiche per il personale docente, che si trova a doverle implementare senza avere acquisito strumenti metodologici e pratici proporzionati alle loro importanti conoscenze teoriche.

Il sistema delle conoscenze: sapere, saper fare, saper essere

Riflettere sulla formazione degli studenti educatori e sviluppare ricerca in campo educativo significa fare i conti con un 'sapere' già presente, ma anche con quello

da sviluppare durante la formazione stessa. Disponiamo infatti di un sapere naturale che si accumula nella nostra memoria ed entra nella nostra storia di vita a partire dalla nostra nascita. Abbiamo anche un sapere che deriva dalla storia dell'umanità, come ci insegnano gli antropologi²⁴. Varie ricerche ci dicono che il corpo dei saperi – *body of knowledge* – è formato da conoscenze multiple, diversificate e interconnesse tra loro²⁵.

L'individuo nel corso della sua esistenza matura – non disgiuntamente dal sapere naturale e culturale – sviluppa anche un sapere professionale, ovvero conoscenze, capacità e competenze specifiche (teoriche, pratiche, esperienziali) richieste dalla professione che esercita, al di là del proprio settore di appartenenza. Si auspica diventi un sapere orientato all'esercizio del proprio lavoro in modo deontologicamente corretto e finalizzato.

Nella buona prassi italiana della formazione psicosociale all'interno delle organizzazioni²⁶, dentro gli ambienti sociosanitari²⁷ e le facoltà di medicina²⁸ incontriamo spesso questa tipologia di conoscenze²⁹:

- Il 'sapere' (*to know*) ovvero le conoscenze teoriche che fanno riferimento a ricerche e discipline codificate per le quali esistono gruppi di studiosi. Esse normalmente vengono apprese in ambiente d'aula e con lo studio personale in preparazione degli esami;

- Il 'saper fare' (*know how-to do*) ovvero il sapere empirico, procedurale, le conoscenze operative e pratiche per la gestione di problemi ed aspetti professionali specifici. Tali conoscenze vengono normalmente apprese in ambiente di tirocinio supervisionato, presso enti convenzionati;

- Il 'saper essere' (*know how-to be*) ovvero un sapere fenomenologico esperienziale, che permette di integrarsi nel contesto specifico grazie a capacità di interazione e di comportamento appropriate ad una relazione intersoggettiva efficace³⁰. Queste conoscenze sono normalmente apprese in ambienti di laboratorio e di tirocinio ovvero con *setting* di formazione partecipativa.

Questo *corpus* di conoscenze così definito è ormai diventato patrimonio della comunità degli educatori italiani³¹, in quanto negli ultimi trent'anni è risultato particolarmente appropriato per la formazione dello studente in educazione professionale.

L'apprendimento esperienziale come opportunità di conoscenza profonda e automotivante

Una forma di autodirezione nell'apprendere è offerta quando gli studenti vengono posti in situazione di sperimentazione del proprio 'saper essere' in relazione significativa con l'altro; ma ciò spesso trova ostacoli in ambienti accademici poco confidenti con queste metodologie formative che favoriscono lo sviluppo del 'potere personale'³² nello studente.

John Dewey criticando un certo 'intellettualismo' spinto come metodo sovrano della filosofia, fa riflettere come ancor oggi l'istruzione formale, non essendo forse ancora uscita dal bisogno di legittimazione scientifica da parte della classe accademica, rischia di estraniarci dai fatti «dell'esperienza primaria» costringendoci non solo a ricorrere al metodo non empirico, ma a «rendere inspiegabile la stessa conoscenza, considerata onnipresente e onnicomprensiva». Questa conoscenza nell'atto in cui «perde ogni contesto specifico» cessa di avere ogni significato. Verrebbe a mancare dunque il senso stesso di conoscenza, perché — ci evidenziava il propulsore delle 'scuole nuove' statunitensi — è letteralmente

impossibile escludere quel contesto di contenuti non conoscitivi ma comunque esperiti che conferisce a ciò che viene conosciuto la sua portata e il suo valore³³.

Così come per gli altri pragmatisti, anche per Dewey il riferimento di partenza è *l'esperienza* che si colloca sul piano dell'azione politica, nell'integrazione tra l'organismo e l'ambiente in cui esso opera.

Gli stimoli all'aggiornamento del sistema formativo universitario in favore degli EP si manifestano anche con un processo di tipo *bottom-up*, ossia arrivano anche dagli educatori stessi in quanto ricercatori sul campo. Grazie ad una ricerca svolta con la supervisione di Jean-Jacques Guilbert e Antonella Lotti³⁴, i ricercatori hanno costruito il *core competence* dell'EP a partire da due grandi famiglie di competenze (in ambito intellettuale e della comunicazione interpersonale) ricavandone funzioni ed attività conseguenti³⁵. Le funzioni individuate nella ricerca sono: «Pianificazione dell'intervento educativo rivolto alle comunità-gruppi»; «Pianificazione dell'intervento educativo rivolto alla persona»; «Educazione e riabilitazione»; «Organizzazione,

coordinamento, gestione di strutture e risorse»; «Formazione» e «Ricerca».

In questo lavoro si evidenzia inoltre come nella formazione dell'educatore «parallelamente alla parte professionale 'formale' tecnico-scientifica, è indispensabile che lo studente sviluppi l'attitudine alla conoscenza di sé, delle proprie propensioni, delle risorse e dei propri limiti», in quanto dovrà saper esercitare la competenza più importante: quella della *relazione d'aiuto*³⁶. Per questo sappiamo che «l'apprendimento non è solo di tipo cognitivo, ma ha a che fare con la dimensione personale, con l'esperienza, con l'assunzione di responsabilità personale e sociale» anche se «tutto ciò non è scontato nell'attuale sistema formativo universitario»³⁷.

Il metodo formativo alla relazione d'aiuto³⁸ in educazione professionale, cerca dunque di affiancare all'ambiente di aula tradizionalmente inteso, degli spazi idonei a creare delle unità tra apprendimento ed azione, dando avvio a processi formativi orientati ai reali problemi professionali, con attenzione alla dimensione soggettiva e riflessiva, facilitando la partecipazione attiva e la responsabilità al fine di favorire 'l'apprendimento dall'apprendimento' ovvero una propensione metacognitiva del conoscere. Questo è realizzabile anche adattando gli spazi fisici dell'università ad attività didattiche che possono cambiare frequentemente, come ad esempio simulazioni (di situazioni relazionali paradigmatiche la professione), *role play games*, esercitazioni introspettive individuali, esercitazioni in coppia, triadi, lavori in piccoli gruppi, riflessioni in plenaria, *circle times*, uso di materiali tecnici e multimediali di comunicazione, narrazione e animazione³⁹.

Il training intensivo svolto nel triennio in educazione professionale deve cercare di predisporre lo studente all'apprendimento continuo, alimentato dall'*esperienza* sul campo. L'*Experiential Learning* infatti definisce l'apprendimento come

*the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience*⁴⁰.

Si tratta dunque di una forma di apprendimento parzialmente autodiretto, che accoglie le scuole di

pensiero a cui facciamo riferimento nel presente studio. Esse si integrano particolarmente bene l'una con l'altra e sono, allo stato attuale, la teoria 'fenomenologica husserliana' basata sui concetti di 'intenzionalità ed intersoggettività'⁴¹ ed in chiave pedagogica bertoliniana⁴²; il 'paradigma pedagogico didattico' sperimentato in particolar modo dalle università e collegi di gesuiti nel mondo⁴³; 'l'approccio narrativo autobiografico' basato sulla metacognizione⁴⁴ e sulla costruzione identitaria⁴⁵; il 'metodo nonviolento' di prevenzione e risoluzione dei conflitti⁴⁶; il 'paradigma biopsicosociale' in termini di promozione della salute⁴⁷, la psicologia sociale del *T-group* e dell'*action-research* in Kurt Lewin⁴⁸ e il '*Person-centered Approach*' di Carl Rogers; quest'ultimo – quale minimo comun denominatore dello staff dei formatori di laboratorio⁴⁹ - semplifica bene agli studenti i requisiti di base di questo tipo di apprendimento significativo, liberante, autodiretto e basato sull'esperienza⁵⁰:

- comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto: egli si impegna nell'apprendimento non solo sul piano conoscitivo, ma anche su quello affettivo ed emozionale;
- è automotivante: il senso di scoprire, di raggiungere, di afferrare e comprendere una cosa tende a sprigionarsi interiormente;
- ha una reale e una profonda incidenza sul soggetto: contribuisce a modificare il comportamento e gli atteggiamenti;
- viene valutato direttamente dallo studente: egli sa se quello che sta apprendendo va nella direzione di quello che vuole conoscere;
- la sua caratteristica essenziale è la significatività: quando si realizza una siffatta forma di apprendimento, essa acquista significato per lo studente in quanto si integra compiutamente nel quadro complessivo delle sue esperienze e dei suoi interessi.

Il Laboratorio di Formazione Esperienziale

Il laboratorio illustrato in questa indagine fa riferimento all'impianto teorico, epistemologico e metodologico appena descritto, utilizzando il set variegato di metodi, tecniche e attività didattiche suesposto.

Il laboratorio è la parte esercitativa degli insegnamenti «Il ruolo professionale dell'educatore I°» (60 ore di training) e «Metodi e tecniche dell'intervento educativo» (45 ore di training) nel primo anno di corso; «Il ruolo professionale dell'educatore II°» (60 ore di training) nel secondo anno; «Metodi di ricerca e progettazione» (45 ore di training) nel terzo anno⁵¹.

Tutti i contenuti teorici in aula e le competenze sperimentate nel training laboratoriale riguardano la costruzione dell'identità professionale e di un proprio stile di intervento educativo (*core competence* relazionale) da utilizzare nelle attività di prevenzione, cura e riabilitazione in un'ottica Biopsicosociale, in equilibrio tra coinvolgimento e separatezza, tra intenzionalità educativa e autorealizzazione della persona.

I tirocini ed il laboratorio costituiscono il continuum caratterizzante l'identità professionale durante l'arco dell'intero triennio.

Lo sviluppo delle competenze relazionali nell'arco del triennio⁵²

Più specificamente andremo ora a dettagliare il percorso triennale dei laboratori rispetto all'esercitazione delle competenze relazionali o di comunicazione interpersonale. Gli obiettivi formativi del primo anno sono:

Raggiungere la consapevolezza di essere con la propria persona lo strumento principale del processo educativo, conoscendo meglio i propri principi e atteggiamenti nella relazione interpersonale; saper riconoscere i propri bisogni fondamentali e quelli delle persone in difficoltà iniziando a sperimentare gli atteggiamenti di 'considerazione positiva incondizionata', 'empatia' e 'congruenza' quali condizioni necessarie alla relazione di aiuto; favorire la conoscenza della deontologia e del ruolo professionale sperimentando le basilari metodologie finalizzate all'assunzione di responsabilità professionali e sociali complesse.

Gli obiettivi formativi del secondo anno sono:

Acquisire metodologie e tecniche finalizzate alla gestione della relazione di aiuto professionale, con particolare 'focus' al colloquio di aiuto e alla comunicazione efficace, congruente, empatica, costruttiva; approfondire la conoscenza della deontologia professionale e la consapevolezza della personale identità professionale dell'educatore, attraverso una più profonda

consapevolezza di sé, dei propri stili di intervento e tenendo conto di alcune esperienze emerse dal 1° tirocinio; sviluppare le capacità di costante autovalutazione rispetto alle conoscenze proposte ed alle competenze sperimentate in laboratorio.

Gli obiettivi formativi del terzo anno:

I contenuti ed i metodi proposti negli anni precedenti vengono estesi più esplicitamente alle diverse 'situazioni di gruppo', in un'ottica di ricerca-azione al fine di:

Possedere conoscenze e competenze relative alla partecipazione, organizzazione e conduzione di gruppo centrato sui partecipanti e di gruppo centrato sul compito; sviluppare capacità di facilitazione della comunicazione e gestione efficace dei conflitti in gruppo; sviluppare capacità di progettazione e conduzione di gruppo di lavoro gestendo in modo costruttivo le variabili cruciali: obiettivo, metodo, ruoli, leadership, comunicazione, clima, sviluppo; sviluppare capacità di autovalutazione rispetto al proprio modo di essere membro o leader di un gruppo, alla maturazione di atteggiamenti e abilità 'facilitanti', alla capacità di rapportarsi in modo assertivo e collaborativo, alla capacità di gestione efficace dei conflitti.

Modalità di valutazione

La valutazione degli apprendimenti avviene in due modalità principali: la valutazione oggettiva e l'autovalutazione. La valutazione oggettiva dell'insegnamento teorico si svolge tramite una prova scritta formata da 4 domande aperte; le domande sono centrate sui contenuti dei testi per l'esame, sulle lezioni teoriche e sul materiale consegnato dal professore; nella valutazione oggettiva sono apprezzati i collegamenti che lo studente sa fare tra gli aspetti teorici e le attivazioni sperimentate nel Laboratorio di Formazione Esperienziale.

Autovalutazione e valutazione della formazione in laboratorio

L'ammissione alla prova oggettiva, di cui sopra dopo la consegna - ai docenti di Laboratorio - di uno scritto finale di autovalutazione individuale relativo alle attività svolte nel Laboratorio di Formazione Esperienziale.

Le attività di autovalutazione sono regolarmente svolte nel corso di tutte le attività di laboratorio:

- autovalutazione ex-ante al 1° laboratorio del 1° anno
- autovalutazione tra pari
- diario di bordo
- momenti di scrittura autobiografica
- stimoli di riflessione sull'esperienza
- autovalutazione finale correlata con l'autovalutazione ex-ante

Le attività di valutazione nei laboratori sono:

- valutazione dello scritto di autovalutazione individuale di fine laboratorio, da parte dei docenti
- valutazione delle performance a livello individuale o di piccolo gruppo, da parte dei docenti e degli studenti
- valutazione finale di gradimento dei laboratori, da parte dello studente

Questi strumenti di valutazione vengono realizzati non solo per motivi didattici e di ricerca, ma anche per il carattere specificamente professionalizzante che hanno i processi di autovalutazione e valutazione in educazione professionale.

Spazi e organizzazione

Le attività di didattica e di ricerca sulla formazione esperienziale si svolgono prevalentemente nel 'Laboratorio di Comunicazione e Narratività' dell'Università di Trento, fondato dal prof. Marco Dallari, del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive in Rovereto.

Il responsabile degli insegnamenti è un professore strutturato EP, mentre i formatori del laboratorio sono docenti a contratto, EP e psicologi, con esperienza pluridecennale in questo settore.

Il corso di laurea attiva altri insegnamenti che prevedono, oltre alla parte teorica, delle parti di esercitazione pratica esperienziale professionalizzante, che sono indipendenti dal laboratorio, ma che sono integrative, complementari e collegate attraverso il collegio docenti ed il coordinamento didattico; questi insegnamenti non sono stati oggetto di questa indagine.

Materiali e metodi

L'obiettivo della ricerca è stato quello di valutare la soddisfazione percepita e l'efficacia del metodo formativo secondo l'opinione degli studenti frequentanti il Laboratorio di Formazione Esperienziale.

Il 'disegno della ricerca' ha fatto riferimento alle nove fasi del disegno della ricerca valutativa di Bezzi⁵³, anche se si è trattato di un semplice studio di tipo descrittivo, riguardante la soddisfazione e l'apprendimento percepiti esclusivamente nelle attività di laboratorio.

Il 'campione esaminato' è tutta la popolazione dei 249 studenti che hanno frequentato, fino alla fine del terzo ed ultimo anno, il corso di laurea in Educazione Professionale delle Università di Trento e Ferrara (che insieme realizzano il corso a Rovereto all'interno del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive). Lo studio è di tipo retrospettivo in quanto ha analizzato i questionari di tutti gli studenti dal momento di avvio del corso di laurea ad oggi, ovvero dal 2006 al 2018; ciò corrisponde a tutte le 10 coorti di laureati dei primi 13 anni di corso.

Lo 'strumento di valutazione' è un questionario anonimo, orientato ad esplorare il gradimento dell'esperienza ed alcuni aspetti di autovalutazione professionale e personale sollecitati dal laboratorio stesso. Esso è stato sottoposto ad una prova di validità di facciata per la comprensione degli *items* con un campione di studenti della prima coorte e ad una validità di contenuto (un'analisi pre-test) con esperti della materia. È stato somministrato, con procedura standardizzata, dai docenti formatori di laboratorio del terzo anno, sempre al termine dell'ultimo laboratorio, dunque durante gli ultimissimi giorni del triennio di studi. Si ritiene che, oltre all'anonimato, sia stata garantita l'assoluta libertà ed indipendenza di ogni compilatore, in quanto alla fine del terzo anno lo studente è stato allenato a valutare in quali contesti o meno sia possibile la libertà di espressione dei propri pensieri. Si comprende inoltre come questo strumento ha avuto uno scopo e un effetto sia in termini didattici autovalutativi sia in termini di ricerca.

Il questionario dal titolo «Io, il laboratorio e l'educatore professionale» è composto da 15 *items* su scala *Likert* che indagano la valutazione degli studenti circa alcuni aspetti inerenti il laboratorio, a come è stato vissuto nel triennio e all'opinione dello studente circa questo tipo di formazione⁵⁴. In particolare lo studente ha dichiarato il suo grado di accordo (per nulla; poco; abbastanza; tanto; tantissimo) nell'ambito di queste cinque dimensioni di qualità:

- qualità del laboratorio come spazio di formazione professionalizzante specifica;
- qualità del laboratorio come spazio di formazione personale;
- qualità del laboratorio come spazio di benessere e affaticamento;
- il confronto con altre modalità di apprendimento in università;
- l'utilità di futuri percorsi simili di aggiornamento professionale post laurea;

Il metodo di analisi dei dati è stato quantitativo e di tipo descrittivo; i questionari sono stati analizzati con riferimento alle frequenze assolute dei valori, classificati secondo la scala *Likert*. La rappresentazione grafica dei dati (cfr. Appendice) è realizzata con diagrammi circolari che riportano la percentuale delle risultanze, così che si possano subito cogliere le caratteristiche essenziali della distribuzione di frequenze per confrontarle facilmente fra loro.

Le considerazioni conclusive rispetto ai risultati della ricerca sono il frutto di un *focus group* a cui hanno partecipato tutti i docenti dei laboratori.

Risultati

Di seguito si descrivono i risultati dati dall'opinione degli studenti in termini di soddisfazione ed efficacia del metodo formativo, secondo le cinque dimensioni di qualità predisposte in fase progettuale. In appendice sono esposti i grafici con i risultati di tutti 15 gli *items* del questionario somministrato agli studenti.

Qualità del laboratorio in quanto formazione specifica per l'identità professionale dell'EP

Questa dimensione raggruppa 4 *items* legati alla formazione laboratoriale finalizzata alla costruzione di un'identità professionale specifica per l'educatore. È davvero molto alta la soddisfazione percepita dagli studenti riguardo la funzione del laboratorio come strumento didattico 'fondamentale' per la formazione dell'EP (92% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.1). Viene considerato fondamentale che sia frequentato 'durante' il percorso di studi universitari (94% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.2). Inoltre vi è molto accordo circa l'affermazione «per gli EP gli aspetti personali sono legati

a quelli professionali» (90% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.10). C'è inoltre tanto accordo, ma non tantissimo, riguardo l'affermazione per cui il laboratorio 'favorisce tecniche di intervento professionale' (68% di 'tanto' e 'tantissimo' e con un 27% di 'abbastanza', fig.13). In questa dimensione la prima coorte di studenti (triennio 2006-2009) ha avuto una percentuale un po' più alta di 'abbastanza' rispetto a tutte le altre coorti che invece sono risultate più omogenee posizionandosi tutte nei valori più alti.

Qualità del laboratorio come spazio di formazione personale

Questa dimensione raggruppa 3 *items* legati al coinvolgimento della sfera personale all'interno della formazione di laboratorio al fine di raggiungere maggiori consapevolezza circa i propri punti di forza e di debolezza e un maggiore controllo rispetto alla direzione da dare alla propria vita.

Anche qui abbiamo valori di soddisfazione eccellenti riguardo l'opportunità data dal laboratorio di 'riflettere' anche su aspetti di crescita personale (94% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.9). Il consenso è più distribuito invece riguardo gli aspetti di 'sofferenza personale' incontrati grazie al laboratorio, in quanto sostanzialmente tutti hanno avuto modo di incontrarli, ma con accentuazioni notevolmente diversificate (8% di 'poco'; 31% di 'abbastanza'; 37% di 'tanto' e 23% di 'tantissimo', fig.8). Alla domanda «ritengo utile il laboratorio perché favorisce la 'crescita personale e relazionale' torniamo a valori di consenso molto alti (90% di 'tanto' e 'tantissimo', fig.12).

Qualità del laboratorio come spazio di benessere e affaticamento

Questa dimensione raggruppa 3 *items* che riguardano il senso di benessere, ma anche la fatica e l'impegno sfidante che la formazione esperienziale professionalizzante offre. Alla domanda «il laboratorio è uno spazio *che mi ha fatto stare bene*» abbiamo posizionamenti diversificati (uno studente della terza coorte ha dichiarato 'per nulla'; 3% di 'poco'; 37% di 'abbastanza'; 44% di 'tanto' e 16% di 'tantissimo', fig.5). Riguardo la possibilità che il laboratorio richieda maggiori energie rispetto ad altri tipi di lezione

registriamo un alto consenso, ma con diverse accentuazioni (1% di ‘per nulla’; 5% di ‘poco’; 20% di ‘abbastanza’; 40% di ‘tanto’ e 34% di ‘tantissimo’, fig.6). Anche riguardo il senso di affaticamento del laboratorio rispetto ad altre lezioni registriamo posizionamenti diversificati (3% ‘per nulla’; 14% di ‘poco’; 28% di ‘abbastanza’; 34% di ‘tanto’ e 21% di ‘tantissimo’, fig.7).

Rapporto con altre modalità di apprendimento in università

Questa dimensione raggruppa 3 *items* che vanno a valutare l’opinione degli studenti circa le diverse didattiche da loro sperimentate in università, in particolare riguardo la competenza relazionale. Per l’85% degli studenti (43% ‘tanto’, 42% ‘tantissimo’, fig.11) il laboratorio ha permesso l’acquisizione di competenze relazionali in misura maggiore rispetto alle altre materie (ad esclusione del tirocinio).

Di diverso tenore le risposte alla domanda «ritengo utile il laboratorio perché mi aiuta a capire meglio l’utilità delle discipline teoriche» infatti il grado di consenso in questo caso è più basso (0% ‘per nulla’; 18% di ‘poco’; 41% di ‘abbastanza’; 33% di ‘tanto’ e 8% di ‘tantissimo’, fig.14). La situazione si ribalta nei confronti della parte di formazione pratica in tirocinio, per la quale gli studenti percepiscono che il laboratorio possa essere davvero utile (43% ‘tanto’, 42% ‘tantissimo’, fig.15)

Utilità di percorsi simili di aggiornamento professionale post laurea

Per questa dimensione gli studenti sono stati sollecitati a reagire – proprio alla fine del loro percorso formativo – riguardo opportunità future di «manutenzione» e aggiornamento professionale in forma laboratoriale. Essi sono interessati ad avere una formazione laboratoriale anche durante il futuro lavoro (0 ‘per nulla’; 5% ‘poco’; 28% ‘abbastanza’; 39% ‘tanto’ e 28% ‘tantissimo’, fig.3). Sono inoltre motivati a frequentare momenti di ‘manutenzione’ degli apprendimenti e scambi di esperienze con lo stesso gruppo classe (0 ‘per nulla’; 5% di ‘poco’; 16% di ‘abbastanza’; 42% di ‘tanto’ e 37% di ‘tantissimo’, fig.4). Anche per questa dimensione rileviamo una soddisfazione leggermente più bassa da parte degli studenti della prima coorte (2006-2009).

Considerazioni conclusive

L’indagine sulla soddisfazione percepita da tutta la popolazione degli studenti in educazione professionale del ‘Laboratorio di formazione esperienziale’ del corso di laurea qui preso in esame, evidenzia, senza alcuna possibilità di equivoco, quanto il laboratorio sia ritenuto fondamentale e utile in termini di identità professionale da quasi l’unanimità degli studenti. Essi considerano sia anche un irrinunciabile luogo di apprendimento attivo e un’importantissima occasione di crescita personale (con una netta ricorrenza dei ‘tanto’ e ‘tantissimo’ nelle risposte per oltre il 90%).

L’obiettivo formativo di raggiungere la consapevolezza di essere con la propria ‘persona’ lo strumento principale del processo educativo (cfr. fig. 10) conoscendo meglio i propri principi e atteggiamenti nella relazione interpersonale, è stato raggiunto con un grado di consenso molto alto. Essi hanno percepito come il laboratorio li abbia sollecitati ad esperire prioritariamente la dimensione umanistica delle competenze rispetto alla dimensione tecnica degli interventi.

Questa metodologia didattica, secondo l’opinione degli studenti, tocca un mix di contigue dinamiche personali e professionali, comportando anche un notevole dispendio di energie, in quanto il mettersi in gioco da protagonisti li tiene impegnati esistenzialmente e cognitivamente. Esso infatti comporta fatica e in alcuni casi anche sofferenza personale, favorendo così consapevolezza della loro vulnerabilità, cosa che, da un punto di vista formativo per la relazione con persone con disagio sociosanitario, è davvero molto importante. Anche se molto impegnativo il laboratorio è stato considerato dagli studenti uno spazio di benessere.

A confronto degli insegnamenti teorici, il metodo di apprendimento laboratoriale da loro sperimentato, favorisce in misura maggiore l’acquisizione delle competenze relazionali. Al contempo, tuttavia, essi sembrano attribuire una certa distanza cognitiva – anche se limitata e non dissonante – tra i laboratori e gli insegnamenti teorici; ciò offre uno spunto di miglioramento rispetto all’importante funzione dell’integrazione cognitiva degli apprendimenti e rispetto alla necessità di un affinamento della convergenza nella progettazione didattica futura. Infatti una delle abilità

dell'EP maturo dovrebbe essere il saper integrare teoria e pratica, passando continuamente dall'esperienza alla riflessione su di essa e al confronto con le teorie scientifiche di riferimento e viceversa. Rispetto alla formazione pratica in tirocinio, gli studenti considerano il laboratorio molto utile e funzionale alle tre esperienze di tirocinio sul campo.

Infine esiste negli studenti una percezione di utilità della partecipazione a simili attività laboratoriali durante il loro futuro lavorativo, anche se preferirebbero farlo periodicamente assieme ai propri compagni di studi. Sarebbe interessante in questo senso avviare un progetto di supporto all'inserimento lavorativo, strutturato in termini di aggiornamento continuo o supervisione post formazione universitaria di base.

I dati risultano abbastanza omogenei tra le diverse annate, con qualche differenziazione rispetto a quelli della prima coorte di frequentanti, che ha avuto una percezione leggermente più bassa (in particolare sulla prima dimensione di indicatori) rispetto alle altre coorti; è dunque possibile che il primo gruppo di 'apripista' potrebbe aver maggiormente faticato rispetto agli studenti che li ha seguiti, ma probabilmente con i loro feedback hanno potuto contribuire al miglioramento della qualità del corso. Il questionario su scala *Likert* sembra essere funzionale allo scopo di verificare la qualità percepita, nel senso che le domande sono semanticamente autonome⁵⁵ e sono sufficientemente circostanziate in quanto

valorizzano il parere personale essendo costruite su indicatori concreti centrati su soggetti in grado di evidenziare la loro esperienza di protagonisti dell'apprendimento, piuttosto che di semplici fruitori di moduli di insegnamento.

Per un approfondimento futuro sarebbe auspicabile uno studio circa alcune dimensioni qualitative specifiche di questo intervento formativo, andando ad indagare con maggior dettaglio le acquisizioni – sempre assieme agli studenti – ovvero quelli che sono atteggiamenti ed abilità, per una relazione di aiuto efficace, che si vanno ad apprendere anche grazie a questo ambiente formativo. In questa direzione andrà valutata l'opportunità di utilizzare strumenti autovalutativi già sperimentati con successo in ambiti affini⁵⁶, o di avviare una nuova sperimentazione specificamente dedicata⁵⁷.

In conclusione, possiamo unirici alla notevole soddisfazione e adesione alla proposta formativa espressa dagli studenti educatori ed incoraggiare anche i docenti universitari di diverse discipline a promuovere, sostenere e realizzare forme di didattica partecipativa, trasversale, centrata sullo studente, esperienziale e parzialmente autodiretta. L'università infatti, grazie all'attrattiva che suscita nei giovani e con le sue strutture di ricerca collegate a livello europeo ed internazionale, ha enormi potenzialità per sviluppare nuove conoscenze applicabili alla realtà e per incidere profondamente nei processi di coscientizzazione⁵⁸ delle giovani generazioni di cittadini.

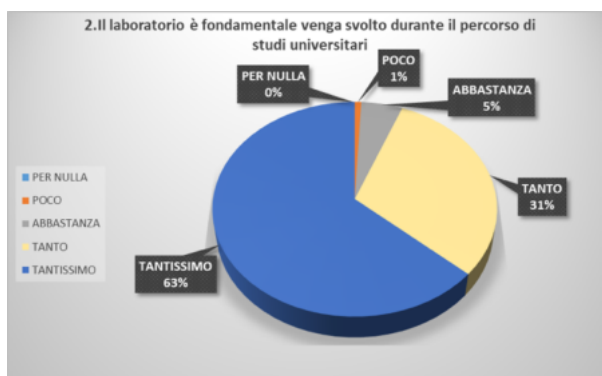
DARIO FORTIN

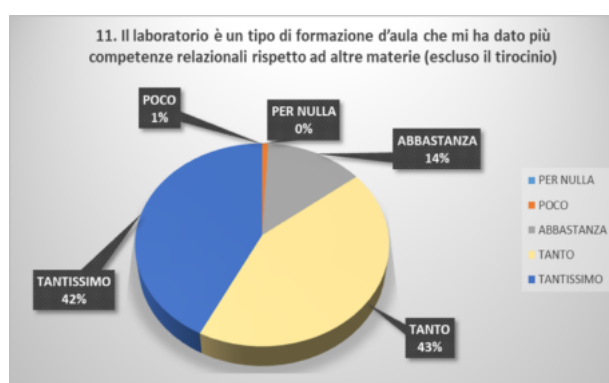
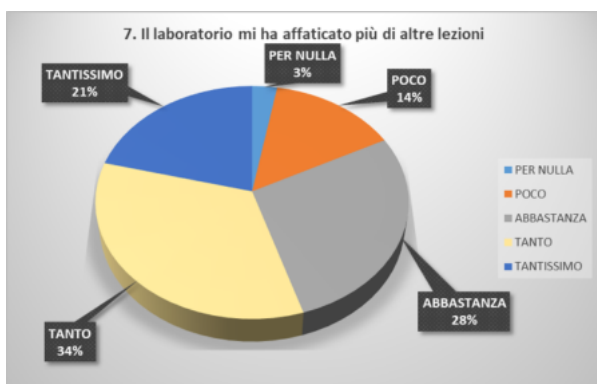
Università di Trento

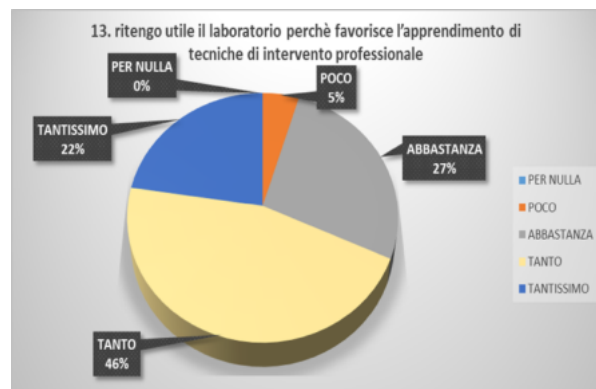
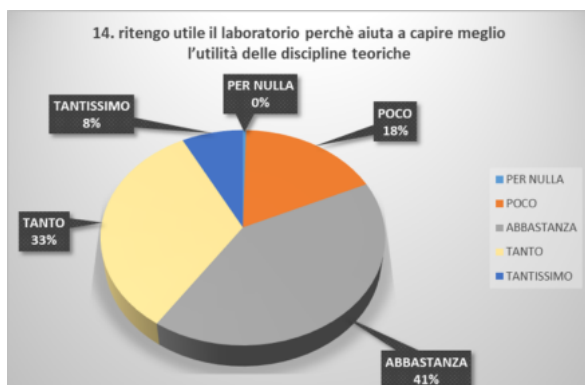
Appendice

Grafici illustrativi i risultati relativi ai 15 items del questionario

Di seguito vengono rappresentati i dati graficamente con diagrammi circolari, così che si possano subito cogliere le caratteristiche essenziali della distribuzione di frequenze per confrontarle facilmente fra loro.







¹ Infatti nel 1982 compare per la prima volta una definizione dell'EP da parte della Commissione nazionale di studio sui profili professionali degli operatori sociali istituita dal Ministero dell'Interno. Il cosiddetto 'Decreto Degan' (Decreto del Ministero della Sanità 10 febbraio 1984) identificava due anni dopo l'Educatore Professionale tra le figure nuove atipiche previste dal D.P.R. 20 dicembre 1979, n.761, che disciplinava lo stato giuridico del personale delle Unità Sanitarie Locali (UU.SS.LL.) ora Aziende Sanitarie.

² Cfr. D. Fortin, *Exploring Social Work in Italy: The Case of University Training of 'Social Health Educators'*, in: «Social Work Education», XXXII, Routledge, Taylor & Francis, 2013. Cfr. M. Vitillo, *L'educatore professionale e l'Anep. I diritti di una professione, i doveri delle istituzioni*, in: F. Crisafulli, L. Molteni, L. Paoletti, P.N. Scarpa, L. Sambugaro, S. Giuliodoro, *Il core competence dell'educatore professionale*, Unicopli, Milano 2000.

³ Definizione tratta dal D.M. della Sanità 8 ottobre 1998 n.520, attualmente in vigore, che prosegue così: 2. L'educatore professionale: a) programma, gestisce e verifica interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia; b) contribuisce a promuovere e organizzare strutture e risorse sociali e sanitarie, al fine di realizzare il progetto educativo integrato; c) programma, organizza, gestisce e verifica le proprie attività professionali all'interno di servizi sociosanitari e strutture socio sanitarie riabilitative e socio educative, in modo coordinato e integrato con altre figure professionali presenti nelle strutture, con il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e/o delle loro famiglie, dei gruppi, della collettività; d) opera sulle famiglie e sul contesto sociale dei pazienti, allo scopo di favorire il reinserimento nella comunità; e) partecipa ad attività di studio, ricerca e documentazione finalizzate agli scopi sopra elencati. 3. L'educatore professionale contribuisce alla formazione degli studenti e del personale di supporto, concorre direttamente all'aggiornamento relativo al proprio profilo professionale e all'educazione alla salute. 4. L'educatore professionale svolge la sua attività professionale, nell'ambito delle proprie competenze, in strutture e servizi sociosanitari e socio educativi pubblici o privati, sul territorio, nelle strutture residenziali e semiresidenziali in regime di dipendenza o libero professionale.

- ⁴ F. Crisafulli, *Seconda indagine nazionale sulla figura dell'Educatore Professionale*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», 2.2, 2016, pp. 36-45, disponibile anche in: <http://scambi.prospettivesocialiesanitarie.it/seconda-indagine-nazionale-sulla-figura-delleducatore-professionale/>.
- ⁵ Cfr. L. de Freitas, E. Morin, B. Nicolescu, *La Carta della Transdisciplinarietà*, Convento di Arràbida, 1994. Traduzione dal francese a cura dell'I.P.E., Istituto per ricerche ed attività educative, Napoli. Il testo verrà successivamente pubblicato, in lingua inglese da B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, trad. K. Claire Voss, State University of New York Press, Albany 2002, pp. 147-152.
- ⁶ A. Canevaro, *Un operatore sociale né rinunciatario né arrogante*, «Animazione Sociale», Aprile 1999, cit. anche in: Gaiera G, *Area medica*, in W. Brandani, P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma 2004, p. 154
- ⁷ Legge di Bilancio 205/2017 (articoli 594-601 pubblicati nel Suppl. ordinario n. 62/L Gazzetta Ufficiale 29.12.2017).
- ⁸ Ecco alcuni esempi tratti dal sito www.universitaly.it: Scienze dell'Educazione; Scienze dell'educazione e della formazione; Scienze dell'educazione sociale; Educatore nei servizi per l'infanzia; Educatore sociale e culturale; Scienze filosofiche e dell'educazione; Scienze pedagogiche e della formazione; Educazione di comunità...
- ⁹ E precedentemente Facoltà di Lettere e Filosofia e Facoltà di Magistero; cfr. E. Preto, *Cronaca delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Magistero: Anno accademico 1974-1975*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», LXVII, 2, 1975, pp. 370-382
- ¹⁰ Legge 11 gennaio 2018, n. 3, Delega al Governo in materia di sperimentazione clinica di medicinali nonché disposizioni per il riordino delle professioni sanitarie e per la dirigenza sanitaria del Ministero della salute. La legge dunque per ora è rivolta agli aventi titolo solo in ambito SNT/2.
- ¹¹ Cfr. M. Bollani, *Educatori professionali: integrazione o dis-integrazione socio-sanitaria?*, in «Vita» 2/1/2019, in: <http://www.vita.it/it/article/2019/01/02/educatori-professionali-integrazione-o-dis-integrazione-socio-sanitari/150237/> visitato il 3/1/2019.
- ¹² Cfr. S. Polenghi, *Approvato il comma 517 sugli educatori socio-pedagogici nelle strutture socio-sanitarie*, in: <https://www.siped.it/2019-01-03-approvato-il-comma-517-sugli-educatori-socio-pedagogici-nelle-strutture-socio-sanitarie/> visitato il 3/1/2019.
- ¹³ Cfr. F. Crisafulli, N. Titta, *Educatori Professionali: una proposta integrata per uscire dal caos*, in «Vita» 5/12/2018, in: <http://www.vita.it/it/article/2018/12/05/educatori-professionali-una-proposta-integrata-per-uscire-dal-caos/150019/> visitato il 3/1/2019.
- ¹⁴ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 75.
- ¹⁵ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2001, p. 242.
- ¹⁶ P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, pp. 167-168.
- ¹⁷ E. Butturini, *Processi educativi e autoeducativi nel dialogo tra generazioni*, in C. Barnao, D. Fortin (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Erickson, Trento 2009, p. 150.
- ¹⁸ D. Fortin, *University education of the social health educator in Italy between temptations and opportunities*, «Hrvastka revija rehabilitacijska istrazivanja», XLVI, 2, 2010, pp. 102-115. Maria Grazia Riva nel saggio in cui auspica la realizzazione di comunità accademica di pratiche pedagogiche auspica che «sarebbe importante che la comunità accademica si trovasse a dibattere assieme, a partire dalle molteplici competenze individuali, dei problemi concreti della ricerca e della formazione, non solo in termini di assegnazione di crediti formativi o di distribuzione di risorse rispettose degli equilibri consolidati o che si vogliono affermare» in: M. G. Riva, *Ricerca e formazione alle professioni educative e formative*, «Studi sulla Formazione», XII, 1/2, 2009, p. 95
- ¹⁹ Lorena Milani nel suo volume (*Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000) ci offre un interessante contributo rispetto all'evoluzione del concetto di competenza: esso si è fatto strada a partire dagli studi di psicologia del linguaggio (Chomsky, 1957) e di filosofia del linguaggio (Ryle, 1963). Assieme alla concezione attigua di capacità, esso è prepotentemente entrato nella formazione professionale e degli adulti (Gillet, 1998; Demetrio, 1988, 1990, 2003) nel campo della psicologia dell'apprendimento (Piaget, 1923, Bloom, 1983; Ormell, 1992) della psicologia delle organizzazioni (McClelland, 1967; Ricotta 1998) in ambito psicosociale (Wittorski, 1998) si è affermato nella psicologia umanistica applicata alla psicoterapia e alla pedagogia (Rogers, 1969) e si sta facendo strada

anche nel sistema dell'istruzione europea in generale (Delors, 1996) della formazione (ISFOL, 1994) ed universitaria grazie al *Bologna Process*.

²⁰ Commissione Europea, *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, Bruxelles 2016 in: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-381-IT-F2-1.PDF> visitato il 20/02/2019; *Recommendation of the European Parliament and of the Council. On key competences for lifelong learning*, in: «Official Journal of the European Union», 18/12/2006, in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> visitato il 20/02/2019. J. Delors, *L'Education un trésor est caché dedans*, Unesco, Paris 1996. Trad. It., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1996. UE, *Libro Bianco sull'istruzione e la formazione. Insegnare ed apprendere: verso la società cognitiva*, COM, 1995, in: http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf, visitato il 20/02/2019.

²¹ Bologna declaration, 19 June 1999, *Space for higher education*, Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19/06/1999 in: http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6069

²² Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (Bologna process), March 12, 2010, n. 9/10, in: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (la traduzione è mia).

²³ Decreto 22 ottobre 2004, n. 270 Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n. 266: «Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999», n. 509, Art. 1. Definizioni

²⁴ Cfr. come ad esempio gli studi di Matilde Callari Galli in Italia (Antropologia culturale e processi educativi)

²⁵ Cfr. come ad esempio gli studi di W. R. Bion, U. Bronfenbrenner; D. Demetrio; Lapierre-Acouturier; R.A. Hinde;

²⁶ M. Brusaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 1997.

²⁷ G. Ba (a cura di), *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale*, Franco Angeli, Milano 2003; M. Camera, M.R. Mascolo, *Le competenze infermieristiche e ostetriche*, LibreriaUniversitaria.it, Padova 2012

²⁸ G. Renga, F. Cavallo, *Formazione per obiettivi a ruoli professionali*, in B. Maggi (a cura di), *La formazione: concezioni a confronto*, EtasLibri, Milano 2000; M. Miragoli, *Un'esperienza di formazione al «Saper Essere» e al «Saper Fare» in un corso di base per Educatori Professionali*, in ESAE anno 2001 *Rapporto sulle professioni sociali*, stampato in proprio, Milano 2002

²⁹ J. Cavoizzi in P. Goguelin, J. Cavoizzi, J. Dubost, E. Enriquez, *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*, ISEDI, Milano 1972 (orig.: *La formation psychosociale dans les organisations* – trad. it. V. Molone, G. Borgese)

³⁰ Se adottiamo questa distinzione, possiamo sottolineare come il termine *know how* sia quello che si collega più facilmente al termine *saper fare* e ci rimanda alle competenze che si basano sull'esperienza pratica e servono allo svolgimento dei compiti lavorativi. In una parte della pubblicistica anglosassone, si parla di *propositional knowledge* contrapposto a *procedural knowledge* (inteso, quest'ultimo, come sinonimo di *know how*), distinzione che corre parallela a quella sopra citata tra *sapere* e *saper fare*, o più semplicemente tra conoscenze teoriche e pratiche. Un diverso riferimento concettuale si basa sulla distinzione introdotta dal filosofo della conoscenza, l'inglese Gilbert Ryle (*The Concept of Mind*, 1949), tra *know how* e *know that*, essendo il primo fondato sulla esperienza ed il secondo su procedure operative e regole.

³¹ Anche la formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria ha in adozione questo modello pedagogico didattico, tanto che Corsi (in Zanniello) parla di «trittico virtuoso ineludibile sempre e comunque (al di là della fattispecie in questione)» e specifica che «insegnamenti, laboratori, tirocinio (rappresentano la declinazione curricularmente organizzata delle tre *competenze* del sapere, saper essere, saper fare, rispettivamente e reciprocamente in forma integrata, su questi tre versanti del curriculum universitario di *formazione iniziale*). Costruzione, dunque, di un *curricolo integrato* tra gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio, con tutti gli insegnamenti/saperi (e, quindi, i *contenuti*) curvati in prospettiva pedagogica sull'obiettivo della relazione docente-discenti. Il sapere attiene alle *competenze contenutistiche* del docente nella sua interezza di ruolo, il saper essere alla sua *formazione personale*, il saper fare alle sue *competenze didattiche globali* e cioè a come tradurre in classe, nell'istituzione e nei vari rapporti interpersonali (con gli allievi, con i colleghi, con il dirigente, con il personale tecnico-amministrativo, con le famiglie e

con il territorio), il suo sapere e il suo saper essere» in: M. Corsi, *Il concetto di competenza professionale*, in G. Zanniello (a cura di), *La formazione degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere, del saper fare*, Armando, Roma 2008, p.154

³² Cfr. C. Rogers, *Carl Rogers on Personal Power*, Delacorte Press, New York 1977, trad. it.: *Potere personale*, Astrolabio, Roma 1978.

³³ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1990, p. 33

³⁴ Cfr. il suo fondamentale lavoro: J.J. Guilbert, *Guida pedagogica per il personale sanitario dell'Organizzazione mondiale della sanità*, Edizioni Dal Sud, Modugno (Ba) 2000.

³⁵ F. Crisafulli, L. Molteni, L. Paoletti, P.N. Scarpa, L. Sambugaro, S. Giuliodoro, *Il core competence dell'educatore professionale. Linee di indirizzo per la formazione*, cit., pp. 58-71.

³⁶ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, cit., p. 174 e p. 198.

³⁷ F. Crisafulli, L. Molteni, L. Paoletti, P.N. Scarpa, L. Sambugaro, S. Giuliodoro, *Il core competence dell'educatore professionale. Linee di indirizzo per la formazione*, cit., p.88.

³⁸ Fabio Folgheraiter ne sintetizza una definizione: «si ha relazione di aiuto quando vi è un 'incontro' tra due persone, di cui una si trovi in condizioni di sofferenza/confusione/conflitto/disabilità (rispetto ad una determinata situazione o a un determinato problema cui si trova di fronte e che si trova a dover gestire) e un'altra invece dotata di un grado 'superiore' di adattamento/competenza/abilità rispetto a queste stesse situazioni o tipo di problema» Cfr. F. Folgheraiter, *La relazione di aiuto nel counseling e nel lavoro sociale*, in R. Mucchielli, *Apprendere il counseling*, Erickson, Trento, 1987, p. 8. F. Batini, *Lo sguardo che carezza da lontano. Per una formazione alla relazione d'aiuto*, Franco Angeli, Milano 2001. C. Barnao, D. Fortin (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*, Erickson, Trento 2009. A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999. G. Barrett-Lennard, *Relationship at the Centre. Healing in a troubled world*, Whurr, London and Philadelphia 2005,– tr. It.: *La relazione al centro*, La Meridiana, Molfetta 2010.

³⁹ Nel caso qui descritto il *setting* formativo è stato facilitato anche dalla messa a disposizione del «Laboratorio di comunicazione e narratività» diretto dal pedagogo prof. Marco Dallari, uno spazio ideato per la formazione di insegnanti, educatori, adulti, alle competenze relazionali e comunicative. Il Laboratorio dispone di un'aula-teatro dotata di strumenti audio-video-informatici per la sperimentazione e realizzazione di prodotti didattici multimediali, all'interno del quale gli studenti possono progettare e mettere in scena le loro performance; ogni attività può essere videoripresa e in seguito analizzata, commentata e supervisionata.

⁴⁰ D. A. Kolb, *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984, p. 41

⁴¹ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965.

⁴² P. Bertolini P. e L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993; P. Bertolini, *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

⁴³ R. Carmagnani, M. Danieli, V.C.M. Denora, *Un Paradigma Pedagogico Didattico per la scuola che cambia. Una sfida educativa per il terzo millennio*, Ed. Principato, Milano 2006.

⁴⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.

⁴⁵ M. Dallari, *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini, Milano 2000.

⁴⁶ M. Jelfs, *Manual for Action* (revised and edited by Sandy Merritt), Action Resources Group, London 1982; Ed. It., *Tecniche di animazione*, Elle Di Ci, Torino 1983.

⁴⁷ WHO, *The Ottawa Charter for Health Promotion*, International Conference on Health Promotion, 17-21 November 1986, Ottawa, Ontario, Canada 1986.

⁴⁸ R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecomproject Editore, Ferrara 2000.

⁴⁹ D. Fortin, G. Gottardi, *The Person-Centred Approach in Trentino. From Its Introduction by the Jesuits to Today's Social Health Educators*, «Jesuit Higher Education: A Journal», VI, 2, Article 23, 2017.

⁵⁰ C.R. Rogers, *Freedom to learn, A view of what education might become*, Columbus, Ohio Merrill 1969 - trad. it., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1973, pp. 9-10.

⁵¹ Questi insegnamenti sono parte del Corso di Laurea in Educazione Professionale attivato, sotto la guida del prof. Remo Job, in convenzione tra l'Università di Ferrara (Facoltà di Medicina) e l'Università di Trento (Dipartimento di

Psicologia e Scienze Cognitive e Dipartimento di Sociologia) su richiesta della Provincia Autonoma di Trento e del Cartello “Stare con i più deboli”: il punto di vista delle Organizzazioni del privato sociale per l’avvio di un Corso di laurea per educatori in Trentino (il cui documento del Cartello è disponibile in: <http://www.explorans.it/modules/core/lib/d.php?c=apCF9>, visitato il 29/02/2016).

⁵² Sintesi tratta dai Programmi di Insegnamento pubblicati in: <http://www.unife.it/medicina/educatore-sanitario/studiare/insegnamenti-e-docenti/insegnamenti-e-docenti2018-2019> visitato il 26/02/2019.

⁵³ C. Bezzi, *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2010. In breve le nove fasi sono: Definizione del mandato valutativo; formulare le opportune domande valutative e comprendere gli obiettivi del programma; accertare le risorse disponibili e organizzare la ricerca; il primo disegno della ricerca e l’offerta tecnica; esplorare il campo semantico del programma; esplicitare il sistema valoriale del programma; stabilire conseguenti approcci, strumenti, tecniche e loro definizioni operative; Raccolta e analisi delle informazioni; usare la valutazione e diffonderne i risultati.

⁵⁴ Va specificato che alla fine dei 15 *items* il questionario presenta cinque righe da poter utilizzare come eventuale libera espressione e suggerimenti scritti da parte dello studente; questo materiale non è stato analizzato dettagliatamente nel presente studio, anche se, ad una prima stima a vista, le espressioni hanno avuto un carattere di sottolineatura della positività dell’esperienza e alcuni suggerimenti di aspetti migliorabili.

⁵⁵ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 241

⁵⁶ Cfr. per es: M. Pellerey, F. Orio, *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Las, Roma 1996; M. Pellerey, D. Grządziel, M. Margottini, F. Epifani, E. Ottone, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l’autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CNOS-FAP, Roma 2013.

⁵⁷ G. Crisafulli, G. Gottardi, D. Fortin, R. Gris, *Il Q-SHELL Social Health Education Learning*, «Da persona a persona. Rivista di studi rogersiani», Maggio, Roma 2015.

⁵⁸ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.

ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti

ePortfolio: the use of new technologies to promote self-directed learning processes

CONCETTA LA ROCCA, ROSA CAPOBIANCO¹

Self-direction in learning isn't the application of a particular technique in the training paths, but rather the ability of the adults to carry out a critical reflection on themselves to decide if and how to guide their learning or if and how to modify their life project. New technologies are a great opportunity to tackle such a complex task and the electronic Portfolio (eP) is a digital tool/environment that lends itself to this. This paper presents the procedures and outcomes of a research in which university students have built an eP that has produced self-direction, self-reflection, self-guidance.

KEYWORDS: E.PORTFOLIO, CRITICAL REFLECTION, EXPERIENCE'S VALUE, TRASFORMATIVE LEARNING, SELF-DIRECTION.

Introduzione

Mezirow² osserva che il concetto di autodirezione nell'apprendimento non può essere riferito all'applicazione di una tecnica particolare nei percorsi formativi, ma piuttosto alla capacità dei soggetti adulti di effettuare una riflessione critica su se stessi e, conseguentemente ed eventualmente, di decidere di modificare il proprio progetto di vita. Fin dagli studi di Tough³ e Knowles⁴ si pone in evidenza il fatto che l'autodirezione nell'apprendimento non coincide con il solipsismo cognitivo, ovvero con l'isolamento del soggetto in un luogo, interno o esterno, avulso dalla realtà vissuta. Al contrario il concetto sta ad indicare una dimensione relazionale positiva tra la persona e il proprio contesto di formazione e di lavoro, contesto scaturito e definito propriamente dalle relazioni, materiali e morali, che in esso si configurano e dalla consapevole autonomia che lo stesso soggetto afferma nella sua interazione con l'altro da sé. Anche, ed in particolare, nei confronti del maestro verso il quale l'individuo matura una particolare forma di relazione definibile come *dependente autonomia* (Quaglino)⁵ basata sostanzialmente sul dialogo e sulla motivazione ad apprendere e che si configura come un processo fondato sulla riflessione e sulla responsabilità. Queste

argomentazioni sembrano particolarmente interessanti se collocate nel nostro mondo contemporaneo caratterizzato da complessità, contraddizioni e fluidità tali da generare quello che Guichrad⁶ definisce *caos vocazionale*, per arginare il quale i soggetti dovrebbero essere posti nella condizione di affrontare situazioni problematiche (Mezirow)⁷ avendo la capacità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di attualizzare il proprio potenziale senso della vita. Come si è già sottolineato in altre occasioni (La Rocca)⁸, le competenze richieste agli adulti per affrontare le situazioni di trasformazione, le provocazioni che la vita può generare, non possono essere certamente improvvisate, ma dovrebbero essere sviluppate nell'ambito del processo di crescita, fin dai primi gradi scolastici. Le cosiddette *soft skills* (Pellerey)⁹, delle quali si parla diffusamente anche nei documenti europei, altro non sono che le competenze necessarie per potersi orientare in contesti sociali e professionali problematici, e non sempre favorevoli, ponendo in atto una serie di strategie quali <<la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. Insomma bisognerebbe educare i ragazzi ad auto-

orientarsi, affinché raggiungano l'autonomia decisionale che consenta loro di porre se stessi come centro stabile in un mondo che gira vorticosamente, attingendo a saperi e competenze profonde, di tipo stabile, sistematico e strutturato>>> (Domenici)¹⁰. E vale comunque la pena precisare che i contesti di vita sono sempre problematici e mai lineari e dunque sembra davvero vitale che nelle prassi didattiche, in periodo scolastico, si tenga conto della necessità di sviluppare quelle *competenze strategiche* (Margottini)¹¹ che potranno il futuro adulto nella condizione di sapere, saper fare, saper essere, saper agire, saper divenire. Un ragazzo allenato ad essere al centro del proprio percorso di apprendimento più facilmente diventerà un adulto capace di osservare, analizzare, decidere, scegliere ed autodirigersi. Ma, come si diceva nelle prime righe di questo scritto, citando Mezirow, evidentemente non c'è una tecnica codificata che possa generare le competenze auspiccate, vi sono però strategie educative che possono facilitarne lo sviluppo, soprattutto potenziando processi metacognitivi, quali l'abitudine alla riflessione critica e alla consapevolezza dei propri punti di forza e di criticità per essere in grado di reinterpretare, in modo continuo e costruttivo il proprio rapporto con il mondo (Romeo)¹², nell'ottica dell'apprendimento permanente, anzi dell'autodirezione nell'apprendimento permanente.

Di conseguenza si può perciò affermare che l'esercizio della riflessione sia alla base dell'attivazione dei processi di autodirezione nell'apprendimento, perché, citando Dewey¹³, non è l'esperienza ma la riflessione sull'esperienza a trasformare significativamente le convinzioni di un soggetto e dunque a produrre in esso una modificazione cognitiva, ovvero un apprendimento.

Affinchè la riflessione sull'esperienza sia presente al soggetto in modo sistematico e dinamico, è necessario fare in modo che egli possa intraprendere con se stesso un processo di narrazione (Batini)¹⁴ che gli consenta di organizzare in modo significativo il proprio vissuto esperienziale e formativo dando conto in primis a se stesso di ciò che ritiene essere nodale nel proprio passato e presente e dunque produrre una disposizione verso la progettazione del futuro.

Le nuove tecnologie rappresentano senz'altro una grande opportunità per affrontare un compito così complesso e, secondo la scrivente, il portfolio elettronico (ePortfolio,

eP) è uno strumento/ambiente digitale che si presta elettivamente allo scopo (La Rocca)¹⁵.

L'e Portfolio: riflettere ed auto-dirigersi in ambiente digitale

L'eP rappresenta l'evoluzione elettronica del portfolio cartaceo che consiste in una raccolta di carte e materiali compiuta da un soggetto per documentare i migliori lavori eseguiti e, in passato, era utilizzato soprattutto nel campo delle belle arti (Avraamidou, et al)¹⁶ (Meeus, et al)¹⁷. Con la diffusione delle tecnologie di rete si è assistito ad una progressiva evoluzione del portfolio in uno strumento elettronico che si avvale dell'uso di una interfaccia web-based; ciò ne rende possibile un allestimento più flessibile e dinamico e consente ai soggetti di predisporre una raccolta di dati informativi immediatamente accessibili da chiunque ne abbia interesse (Barrett)¹⁸; (Giovannini, et al)¹⁹; (Pellerey, 2018)²⁰; (Rossi, et al)²¹. In sintesi, l'eP è "una raccolta digitalizzata di artefatti, ivi comprese le dimostrazioni, le risorse, e i risultati raggiunti che rappresentano un individuo, un gruppo, un'organizzazione, o un'istituzione" (Lorenzo, et al, p. 2)²². L'eP è, dunque, un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri ed *accompagnati da riflessioni e descrizioni* che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento. Bisogna sottolineare che l'eP consente la documentazione delle competenze acquisite in ambito formale, informale e non formale poiché nelle sue pagine è possibile mostrare sia il possesso di titoli di studio conseguiti a seguito di percorsi scolastici formali, sia il possesso di conoscenze, abilità, capacità sviluppate in ambienti esperienziali di varia natura. Ad esempio è possibile mostrare la propria conoscenza della lingua inglese anche se non si è in possesso di un diploma Trinity, costruendo una pagina di eP in cui si inseriscono documenti che lo testimoniano, come una conversazione sostenuta nell'ambito di una riunione di volontariato o la presentazione di un progetto di ricerca in una conferenza. Perciò la costruzione di un eP permette, al soggetto che lo implementa, di riflettere sulle proprie competenze, conoscenze, abilità, ovvero di auto-valutarsi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso

formativo. Le persone possono così migliorare la comprensione di se stesse per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita. L'eP di fatto può accompagnare la persona durante tutto il suo percorso di formazione che, come è ormai noto, non termina certo con il conseguimento di un titolo di studio, ma prosegue lungo tutto l'arco della vita e perciò può essere considerato davvero un potente alleato in un processo di autodirezione in cui è necessario testimoniare a se stessi, oltre che ad altri, gli stadi formativi raggiunti e contemporaneamente il percorso seguito (La Rocca, 2015)²³.

Sembra che questa breve sintesi possa aver mostrato il valore pedagogico e formativo dell'eP che risulta essere comunque uno strumento/ambiente di una certa complessità, non tanto nella sua costruzione, che anzi, dopo averne compreso i meccanismi, risulta essere anche coinvolgente e divertente, ma nel monitoraggio e nella verifica dei dati, ottenuti a seguito della sua compilazione, che, in sede di sperimentazione, non può non essere eseguita se se ne voglia testare l'affidabilità e la validità. Infatti la ricerca empirica che si presenta in questo lavoro intende proprio mostrare in che modo possa essere costruito un eP che svolga una funzione significativa ad affiancare il soggetto nell'attivare percorsi di autodirezione e di autoapprendimento lungo l'arco della sua vita.

Poiché l'eP è uno strumento aperto totalmente gestito dal soggetto, a seguito di ricerche già effettuate (La Rocca, 2015)²⁴, è emersa la necessità pedagogica e metodologica di renderlo più strutturato, in modo da corrispondere al principio secondo il quale non vi è contraddizione nell'attivare strade percorribili per innescare processi riflessivi *guidati ed autodiretti* che coniughino l'intenzionalità dell'atto educativo e l'autonomia del soggetto (Quaglino, 2004)²⁵.

Perciò in questo lavoro viene presentato lo sviluppo di un eP semi-strutturato poiché: a) alcune delle pagine di cui è composto sono elaborate liberamente dal soggetto secondo la propria specifica originalità ed hanno lo scopo di porre in evidenza non solo competenze, conoscenze, capacità possedute e ritenute degne di considerazione, ma anche le emozioni, l'impegno, le gioie e le frustrazioni che ne hanno accompagnato il conseguimento; b) altre pagine sono

costruite utilizzando strumenti strutturati selezionati dal docente/formatore in base agli obiettivi educativi sottesi alla compilazione dell'eP.

Mahara è la piattaforma scelta e sviluppata per la costruzione dell'eP (La Rocca, 2015)²⁶ perché è facile ed intuitiva nella compilazione e perché si presta elettivamente a corrispondere agli obiettivi perseguiti dal docente/ricercatore. Rispetto alla prima versione della piattaforma utilizzata nella ricerca del 2014/15, sono state effettuate delle modifiche nella home page che corrispondono sia allo scopo di personalizzarla e renderla più amichevole, sia alla necessità di fare in modo che gli studenti elaborino pagine libere e pagine struttura. Come è visibile dall'immagine (figura 1), Mahara è costituita da tre contenitori: il primo, oltre che permettere la realizzazione del CV²⁷, è sostanzialmente il luogo in cui raccogliere, "salvare", tutti i file che contengono i documenti multimediali da utilizzare per la costruzione delle pagine; il secondo è il luogo che consente la costruzione vera e propria delle pagine, sia libere, sia strutturate per le quali, cliccando sull'icona, il soggetto accede direttamente agli strumenti (*Tavola degli eventi* in foglio word; *Grafico degli eventi* in formato excel; *QSA* e *ZTPI* con link alla piattaforma www.competenzestrategie.it); il terzo è il luogo in cui è possibile promuovere una dimensione relazionale condividendo con altri le proprie pagine anche per promuovere una riflessione collegiale su temi di interesse. Per ragioni di spazio non è possibile mostrare e descrivere nel dettaglio le modifiche effettuate rispetto alla piattaforma utilizzata in precedenza, per visionare la quale pertanto si rinvia al saggio del 2015 (La Rocca, 2015)²⁸.



Figura 1. Immagine della Home Page di Mahara sviluppata per la ricerca 2017/18

Prima di procedere con la narrazione dell'esperienza empirica, si ritiene necessario descrivere brevemente gli strumenti utilizzati per la compilazione, obbligatoria, delle pagine strutturate:

- *Tavola degli eventi* – ha lo scopo di guidare lo studente nella individuazione degli eventi del proprio vissuto formativo che verranno poi rappresentati dai documenti/artefatti da inserire nell'eP. Con il termine “evento” si fa riferimento ad una situazione complessa che è fatta del ricordo di un episodio ma anche dei materiali che possono essere ritenuti la documentazione di quell'episodio; i documenti/materiali dovranno essere rielaborati in formato elettronico e accompagnati dai commenti che si riterrà opportuno inserire e che rappresentano la riflessione soggettiva sull'evento: questo processo di rilettura e riformulazione trasformerà i documenti negli artefatti da inserire in Mahara. La Tavola è formata da quattro ambiti: cognitivo, motivazionale, relazionale e metacognitivo; per ciascuno degli ambiti sono state formulate delle domande che guidano gli studenti ad individuare quali siano stati gli eventi del proprio percorso

formativo che abbiano assunto, per lo stesso individuo, in positivo e in negativo, un rilievo maggiore nella costruzione della propria identità di soggetto competente e di persona.

- *Grafico degli eventi* – richiede di collocare in un ordine temporale gli eventi selezionati grazie all'uso della Tavola. È costituito da un piano delimitato da assi cartesiani: sull'ascissa sono collocate le età in cui sono accaduti gli eventi, sull'ordinata le categorie nell'ambito delle quali si sono verificati gli eventi (Famiglia, Scuola e formazione, Gruppo dei pari, Lavoro, Volontariato – in colori differenti). Il quadrante superiore va utilizzato per la collocazione degli eventi positivi, quello inferiore per gli eventi negativi. L'evento si trova dunque ad essere collocato su un piano che ne permette l'immediata visualizzazione come fatto collegato, in senso temporale, ai diversi contesti del vissuto del soggetto.
- QSA – questionario sulle strategie di apprendimento elaborato da Pellerey (Pellerey,1996)²⁹ e sviluppato in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategie.it/ (Margottini,

2017). Lo strumento ha lo scopo di <<promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro>>, attraverso <<l'analisi di fattori che fanno riferimento alle seguenti dimensioni interrelate: cognitiva e metacognitiva, motivazionale e volitiva affettiva e relazionale>>³⁰.

- ZTPI – *Zimbardo Time Perspective Inventory*, in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/, consente al soggetto di comprendere quale sia il proprio rapporto con il tempo, misurando quale valore esso dia al passato, al presente e al futuro (Zimbardo e Boyd, 2008)³¹; (Margottini e Rossi, 2017)³².

La ricerca: procedure e risultati di una esperienza formativa

La ricerca che si presenta in questo lavoro riguarda l'esperienza di costruzione di un eP da parte di 40 studenti universitari dei Corsi magistrali di “Strategie educative e nuovi processi comunicativi” e “Comunicazioni di Rete” tenuti dalla scrivente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre negli anni 2017/18. Sono stati presi in considerazione esclusivamente gli eP compilati dagli studenti frequentanti che avessero sostenuto gli esami relativi agli insegnamenti entro la sessione di luglio 2018. Il motivo di questa selezione risiede nel fatto che la costruzione dell'eP, valutata per 3CFU, vista la complessità della procedura, è obbligatoria solo per i frequentanti, i quali sono poi tenuti ad illustrare e commentare il proprio eP in sede d'esame; il termine temporale è stato fissato a luglio 2018 per permettere la complessa elaborazione dei dati di ricerca. La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo poiché ha previsto sia l'utilizzo di strumenti strutturati sia l'analisi qualitativa delle pagine libere dell'eP; i dati quantitativi sono stati raccolti ed elaborati in excel, i dati qualitativi con procedure di decodifica a posteriori.

1. Fasi della ricerca

Lo svolgimento della ricerca è avvenuto attraverso le seguenti azioni:

- a) *Presentazione teorica dell'eP*. In primo luogo, dopo circa un mese dall'inizio di ciascuno dei Corsi, la docente ha tenuto una lezione specifica sull'eP, sottolineandone la valenza auto-formativa ed auto-orientativa e ponendone in rilievo gli aspetti pedagogici e didattici.
- b) *Presentazione della piattaforma Mahara scelta per la costruzione dell'eP*. Nella lezione successiva, la docente, con il sostegno di uno o due tutor, ha illustrato la piattaforma Mahara, spiegandone le modalità di accesso e di implementazione e mostrando alcuni lavori realizzati dagli studenti dei Corsi precedenti. È opportuno sottolineare che i tutor sono studenti che hanno frequentato i Corsi precedenti e che, oltre ad avere una buona dimestichezza con le nuove tecnologie, hanno trovato particolarmente interessante la costruzione del proprio eP, decidendo di approfondire l'argomento tanto da farne, in alcuni casi, oggetto di tesi. La presenza dei peer-tutor agevola moltissimo la comunicazione con gli studenti che, generalmente, in un primo momento si mostrano piuttosto spaventati di fronte al lavoro che li attende, ma che poi, mano a mano che si entra nel merito, si lasciano coinvolgere volentieri nell'avventura, manifestando entusiasmo e partecipazione.
- c) *Presentazione degli strumenti strutturati, la cui compilazione dà origine alle pagine obbligatorie*. Contestualmente alla presentazione della piattaforma Mahara, vengono presentati gli strumenti che dovranno obbligatoriamente essere utilizzati per la costruzione delle pagine strutturate, ovvero: la *Tavola degli eventi formativi*, il *Grafico degli eventi formativi*, il *QSA*, e lo *ZTPI*.
- d) *Indicazioni per la compilazione delle pagine libere*. Sempre nello stesso incontro viene effettuata la consegna della costruzione di alcune pagine libere (minimo tre) che i soggetti possono elaborare a seguito del processo auto-riflessivo indotto dalla compilazione degli strumenti strutturati precedentemente descritti.
- e) *Costruzione dell'eP con il sostegno di un tutor*. A partire dal seminario e per i mesi successivi, gli

studenti cominciano il percorso di costruzione del proprio eP, sapendo di poter contare sul tutor per ogni questione relativa alla dimensione tecnologica e sulla docente per ogni problema relativo all'interpretazione degli strumenti strutturati.

- f) *Compilazione Questionario di Uscita (QU)*. Viene poi chiesto agli studenti di compilare un Questionario al termine dell'esperienza effettuata; il questionario debitamente compilato è stato consegnato alla docente in sede d'esame, ovvero quando l'eP è stato presentato e commentato, completo delle pagine libere e di quelle strutturate.

2. Analisi e interpretazione dei dati

Come già detto, gli ePs monitorati nell'ambito di questa ricerca sono stati 40, poiché 40 sono stati gli studenti che hanno presentato il proprio eP e restituito il QU durante lo svolgimento degli esami della sessione estiva. I dati raccolti dalla compilazione degli strumenti strutturati e dalle pagine libere dell'eP sono stati inseriti in una matrice in formato excel che ha previsto in riga le risposte di ogni singolo studente e in colonna le risposte di tutti allo specifico item, così come mostrato nella tabella seguente:

Numero studente	Q 1.1	Q 1.2	Q 1.3	Q 1.4	Q 2.1	Q 2.2 a	Q 2.2 b
1	25	1	1	3	2	0	0
2	24	1	1	3	2	0	0
3	24	1	1	3	2	0	0

Figura 2 . Tabella word di una piccola parte della matrice dati excel

Per dare un'idea completa, e sintetica, dei contenuti della vasta matrice excel, sulla quale sono state effettuate le

analisi statistiche, si propone la tabella word riportata di seguito:

Tavola degli eventi	Grafico degli eventi	QSA	ZTPI	Pagine libere eP	Questionario Uscita
Ambito cognitivo – eventi positivi e negativi per le categorie: Famiglia; Scuola e Formazione; Gruppo dei pari; Lavoro; Volontariato	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Famiglia	(fattori c= cognitivi; fattori a= affettivi) c1 Strategie elaborative c2 Autoregolazione c3 Disorientamento c4 Disponibilità alla collaborazione	Passato negativo	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Famiglia	Sezione 1, item strutturati su: Dati ascrittivi
					Sezione 2, item str. su: Esercizio della attività di riflessione

Ambito motivazionale – eventi positivi e negativi per le categorie: Famiglia; Scuola e Formazione; Gruppo dei pari; Lavoro; Volontariato	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Scuola e Formazione	c5 Organizzatori semantici c6 Difficoltà di concentrazione c7 Autointerrogazione a1 Ansietà di base a2 Volizione a3 Attribuzione a cause controllabili a4 Attribuzione a cause incontrollabili a5 Mancanza di perseveranza a6 Percezione di competenza a7 Interferenze emotive	Passato positivo	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Scuola e Formazione	Sezione 3, item str. su: ePortfolio a. Conoscenza dell'eP b. Progettazione dell'eP c. Navigazione	
Ambito relazionale – eventi positivi e negativi per le categorie: Famiglia; Scuola e Formazione; Gruppo dei pari; Lavoro; Volontariato	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Gruppo dei pari		Presente fatalista	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Gruppo dei pari	Sezione 4, item str. su: Questionario sulle Strategie di Apprendimento	Sezione 5, item str. su: Questionario sulla Prospettiva Temporale
Ambito metacognitivo – eventi positivi e negativi per le categorie: Famiglia; Scuola e Formazione; Gruppo dei pari; Lavoro; Volontariato	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Lavoro		Presente edonista		Pagine costruite nell'ambito della categoria: Lavoro	Sezione 6, item str. su: Rapporto con le TIC
(Empty cell)	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Volontariato		Futuro	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Volontariato		Sezione 8: commento personale sull'esperienza di costruzione dell'eP

Figura 3. Tabella word sintetica degli strumenti i cui risultati sono stati inseriti nella matrice excel.

Come è facile intuire, la matrice è stata il frutto di lavoro molto accurato e basato sull'inserimento di dati quantitativi, alcuni dei quali direttamente derivati da item strutturati ed altri da informazioni qualitative codificate mediante la costruzione di categorie a posteriori.

La prospettiva euristica che si è perseguita nell'analisi dei dati, è stata di osservare: a) se nelle pagine costruite

liberamente gli studenti abbiano utilizzato contenuti derivati dalla compilazione degli strumenti strutturati; b) se è possibile individuare una relazione tra le risposte fornite dagli studenti agli specifici strumenti.

La prima linea interpretativa si basa sulla considerazione che l'elemento fondamentale per la costruzione di un eP è la riflessione, ovvero il soggetto può comprendere

attraverso una attività di auto-osservazione e di meta-cognizione, quali siano le proprie potenzialità, i propri punti di forza, le proprie debolezze al fine di autodirigersi nel percorso formativo, professionale, di vita. Ovviamente l'autodirezione non è un processo che possa svolgersi linearmente: nella vita accadono fatti che costringono a dover cambiare strada e meta, ed è proprio per rispondere a queste *provocazioni* che può essere opportuno riflettere su se stessi attraverso la costruzione di un eP. La compilazione dei singoli strumenti strutturati ha lo scopo di incentivare queste riflessioni e di valorizzarle entro un contenitore più ampio che le raccolga e consenta loro di non restare un esercizio automatico ed isolato, ma di costituire il tassello di un progetto di elaborazione più ampio, quale è appunto l'eP. In questo ragionamento trova giustificazione la prima prospettiva di lettura dei dati, poiché si potrà avere la conferma che la compilazione dei singoli strumenti strutturati abbia contribuito ad un esercizio di riflessione più esteso, solo se se ne rintracceranno elementi nelle pagine libere. La diretta conseguenza di questo tipo di indagine conduce alla rilevazione delle eventuali relazioni tra le risposte fornite dagli studenti agli specifici strumenti.

3. Corrispondenza tra Tavola degli eventi e pagine libere dell'eP

La rilevazione della corrispondenza tra i contenuti inseriti nella Tavola e quelli inseriti nelle pagine libere dell'eP è stata il frutto di un lavoro qualitativo accurato e analitico attraverso il quale si è riscontrato che tale corrispondenza si è verificata nel 68,7% dei casi; il risultato è stato considerato soddisfacente poiché i due terzi degli studenti hanno evidentemente utilizzato gli eventi individuati grazie alle sollecitazioni della Tavola per effettuare una narrazione di sé basata su un processo riflessivo guidato ed autodiretto, e dunque pedagogicamente significativo, così come sostenuto nel precedente paragrafo 2.

Per osservare in modo più specifico la relazione tra gli episodi riportati nella Tavola degli eventi e le pagine libere dell'eP si è proceduto in questo modo: a) raccolta e numerazione degli eventi, distinti in positivi e negativi, nelle categorie concettuali 'Famiglia', 'Scuola e Formazione', 'Gruppo dei pari', 'Lavoro', 'Volontariato'³³ in modo tale che per ogni categoria si avessero due rappresentazioni, l'una che individuasse gli eventi positivi

e l'altra quelli negativi; b) inserimento dei valori numerici ottenuti nella matrice excel appositamente predisposta per permettere un trattamento statistico dei dati; c) elaborazione dei dati attraverso una analisi delle corrispondenze multiple. Si rileva che i risultati delle corrispondenze sono molto affidabili perché la varianza spiegata è sempre superiore all'80%.³⁴

Per semplificare la presentazione dei risultati, e non occupare troppo spazio, si riporta solo una delle tavole delle corrispondenze multiple elaborate, ovvero quella che rappresenta le correlazioni tra pagine libere dell'eP e la categoria 'Scuola e formazione'. La scelta è dovuta principalmente al fatto che tale categoria è stata quella più scelta dagli studenti, anzi si può affermare che il 100% dei ragazzi ha menzionato eventi accaduti nel proprio trascorso scolastico che, in positivo e in negativo, hanno condizionato in qualche modo scelte future di studio e di vita. Inoltre in questa categoria, oltre che in quella del 'Lavoro', anche se in misura ridotta, si è rilevata la presenza dell'ambito/variabile³⁵ 'metacognizione'; ciò sta a significare che i ragazzi hanno attribuito alla scuola un grande peso nell'attivare quei processi di riflessione sulle proprie competenze e conoscenze che essi non hanno invece riscontrato nelle situazioni vissute legate alla 'Famiglia', al 'Gruppo dei pari' e al 'Volontariato'.

Per favorire la lettura della tavola, si indicano, di seguito, i significati attribuiti alle variabili che compaiono sul grafico: in primo luogo il numero 1, seguito da + o - (eventi positivi o negativi) indica la presenza della variabile, ovvero dell'evento (es: Tc2 +1 = presenza in Tavola eventi di fatti positivi considerati importanti in ambito c =cognitivo nella categoria 2=Scuola e formazione); il numero 0 indica invece l'assenza della variabile, ovvero dell'evento (Tc2 +0 = assenza in Tavola eventi di fatti positivi considerati importanti in ambito c =cognitivo nella categoria 2=Scuola e formazione). Come evidenziato dal cerchio rosso, si osserva che praticamente tutte le variabili con numero 1 si sono posizionate vicine le une alle altre e questo sta ad indicare che la quasi totalità degli studenti ha rilevato che le esperienze di scuola e di formazione hanno inciso sulla propria vita, in modo positivo o negativo, tanto da ritenere opportuno di riportarle nelle pagine libere dell'eP, che, come è visibile, sono esse stesse comprese nel cerchio rosso (eP+1; eP-1).

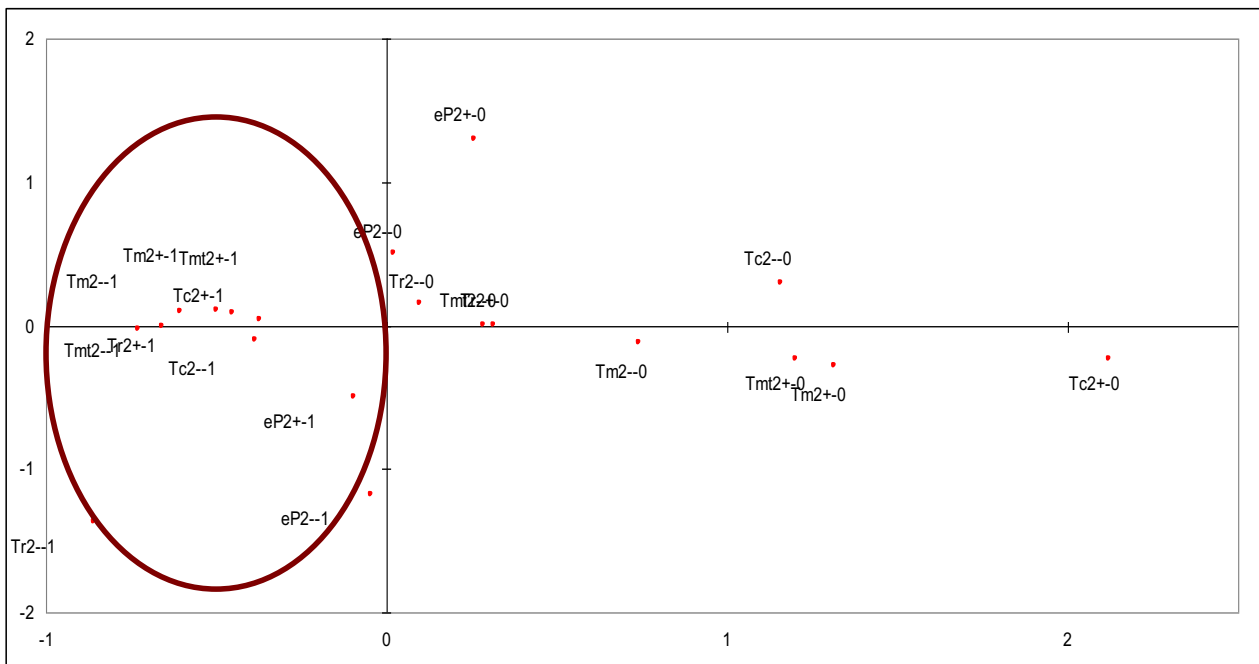


Figura 4. Grafico delle corrispondenze multiple tra Tavola degli eventi e pagine libere di eP per la categoria “Scuola e formazione”.

In particolare si osserva che in questo grafico anche le variabili relative all’ambito meta-cognitivo sono comprese nel cerchio rosso (Tmt2+-1) e questo, come si anticipava, sta ad indicare che gli studenti hanno riconosciuto ai percorsi scolastici e formativi la capacità di sviluppare in loro una attitudine alla riflessione sui propri processi e livelli di apprendimento. Come già detto le variabili che esprimono l’ambito metacognitivo sono invece risultate del tutto assenti per le altre categorie ad eccezione di una presenza marginale nella categoria ‘Lavoro’. Dunque in famiglia e con gli amici i ragazzi ricordano e rappresentano eventi positivi e negativi esclusivamente legati alle dimensioni relazionali, affettive, motivazionali e cognitive; questo risultato sembra di grande interesse soprattutto nella prospettiva legata alla formazione dei docenti i quali dovrebbero essere consapevoli che gli eventi (positivi e negativi) accaduti durante gli anni della formazione scolastica segnano in modo indelebile il cammino e la percezione di sé dei ragazzi.

4. Corrispondenza tra QSA e pagine libere dell’eP

Sempre nell’ottica di non appesantire l’editing di questo contributo, non si inseriranno i grafici statistici che rappresentano le corrispondenze multiple tra il QSA e le pagine libere dell’eP, limitando la presentazione di questo tema alla sola discussione dei dati emersi. In primo luogo è necessario esplicitare che, vista la natura dello strumento, il confronto è stato effettuato per il solo ambito metacognitivo della Tavola degli eventi³⁶, declinato nelle ormai note categorie: ‘Famiglia’, ‘Scuola e formazione’, ‘Gruppo dei pari’, ‘Lavoro’, ‘Volontariato’. Ciò che emerge immediatamente alla semplice visualizzazione del grafico, è un denso raggruppamento (*nuvola*) delle variabili in una stessa area; ciò sta a dimostrare che i ragazzi, dopo aver compilato il QSA ed aver ricevuto in modo immediato il risultato del test, hanno utilizzato le riflessioni da questo indotte riportandole in tutti i propri contesti di vissuto esperienziale, in modo trasversale. Si evidenzia una eccezione per due piccoli gruppi di variabili che si allontanano dalla *nuvola* sopra descritta. Il primo gruppo è formato da due sole variabili: il fattore del QSA: a2 Volizione, e l’ambito metacognitivo per la categoria

‘Lavoro’, entrambi contrassegnati dal segno della negatività. L’interpretazione che sembra possibile avanzare è che i ragazzi manifestino una sorta di frustrazione nel rendersi conto della difficoltà (a volte dell’impossibilità) di disporsi volitivamente verso il lavoro, essendo consapevoli del fatto che sarà arduo trovarlo, in particolare trovarne uno adeguato alle competenze che ritengono di possedere (meta-consapevolezza). Il secondo gruppo è costituito dai fattori del QSA c2 Autoregolazione e c3Disorientamento, e dalla categoria ‘Scuola e formazione’, anche in questo caso tutti negativi. L’ipotesi interpretativa sembra condurre ancora una volta al ruolo fondamentale, e purtroppo a volte fallimentare, che i ragazzi attribuiscono alla scuola, dalla quale evidentemente si aspettano, restandone disillusi, di essere accompagnati e sostenuti nell’acquisire capacità di regolare e dirigere se stessi nei propri processi di apprendimento e, dunque, di essere in grado di auto-orientarsi nelle scelte future.

5. Relazioni tra ZTPI e Grafico degli eventi

Tra gli elementi che si sono voluti indagare in questa ricerca, è sembrata molto interessante la prospettiva diacronica che un soggetto deve necessariamente assumere

per attivare un percorso di riflessione e di autodirezione. Passato, presente e futuro si trovano indissolubilmente legati: dalla interpretazione che il soggetto elabora rispetto al proprio passato dipende direttamente la lettura del presente e la progettazione del futuro. << Pensate che il passato, solo perché è già stato, sia compiuto e immutabile? Ah no, il suo abito è fatto di taffetà cangiante, e ogni volta che ci voltiamo a guardarlo lo vediamo con colori diversi.>>³⁷: sembra all’autrice che Milan Kundera³⁸ esprima in modo poetico e perfetto il concetto di apprendimento permanente, evidenziando come la percezione che si ha del proprio passato venga influenzata dal presente che si sta vivendo e dal futuro che ci si aspetta. E, di contro, il presente e il futuro sono influenzati dalla lettura del passato, in una sorta di circolo virtuoso o vizioso, a seconda che il soggetto riesca a stabilire, o meno, una connessione positiva e funzionale tra le varie fasi della propria vita. E questo circolo non è mai definitivo, ma può mutare, auspicabilmente, ogni volta che il soggetto si trovi nella necessità di farlo perché costretto dagli eventi o perché desideroso di cambiare percorso (Mezirow, 1999)³⁹. Si riportano, di seguito, i due grafici che rappresentano i dati raccolti dalle pagine strutturate che hanno *obbligato* gli studenti a compilare il Grafico degli eventi e lo ZTPI.

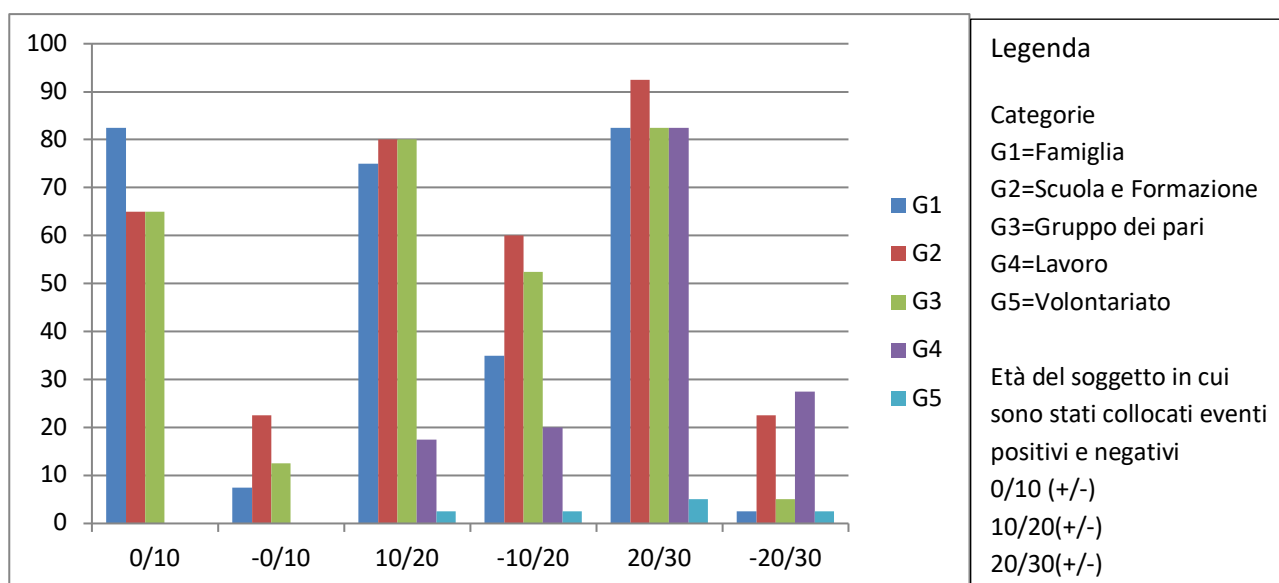


Figura 5. Istogramma del Grafico degli eventi

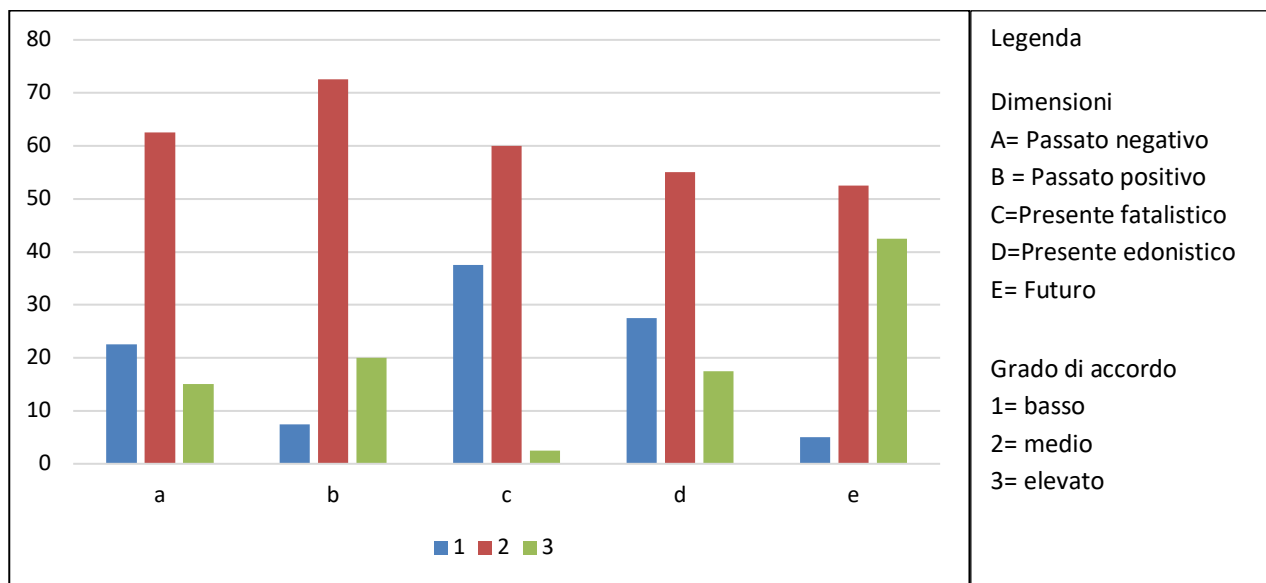


Figura 6. Istogramma dello ZTPI

Esaminando i grafici risulta evidente che i soggetti abbiano una visione equilibrata del proprio passato, e delle buone aspettative per il futuro. Premettendo la descrizione delle dimensioni dello ZTPI relative al passato, ovvero che «il passato negativo si riferisce alla tendenza ad avere una visione pessimistica ed un rifiuto del proprio vissuto», mentre «il passato positivo si riferisce alla tendenza ad avere un atteggiamento sentimentale, talvolta nostalgico verso il proprio vissuto»⁴⁰, il grafico relativo allo ZTPI evidenzia che gli studenti hanno attribuito un valore quasi equivalente al il livello *medio* in entrambe le dimensioni, con una maggiore incidenza del livello *basso* nel passato negativo, confermato da una quasi stessa incidenza del livello *alto* nel passato positivo. Ciò porta a ritenere che i soggetti ricordino il passato con una certa obiettività, ovvero *mediamente* con un po' di nostalgia e un po' di sofferenza, con una tendenza senz'altro positiva verso i propri ricordi.

Nel futuro il livello *alto* risulta quasi equivalente a quello *medio*, il che porta a ritenere che i soggetti abbiano una buona disposizione verso il futuro poiché «un livello medio-alto in questo fattore rientra in una prospettiva temporale ideale solitamente associata a minore aggressività, depressione (...) e maggiore energia, creatività, coscienziosità, considerazione delle

conseguenze future, (...) ricerca di novità, coerenza, perseveranza e autostima»⁴¹.

Osservando il grafico della Fig.5, si può constatare che nella prima infanzia gli elementi di positività siano stati attribuiti in particolare alla 'Famiglia', mentre nel periodo dell'adolescenza e della prima giovinezza siano stati riconosciuti alla 'Scuola' e al 'Gruppo dei pari'; in realtà quest'ultimo periodo sembra essere connotato anche da eventi negativi attribuiti in misura maggiore alle stesse due categorie, mostrando l'evidente conflitto vissuto. È molto interessante osservare che con l'andare avanti del tempo, con il raggiungimento progressivo della maturità, i soggetti ritengono che gli eventi positivi riguardino soprattutto la 'Scuola e la formazione' ed indicano, tra quelli negativi, in particolare il lavoro. In effetti il grafico sembra rappresentare l'iter che ogni persona generalmente attraversa: la sicurezza della famiglia nella prima infanzia, la scoperta degli amici e della scuola nell'adolescenza con tutti gli alti e i bassi relativi, la positività del contesto formativo nel periodo *post-scuola dell'obbligo* durante il quale generalmente si affrontano percorsi scelti con maggiore consapevolezza, e la preoccupazione per il lavoro in età adulta. Si vuole sottolineare, comunque, che la categoria 'Scuola' assume un valore elevato in adolescenza, sia in termini positivi, sia negativi: ciò induce a ribadire, ancora una volta, il peso che le esperienze

scolastiche e formative assumono nella crescita dei soggetti, peso che dovrebbe essere assolutamente evidenziato nei percorsi di formazione dei futuri docenti.

Per quanto riguarda il presente sembra necessario sottolineare che, essendo l'età media degli studenti di circa 25 anni⁴², è possibile confrontare la parte del grafico del periodo 20-30, inserito nella Fig. 5, con le due dimensioni del presente riportate nella Fig.6. Come è evidente, nelle colonne del periodo 20-30 dell'istogramma del Grafico degli eventi, i fatti positivi superano di gran lunga quelli negativi; questo sembra poter essere collegato significativamente con le due colonne dello ZTPI che indicano il presente fatalistico ed edonista. Infatti nella dimensione del presente fatalistico, si nota una certa preminenza del livello *medio* e un punteggio quasi nullo per il corrispondente livello *alto*. Poiché questa dimensione si riferisce alla disposizione a credere che la propria vita sia condizionata da forze esterne e incontrollabili, un punteggio *medio-basso* in questo fattore indica la capacità di saper vivere il presente assumendone il ruolo di soggetto agente e responsabile. E non solo: osservando la dimensione del presente edonistico, si nota un incremento del livello *alto* quasi simile a quello *medio*, perciò si può arguire che la maggioranza dei soggetti sa anche godere del proprio presente, che, oltre ad essere positivo, o meglio proprio per questo, risulta essere interessante e stimolante.⁴³

6. Questionario di Uscita

Per non appesantire la trattazione, in questo paragrafo si presentano solo i risultati più significativi ottenuti dalla somministrazione del QU nel quale gli studenti hanno potuto esprimere le proprie opinioni sull'esperienza effettuata rispondendo, utilizzando una scala Likert a quattro livelli⁴⁴, ad item strutturati⁴⁵ organizzati nelle seguenti sezioni: 1. *Dati ascrittivi*; 2. *Esercizio dell'attività di riflessione*; 3. *ePortfolio (conoscenza, progettazione, navigazione)*; 4. *Questionario sulle Strategie di Apprendimento*; 5. *Questionario sulla Prospettiva Temporale*; 6. *Rapporto con le TIC*; 7. *Il ruolo e la funzione delle figure tutoriali*; 8. *Commento personale sull'esperienza di costruzione dell'eP*.

L'elaborazione dei dati permette di individuare la tipologia dei rispondenti come composta al 95% da femmine di età media di 25,5 anni delle quali il 92,5% proviene dal Liceo

(40% Scienze Umane; 25% Scientifico; 17,5% Classico; 10% Linguistico). Il 57,5 % dichiara di aver già utilizzato strumenti di auto-valutazione e di auto-orientamento e il 56% di averli utilizzati in ambito scolastico per una riflessione incentrata sulle competenze e conoscenze acquisite nella scuola e non in ambiti di formazione extrascolastici. Prima di questa esperienza, l'87,5 % non conosceva l'ePortfolio, il 69,2% non conosceva il QSA e il 72,5% non conosceva lo ZTPI. Il 100% degli studenti dichiara che ha ritenuto importante riflettere sul tempo, sulle strategie di apprendimento e sugli eventi che possano aver condizionato in positivo o in negativo il proprio percorso di formazione. La costruzione dell'eP nella piattaforma Mahara è risultata abbastanza semplice, in media, per il 62,5%, con percentuali differenziate in rapporto alle diverse sezioni della piattaforma (caricare file, generare pagine, controllare la privacy, costruire gruppi, navigare nella piattaforma, etc). Sommando le opzioni "molto" ed "abbastanza", si ottiene che oltre il 90% ritiene che sia stato semplice ed utile navigare nella piattaforma, il 55% dichiara di aver visionato gli ePs dei compagni. Inoltre il 100% degli studenti afferma che la ricerca degli *eventi formativi* sia stata utile perché ha permesso, tramite la riflessione, di intervenire in modo consapevole nel processo di apprendimento, il 98% ritiene che la raccolta e il caricamento degli artefatti aiuta a rivelare a se stessi gli autentici risultati del percorso formativo e che il processo di scrittura per l'auto-riflessione aiuta a cogliere il proprio processo di apprendimento. Ed ancora si ottiene che la totalità dei soggetti dichiara che la compilazione dell'eP abbia aiutato ad apprendere i contenuti del Corso, i suoi obiettivi e le sue finalità. Sempre sommando le opzioni "molto" ed "abbastanza", il 100% afferma: <<Spero di utilizzare questo sistema anche in altri corsi, ovvero di integrare il mio eP con le future esperienze accademiche>>. In merito alle domande relative alla utilità di compilare il QSA per riflettere sulle proprie strategie di apprendimento e lo ZTPI per riflettere sulla propria percezione del tempo, il 100% dei ragazzi risponde di <<si>>. Inoltre la totalità degli studenti risulta d'accordo nel ritenere che la figura del peer-tutor sia stata fondamentale per facilitare la comprensione del funzionamento della piattaforma e per stabilire una motivazione positiva verso il compito da svolgere. L'ultima domanda, aperta, ha ricevuto poche

risposte e, di fatto, tutte hanno sottolineato l'importanza dell'utilizzo di un eP per rafforzare la consapevolezza di sé e la coscienza della direzione che si è data e si potrà dare alla propria formazione e al proprio vissuto. Infine l'82% (molto + abbastanza) afferma <<Continuerò ad aggiungere pagine al mio eP anche dopo che questa esperienza sarà conclusa, inserendo artefatti relativi alle mie future esperienze di studio e lavoro>>.

Nota conclusiva

In questa breve nota conclusiva non sembra opportuno tornare nel merito dei risultati ottenuti nella ricerca, poiché si crede che essi siano stati già dettagliatamente descritti nel corso del lavoro, ma piuttosto si ritiene di dover effettuare una riflessione sulla esperienza nel suo complesso. Come già si diceva, e come forse risulta evidente ora che si è giunti al termine della narrazione, l'eP è uno strumento/ambiente evidentemente complesso e lo è soprattutto nel monitoraggio e nella verifica dei dati ottenuti. Sembra lecito affermare che, nella elaborazione e nell'analisi dei dati sia stato seguito il percorso enunciato, ovvero si è rilevato che nelle pagine costruite liberamente sono stati utilizzati i contenuti derivati dalla compilazione degli strumenti strutturati e che sono state individuate alcune relazioni tra i risultati ottenuti dalla somministrazione dei singoli strumenti strutturati. Sembra però possibile affermare che le persone coinvolte abbiano sentito l'eP come un luogo nel quale effettuare un viaggio, parzialmente organizzato, nelle proprie esperienze di vita

passate per comprendere meglio il presente e proiettarsi nel futuro. Il clima che ha avvolto il gruppo di lavoro è stato molto positivo poiché le singole persone, studenti, tutor, docente, hanno dialogato e collaborato nella convinzione di effettuare, insieme, un percorso di crescita e di sviluppo di competenze utili per affrontare la vita in senso lato. La costruzione dell'eP sembra davvero aver svolto un ruolo importante nel sostenere le persone che lo hanno compilato ad intraprendere azioni rivolte all'autodirezione, all'auto-osservazione, all'auto-orientamento innescando processi riflessivi, sia guidati dal docente sia autodiretti, che hanno permesso di far emergere l'intenzionalità dell'atto educativo e l'autonomia del soggetto. Il solo rammarico della scrivente consiste nel fatto che, per quanto si sia cercato di descrivere nel dettaglio tutto quello che è emerso dagli ePs, non sia possibile in questa sede mostrare visivamente i lavori dei ragazzi, ovvero le pagine libere costruite utilizzando sì i risultati degli strumenti strutturati, ma soprattutto la creatività, le emozioni, i sogni, i ricordi, le speranze.

CONCETTA LA ROCCA
ROSA CAPOBIANCO
Università di Roma Tre

¹ L'ideazione e la scrittura dell'articolo sono di Concetta La Rocca; a Rosa Capobianco si deve l'elaborazione statistica dei dati.

² J. Mezirow, *A Critical Theory of Self-Directed Learning. New Directions for Continuing Education*, 1985, n25 p17-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ313257>.

³ A.M. Tough, *The Adult's Learning Projects*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1971.

⁴ M.S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Books, New York 1975.

⁵ G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

⁶ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

⁸ C. La Rocca, *Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio* in <<RICERCHE PEDAGOGICHE Anno>> LII, n. 208-209, Luglio-Dicembre 2018, pp. 107-127.

⁹ M. Pellerrey, *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS – FAP, Roma 2017.

¹⁰ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 2009.

- ¹¹ M. Margottini, *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. LED, Milano 2017.
- ¹² F.P. Romeo, *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (LE) 2014.
- ¹³ J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, United States, 1938.
- ¹⁴ F. Batini, (a cura di) *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento 2005; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.
- ¹⁵ La Rocca C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, <<Giornale Italiano Della Ricerca Educativa>>, Anno VIII, Vol. 14, 2015, pp 157-174.
- ¹⁶ L. Avraamidou, C. Zembal-Saul, *Making the case for the use of web-based portfolios in support of learning to teach*, in <<Journal of Interactive Online Learning>>, 1(2), 2002. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/viewarticle.cfm?volID=1&IssueID=3&ArticleID=56>.
- ¹⁷ W. Meeus, F. Questier, T. Derks, *Open source eportfolio: Development and implementation of an institution-wide electronic portfolio platform for students*, in <<Educational Media International>>, 43(2), 2006, 133-145. <http://books.google.it>.
- ¹⁸ H. Barrett, J. Wilkerson, *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*, 2004, <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>; H. Barrett, *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France, October 9, 2003. <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>.
- ¹⁹ M.L. Giovannini, A. Riccioni, *L' e-portfolio per lo sviluppo del progetto personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica*. In T. Minerva, L. Colazzo, *Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione*, SIEL 2011. VIII Congresso Nazionale della Società Italiana dell'e-Learning, Reggio Emilia 14-16 settembre 2011, Milano, Edizioni Ledizioni LediPublishing, pp. 761-767.
- ²⁰ M. Pellerey, *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma, CNOS – FAP, 2018
- ²¹ P.G. Rossi, L. Giannandrea, *Che cos'è l'E- Portfolio*, Carocci, Roma 2006.
- ²² G. Lorenzo, J. Ittelson, (2005a). *Demonstrating and Assessing Student Learning with EPortfolios*. In <<Educause Learning Initiative>> ELI Paper 3, 2005, <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eli3003.pdf>. Meeus.
- ²³ La Rocca C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, <<Giornale Italiano Della Ricerca Educativa>>, cit.
- ²⁴ Ibidem.
- ²⁵ Ibidem.
- ²⁶ Ibidem.
- ²⁷ È molto interessante sottolineare che il CV è contenuto nell'eP, poiché il campo semantico dell'eP è più esteso e non esclude di certo il CV.
- ²⁸ Ibidem.
- ²⁹ M. Pellerey, F. Orio, *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, LAS, Roma 1996.
- ³⁰ Citazioni tratte dalla piattaforma www.competenzestrategie.it/.
- ³¹ P. Zimbardo, J. Boyd, *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Simon and Schuster. 2008
- ³² M. Margottini, F. Rossi, *Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento*, <<Formazione & Insegnamento>>, 15(2), 2017, 499-512.
- ³³ La categoria del "Volontariato" non era stata prevista a monte dell'indagine; si è ritenuto opportuno inserirla in corso d'opera perché diversi studenti hanno fatto riferimento alle proprie esperienze di volontariato nel compilare sia la tavola degli eventi sia le pagine libere dell'eP.
- ³⁴ Le analisi statistiche sono state effettuate da Rosa Capobianco.
- ³⁵ La locuzione ambito/variabile ha un doppio riferimento semantico: il termine ambito è riferito alla denominazione utilizzata nella Tavola degli eventi (ambito metacognitivo); il termine variabile all'etichetta inserita nella matrice excel.
- ³⁶ Per chiarezza si precisa che non c'è sovrapposizione tra le corrispondenze multiple esposte nel paragrafo precedente e questa osservazione. Pertanto si analizza la corrispondenza tra il QSA e le varie categorie (famiglia, scuola, etc) nel solo ambito metacognitivo della *Tavola degli eventi* perché c'è omogeneità tra la variabile meta-cognizione e i fattori che costituiscono il QSA che sono tutti legati, appunto, alla dimensione meta-cognitiva.
- ³⁷ M. Kundera, *La vita è altrove*, Milano, Adelphi 2005, p. 129.
- ³⁸ Ibidem.
- ³⁹ J. Mezirow, *Transformation Theory - Postmodern Issues*. In <<Adult Education Re-research Conference>>. Conference Proceedings (DeKalb, IL), Kansas State, University Libraries New Prairie Press, 1999.
- ⁴⁰ Tratto dalla piattaforma [competenzestrategie.it](http://www.competenzestrategie.it).
- ⁴¹ Ibidem.
- ⁴² Il dato è emerso dall'analisi dei Questionari di Uscita, dei quali si darà conto nel paragrafo successivo.

⁴³ Per completezza di informazione si riportano le descrizioni dei due livelli, sempre tratti dalla piattaforma competenzestrategiche.it : «La dimensione del presente fatalista si riferisce alla tendenza a credere che la propria vita dipenda da forze esterne, non controllabili, per cui si pensa di non essere completamente padroni del proprio destino»; «La dimensione del presente edonista si riferisce alla tendenza a vivere nel momento presente mediante la continua ricerca di attività e relazioni piacevoli, stimolanti e sempre nuove con la voglia di abbandonarsi al piacere del momento».

⁴⁴ Per niente; Poco; Abbastanza; Molto.

⁴⁵ Tutti gli item sono strutturati ad eccezione del n.8 che prevede una risposta libera inserita in max 5 righe.

Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva.
Analisi di due modelli di progettazione didattica

Self-directed learning, self-determination and intellectual disability.
Analysis of two instructional model

MABEL GIRALDO E FABIO SACCHI¹

Starting from a preliminary analysis of the self-directed and self-determined learning constructs and their correlation, this paper intends to investigate their possible applications within special education studies. Two models of instructional design addressed to persons with disabilities will be presented which aim, within the construct of self-determination, is to promote the development of the personal and professional skills that are essential for their transition to adulthood.

KEYWORDS: INTELLECTUAL DISABILITY, SPECIAL EDUCATION, SELF-DIRECTED LEARNING, SELF-DETERMINATION LEARNING, ADULT TRANSITION

Partendo da una preliminare ispezione dei costrutti di *self-directed* e *self-determined learning* e della loro correlazione, il presente contributo intende indagarne le possibili declinazioni all'interno della pedagogia speciale, in termini sia teorico-scientifici sia operativo-pratici. In particolare, saranno presentati due modelli di progettazione educativo-didattica ideati, all'interno del costrutto del *self-determined learning*, per promuovere lo sviluppo di competenze per l'agire autodeterminato della persona con disabilità. La tematica acquista particolare rilevanza nel caso di persone adulte con gravi disabilità, specificamente intellettive, le quali si trovano spesso nella condizione di sperimentare bassi livelli di autonomia personale, con scarse possibilità di compiere liberamente le più comuni scelte della quotidianità². Da più parti è stata evidenziata, proprio per queste persone, la necessità di individuare nuove forme di progettazione educativa capaci di accompagnarle efficacemente lungo l'arco della vita e di sostenerle nel mettere in atto condotte autodeterminate nella quotidianità; il raggiungimento di questi risultati permetterebbe, tra l'altro, a livello sociale,

di scardinare atteggiamenti (caritatevoli, infantilizzanti, iperprotettivi, sostitutivi e isolanti) tuttora diffusi nei loro confronti³.

Dal *Self-directed* al *Self-determined learning*

I rapidi cambiamenti economici, sociali, culturali e politici che hanno caratterizzato gli ultimi decenni hanno portato la pedagogia a pensare forme nuove di educazione che meglio preparino gli studenti a maturare le competenze necessarie per tutto l'arco della vita⁴. All'interno di questo generale rinnovamento, si sono affermati, nel tempo, differenti ambiti di studio e teorie dedicati alla pedagogia degli adulti, alcuni dei quali sono diventati rilevanti nel dibattito internazionale, come il modello del *self-directed learning* (SDL).

Il *self-directed learning* è definibile come un processo di apprendimento in cui l'individuazione di obiettivi, strategie, risorse e valutazione dei risultati è l'esito dell'iniziativa del discente (o *learner*)⁵. L'elemento

caratterizzante il SDL risiede nel conferimento al *learner* di una maggiore responsabilità nel processo di apprendimento in cui il compito del docente (che da “trasmettitore di contenuti” diventa “facilitatore di apprendimento”)⁶ consiste nel supportare l’apprendente nello sviluppo delle competenze necessarie per imparare ad auto dirigere il proprio apprendimento⁷. La realizzazione di un progetto di *self-directed learning* comporta per gli insegnanti l’identificazione di strategie, pratiche, strumenti e assetti formativi e organizzativi coerenti, che permettano all’allievo stesso di pianificare, diagnosticare i bisogni di apprendimento, stabilire gli obiettivi, intraprendere le attività correlate e valutarne i risultati⁸. Grazie a una sua adozione sistematica, essa, inoltre, può consentire agli studenti di divenire competenti nella gestione dei propri percorsi di apprendimento e capaci di identificare con un sempre maggiore livello di autonomia obiettivi, strategie e strumenti valutativi. Sarebbe proprio l’aumento di attenzione speculativa sull’*agentività* del soggetto apprendente a determinare, secondo alcuni autori⁹, il passaggio dal modello di *self-directed learning* a quello di *self-determined learning* di cui quest’ultimo rappresenterebbe, come sottolinea Hase¹⁰, un’evoluzione.

All’interno di questa seconda prospettiva, lo studente si configura con maggior nitidezza come «the major agent in their own learning»¹¹, poiché definisce sia i contenuti sia le modalità di apprendimento. Tale *agentività* echeggia molto da vicino il principio di autodeterminazione, inteso come la capacità del soggetto di scegliere fra opzioni differenti e di determinare, attraverso queste scelte, il proprio agire personale: esso è, infatti, considerato il principio-chiave del *self-determined learning*¹².

Da quando è stato definito, agli inizi degli anni 2000 dagli studiosi australiani Hase e Kenyon (2000; 2007), il modello dell’apprendimento autodeterminato ha guadagnato interesse in differenti ambiti e contesti formativi dando avvio a numerose ricerche e sperimentazioni (alcune anche *evidence-based*) in contesti diversi: nelle istituzioni professionali e nella formazione sui luoghi di lavoro¹³; più recentemente, nei settori dell’istruzione superiore e primaria¹⁴; e, infine, anche negli studi sulla *educational technology*¹⁵.

Un ambito in cui l’applicazione del *self-determined learning* appare particolarmente promettente è quello della pedagogia speciale: in primo luogo, perché pone una diretta connessione con il concetto di autodeterminazione, che negli ultimi anni sta vieppiù assumendo importanza nel percorso di sviluppo delle persone con disabilità verso l’adulthood¹⁶; in secondo luogo, perché nonostante tale maggiore attenzione sociale, pedagogica e culturale, questo obiettivo è lontano dall’essere raggiunto e le persone con disabilità (soprattutto intellettiva) dichiarano, anche in età adulta, di avere limitate possibilità di compiere scelte in autonomia e di esprimere preferenze circa gli aspetti principali della loro quotidianità. La letteratura concorda con questo dato: si continuano, infatti, a registrare bassi livelli di *agentività* in termini sia di autodeterminazione¹⁷ e pianificazione del proprio processo di apprendimento sia di *mismatch* tra le competenze richieste dall’istruzione superiore e dal mondo del lavoro e quelle maturate lungo il loro percorso di crescita e di formazione¹⁸.

Un primo sviluppo della ricerca in questa direzione, relativo a persone con disabilità intellettiva, è stato compiuto dal gruppo di ricerca dell’Università del Kansas capeggiato da Wehmeyer che, adottando il *modello funzionale di autodeterminazione*, ha realizzato due specifici modelli di *self-determined learning* volti a sviluppare l’*agentività* degli apprendenti nei percorsi formativi scolastici e in quelli di orientamento finalizzati a compiere la scelta (lavorativa oppure universitaria) al termine degli studi di istruzione superiore. Come si vedrà oltre, l’applicazione di uno dei due modelli è in fase di sperimentazione in contesti di lavoro per sostenere le persone con disabilità intellettiva nello sviluppo, il più possibile autodeterminato, della loro carriera professionale.

Il costrutto di *Self-determination* e la persona con disabilità intellettiva

A partire dagli anni Novanta, gli studi relativi al costrutto di *self-determination* e alle sue potenziali applicazioni psico-pedagogiche hanno trovato sviluppo nel settore della pedagogia speciale, in particolare della disabilità intellettiva¹⁹.

La ricca produzione scientifica che ne è seguita ha dimostrato, in numerose ricerche, la centralità dell'autodeterminazione in ogni percorso educativo, in quanto la sua maturazione è stata associata a risultati scolastici soddisfacenti, buone opportunità di inserimento lavorativo, contesti di inclusione sociale e di realizzazione di una vita indipendente, nonché ad una più elevata qualità di vita. Tali esiti speculativi impongono anche agli educatori sul campo un'attenta riflessione sull'importanza e la centralità dell'autodeterminazione e sulle modalità per svilupparla.

Wehmeyer e colleghi (Wehmeyer e Metzler, 1995; Wehmeyer, Kelchner e Richards, 1996) hanno avuto il merito di aver tradotto la prospettiva psicologica della *Self-Determination Theory* promossa da Deci e Ryan (1985) negli studi sulla disabilità, sviluppando il *functional model of self-determination* che ne indaga la portata educativa: nella definizione proposta, l'autodeterminazione si riferisce alla capacità della persona di agire come *agente causale primario* nella propria vita e di compiere scelte riguardanti le proprie azioni senza indebite influenze esterne o interferenze²⁰.

Secondo il modello, l'autodeterminazione sarebbe acquisita lungo l'arco della vita dell'uomo attraverso l'apprendimento e lo sviluppo di specifiche capacità, abilità, competenze e consapevolezze (relative, ad esempio, al compiere scelte, all'individuare e raggiungere obiettivi, ecc.). Anche a seguito della recente integrazione del *functional model* con la *Causal Agency Theory*²¹, un'azione autodeterminata è costituita da tre essenziali caratteristiche (*volitional action*, *action-control beliefs* e *agentic action*), ciascuna poi, a sua volta, articolata in specifiche competenze e abilità.

La prima caratteristica riguarda l'azione volitiva (*volitional action*) del soggetto e fa riferimento alla messa in atto di un'azione scelta e attuata, fondata sulle preferenze, sugli interessi del singolo, promuovendo altresì la sua autonomia (*autonomy*) e iniziativa personale (*self-initiation*), facendo perno sull'auto-consapevolezza delle proprie caratteristiche, passioni o aree d'interesse in base alle quali sviluppare e pianificare il proprio progetto educativo-didattico. La seconda caratteristica dell'azione autodeterminata riguarda le credenze intorno alle possibilità di controllo dell'azione stessa (*action-control*

beliefs); esse si fondano su: la certezza di disporre di tutte le risorse necessarie per intraprendere le azioni che conducono agli obiettivi prefissati (*psychological empowerment*); la conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti (*self-realization*); il convincimento personale di poter utilizzare le proprie capacità e competenze per influenzare l'ambiente circostante e raggiungere un obiettivo (*control-expectancy*). La terza ed ultima componente è l'agentività (*agentic action*) che, a sua volta, si esplicita lungo tre competenze: la riflessività (*pathways thinking*), indirizzata a identificare le possibili soluzioni ai problemi che possono frapporsi tra la situazione attuale e gli obiettivi prefissati; l'auto regolazione (*self-regulation*), finalizzata a gestire le azioni mentre vengono attuate e a disporre i necessari sistemi per tenerne traccia e valutarne gli esiti; l'auto-direzione (*self-direction*), da intendersi come libera scelta degli obiettivi, riconoscimento e risposta alle sfide ed alle opportunità.

Dunque, stando a questo modello, il concetto di *self-direction* rappresenta una delle componenti costitutive l'azione autodeterminata e, nello specifico, corrisponde, per la persona con disabilità, alla possibilità di scegliere liberamente i propri obiettivi, di partecipare all'individuazione e alla pianificazione delle azioni necessarie per conseguirli e, infine, di riconoscere e rispondere attivamente alle sfide e alle opportunità che questi potrebbero presentare²².

Due sono i modelli didattici sviluppati in quest'ambito, destinati a persone con disabilità intellettiva, che si fondano concettualmente sul costrutto di *self-directed learning*²³; essi sono finalizzati a colmare la documentata scarsità di programmi didattici e progetti educativi di intervento che supportino la promozione dell'autodeterminazione²⁴.

Il Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI) ed il Self-Determined Career Design Model (SDCDM)

Il *Self-Determined Learning Model of Instruction* (SDLMI) è stato sviluppato da Wehmeyer e colleghi nel 1998 e costituisce un'applicazione didattica del *functional*

model of self-determination. Il modello, diffuso in ambito statunitense e di recente applicato anche in Corea, Cina e Giappone²⁵, è pensato per permettere agli insegnanti che lavorano con studenti con disabilità (soprattutto intellettiva) di attivare percorsi di *self-directed learning*. Il SDLMI può avere due distinti ambiti di applicazione: a scuola, all'interno della proposta curricolare, o nei cosiddetti *transition services*. In ambito scolastico, il modello è utilizzato per supportare lo sviluppo del *self-directed learning* dello studente in ogni disciplina affinché egli possa acquisire progressiva consapevolezza della proposta formativa e migliorare il proprio livello di partecipazione scolastica condividendo con i docenti obiettivi, azioni e strumenti valutativi. L'auto-direzionalità del processo di apprendimento in seno a ciascun insegnamento scolastico non implica, tuttavia, che gli studenti svolgano in maniera indipendente ogni compito, ma piuttosto che acquisiscano progressivamente consapevolezza di essere *agenti causali* del proprio apprendimento in quanto: «they make or cause things to happen by being involved in and engaged with the setting and working toward goals for their learning»²⁶.

Il termine *transition services* si riferisce, nel generale sistema di educazione e istruzione degli Stati Uniti, ad un insieme di attività, coordinate e realizzate in ambito scolastico sia da docenti sia da consulenti per l'orientamento (psicologi, assistenti sociali, *vocational trainers* etc.), aventi per obiettivo quello di facilitare «the student's movement from school to post-school activities such as postsecondary education, vocational education, integrated employment (including supported employment), continuing and adult education, adult services, independent living or community participation»²⁷. Nell'ambito di tali attività, il cui obiettivo primario è, quindi, quello di supportare gli studenti nelle scelte che riguardano il loro futuro, rientrano anche quelle finalizzate a garantire agli studenti una maggiore comprensione della loro disabilità e lo sviluppo di condotte autodeterminate²⁸.

Il SDLMI (Tab. 1) è costituito da tre distinte fasi, ognuna caratterizzata da uno specifico obiettivo. La prima è orientata ad insegnare agli studenti a individuare e descrivere l'obiettivo di apprendimento, la seconda è finalizzata a supportare gli apprendenti

nell'identificazione delle azioni necessarie per conseguire l'obiettivo precedentemente stabilito e l'ultima è diretta ad effettuare le valutazioni rispetto all'efficacia delle azioni realizzate nonché alla raggiungibilità dell'obiettivo stesso. Ad una fase si accede solo dopo aver completato quella precedente. Ognuna di esse, corredata da una descrizione riguardante gli obiettivi, si compone di una serie di *domande guida*, che il docente pone in sequenza al discente in forma dialogica, e dagli *educational supports* (riportati in dettaglio nell'appendice A). Questi ultimi rappresentano esempi di attività, corredate da consigli (*teaching tips*), che servono a sviluppare le competenze necessarie per portare a compimento ogni singola fase e per sviluppare nel tempo condotte autodeterminate. L'individuazione dell'obiettivo di apprendimento (fase uno), ad esempio, richiede, fra l'altro, che lo studente svolga esercitazioni che gli diano la possibilità di divenire progressivamente consapevole dei propri interessi. Riferendosi proprio allo *student self-assessment of interests, abilities, and instructional needs*, gli autori propongono la seguente attività: «uno studente deve decidere quale club frequentare dopo la scuola. Raccoglie quindi informazioni rispetto a quelli che attirano maggiormente il suo interesse. Successivamente stila una classifica tra quelli che ritiene maggiormente interessanti e compatibili con i suoi interessi»²⁹. Questa attività può essere facilmente ricondotta all'interno delle differenti discipline, consentendo ai docenti la progressione curricolare e agli studenti di diventare consapevoli dei propri interessi e delle modalità con cui orientarsi nell'ambito di differenti proposte formative. Qualora i docenti decidessero di proporre attività differenti rispetto a quelle presenti nel modello, possono avvalersi dei *teaching tips* che accompagnano gli *educational supports*.

A titolo esemplificativo, le attività progettate per sostenere lo sviluppo di competenze di *decision-making* devono tenere conto che: «un modello decisionale include le seguenti fasi: 1) elenco delle azioni possibili; 2) identificazione delle possibili conseguenze di tali azioni; 3) analisi della probabilità che ciascuna delle conseguenze si verifichi (se sono state intraprese azioni); 4) identificazione dell'importanza relativa (valore o utilità) di ogni conseguenza; 5) comparazione di questi valori e

probabilità per identificare la linea d'azione più efficace»³⁰.

Fase	Domande guida	Descrizione	Educational supports
Prima fase <i>Qual è l'obiettivo?</i>	<p>Che cosa voglio imparare?</p> <p>Che cosa già conosco di ciò che voglio imparare?</p> <p>Che cosa cambierà per me se imparerò le cose che non conosco ancora?</p> <p>Cosa posso fare perché questo accada?</p>	<p>Le domande di questa fase guidano lo studente nel fissare un obiettivo. L'insegnante può fornire istruzioni utilizzando supporti educativi (insegnando le abilità di fare scelte, impegnandosi nella valutazione delle preferenze etc.) per consentire all'allievo di rispondere alla domanda. Questa fase può richiedere una serie di conversazioni tra l'insegnante e lo studente, così come le istruzioni che usano i supporti educativi prima che lo studente raggiunga il punto di fissare il proprio obiettivo. Durante questa fase, l'insegnante lavora con lo studente per rispondere a domande relative a: cosa lo studente vuole imparare, cosa lo studente già conosce, cosa deve cambiare per lo studente per imparare ciò che non sa e quali azioni hanno bisogno per fare in modo che ciò accada</p>	<p><i>Student self-assessment of interests, abilities, and instructional needs</i></p> <p><i>Awareness training</i></p> <p><i>Choice-making instruction.</i></p> <p><i>Problem-solving instruction.</i></p> <p><i>Decision-making instruction.</i></p> <p><i>Goal setting instruction</i></p>
Seconda fase <i>Qual è il piano di azione?</i>	<p>Quali azioni devo compiere per imparare ciò che non conosco?</p> <p>Che cosa mi impedisce di intraprendere queste azioni?</p> <p>Che cosa posso fare per rimuovere queste barriere?</p> <p>Quando inizierò a mettere in atto le azioni necessarie per raggiungere gli obiettivi?</p>	<p>Le domande di questa seconda fase supportano lo studente a sviluppare un piano d'azione per raggiungere l'obiettivo che ha fissato nella fase precedente e a identificare un processo di auto-monitoraggio per tracciare i progressi verso il raggiungimento di tale obiettivo. Gli studenti possono aver bisogno di istruzioni che utilizzano uno o più supporti educativi per sviluppare e attuare il loro piano d'azione (come auto-istruire, come autocontrollare, etc.). Una volta che il piano d'azione è stato sviluppato, lo studente compie le azioni identificate nel piano e raccoglie i dati sui progressi attraverso il processo di auto-monitoraggio.</p>	<p><i>Self-scheduling</i></p> <p><i>Self-instruction</i></p> <p><i>Antecedent cue regulation</i></p> <p><i>Choice-making instruction</i></p> <p><i>Problem-solving instruction</i></p> <p><i>Goal-attainment strategies</i></p> <p><i>Decision-making instruction</i></p> <p><i>Self-advocacy and assertiveness training</i></p> <p><i>Communication skills</i></p>

Fase	Domande guida	Descrizione	Educational supports
			<i>training</i> <i>Self-monitoring</i>
Terza fase <i>Che cosa ho imparato?</i>	Quali azioni ho compiuto? Quali barriere sono state rimosse? Che cosa è cambiato rispetto a ciò che non sapevo? Ho conseguito l'obiettivo prefissato?	Le domande in quest'ultima fase supportano lo studente a valutare i suoi progressi verso l'obiettivo, sempre con il supporto, se necessario, dall'insegnante. Lavorando attraverso una serie di domande lo studente determina se ha raggiunto l'obiettivo dichiarato. In caso contrario, lo studente deve decidere se continuare a implementare il piano d'azione, apportare modifiche al piano d'azione, rivedere / ridefinire l'obiettivo o selezionare un nuovo obiettivo.	<i>Self-evaluation strategies</i> <i>Choice-making instruction</i> <i>Goal-setting instruction</i> <i>Problem-solving instruction</i> <i>Decision-making instruction</i> <i>Self-reinforcement strategies</i> <i>Self-recording strategies</i> <i>Self-monitoring</i>

 Tab. 1 Articolazione del SDLMI³¹

All'interno del SDLMI, l'insegnante non è più solo "facilitatore" come nel modello di *self-directed learning*, ma riveste i seguenti tre ruoli³².

- *Facilitator*: crea le condizioni necessarie perché i discenti possano avere successo e fornisce il supporto necessario senza mai porsi come unico detentore del sapere.
- *Instructor*: insegna agli studenti a lavorare utilizzando le domande guida. Queste nei primi tempi di applicazione del modello vengono rivolte ai discenti; progressivamente, i discenti stessi imparano ad utilizzarle autonomamente ponendosele da soli. Fornisce inoltre le indicazioni necessarie affinché gli studenti

possano rispondere alle domande nella maniera più completa possibile.

- *Advocate*: infonde fiducia agli studenti supportandoli nella realizzazione delle diverse fasi e collabora fattivamente con i discenti perché possano conseguire i loro obiettivi personali.

Con il progressivo utilizzo del modello e l'accrescersi delle competenze degli studenti, il ruolo assunto dal docente dovrebbe gradualmente ridursi senza, come sopra riportato, mai del tutto annullarsi.

Il secondo modello presentato è quello del *Self-Determined Career Development Model (SDCDM)*³³. Ideato da Wehmeyer e colleghi nel 2003, esso è stato

sviluppato a partire dal SDLMI, di cui mantiene sia il riferimento teorico al *functional model of self-determination* sia la struttura di tipo processuale a tre fasi³⁴. Il SDCDM, però, trova la sua applicazione sia all'interno dei contesti professionali per supportare lavoratori con disabilità nel divenire *agenti causali primari* nell'individuazione degli obiettivi e nella realizzazione della loro carriera³⁵, sia nell'ambito dei *transition services* poco sopra illustrati. La specificità di questo modello è costituita dalla centralità assunta non più in via esclusiva dagli obiettivi didattici di apprendimento che caratterizzano il SDLMI, ma anche dagli obiettivi professionali e di carriera per le persone adulte³⁶.

Il punto di partenza del modello (prima fase) è rappresentato dall'individuazione degli obiettivi relativi alla vita professionale che si intendono raggiungere. La persona con disabilità, supportata dal docente, dal consulente di orientamento oppure da un collega di lavoro (chiamato anche *job coach* e che ha ricevuto una specifica preparazione sul modello e sul suo funzionamento), viene aiutata ad individuare e selezionare, rispetto ai propri interessi personali ed alla propria situazione di vita, obiettivi specifici che siano significativi all'interno della sua più complessa "progettazione di vita"³⁷. Una volta conclusa la prima fase, ha inizio la seconda, che prevede la definizione di un piano d'azione per raggiungere l'obiettivo e l'individuazione delle barriere che potrebbero impedire il loro progresso. La terza e ultima fase è, infine, costituita dalla riflessione rispetto alle azioni messe in atto a partire dalla seconda fase. Le persone sono chiamate a riflettere non solo su quanto compiuto, ma anche sul grado di avvicinamento raggiunto rispetto agli obiettivi. Quest'ultimo passaggio è fondamentale per l'auto-consapevolezza, l'auto-conoscenza dei propri punti di forza e dei limiti del processo e per promuovere credenze e atteggiamenti che consentano all'individuo di agire in maniera auto-realizzativa. Nell'ambito della formazione professionale e dei percorsi di inserimento lavorativo delle persone con disabilità, l'SDCDM si presenta come un modello di insegnamento utile per sostenere l'acquisizione delle competenze necessarie affinché gli individui diventino agenti causali nelle loro vite.

In analogia con il SDLMI, anche in questo modello ognuna delle tre fasi è accompagnata da una descrizione, da una serie di domande guida e dagli *educational supports*. Le domande guida (identiche a quelle sopra presentate ma in cui il termine "apprendimento" è, di fatto, sostituito da quello "lavoro") vengono poste dall'insegnante, dal consulente o dal *job coach* in forma dialogica.

SDLMI e SDCDM: alcune considerazioni³⁸

Le applicazioni pratiche in contesti educativi³⁹ dei due modelli mostrano risultati, alcuni dei quali anche *evidence-based*, che confermano un effetto positivo nello sviluppo delle componenti proprie dell'autodeterminazione.

Shogren e collaboratori (2016) hanno comprovato come l'applicazione del SDCDM, e in particolare della prima fase – ossia quella finalizzata all'individuazione di obiettivi e delle azioni necessarie per conseguirli – su un campione di 197 persone con differenti tipologie di disabilità, prevalentemente intellettiva, abbia implementato il loro livello di autonomia di un valore da 5 a 13 punti percentuali in più rispetto a quello misurato nella *baseline* iniziale. La stessa analisi ha messo, inoltre, in evidenza come i tempi necessari affinché il modello agisca sulle componenti dell'autodeterminazione siano lunghi e, comunque, non inferiori ai due anni.

Nell'ambito di un'altra ricerca⁴⁰ sugli effetti dell'applicazione del modello SDCDM su un campione di quattro persone con disabilità intellettiva moderata, è emerso come esso costituisca un valido metodo per l'insegnamento di strategie finalizzate all'acquisizione di competenze di *problem solving* e come il suo utilizzo possa influire positivamente sulle performance lavorative. Questo studio, inoltre, ha messo in luce che, delle tre fasi di cui il modello si compone, sia soprattutto la prima – che richiede maggiori tempi di applicazione – a rivelarsi utile per insegnanti, consulenti di orientamento e *job coaches* per promuovere condotte autodeterminate.

Le indagini sui due modelli di istruzione hanno riguardato anche altre tipologie di disabilità. Nella ricerca condotta da Bentitez e collaboratori (2005), ad esempio, l'SDCDM è stato utilizzato con studenti della scuola secondaria di

secondo grado con gravi disturbi comportamentali: il training con il modello, effettuato con 6 partecipanti, ha dimostrato, rispetto alle valutazioni pre-intervento, un miglioramento nelle capacità di *problem solving* dei soggetti (con riferimento in particolare alla risoluzione di conflitti tra colleghi di lavoro). Effetti positivi sono segnalati in seguito a percorsi formativi che combinano i due modelli con altre strategie di insegnamento quali, ad esempio, la *Computer-Assisted Instruction* (CAI) e la *Multimedia Goal-Setting Instruction* (MGSI)⁴¹.

Infine, uno studio condotto da Wehemayer e colleghi (2012) ha misurato e valutato gli effetti e la loro permanenza nel tempo (a un anno di distanza dal momento di intraprendere percorsi di *self-directed learning* in modo autonomo e di conseguire gli obiettivi fissati).

Le ricerche analizzate sottolineano la necessità di ulteriori approfondimenti in futuro, per verificare la permanenza dei risultati nel lungo periodo e la possibilità di applicare il modello e i suoi relativi strumenti a differenti tipologie di disabilità e di età, particolarmente con bambini frequentanti la scuola primaria.

Dalla disamina della letteratura emerge, inoltre, come l'utilizzo del SDCDM e del SDLMI favorisca l'adozione, da parte degli insegnanti, di strategie didattiche e supporti educativi che richiedono l'ascolto della voce degli studenti (*student voice*): ciò avviene in coerenza con l'importanza che a questo aspetto viene assegnata nell'ambito degli strumenti⁴².

Infine, appare interessante concludere con alcune riflessioni finali sugli strumenti di valutazione dell'autodeterminazione utilizzati nelle ricerche esaminate; essi si suddividono sostanzialmente in due gruppi. Il primo è costituito da due scale, *The ARC's Self-Determination Scale*⁴³ e l'*AIR Self-Determination Scale*⁴⁴, che valutano il comportamento autodeterminato nella sua globalità e che pertanto si possono considerare operanti ad un livello generale. Il secondo è rappresentato da strumenti che valutano l'acquisizione di specifiche competenze che concorrono allo sviluppo dell'autodeterminazione della persona: tra questi si possono citare la *conflict resolution questionnaire scale*, la *Assertiveness Rating Scale*, la *Career Exploration Inventory*⁴⁵ e il *Goal Attainment Scaling*⁴⁶.

trattamento) di un intervento educativo fondato sul SDLMI sull'autodeterminazione di 312 studenti di scuola secondaria di secondo grado con disabilità intellettiva. Esso ha evidenziato come non solo il modello risulti efficace nell'agire positivamente sull'autodeterminazione, ma anche come, dopo un anno, si registrerebbero migliori risultati in termini di autodeterminazione e opportunità di scelta per le persone con disabilità intellettive e dello sviluppo sia che lo studente abbia proseguito la formazione sia che abbia scelto di lavorare. Inoltre, gli insegnanti che hanno utilizzato questo modello hanno riscontrato cambiamenti positivi nella capacità degli

Conclusioni

Il presente contributo ha analizzato, sul piano pedagogico e didattico, i due modelli *Self-Determined Learning Model of Instruction* e *Self-Determined Career Design Model*, sviluppati a partire dagli studi sull'autodeterminazione che si sono recentemente sviluppati nell'ambito dell'educazione speciale, con particolare riferimento a persone con disabilità intellettiva⁴⁷. Concettualmente fondati sul costrutto di *self-directed learning*⁴⁸ e volti a colmare la documentata scarsità di programmi didattici e progetti educativi di intervento che promuovano l'autodeterminazione⁴⁹, essi condividono una duplice finalità: da un lato, permettere agli insegnanti (o *job coach*) di strutturare le loro proposte educativo-didattiche, all'interno di specifici programmi di insegnamento e apprendimento *student-directed*⁵⁰; dall'altro, consentire agli stessi allievi di sviluppare una progressiva messa in atto di condotte autodeterminate⁵¹. In particolare, dall'analisi delle fasi e degli *educational support* proposti nel SDLMI e nel SDCM, si evince l'importanza che assumono alcune componenti specifiche dell'autodeterminazione (quali, ad esempio, *choice-making* o *decision-making*) a conferma della maggiore attenzione speculativa, da parte della letteratura di settore, sull'agentività del soggetto apprendente che determinerebbe il passaggio dal modello di *self-directed learning* a quello di *self-determined learning*⁵². Affermare la centralità dell'agentività umana significa riconoscere il ruolo assunto dal principio di autodeterminazione e l'importanza che esso riveste nella vita della persona con

disabilità (ma non solo). Ciò offre la possibilità di superare la cristallizzazione che spesso contraddistingue la loro situazione di vita, sovente carente sia di competenze personali e professionali specifiche sia di reali possibilità offerte dal contesto di vita, e di rovesciare la tendenza a delegare le decisioni, anche quelle più comuni⁵³. L'agire autodeterminato – inteso come consapevolezza, pro-attività, scelta e partecipazione – è, del resto, una delle condizioni di base su cui si fonda la qualità di vita di ciascuno e, come affermava Davidson (2000), l'esercizio stesso della libertà umana.

È alla luce di queste considerazioni che possono essere lette le potenzialità dei modelli sopra presentati; essi sono utilizzabili, anche simultaneamente, nelle progettazioni educative destinate agli studenti frequentanti le classi terminali delle scuole secondarie superiori (che si apprestano a iscriversi a percorsi universitari o a ricercare un impiego).

Per esempio, essi potrebbero essere utilizzati, nella scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito della progettazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro per le gli studenti con disabilità (e non solo), le cui finalità riguardano «l'attuazione di modalità di apprendimento flessibili e coerenti, l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro, l'orientamento

dei giovani, la loro partecipazione attiva ai processi formativi» (MIUR, 2015:11). Spesso, proprio l'uscita dalla scuola secondaria di secondo grado – che rappresenta simbolicamente l'ingresso nel mondo degli adulti e si connota come un tempo carico di aspettative e di speranze per il futuro⁵⁴ – può significare per gli studenti con disabilità un momento di forte criticità⁵⁵, un *puzzling dilemma*⁵⁶ che fa insorgere negli insegnanti e nei genitori forti perplessità rispetto al futuro stesso della persona.

L'intervento in direzione della promozione della *self-determination*, con strumenti adeguati come quelli qui presentati, potrebbe costituire un utile elemento per contrastare la *carenza di utopia*⁵⁷ di cui le vite delle persone disabili sembrano permeate, ed insieme per rifondare di linfa creativa i contesti, aprendo a nuove opportunità e alla possibilità di esplorare le diverse dimensioni dell'essere adulto in vari possibili ruoli sociali. In questo senso, secondo Bhojrub e colleghi (2010), la prospettiva della *self-determination*, a completamento di quella offerta dal *self-directed learning*, accentua maggiormente la dimensione del futuro o, ancora meglio, rappresenta una delle condizioni fondamentali per educare la persona a costruire il proprio futuro⁵⁸.

MABEL GIRALDO

FABIO SACCHI

Università di Bergamo

Appendice

Educational supports del SDLM e del SDCDM (Shogren et al., 2017) (traduzione nostra)

<i>Antecedent-cue regulation strategies</i>	Si tratta di strategie che l'insegnante deve mettere in atto per modificare determinati antecedenti affinché un comportamento desiderato si possa verificare
<i>Assertiveness training</i>	Questo training rappresenta un passaggio fondamentale nello sviluppo di condotte autodeterminate in quanto impone all'insegnante di aiutare gli studenti ad esprimere in maniera appropriata e socialmente accettata i propri sentimenti, a sostenere delle conversazioni e ad imparare l'utilizzo delle negazioni. Lo sviluppo di assertività deve consentire alla persona con disabilità di poter esprimere ciò che realmente desidera
<i>Awareness training</i>	L'insegnante deve progettare attività e programmare momenti che consentano agli studenti di imparare a identificare i propri bisogni, interessi e le specifiche capacità. Si tratta di un passaggio essenziale in quanto consente alla persona di conoscersi meglio e di poter più adeguatamente individuare gli obiettivi e le azioni necessari per conseguirle
<i>Choice-making instruction</i>	Nelle proposte educative, l'insegnante deve consentire allo studente di imparare a compiere delle scelte, a comunicare le scelte fatte ad essere cioè pienamente coinvolto nel processo decisionale
<i>Communication skills training</i>	Occorre che gli studenti siano condotti a sviluppare competenze sul piano comunicativo che riguardino sia le componenti verbali sia quelle non verbali di una conversazione
<i>Decision-making instruction</i>	Il processo decisionale è un processo per identificare varie opzioni e valutare l'adeguatezza delle varie opzioni. Il processo decisionale è più ampio di quello che si realizza con il choice-making poiché comporta la valutazione di risultati diversi e la scelta del migliore
<i>Goal-attainment strategies</i>	Queste due strategie fanno riferimento alle attività necessarie per individuare gli obiettivi e le strategie necessarie per conseguirli
<i>Goal-setting instruction</i>	
<i>Problem-solving instruction</i>	È costituito dall'insegnamento di strategie per affrontare i problemi che si incontreranno durante il percorso pianificato
<i>Self-advocacy instruction</i>	Comporta tutte quelle attività finalizzate ad acquisire e/o potenziare le abilità necessarie per promuovere la leadership, il lavoro di squadra, il comportamento assertivo, la comunicazione, le capacità decisionali, la conoscenza dei diritti e dei doveri legali e di cittadinanza, e la capacità di parlare in pubblico
<i>Self-assessment of interests, abilities, and instructional needs</i>	Raggruppa tutte le attività necessarie ad aiutare gli studenti a determinare sia gli interessi, sia i bisogni sia gli apprendimenti necessari e funzionali al percorso di <i>self-learning</i>

<i>Self-evaluation strategies</i>	L'autovalutazione comporta il confronto tra le azioni pianificate e realizzate e l'obiettivo scelto. Il feedback consente di valutare l'appropriatezza sia delle azioni sia degli obiettivi.
<i>Self-instruction strategies</i>	È rappresentato dalla verbalizzazione delle azioni necessarie allo svolgimento di un determinato compito
<i>Self-scheduling strategies</i>	Lo studente impara a programmare orari per imparare ad utilizzare un sistema di pianificazione scritta in un day planner o utilizzando la tecnologia
<i>Self-monitoring strategies</i>	L'auto-monitoraggio comporta l'osservazione sistematica e la ricodifica di un comportamento target

Nel SDCDM oltre agli *educational supports* sopra riportati vi sono i seguenti tre: *career and job exploration* (occorre prevedere attività che consentano l'esplorazione dell'ambiente lavorativo e la comprensione delle mansioni legate all'impiego che si dovrà svolgere), *job-shadowing* (rappresenta l'attività formativa svolta in azienda e orientata ad apprendere per osservazione e imitazione il lavoro) e *sampling e organizational skills training* (è l'insieme delle attività volte a sviluppare le competenze organizzative).

¹ L'articolo è stato progettato e condiviso interamente da entrambi gli autori. Si precisa che i paragrafi 1, 2 sono stati scritti da Mabel Giraldo; mentre i paragrafi 3 e 4 da Fabio Sacchi. I paragrafi 'Introduzione' e 'Conclusione' sono stati ideati da entrambi gli autori.

² N. Devi, *Supported decision-making and personal autonomy for persons with intellectual disabilities*, «The Journal of Law, Medicine & Ethics», 41(4), 2013, pp. 792-806.

³ L. Cottini, D. Fedeli, S. Zorzi, *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*, Erickson, Trento 2016.

⁴ T. Little, K. Ellison, *Loving learning: How progressive education can save America's schools*. WW Norton & Company, 2015.

⁵ M. S. Knowles, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Follett Publishing Company, Chicago 1975.

⁶ Ibidem.

⁷ M. McAuliffe, D. Hargreaves, A. Winter, G. Chadwick, *Does pedagogy still rule?* In Proceedings of the 2008 AAEE Conference, December 7-10, 2008. Yeppoon, Queensland.

⁸ M. S. Knowles, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, cit.

⁹ S. Hase, C. Kenyon, *From andragogy to heutagogy*, UltiBase 2000, Retrieved on January, 4th, 2019, from <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>

N. Canning, *Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education.*, «Journal of Further and Higher Education», 34(1), 2010, pp. 59–71.

¹⁰ S. Hase, C. Kenyon, *Self-Determined Learning: Heutagogy in Action*, Bloomsbury Academic, London 2013.

¹¹ S. Hase, C. Kenyon, *Heutagogy: a child of complexity theory*, «Complicity: An International Journal of Complexity and Education», 4(1) 2007, pp. 111-119.

¹² L.M. Blaschke, S. Hase, *Heutagogy, technology and lifelong learning: curriculum geared for professional and part-time learners*. In A. Dailey-Herbert (ed.), *Transforming processes and perspectives to reframe higher education*, Springer, New York 2014.

- ¹³ J. Bhojrub, J. Hurley, G.R. Neilson, M. Ramsay, M. Smith, (2010). *Heutagogy: An alternative practice based learning approach*, «Nurse Education Practice», 10(6), pp.322-326.
- ¹⁴ T. Cochrane, V. Narayan, *Cultivating Creative Approaches to Learning*. In L.M. Blaschke, C. Kenyon, S. Hase, *Experiences in Self-Determined Learning*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014, pp. 149-170.
- ¹⁵ L.M. Blaschke, L.M. (2012). *Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning*, «International Review of Research in Open and Distance Learning», 13(1), 2012, pp. 56–71.
- ¹⁶ K. Williams-Diehm, M.L. Wehmeyer, S. Palmer, J.H. Soukup, N. Garner, *Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis*, «Journal on Developmental Disabilities», 14, 2008, pp.25-36.
- ¹⁷ M.L. Wehmeyer, D.J. Sands (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, Brookes, Baltimore 1998.
- ¹⁸ B.S. Hong, W.F. Ivy, H.R. Gonzalez, W. Ehrensberger, *Preparing Students for Postsecondary Education. Teaching*, «Exceptional Children», (40)1, 2007 pp.32-37.
- ¹⁹ M.L. Wehmeyer, *A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction*. «Focus on autism and other developmental disabilities», 14(1), 1999, pp. 53-61.
- ²⁰ M.L. Wehmeyer, *Self-determination as an educational outcome. Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 1996, pp. 17-36.
- ²¹ La *Causal Agency Theory*, una riconcettualizzazione del modello della *self-determination* operata dagli stessi Wehmeyer e colleghi, sottolinea, rispetto alla definizione di *self-determination* precedente, la “caratteristica disposizionale” della persona in questa direzione ed una maggiore sottolineatura del soggetto come agente causale (Shogren et al., 2015).
- ²² Il modello presenta evidenti richiami alle teorie metacognitive e alla loro applicazione didattica, per quanto riguarda sia la consapevolezza dello studente rispetto ai propri processi cognitivi sia all’attività di controllo esercitata su questi stessi processi (Flavell e Wellman, 1977; Brown, 1987). Una vasta letteratura nazionale (Cornoldi e Caponi, 1991; Cornoldi e Vianello, 1997; Ianes, 1990) e internazionale (Ashman e Conway, 1991; Feuerstein, Rand e Rynders, 1995) riconosce e sostiene l’efficacia dell’approccio metacognitivo nella didattica e negli interventi educativi rivolti alle persone con disabilità intellettiva per quanto concerne i processi di memorizzazione, comprensione del testo e scrittura, così come la possibilità di acquisire e gestire strategie di autoregolazione.
- ²³ K.A. Shogren, I.V. Gotto, S. George, M.L. Wehmeyer, L. Shaw, H. Seo, K.N. Barton, *The impact of the Self-Determined Career Development Model on self-determination*, «Journal of Vocational Rehabilitation», 45(3), 2016, pp. 337-350.
- ²⁴ K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, A.J. Forber-Pratt, T.J. Little, J. Lopez Clifton, *Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», 50(3), 2015, pp. 251–263.
- ²⁵ S.H. Lee, M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, *Effect of instruction with the self-determined learning model of instruction on students with disabilities: A meta-analysis*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», 2015, pp. 237-247.
- ²⁶ S.K. Raley, K.A. Shogren, A. McDonald, *Whole-class implementation of the Self-Determined Learning Model of Instruction in inclusive high school mathematics classes*, «Inclusion», 6(3), 2018, pp. 164-174.
- ²⁷ C. Cortiella, *NCLB and IDEA: What parents of students with disabilities need to know and do*, University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, Minnesota 2006.
- ²⁸ Ibidem
- ²⁹ K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, K.M. Burke, S.B. Palmer, *The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher’s Guide*, Kansas University Center on Developmental Disabilities, Lawrence, 2017.
- ³⁰ Ibidem.
- ³¹ Ibidem, traduzione nostra.
- ³² Ibidem.
- ³³ M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination*, Education and training in developmental disabilities, 2003, pp. 131-144.
- ³⁴ D.T. Benitez, J. Lattimore, M.L. Wehmeyer, *Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model*, «Behavioral Disorders», 30(4), 2005, pp. 431-447.

- ³⁵ K.A. Shogren, I.V. Gotto, S. George, M.L. Wehmeyer, L. Shaw, H. Seo, K.N. Barton, *The impact of the Self-Determined Career Development Model on self-determination*, «Journal of Vocational Rehabilitation», 45(3), 2016, pp. 337-350.
- ³⁶ M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination*, cit.
- ³⁷ M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, M. Agran, D.E. Mithaug, J.E. Martin, *Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction*, «Exceptional Children», 66(4), 2000, pp. 439-453.
- ³⁸ I dati presentati in questo paragrafo sono stati selezionati a partire da una *theoretical review* delle fonti scientifiche (primarie/secondarie) relative alla sperimentazione e all'utilizzo dei modelli di SDLMI e SDCDM con persone con disabilità intellettiva. Tutti i lavori oggetto di indagine (13 articoli scientifici e un capitolo di volume) sono stati identificati a partire dai seguenti database: SocIndex, Psych ARTICLE, Pubpsych, EBSCO host, PsychINFO, Science Direct. La ricerca è stata condotta nel periodo tra il 10 e 20 dicembre 2018 e i database sono stati interrogati mediante una ricerca avanzata derivante dalla combinazione delle seguenti parole chiave (AND e OR rappresentano gli operatori booleani utilizzati): a) intellectual disability or mental retardation; b) self-determination or self determination; c) Self-Determined Learning Model of Instruction; d) Self-Determined Career Design Model. Tutti gli studi sono citati nel paragrafo.
- ³⁹ A questo proposito è bene rilevare come le sperimentazioni relative all'applicazione del *Self-Determined Learning Model of Instruction* in contesti educativi si siano, nel corso degli anni, suddivise in due distinte categorie: da una parte, quelle che hanno utilizzato il SDLMI nella sua versione originale e dall'altra, quelle che hanno operato modificazioni di tale modello per poterlo declinare in altri contesti educativi (Lee et al., 2015).
- ⁴⁰ P. Devlin, *Enhancing the job performance of employees with disabilities using the self-determined career development model*, «Intellectual and developmental disabilities», 49(4), 2011, pp. 221-232.
- ⁴¹ S.H. Lee, M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, *Effect of instruction with the self-determined learning model of instruction on students with disabilities: A meta-analysis*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», cit.
- ⁴² K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, K.M. Burke, S.B. Palmer, *The Self-Determination Learning Model of Instruction: Teacher's Guide*, cit.
- ⁴³ M.L. Wehmeyer, K. Kelchner, S. Richards, *Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation*, «American Journal on Mental Retardation», 100 (6), 1996, pp. 632-642.
- ⁴⁴ J. Wolman, P. Campeau, P. Dubois, D. Mithaug, V. Stolarski, *AIR self-determination scale and user guide*, American Institute for Research, Palo Alto 1994.
- ⁴⁵ D.T. Benitez, J. Lattimore, M.L. Wehmeyer, *Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model*, «Behavioral Disorders», cit.
- ⁴⁶ K.A. Shogren, S.B. Palmer, M.L. Wehmeyer, K. Williams-Diehm, T.D. Little, *Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment*, «Remedial and Special Education», 33(5), 2012, pp. 320-330.
- ⁴⁷ M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, M. Agran, D.E. Mithaug, J.E. Martin, *Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction*, «Exceptional Children», cit.
- ⁴⁸ K.A. Shogren, I.V. Gotto, S. George, M.L. Wehmeyer, L. Shaw, H. Seo, K.N. Barton, *The impact of the Self-Determined Career Development Model on self-determination*, «Journal of Vocational Rehabilitation», cit.
- ⁴⁹ K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer, S.B. Palmer, A.J. Forber-Pratt, T.J. Little, J. Lopez Clifton, *Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», cit., p. 255.
- ⁵⁰ S.H. Lee, M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, *Effect of instruction with the self-determined learning model of instruction on students with disabilities: A meta-analysis*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», cit.
- ⁵¹ M. Agran, C. Blanchard, M.L. Wehmeyer, *Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction*, Education and Training in mental retardation and developmental disabilities, 2000, pp. 351-364.
- ⁵² S. Hase, C. Kenyon, *From andragogy to heutagogy*, UltiBase 2000, Retrieved on January, 4th, 2019, from <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
- N. Canning, *Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education.*, «Journal of Further and Higher Education», cit.

⁵³ L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento 2016.

⁵⁴ M. Wagner, L. Newman, R. Cameto, N. Garza, P. Levine, *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, Online submission, 2005.

F.R. Rush, C. Hugues, M. Agran, J.E. Martin, J.R. Johnson, *Toward Self-Directed Learning, Post-High School School Placement, and Coordinated Support. Constructing New Transition Bridges to adult Life*, «Career Development for Exceptional Individuals», 32(1), 2009, pp. 53-59.

⁵⁵ R. Chandroo, I. Strnadová, T.M. Cumming, *A systematic review of the involvement of students with autism spectrum disorder in the transition planning process: Need for voice and empowerment* «Research in developmental disabilities», 83, 2018, pp. 8-17.

⁵⁶ F.R. Rush, C. Hugues, M. Agran, J.E. Martin, J.R. Johnson, *Toward Self-Directed Learning, Post-High School School Placement, and Coordinated Support. Constructing New Transition Bridges to adult Life*, «Career Development for Exceptional Individuals», cit.

⁵⁷ R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova 2001.

⁵⁸ D. De Leo, *Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia*, «MeTis», V(1), 2015, pp. 200-206.

RECENSIONE

S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Morcelliana Scholé, Brescia 2018

I frutti del lavoro di Stefano Pasta, dottore di ricerca in Pedagogia e collaboratore presso il Centro di ricerca sull'educazione ai media dell'informazione e alla tecnologia (Cremi) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, si condensano ora in un saggio di forte attualità, volto ad indagare il fenomeno crescente delle nuove forme di odio razziale, offline e peculiarmente online. Il volume, frutto di una ricerca pluriennale, si presenta solido, ben costruito e supportato da un'ampia bibliografia. La sua scansione interna si conclude con un'utile appendice volta ad una disamina dei principali metodi di contrasto a tali fenomeni (pp. 143-158), significativamente definiti come razzismi 2.0 in virtù della loro capacità di evolversi e superare gli odi classicamente intesi sia sul piano di una nuova comunicazione sia, per certi versi, sul piano dei contenuti.

Questa tematica rappresenta infatti il cuore del volume (pp. 121-142), laddove viene tentata una classificazione puntuale dei razzismi 2.0, individuandone cinque tipologie sulla base della stilistica di comunicazione (definite con i termini di razzismo tribale, mirato, dei fatti, di necessità ed estremo) e quattro sulla base di elementi qualitativo-

motivazionali (razzismo di circostanza, ideologico, di provocazione e di opposizione). Una tale classificazione è fondamentale per comprendere i fenomeni di odio strisciante, molto più pericoloso perché subdolamente camuffato da semplice opinione o scherzo soprattutto nel mondo giovanile online. I dati in possesso delle autorità governativa (soprattutto l'Unar ovvero l'Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali) tendono infatti ad intercettare principalmente forme di razzismo estremo, le quali non solo rappresentano una percentuale più modesta rispetto alle altre forme di hate speech, ma soprattutto, per il loro stesso carattere, tendono ad essere riconoscibili e, in generale, socialmente condannate: modalità più soft, invece, rischiano di fare breccia nella mentalità comune.

Una tra le tesi sottese alla ricerca, attraverso una meticolosa indagine nel web, è in effetti proprio questa: come e perché soggetti non dichiaratamente inclini a teorie razziste, che anzi spesso rigettano un simile accostamento, possano impercettibilmente cadere in una spirale di odio verbale e pregiudizio diffuso, tanto da arrivare a gioire per la tragica morte di una bambina rom di due anni (pp. 86-87). È altamente probabile, continua Pasta, che le decine di commenti entusiasti in relazione

all'evento non rispecchino davvero le posizioni degli autori e che si siano innescati diversi processi di condizionamento mentale che fanno comprendere come online si sia paradossalmente molto meno liberi di esprimere una propria opinione (pp. 59-86).

Da qui l'importanza della media education (pp. 159-194), in Italia una disciplina ancora poco sviluppata ed in fase di costante mutazione dal momento che, come si evince in più luoghi del volume e dalla Postfazione di Milena Santerini (pp. 195-197), è lo stesso mondo del web ad essere in continuo cambiamento, costringendoci a ripensarlo in un'ottica non solo di fruizione ma soprattutto di produzione di informazioni, come lo sconsolante fenomeno delle fake news testimonia assai bene. Scrive a tal proposito Pier Cesare Rivoltella nella Prefazione che «non basta più educare lo spettatore, occorre anche educare il produttore che ogni spettatore è diventato grazie allo smartphone che si porta in tasca. [...] Il libro di Stefano Pasta lo fa capire molto bene e offre spunti importanti per immaginare una nuova fase per gli studi sulla cittadinanza e sulla Media Education» (pp. 6-7).

EMILIO CONTE

Università di Bergamo