

LA COMPETENZA TRA FORMAZIONE E AUTOFORMAZIONE

INTRODUZIONE

A partire dagli anni Novanta è stato sempre più comune parlare dello sviluppo di competenze come finalità fondamentale dell'istruzione e della formazione a tutti i livelli. Il termine «competenza», così facilmente e universalmente adottato, evoca però in molte persone significati fluidi e controversi. Tuttavia, da una analisi attenta della ricerca finora sviluppata e dell'uso istituzionale più diffuso, emergono almeno quattro chiari riferimenti:

- a) una specifica competenza viene evidenziata dalla capacità di attivare (o mobilitare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, altre qualità personali) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici, ecc.);
- b) questa mobilitazione si effettua in un contesto o situazione specifica e implica un intervento attivo da parte del soggetto;
- c) il compito da portare a termine o l'attività da svolgere in tale contesto caratterizza la competenza considerata;
- d) il riconoscimento sociale di una competenza implica la sua manifestazione in una molteplicità di contesti particolari (non basta una singola prestazione)¹.

Anche il tema dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione nei processi di apprendimento è diventato progressivamente sempre più presente nelle indagini sia psicologiche, sia pedagogiche, sia riferite all'educazione degli adulti. In questo quadro l'espressione «dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale» può essere considerata secondo due prospettive complementari. Con il termine «autodeterminazione» si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine «autoregolazione», che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema

di
Michele
Pellerey
Università
Salesiana Roma

Il tema della
autodeterminazione
e della
autoregolazione
nei processi
di apprendimento
è diventato
progressivamente
sempre più presente
nelle indagini
sia psicologiche,
sia pedagogiche,
sia riferite
all'educazione
degli adulti

1. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004.

d'azione, si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione, anche se alcuni autori, come J. Kuhl, adottano quest'ultima espressione in maniera più complessa e inclusiva. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione ci si colloca sul piano del controllo di tipo «strategico», che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello «tattico»².

L'intervento intende evidenziare alcuni caratteri specifici di una forma di meta-competenza di natura sia strategica, sia tattica, riferibile al saper gestire se stessi nel contesto dei processi formativi e auto-formativi connessi con lo sviluppo di nuove competenze e/o lo sviluppo ulteriore di competenze già presenti e il loro trasferimento a nuovi contesti.

1. LA DINAMICA PSICOLOGICA CHE STA ALLA BASE DEI PROCESSI DI AUTOFORMAZIONE

L'insistenza nel valorizzare il concetto di competenza nei contesti formativi e auto-formativi deriva in gran parte dalla constatazione che ogni apprendimento, per essere fruttuoso, implica una azione appropriata da parte del soggetto. Inoltre è stato evidenziato un bisogno fondamentale di competenza da parte di ogni essere umano. Nel corso degli ultimi cinquant'anni la psicologia umanistica³, infatti, ha messo in evidenza il convergere di tre forze interiori che sollecitano e orientano ogni agire umano: il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione. Il bisogno di competenza, in particolare, si riferisce al fatto che: «L'uomo manifesta una propensione motivazionale primaria nel produrre cambiamenti nell'ambiente. Egli cerca di essere un agente causale»⁴. Non solo. Nella tradizione pedagogica è stata anche evidenziata l'importanza di preparare i soggetti ad affrontare le sfide della vita e a svolgere positivamente i compiti connessi con le loro scelte di studio e di lavoro⁵.

Parallelamente in ambito europeo è stata data una particolare attenzione alla dinamica decisionale e volitiva e al ruolo che in tutto ciò ha il quadro di senso e di

Nel corso degli ultimi cinquant'anni la psicologia umanistica ha messo in evidenza il convergere di tre forze interiori che sollecitano e orientano ogni agire umano: il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di relazione

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

3. Si può fare riferimento, ad esempio, a G. Allport, R. White, R. deCharms, E.L. Deci, R.M. Ryan.

4. R. deCharms, *Personal causation*, Academic Press, New York 1968. L'Autore segue le pionieristiche analisi di R.W. White (*Motivation reconsidered: The concept of competence*, «Psychological Review», 66, 1958, pp. 297-333).

5. Il tedesco S. Robinsohn ha elaborato all'inizio degli anni Settanta una proposta di impostazione dell'attività formativa basata sull'analisi delle situazioni fondamentali della vita che sollecitano lo sviluppo di adeguate competenze personali.

prospettiva esistenziale adottato⁶. Il primo momento di ogni azione di apprendimento come di *transfer*, anche delle competenze, è di natura motivazionale. L'azione umana prende avvio da un'interazione tra il Sé (inteso come il sistema di attese, desideri, convinzioni, significati, motivi, conoscenze e abilità che caratterizza il soggetto) e l'ambiente (la situazione, gli oggetti, le persone, le sfide, i compiti), quale esso è percepito. Di qui emerge la sollecitazione a intervenire per trasformare la situazione percepita per giungere a una nuova situazione prefigurata come obiettivo da raggiungere⁷. La decisione di agire (o elaborazione dell'intenzione d'azione) chiude il processo pre-decisionale, ma apre quello della volizione, cioè della progettazione concreta dell'azione decisa, della sua attuazione coerente e persistente e della valutazione attenta dei suoi risultati⁸.

Riferendosi al caso in esame occorre subito evidenziare che nella fase di progettazione dell'azione di sviluppo o di trasferimento delle competenze si cerca di individuare la distanza esistente tra quanto già acquisito e quanto è richiesto dalla nuova sollecitazione. È una sorta di bilancio delle competenze già acquisite e del relativo insieme di conoscenze, abilità e significati di fronte ai nuovi compiti prospettati e alle loro richieste. Entra in gioco una capacità diagnostica, che è direttamente correlata all'intensità della spinta motivazionale. Se infatti si percepisce che tale distanza è troppo elevata e la si ritiene incolmabile o si pensa che non valga la pena di dedicare tempo ed energie per superarla, si può giungere a rinunciare del tutto a intraprendere un viaggio che si ritiene poco appetibile. Se invece si percepisce il senso e il valore dal punto di vista personale e/o sociale delle competenze da raggiungere e si ritiene di avere una base di conoscenze e abilità adeguata per farlo, si elabora quello che si può definire un progetto realistico di sviluppo di sé, tenendo conto delle risorse formative disponibili (persone, dispositivi, ecc.).

2. RUOLO DEL DISPOSITIVO E DEL CONTESTO FORMATIVO NEL PROCESSO DI AUTOFORMAZIONE

Il dispositivo e il contesto formativo possono agire sul processo di autoformazione a due livelli:

- a) nel coltivare una prospettiva di significato e di valore da attribuire al proprio impegno di apprendimento, soprattutto se diretto a sviluppare specifiche competenze;

6. Si possono ricordare ad esempio: J. Nuttin, H. Heckhausen, J. Kuhl, R. Baumeister, K. Vohs, P. Gollwitzer.

7. J. Nuttin, *Teoria della motivazione umana*, Armando, Roma, 1983 (originale del 1980).

8. H. Heckhausen, *Motivation and Action*, Springer, Berlin, 1992; M. Pellerrey, *Educare*, LAS, Roma, 1999.

Nella fase di progettazione dell'azione di sviluppo o di trasferimento delle competenze si cerca di individuare la distanza esistente tra quanto già acquisito e quanto è richiesto dalla nuova sollecitazione

b) nel prospettare un possibile cammino e le relative risorse formative messe a disposizione.

Ne deriva una forma di co-progettazione sia sul piano motivazionale, sia su quello programmatico. L'interazione tra sistema formativo e soggetto in formazione può tuttavia assumere caratteri collaborativi o degenerare in forme di tensione e contrasto tali da rendere assai difficoltoso il cammino formativo. Si evidenzia così come un processo di autoformazione può entrare in rapporto dialettico con uno di formazione, al limite in una relazione antinomica tra trasformazione di sé e conformazione agli altri (o alle sollecitazioni esterne), tra «formazione» e «autoformazione».

Riemerge una parte del triangolo spesso evocato nella letteratura francese che comprende ai tre vertici: auto-formazione, etero-formazione ed eco-formazione⁹. È una sorta di rilettura della teoria dei tre maestri di J.J. Rousseau, che evidenzia il ruolo di tre riferimenti fondamentali che sono presenti in ogni processo educativo: il soggetto che apprende, gli altri e la loro influenza, l'ambiente con il quale si interagisce. Nell'Emilio di J.J. Rousseau si indicano, infatti, tre influssi fondamentali, che stanno alla base di ogni processo educativo: «L'educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose»¹⁰. E più avanti: «La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vie in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita»¹¹.

Come già accennato, nella letteratura francese dedicata all'analisi dei sistemi e dei processi formativi di questi ultimi anni viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell'auto-formazione, dell'etero-formazione e dell'eco-formazione. Fabre¹² insiste su una dinamica tripolare tesa tra l'auto-formazione e le istanze del soggetto, l'etero-formazione messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro. Analogamente P. Carré, A. Moisan e D. Poisson¹³ descrivono lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare, che può essere considerato come un quadro di riferimento utile per un'analisi dei differenti sistemi formativi (Fig. 1). A seconda del prevalere di una delle tre polarità viene a caratterizzarsi infatti un

L'interazione tra sistema formativo e soggetto in formazione può assumere caratteri collaborativi o degenerare in forme di tensione e contrasto tali da rendere assai difficoltoso il cammino formativo

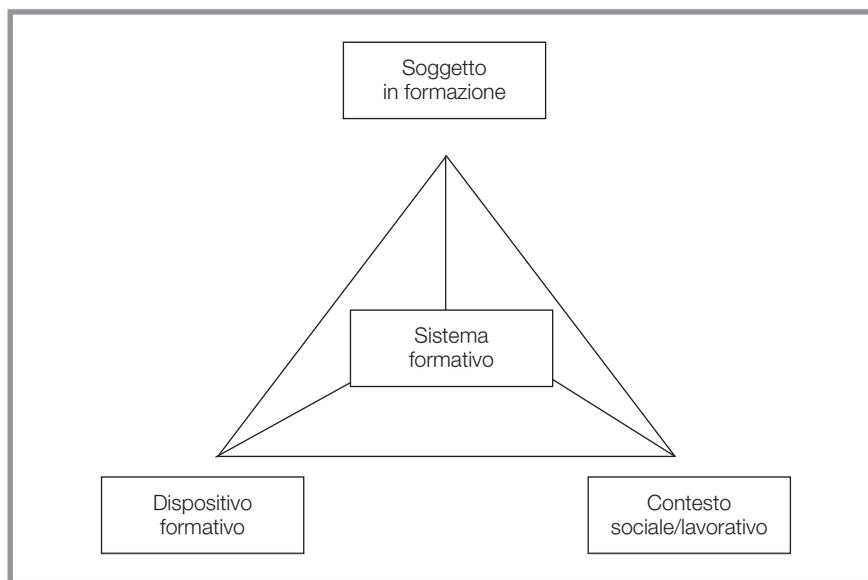
9. G. Pineau, *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'étero et l'écoformation*, «Education permanente», 78-79, 1985, pp. 25-39.

10. J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, edizione integrale a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 8.

11. *Ibidem*, p. 9.

12. M. Fabre, *Penser la formation*, PUF, Paris, 1995.

13. P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris, 2002, p. 106.

▼ **Figura 1** • Schema di riferimento adottato

contesto formativo nel quale il ruolo del soggetto in formazione è valorizzato in maniera tale da renderlo protagonista del suo apprendimento, oppure totalmente dipendente dal dispositivo formativo.

I sistemi ispirati a un approccio che centra la sua impostazione sul soggetto in formazione, possono essere disposti secondo un continuo che va da una considerazione delle attese trasformative profonde del sé, come suggerito da una proposta di G.P. Quaglino¹⁴, a una considerazione prevalente delle competenze personali da acquisire quali emergono nel contesto sociale e professionale di appartenenza. Diversa caratterizzazione hanno i sistemi che rendono minima la distanza dal contesto sociale e lavorativo rispetto alle altre due polarità considerate. Anche in questo caso si può pensare a un continuo ai cui estremi si collocano da una parte sistemi che valorizzano metodologie ispirate all'apprendimento esperienziale di Kolb o all'Action learning di Revans; mentre dall'altra parte si possono considerare approcci più direttamente legati alla domanda di riqualificazione o riconversione professionale richieste esplicitamente dal contesto lavorativo. È abbastanza evidente che un estremo prende in considerazione in maniera più inci-

14. G.P. Quaglino nella «Postfazione» dell'edizione 2005 del suo *Fare formazione* (Cortina, Milano, 2005, pp. 171-227) traccia l'ipotesi di un percorso formativo circolare che collega l'esperienza alla riflessione su di essa, per giungere a una sua interpretazione e narrazione, in cui le componenti clinica e critica sollecitano un processo formativo di natura più o meno profondamente trasformativa.

siva l'apporto del singolo al processo formativo, come si può constatare tenendo conto della dinamica del cosiddetto apprendimento esperienziale.

Anche la polarità che mette l'accento sulle caratteristiche e sulla qualità del dispositivo formativo può essere esaminata a partire dal precedente diagramma triangolare. Sistemi di tale orientamento possono essere distribuiti su un continuo che va da forme fondate su processi formativi basati prevalentemente su attività d'aula, forme di insegnamento diretto o modalità di lavoro a gruppi a sistemi altamente ingegnerizzati di formazione a distanza esclusivamente o parzialmente centrate su forme di *e-learning*. È facile capire l'altra ampia gamma di pratiche formative che possono essere incluse in questa direzione. Basti esaminare gran parte delle pratiche formative presenti nelle istituzioni universitarie tradizionali e quelle denominate ispirate a forme di apprendimento aperto e a distanza. A questo proposito si può osservare come oggi sia a livello universitario, sia nell'ambito della formazione continua, esista una forte spinta economico-istituzionale europea a diffondere non solo esperienze, ma sistemi stabili e ben strutturati di questa natura, anche se molte volte caratterizzati da metodologie cosiddette miste o *blended*.

L'impressione che si trae da un'analisi dei sistemi formativi proposti, e almeno in parte attuati, è che spesso essi si presentano sbilanciati verso una delle polarità sopra richiamate. Ciò che però sembra comune a molti di essi è la scarsa considerazione del ruolo del soggetto in formazione. E ciò da vari punti di vista. In primo luogo si nota una scarsa attenzione verso la capacità di auto-direzione dell'apprendimento (auto-determinazione e auto-regolazione) e relative esigenze formative. In secondo luogo non sempre si prevede una vera e propria diagnosi o bilancio delle conoscenze, abilità e competenze effettivamente già disponibili e di conseguenza un valido orientamento nella scelta e nella fruizione del percorso formativo. In sede universitaria poi ben difficilmente si prende in considerazione in maniera appropriata il fatto che si tratta di soggetti adulti che, almeno negli ultimi anni di frequenza, dovrebbero ormai essere in grado di dirigere se stessi nei processi di apprendimento. Anche per questo è utile approfondire la natura prevalente dei processi di apprendimento adulto.

3. IL CONTRIBUTO DI J. MEZIRROW PER I PROCESSI DI APPRENDIMENTO ADULTO

Mezirow ha sviluppato una concezione dell'apprendimento considerato come «un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), render proprio (accettare un'interpretazione come propria), validare (stabilire la verità, la giustificazione, l'appropriatezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro coinvolgimen-

Non sempre
si prevede
una vera
e propria
diagnosi
o bilancio delle
conoscenze,
abilità
e competenze
effettivamente
già disponibili
e di conseguenza
un valido
orientamento
nella scelta
e nella fruizione
del percorso
formativo

to con l'ambiente, le altre persone, noi stessi»¹⁵. In esso svolge un ruolo centrale il processo interpretativo, per cui l'apprendimento può essere inteso come «il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future»¹⁶.

In quest'approccio gioca un ruolo centrale proprio il processo di *transfer*, rivisitato al livello proprio dei processi di attribuzione di senso e di significato alle proprie esperienze. Questa prospettiva è valorizzata soprattutto in riferimento all'apprendimento adulto, in quanto il soggetto ha già sviluppato un insieme di assunzioni e di attese, che formano un sistema di significati. Mezirow, data la centralità dell'attribuzione di significato nella sua impostazione, specifica che questa deriva dall'utilizzazione di un vero e proprio quadro di riferimento, definito «prospettiva di significato», che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva). «Esso dà forma e delimita selettivamente percezione, cognizione, sentimenti e disposizioni predisponendo le nostre intenzioni, attese e propositi. Esso fornisce il contesto per costruire significati entro i quali noi scegliamo che cosa e come l'esperienza sensoriale deve essere costruita e/o fatta propria»¹⁷.

L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. «In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva»¹⁸.

Mezirow evidenzia quattro forme di apprendimento adulto che implicano un processo di *transfer* gradatamente sempre più impegnativo¹⁹.

La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica.

La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente

L'apprendimento è visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente

15. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991, p. 11.

16. J. Mezirow et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, p. 5.

17. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, cit., p. 11.

18. *Ibidem*.

19. *Ibidem*, pp. 93-94.

consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi.

La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso di inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere.

La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

Secondo Mezirow, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa a seconda del dominio di apprendimento. L'Autore, infatti, utilizza la distinzione avanzata più volte da J. Habermas tra razionalità e interesse tecnico, o strumentale, e razionalità e interesse pratico, o comunicativo. Nel primo caso, quello dell'apprendimento nel dominio strumentale, l'Autore prevede un procedimento risolutivo basato su processi di pensiero di natura ipotetico-deduttiva: formulazione d'ipotetici corsi d'azione, anticipazione delle loro conseguenze, attuazione di quelli più plausibili, verifica dei risultati ottenuti. Nel secondo caso, quello dell'apprendimento nel dominio comunicativo, sono coinvolti processi che si basano prevalentemente sul consenso: giudizi provvisori aperti a nuove argomentazioni e testimonianze e a nuovi paradigmi di comprensione²⁰.

In tutto questo gioca un ruolo fondamentale il processo di riflessione che deve essere inteso come l'attività rivolta al «valutare criticamente il contenuto, il processo, o le premesse dei nostri sforzi di interpretazione e di attribuzione di senso a una nostra esperienza»²¹. Esso ricopre un ruolo centrale nei processi d'apprendimento trasformativi che, sulla base di una constatazione di assunzioni distorte, inautentiche o in altro modo ingiustificate, giunge a nuovi o trasformati schemi di significato oppure, se ci si è concentrati sulle premesse o presupposizioni, a nuove o trasformate prospettive di significato.

20. Habermas in realtà distingue una terza forma d'interesse o razionalità, la forma emancipatoria, che implica un ulteriore dominio di apprendimento. Mezirow, però, precisa che esso è presente in ambedue i domini come modalità di riflessione critica, soprattutto quando si tratta della terza e quarta forma di apprendimento.

21. *Ibidem*, p. 104.

Secondo Mezirow, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa a seconda del dominio di apprendimento

4. LE COMPONENTI DI UNA META-COMPETENZA NEL SAPER GESTIRE SE STESSI NEI PROCESSI FORMATIVI E AUTO-FORMATIVI

Tenendo conto di tali apporti, e della lunga tradizione che fa riferimento alla razionalità pratica aristotelica²², è possibile delineare quattro componenti di una meta-competenza che sta alla base della capacità di gestire se stessi nell'acquisire e sviluppare le proprie competenze:

- a) una componente diagnostico-decisionale;
- b) una componente progettuale e organizzativa;
- c) una componente gestionale e regolativa;
- d) una componente valutativa.

a) La prima componente è di natura diagnostica e decisionale. Di fronte a un compito e a un impegno più o meno nuovo e complesso da affrontare entra in gioco la relazione che si viene a stabilire tra il sé e il suo patrimonio consapevolmente già disponibile in termini di competenze già acquisite e la percezione che si ha della situazione con cui ci si deve confrontare. È questo un passaggio fondamentale che implica lo sviluppo di una capacità di tipo meta-cognitivo, cioè la capacità di prendere in considerazione non solo le competenze già sviluppate, ma anche le conoscenze, le abilità e le altre disposizioni interne stabili a queste collegate competenze già sviluppate, e su questa base valutare le esigenze che si pongono in termini di apprendimento di nuove conoscenze o abilità, di crescita personale e di esercizio pratico necessari per raggiungere competenze diverse o più elevate, oppure per trasferire quelle possedute verso ulteriori campi di valorizzazione. Spesso questo passaggio esige l'aiuto di un formatore.

Per affrontare questo passaggio è stato proposto un metodo particolare, quello del «bilancio delle competenze», che nasce negli anni 'ottanta e si sviluppa in Francia negli anni novanta, in risposta alle esigenze di riqualificazione e adeguamento delle competenze dei lavoratori sollecitate dalle rapide trasformazioni e innovazioni del mondo del lavoro e delle professioni e che è risultato utile per una valida e feconda definizione ed elaborazione di un itinerario formativo. «Il bilancio di competenze può essere definito come un percorso di ricostruzione e di analisi della propria esperienza culturale, sociale e professionale, che la persona realizza prendendo a riferimento le competenze messe in atto e i contesti attraversati e che sostiene il processo di produzione di strategie concrete di azione riguardanti

Di fronte a un compito nuovo e complesso da affrontare entra in gioco la relazione tra il sé e il suo patrimonio di competenze già acquisite e la percezione che si ha della situazione con cui ci si deve confrontare

22. La razionalità pratica, sia produttiva che etica, secondo Aristotele muove sempre da un progetto o da un'idea previa. Nel caso della razionalità poetica il progetto giunge alla sua realizzazione attraverso la qualità tecnica dell'attore, nel caso di quella etica, il bene considerato guida la scelta prudenziale verso un'azione positiva.

lo sviluppo e/o la modificazione della propria qualificazione professionale, anche in vista di possibili cambiamenti di attività lavorativa o di sviluppi di carriera»²³.

b) La seconda componente è di natura progettuale e organizzativa. Essa include l'elaborazione del progetto di sviluppo o di trasferimento delle competenze di cui si è consapevoli mediante l'acquisizione progressiva delle conoscenze e delle abilità necessarie e la loro valorizzazione in contesti di pratica coerenti con gli obiettivi da raggiungere. Questo passaggio può essere vissuto come una forma di narrazione proiettata sul futuro, che si innesta sulla propria storia precedente. Le vicende formative prospettate per il futuro si collegano alla propria biografia, anche se mirano a sollecitarne uno sviluppo più valido e maturo. In tale narrazione non è tanto centrale il susseguirsi cronologico degli eventi, quanto lo svolgersi di quelli cruciali. Sulla base di questo lavoro diagnostico ed ermeneutico è possibile definire lo scenario entro cui la vicenda autoformativa potrà essere sviluppata, i personaggi e i loro caratteri e ruoli, le condizioni fisiche, ambientali, culturali e sociali, le risorse di cui si dispone o di cui si pensa di poter disporre nel futuro. In un ulteriore passo si dovrà identificare in questo quadro la successione delle mosse centrali, o delle attività fondamentali, che si possono o si debbono prospettare per raggiungere gli obiettivi individuati come desiderabili e possibili.

In questa proiezione sul futuro gioca un ruolo complesso la considerazione dei «sé possibili»²⁴, un insieme di realtà soggettive future desiderate o temute, di attese che albergano nelle nostre menti e nei nostri cuori, di pericoli che ciascuno intravede e di timori del futuro, di aspirazioni e desideri, di ideali e di sogni privati e pubblici di ciascuno. Si tratta, cioè, di intessere una narrazione di quanto pensiamo sia possibile realizzare, tenuto conto di tutto questo. Una narrazione delle possibili o probabili azioni, reazioni e interazioni future, degli effetti educativi previsti o temuti, delle alternative a possibili sconfitte o resistenze opposte.

c) La terza componente è di natura gestionale e regolativa (conoscenza e gestione di strategie di autocontrollo). J. Kuhl²⁵ ha individuato sei strategie che permettono l'autocontrollo delle azioni, anche di quelle di apprendimento.

- Strategie di attenzione selettiva rivolte alle informazioni pertinenti, utili o necessarie a sviluppare positivamente l'azione; parallelamente strategie di inibizione delle informazioni che possono favorire tendenze competitive. La ricerca ha evidenziato, ad esempio, la possibilità di apprendere strategie di controllo dell'attenzione che portano a evitare il contatto visivo con possibili fonti di distrazione.

Le vicende formative prospettate per il futuro si collegano alla propria biografia, anche se mirano a sollecitarne uno sviluppo più valido e maturo

23. C. Ruffini – V. Sarchielli, *Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze*, in «Professionalità», 75, 2003, pp. 9-17.

24. H. Markus – P. Nurius, *Possible selves*, in «American Psychologist», 41, 1986, pp. 954-969.

25. J. Kuhl, *Motivation, Konflikt, und Handlungskontrolle*, Berlin, Springer, 1983.

- Strategie di mantenimento nella memoria di lavoro e di codificazione delle informazioni che proteggono le intenzioni e migliorano o mantengono efficienti i piani d'azione correnti, mentre eliminano elementi che potrebbero indebolirli o renderli inefficaci.
- Strategie cognitive di governo, come una certa parsimonia nel ricercare le informazioni che possono facilitare o inibire la realizzazione delle intenzioni, selezionando solo quelle fondamentali. Si tratta di evitare un'eccessiva riflessione nel considerare le varie possibilità di attuazione dell'intenzione e nel soppesare il valore degli esiti dell'azione. Tutte le volte che si è convinti della necessità di trovare continuamente altre informazioni utili a impostare vie alternative di realizzazione delle intenzioni può verificarsi un depotenziamento della motivazione. Occorre individuare limiti temporali congrui e porre un termine alla ricerca per iniziare l'azione vera e propria. Le persone in effetti sembrano da questo punto di vista tendere verso quello che può definirsi un orientamento allo stato di ruminazione preventiva, che ritarda o addirittura impedisce l'attivazione dell'azione, oppure verso un orientamento all'agire che si attiva non appena definito in maniera sufficiente un piano di attuazione dell'intenzione. Nel primo caso entrano in gioco aspetti emozionali, come l'ansietà e la paura dell'insuccesso, e motivazionali, come un basso concetto di sé e la percezione di un debole senso di efficacia.
- Strategie di controllo delle emozioni che possono ridurre la forza del processo volitivo sia nella predisposizione di un piano d'azione, sia durante l'azione. Ad esempio, la tristezza e la frustrazione favoriscono l'emergere di alternative seducenti e rendono più debole la capacità di persistenza nel portare a termine il piano d'azione, mentre l'ansietà tende a collocare in uno stato di incertezza nel momento di preparazione all'azione. Si tratta anche di controllare le reazioni emotive che insorgono di fronte alle difficoltà incontrate e che possono ritardare o bloccare l'azione.
- Strategie di controllo e di protezione delle motivazioni di fronte a motivazioni alternative che entrano in concorrenza con quelle presenti. Oltre a strategie analoghe a quelle di attenzione selettiva, ma che riguardano direttamente il rinforzo della motivazione, si possono ricordare strategie di richiamo alla memoria delle ragioni e dei motivi che sono alla base delle scelte operate.
- Strategie di organizzazione e governo dell'ambiente di apprendimento. In questo caso oltre alle consuete forme di organizzazione di un ambiente non distraente, evitando elementi o persone che disturbano la concentrazione e l'attenzione, si possono ricordare forme di impegno sociale, cioè il manifestare le decisioni prese a persone che sono per noi importanti e che possono a loro volta costituire motivo di sollecitazione a portare a termine i nostri piani d'azione.

Comunque la guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire, in cui un ruolo decisivo è svolto

La guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire, in cui un ruolo decisivo è svolto anche dalla forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa

anche dalla forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa. Bandura²⁶ indica tre fattori che concorrono al costituirsi di questa forza volitiva: una continua osservazione e valutazione del proprio agire nella direzione intesa, valutazione che risulta segnata emotivamente; la percezione soggettiva di poter raggiungere efficacemente lo scopo prefigurato; la capacità di adattamento all'evolversi della situazione, rinforzando quando necessario il proprio comportamento. Quanto sopra ricordato è stato spesso collegato al tratto della personalità che può essere descritto come «coscienziosità». Dalle ricerche emerge che i soggetti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo, e del conseguente obbligo soggettivamente vissuto, e a una energica capacità di perseveranza negli impegni riescono meglio non solo nello studio, ma soprattutto nella loro attività professionale.

d) La quarta componente è di natura valutativa. In primo luogo l'auto-valutazione può appoggiarsi su alcuni criteri che la gente normalmente utilizza per esprimere un giudizio relativo alle proprie prestazioni: la padronanza raggiunta, le prestazioni precedenti, quelle degli altri, la collaborazione attuata. La valutazione della padronanza raggiunta è facilitata da un piano di apprendimento che sia articolato in maniera tale da poter verificare se qualche livello intermedio di competenza è stato raggiunto. Si ha così un quadro di riferimento che consente di valorizzare anche progressi modesti, ma reali. Di diversa natura, ma ugualmente importante, è una valutazione che si confronta con le proprie prestazioni precedenti. Ciò può avere un effetto motivazionale non indifferente, se si constata che effettivamente le ultime prestazioni sono migliori delle precedenti. Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato. Tuttavia, questo tipo di valutazioni può assumere un ruolo assai positivo se il confronto viene fatto con un modello di comportamento o di azioni da seguire. È questo il caso dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo. Infine, può essere presa in considerazione anche la componente collaborativa, soprattutto se questa risulta centrale sia come obiettivo, sia come strategia di apprendimento.

La valutazione delle cause che hanno consentito di raggiungere i risultati conseguiti, siano essi positivi o negativi, porta direttamente alla considerazione del capitolo riferibile alle attribuzioni causali. Queste hanno un ruolo determinante non solo dal punto di vista motivazionale, ma anche emozionale e morale. Weiner²⁷ ha studiato le attribuzioni che i vari soggetti elaborano circa le cause di un loro successo

26. A. Bandura, *Self-regulation of motivation and action through goal systems*, in V. Hamilton - G.H. Bower - N.H. Frijda (Eds.), *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, M. Nijhoff, Dordrecht, 1988, pp. 37-61.

27. B. Weiner, *Human motivation*, Sage, Newbury Park, 1992.

I soggetti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo riescono meglio non solo nello studio, ma soprattutto nella loro attività professionale

o di un loro fallimento. In genere le cause riscontrate risultano classificabili in interne (come la capacità) o esterne (come la mancanza di tempo), stabili (come la difficoltà di un argomento) o instabili (come l'impegno); controllabili (come lo sforzo messo in atto) o incontrollabili (come la fortuna). Tali giudizi, soprattutto se ripetuti nel tempo, portano a veri e propri stili attributivi, cioè tendenze ad attribuire il proprio successo o fallimento a cause che hanno determinate caratteristiche. Ad esempio, in genere noi siamo portati ad attribuire ad altri la responsabilità delle cose che vanno male e a noi stessi quella delle cose che vanno bene. Le attribuzioni causali, soprattutto se iscritte in stili attributivi, generano reazioni emozionali, positive o negative, in molti casi sulla base di una percezione di responsabilità. Ad esempio, il non essere riusciti a portare a termine un compito può generare un giudizio di responsabilità morale e un senso di colpa. A lungo andare ne rimangono segnate le disposizioni motivazionali stabili che precedono l'azione, come l'autostima, la percezione di competenza, ecc.

CONCLUSIONE

La progettazione di un'attività formativa diretta a sviluppare la capacità di autoformazione implica da una parte l'individuazione delle componenti che la caratterizzano e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio di quelle già acquisite da parte del soggetto. Dal confronto di questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo, che assuma la forma di una orchestrazione di insegnamenti espliciti e di attività pratiche, che progressivamente nel tempo possano promuovere una più elevata capacità di gestione personale delle scelte e dei percorsi di autoformazione.

D'altra parte nei processi formativi, se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abili adeguati di governo del proprio apprendimento, è altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione. In particolare occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di avere a disposizione le risorse interne necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati; il sentirsi capaci di gestire se stessi nel portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso; il percepire che attraverso il proprio impegno si può migliorare; una percezione più chiara del significato delle competenze sviluppate e del loro ruolo nella vita attuale e/o futura, cioè un'adeguata attribuzione di valore al raggiungimento di una valida e feconda capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.

Molti giovani sembrano differenziarsi in maniera consistente nella tendenza a dipendere o meno dalle decisioni e dai controlli degli altri. Ci sono soggetti che si

La progettazione di un'attività formativa diretta a sviluppare la capacità di autoformazione implica da una parte l'individuazione delle componenti che la caratterizzano e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio di quelle già acquisite da parte del soggetto

presentano assai incerti e dubbiosi se devono compiere scelte, assumere atteggiamenti o mettere in atto comportamenti in maniera del tutto autonoma o senza un forte appoggio da parte di altri considerati loro riferimenti di vita. Altri, invece, appaiono come ribelli a ogni influenza esterna, decisi a muoversi in piena e totale indipendenza. Molti di questi orientamenti personali derivano certamente dalle influenze del contesto familiare, ma si possono facilmente notare anche tendenze che sembrano legate a caratteri personali più radicali. Comunque, l'influenza del contesto formativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione di sé in generale e nell'apprendimento, in particolare. Soggetti già molto autonomi a causa di un contesto familiare che favorisce tale tendenza possono accettare con molta difficoltà e tensione osservazioni, comandi, controlli, valutazioni sia nel contesto formativo che lavorativo. Altri, invece, hanno sviluppato una adeguata capacità di accettare in maniera critica e costruttiva tali influenze esterne. L'ideale sta proprio in questa direzione: promuovere una capacità autonoma di progettazione e gestione del proprio apprendimento in maniera tale da essere in grado di interagire positivamente con i vari contesti o livelli di influenza, da quello generale e istituzionale, a quello dei propri docenti o formatori, a quello dei propri compagni o colleghi di lavoro, a quello della fruizione di materiali e strumenti di studio e di lavoro, anche tecnologicamente avanzati.

L'influenza del contesto formativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione di sé

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bandura A., *Self-regulation of motivation and action through goal systems*, in V. Hamilton, G.H. Bower, N.H. Frijda (Eds.), *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, M. Nijhoff, Dordrecht, 1988, pp. 37-61.
- Baumeister R.F., K.D. Vohs, *Handbook of self-regulation*, Guilford, New York, 2004.
- Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M., *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, 2000.
- Carré P., Moisan A., Poisson D., *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris, 2002.
- de Charms R., *Personal causation*, Academic Press, New York, 1968.
- Elliot A.J., Dweck C.S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, New York, 2005.
- Fabre M., *Penser la formation*, PUF, Paris, 1995.
- Heckhausen H., *Motivation and Action*, Springer, Berlin, 1992.
- Kuhl J., *Motivation, Konflikt, und Handlungskontrolle*, Springer, Berlin, 1983.
- Markus H., Nurius P., *Possible selves*, in «American Psychologist», 41, 1986, pp. 954-969.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- Mezirow J. et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- Nuttin J., *Teoria della motivazione umana*, Armando, Roma, 1983.

- Pellerey M., *Evoluzione e sviluppo degli approcci per competenze nella formazione professionale*, in A.M. Ajello, *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 49-78.
- Pellerey M., *Processi di transfer della competenze e formazione professionale*, in ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 113-154.
- Pellerey M., *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 231-276.
- Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- Pellerey M., *Educare*, LAS, Roma, 1999.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004.
- Pellerey M., *Un curriculum per lo sviluppo di competenze*, in «Rivista dell'istruzione», 4, 2008, pp. 21-26.
- Pellerey M., *Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze professionali*, in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 150-191.
- Pineau G., *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'étero et l'écoformation*, in «Education permanente», 78-79, 1985, pp. 25-39.
- Quaglino G.P., *Fare formazione*, Cortina, Milano, 2005.
- Rousseau J.J., *Emilio o dell'educazione*, edizione integrale a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Ruffini C., Sarchielli V., *Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze*, «Professionalità», 75, 2003, pp. 9-17.
- Weiner B., *Human motivation*, Sage, Newbury Park, 1992.