

SAGGI – ESSAYS

LA FORMAZIONE PEDAGOGICA ALLA “ROVESCIA”:
DALLA PRATICA ALLA FORMALIZZAZIONE DEL SAPERE*di Maria Rosaria Strollo*

Il saggio propone un approccio alla formazione pedagogica dei formatori in cui assume priorità l'esperienza dei soggetti a partire dalla quale si giunge alla conoscenza del sapere formale. Nella formazione pedagogica tradizionale si è soliti utilizzare percorsi che vanno dalla teoria alle pratiche rendendo la lezione frontale propedeutica alle attività laboratoriali. Si tratterebbe, nella pratica, di capovolgere i due momenti formativi dando priorità al sapere personale che i soggetti sono in grado di costruire, a partire dall'azione e dall'esplicitazione della conoscenza implicita e disposizionale per poi comparare quanto costruito con le proposte teoriche del docente. Assumono rilievo in questo contesto gli strumenti meta cognitivi ed in particolare la scrittura che consente di costruire una prima teoria a partire dall'esperienza personale da mettere a confronto, in un secondo momento, con il sapere formalizzato. A conclusione viene proposta una griglia di scrittura costruita sulla base della letteratura sulla meta cognizione all'interno del laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, attraverso la quale sono stati valutati e validati nuovi percorsi laboratoriali finalizzati ad una formazione “alla rovescia”.

The essay proposes an approach to the pedagogical formation of educators that gives priority to people's experience, which is the starting point to reach the formal knowledge. Traditional

pedagogical training is used with paths going from theory to practice, making the frontal lessons preparatory to the laboratory activities. It's about to turn the two formative moments upside down, giving priority to the personal knowledge that one is able to build, starting from the action and from the explicitation of the implicit and dispositional knowledge and then comparing what was built with the theoretical proposals of the professor. In this context, metacognitive tools become relevant. Writing, in particular, allows the construction of a theory based on personal experience and, in a second moment, the comparison with formalized knowledge. At the end, a writing grid is proposed, based on the literature about meta-cognition in the laboratory of epistemology and educational practices of the University of Naples Federico II, through which new laboratory paths have been evaluated and validated aimed to an "upside down" formation.

1. La formazione tra esperienza e formalizzazione

La formazione pedagogica dei formatori è un problema per il pedagogista, il quale sembra non avere ancora una soluzione valida per quanto riguarda le modalità con cui questa formazione debba aver luogo ed è alla costante ricerca di vie nuove.

Il nesso consapevolezza epistemologica professionale-formazione dei formatori e degli educatori più in generale, investe la riflessione pedagogica ad un duplice livello, relativo il primo, all'azione educativa e didattica del pedagogista nell'atto di formare gli educatori di professione, il secondo agli obiettivi di questa azione volti ad una formazione che consenta a sua volta efficaci azioni educative e didattiche. Si tratta dunque non solo di riflettere su quali modelli pedagogici siano maggiormente adeguati all'azione dei futuri educatori, ma anche su quali siano i modelli pedagogici più adeguati alla loro formazione.

Questi due livelli si mostrano come inscindibili: *solo un professionista riflessivo può formare un professionista riflessivo*. Si tratta, per il pedagogista, di includersi nel proprio oggetto di indagine e

praticarlo in prima persona, pena negare ciò che si dice con ciò che si fa. Ora, assumendo che la formazione dell'educatore abbia come obiettivo prioritario quello di renderlo un professionista riflessivo, che sia in grado di costruire conoscenze in situazione, ed assumendo ancora che alla base di questa costruzione sia inscindibile il nesso tra conoscenza formale ed esperienza, dal cui intreccio emerge la rappresentazione della situazione in cui tale conoscenza si va a costruire, emerge la necessità di costruire strategie di formazione che consentano di "esperire" il sapere formale come momento preliminare alla costruzione di competenze strategiche di natura complessa di tipo riflessivo, proattivo, epistemologico.

Limitarsi a "trasmettere" attraverso una lezione formale la nozione che alla base dell'apprendimento risiede l'esperienza potrebbe apparire una negazione attraverso l'azione didattica di ciò che ci si prefigge di far apprendere: l'obiettivo non dovrebbe essere forse quello di condurre i formatori in formazione ad agire e ad apprendere attraverso l'azione cosa significa apprendere attraverso la pratica?

Questa necessità investe allora l'epistemologia professionale del pedagogo dal momento che il nesso tra conoscenza e pratica è questione che non può non riguardare la formazione iniziale per quanto attiene l'acquisizione di competenze strategiche. La lezione di Bruner, in particolare per quanto attiene la genesi e la funzione della pedagogia popolare, ci insegna che il significato che l'educatore dà alle proprie esperienze ha un profondo impatto sulla sua pratica professionale. Viene da chiedersi ancora, pertanto, quanto incide l'esperienza accademica del pedagogo nel suo strutturare l'intervento didattico? E, se incide in maniera significativa, conducendo a strutturare la formazione in termini di riflessione, alla quale segue talvolta un momento laboratoriale a conferma di quanto appreso da un punto di vista teorico, non smentisce questo modello di azione un obiettivo didattico volto a sottolineare il valore dell'esperienza nella costruzione della conoscenza? In altri termini, il semplice riflettere in ambito della formazione formale sul valore

dell'esperienza, può di per sé garantire una capacità di gestire i processi esperienziali o non è forse necessario che si esperisca il valore dell'esperienza?

Ecco che il pedagogista, attento alla formazione in termini di implementazione di strategie piuttosto che di contenuti, non può non porsi un duplice problema relativo a cosa e in che modo si possano apprendere strategie attraverso l'esperienza in un contesto di formazione pedagogica iniziale e a cosa comporta questo apprendimento dal punto di vista della didattica della pedagogia.

Il primo problema è di natura più strettamente metodologico-didattica: si può illustrare il tema del nesso tra conoscenza formale ed esperienza o si può indurre a esperirlo coinvolgendo, nel processo di apprendimento, l'esperienza incarnata, il sapere personale, che diventa il punto a partire dal quale interpretare la conoscenza formale. Si tratta di un approccio didattico "alla rovescia" in cui l'esperienza viene prima della sistematizzazione teorica e formale.

Il secondo rimanda ad un mutamento epistemologico, a partire dal quale, la pedagogia non è un luogo di trasmissione di un sapere dato, ma è un luogo in cui si apprende la capacità di gestire, in maniera autonoma, il processo di interpretazione e costruzione della conoscenza attorno al processo formativo in chiave educativa. Non si tratta di rinunciare ad un personale punto di vista attorno al processo educativo, ma di rendere la libertà di scelta critica il fine della formazione pedagogica.

Lungi dal ritenere che non sia possibile in assoluto formare non tenendo conto della necessità di autonomia del soggetto che si forma, sembra tuttavia che nell'attuale contesto culturale questo obiettivo sia davvero, e per fortuna, difficilmente raggiungibile, dal momento che una "ingegneria dei valori", per riprendere la felice espressione di Dennet, può realizzarsi in un clima culturale chiuso in cui non vige la dialettica delle opinioni contrapposte e si realizza una sorta di continuità tra modelli educativi esperiti in maniera preriflessiva nel corso della propria storia formativa e modelli espliciti fruiti nel corso della formazione formale.

Sembra anzi, talvolta, che i secondi oggi neghino i primi costruendo per un verso le premesse alla libertà, che consiste nella conoscenza di innumerevoli possibilità di scelta tra modelli di azione, per l'altro anche i presupposti per azioni poco coerenti, in quanto esito di operazioni di sintesi tra modelli agiti in maniera inconsapevole. E allora la libertà di scelta è oggi più che mai la condizione necessaria alla gestione dell'apprendimento in azione e della costruzione consapevole di conoscenze in grado di far fronte a problemi che si incontrano nella pratica. E alla base della libertà di scelta non c'è la possibilità di conoscere i molti modi autorevoli in cui è possibile agire in un dato momento dando indicazioni valide a priori o in generale indicando quali comportamenti adottare di fronte a determinate situazioni problematiche, ma la capacità di leggere in maniera autonoma il contesto e confrontare vari modi di agire, agire autonomamente anche a costo di sbagliare, di commettere quell'errore su cui rifletteremo e che produrrà conoscenza incarnata e sarà una guida per il futuro.

Diviene prioritaria, allora, l'assunzione di un atteggiamento fortemente empirico, che si accompagni all'attenzione nei confronti del dato fenomenologico inteso come spazio di "possibilità formativa", la cui gestione critica e flessibile soddisfi alcune delle istanze antropologiche ed esistenziali da sempre emergenti ed oggi avvertite come prioritarie: condivisione, tolleranza, differenza, apertura al dialogo.

È a partire da queste premesse che negli ultimi anni all'interno del Laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli Federico II si costruiscono, anche attraverso la collaborazione con Istituti di ricerca Nazionali ed Internazionali, diverse modalità di didattica della pedagogia attiva, tra cui, ad esempio, il laboratorio multimediale di epistemologia e pratiche dell'educazione, la drammatizzazione politico/pedagogica e l'autobiografia musicale. Rispettivamente le tre strategie intendono far esperire il nesso formazione formale/non formale/informale la prima, il nesso politica/educazione la seconda, i nessi autobiografia/censura, musica/memoria e arte/educazione la terza.

Si tratta, come si è anticipato, di strategie "alla rovescia" in cui lo studente si confronta prima con la pratica, costruisce la teoria attraverso un diario di bordo e la confronta poi con il sapere formale del testo stampato. E quale stupore e gioia lo coglie quando ritrova scritto quanto aveva già costruito in maniera autonoma passando per l'"azione". Il confronto con il sapere formale diviene lo strumento per sistematizzare quella bruneriana "pedagogia popolare" emersa nel corso dell'esperienza e della stesura scritta in forma di diario.

In tutte e tre le strategie gioca un ruolo importante la scrittura che funge da strumento metacognitivo e di conseguenza autoriflessivo e di costruzione della conoscenza.

2. La funzione metacognitiva della scrittura diaristica nella formazione "alla rovescia"

Convenzionalmente, l'approccio metacognitivo viene spesso utilizzato in ambito scolastico, ma nell'ultimo decennio si sono sviluppati vari approcci che promuovono le competenze metacognitive anche nell'ambito della formazione dei professionisti dell'educazione. In questo contesto si collocano le ricerche e gli interventi che partono dal presupposto che i formatori, dovendo confrontarsi con situazioni estremamente variabili, necessitano di beneficiare di una competenza metacognitiva "transattiva" che consenta di adeguare il proprio comportamento al contesto e nel contempo di mutare il contesto. L'obiettivo è quello di favorire nei professionisti dell'educazione la consapevolezza che molte situazioni, apparentemente di routine, richiedono in realtà un adeguamento che favorisca la comunicazione e la negoziazione dei significati all'interno del contesto relazionale (Lin, Schwartz & Hatano, 2005).

Il sapere generale include ampiamente strategie applicabili per la risoluzione di problemi, pensiero creativo, processi decisionali, apprendimento e buona organizzazione mentale (Perkins & Salomon, 1989); le competenze cognitive generali non funzionano come se qualcosa prendesse il posto di un sapere

dominio-specifico, e nemmeno come se operassero esattamente allo stesso modo da dominio a dominio. Piuttosto, le competenze cognitive sono strumenti generali esattamente come lo è la mano umana. Le competenze cognitive generali possono essere pensate come dispositivi di presa generale per recuperare e afferrare sapere dominio specifico, di maneggiarlo e configurarlo. Rispetto ai programmi accademici, non si tratta più, quindi, di educare i ricordi o di insegnare contenuti e conoscenze, ma di educare le menti (Perkins & Salomon, 1989), che è quello di cui dovrebbe occuparsi l'educazione.

Recenti studi hanno portato a riflettere sulla natura, le origini e lo sviluppo delle modalità con cui gli studenti regolano i loro processi di apprendimento (Zimmermann, 2002). Sebbene questi studi abbiano chiaramente mostrato come i processi di autoregolazione portino gli studenti al successo scolastico e universitario, ancora pochi docenti attualmente preparano gli studenti ad apprendere per proprio conto.

Durante i primi anni Ottanta del XX secolo, una nuova prospettiva sulle differenze individuali degli studenti cominciò ad emergere dalla ricerca sulla metacognizione e sulla cognizione sociale. In questo contesto, la "metacognizione" è definita come la consapevolezza della conoscenza sul proprio pensiero da parte di ciascuno. I deficit degli studenti nell'apprendimento erano attribuiti ad una mancanza di consapevolezza metacognitiva dei limiti personali e a un'incapacità di sopperire a tale mancanza. I ricercatori della "cognizione sociale" sono stati interessati alle influenze sociali sullo sviluppo della auto-regolazione nei bambini, e hanno studiato questioni come gli effetti del modellamento e dell'istruzione dell'insegnante sulle capacità di definizione degli obiettivi e di auto-monitoraggio degli studenti (Zimmerman, 2002). I risultati di queste ricerche hanno portato i ricercatori ad attribuire le differenze individuali nell'apprendimento alla mancanza di autoregolazione degli studenti. Questa prospettiva si è focalizzata su cosa fosse necessario che gli studenti sapessero su se stessi al fine di controllare i loro limiti durante i tentativi di apprendimento. L'obiettivo degli educatori dovrebbe essere

quello di rendere forti gli studenti per farli diventare consapevoli di queste differenze. L'aspetto più importante di questo lavoro è lo sviluppo di una capacità di auto-regolazione, un processo auto-direttivo grazie al quale coloro che apprendono trasformano le loro abilità mentali in competenze di apprendimento. Quest'ultimo è considerato come un'attività che gli studenti portano avanti per se stessi in una modalità proattiva, piuttosto che come una risposta alla stimolazione del docente, con importanti ricadute anche nell'ambito della didattica universitaria della Pedagogia.

Si tratta di promuovere una competenza professionale di tipo meta riflessivo e dunque un pensiero critico in riferimento alle proprie modalità di azione:

La metacognizione si riferisce allo sguardo che una persona rivolge sul suo processo di apprendimento e comporta le conoscenze meta cognitive (delle persone, del compito e delle strategie), la gestione della sua attività mentale (pianificazione, controllo e regolazione) e la presa di coscienza degli elementi di queste due prime componenti. Anche se la gestione dell'attività mentale porta talvolta altri nomi, ha generalmente come referenti aspetti simili: le azioni attuate al momento della realizzazione di un compito, la valutazione in corso di realizzazione e gli adeguamenti scelti secondo la valutazione. Se si sviluppa la metacognizione, si favorisce il pensiero critico [...], perché l'allievo si auto valuta (autocorrezione), reagisce secondo la situazione (sensibile al contesto), verifica le sue soluzioni (esprime dei giudizi). [...]. Mancando questa riflessione su se stesso, l'individuo conserva le proprie tendenze, distorsioni e pregiudizi, tanto più che se è intellettualmente abile a razionalizzare e argomentare in modo da dare apparenze accettabili alle sue opinioni preconcepite (Pallascio, Benny & Patry, 2003, pp. 55-56).

Possiamo definire la didattica metacognitiva come un dispositivo di apprendimento trasformativo tendente ad agire sulla *prospettiva di significato* che riguarda la struttura degli assunti psicologici e culturali a partire dalla quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza. Si tratta di un quadro di riferimento costituito dalla nostra conoscenza disposizionale, ovvero dall'insieme di aspettative correlate che governano le relazioni causa-effetto, i ruoli, l'azione sociale, il

nostro modo di essere, i valori, e le connessioni tra sentimenti e azioni. Essa guida «il modo in cui viviamo, sentiamo, capiamo, giudichiamo e gestiamo praticamente la nostra situazione» (Mezirow, 2004, p. 12). La conoscenza disposizionale costituisce un paradigma personale che coinvolge «le dimensioni cognitiva, conativa (volitiva) e affettiva. Ci predispone all'azione. E definendo le nostre aspettative, ordina selettivamente ciò che impariamo e il modo in cui lo impariamo» (Mezirow, 2004, p. 12).

In virtù della capacità critica e metacognitiva,

per quanto casuali, limitati o inaffidabili possano essere gli schemi e le prospettive di significati che acquisiamo nell'infanzia e nella giovinezza, l'età adulta ci dà la possibilità di operare una valutazione critica e di intraprendere delle azioni correttive. Con la maturità, gli adulti possono acquisire una nuova capacità di riflessione critica e un nuovo modo di interpretare la realtà, attraverso la maggior consapevolezza della rilevanza del contesto (Mezirow, 2004, p. 13).

Attraverso la competenza metacognitiva è possibile, quindi, promuovere un

processo con cui si diviene criticamente consapevoli di come e perché la struttura dei nostri assunti psicoculturali sia venuta a condizionare il nostro modo di percepire il mondo, e con cui si ricostruisce quella struttura per poter essere più inclusivi e più discriminanti nell'integrazione dell'esperienza, e per poter agire in base alle nuove consapevolezze [...]. La trasformazione della prospettiva è il processo con cui gli adulti arrivano a riconoscere i ruoli e le relazioni di dipendenza che hanno introiettato, e le ragioni che li hanno determinati, oltre a intraprendere delle azioni per superarli (Mezirow, 2004, p. 13).

In questo contesto un ruolo chiave è svolto dall'automonitoraggio che concerne la consapevolezza del proprio pensiero e «la capacità di rifletterci sopra (cioè di pianificare e modificare il pensiero in base all'attività o all'obiettivo di apprendimento)» (Garrison, 2004, p. 113); è quel processo in base al quale ci si assume la responsabilità della costruzione di un significato personale attraverso la riflessione critica.

Automonitorare il processo di apprendimento significa assicurarsi che le strutture di conoscenza – sia nuove sia preesistenti – si integrino efficacemente ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Garrison, 2004, p. 113).

Ebbene, uno strumento essenziale per la didattica metacognitiva è senza dubbio la scrittura che presenta una relazione riflessiva con il pensiero attivando processi

di esternalizzazione, di mediazione, di traduzione e di distribuzione del pensiero, regalandogli la possibilità di giocare tra prossimità e distanza, tra interno ed esterno, tra soggettivo ed oggettivo; in questi termini, essa è, per il pensiero, quell'indispensabile artefatto che lo sostiene, lo aiuta a formalizzare concetti, costrutti, processi, ad esprimersi, a depositarsi all'interno di contesti intersoggettivi culturalmente connotati (che risultano funzionali non solo e non tanto ad esprimere e a documentare i processi ed i prodotti del pensiero, ma anche ad attivare forme di riflessione e di auto-riflessione su di essi) (Striano, 2010, p. 145).

La scrittura, alimentando *forme di consapevolezza e di riflessività* all'interno dei contesti sociali ed educativi, è considerata un dispositivo essenziale ai fini dello «sviluppo di processi riflessivi – su diversi piani e a diversi livelli – nell'ambito dei contesti di pratica in riferimento ai corsi d'azione in essi iscritti» (Striano, 2010, p. 153).

Queste riflessioni consentono di focalizzarsi sulla necessità dell'individuazione di forme di scrittura

che meglio consentano di alimentare e di registrare i processi euristici ed ermeneutici in cui si gioca la complessa transazione tra le dimensioni della soggettività e dell'oggettività individuale e sociale. Per molti aspetti la scrittura diaristica e narrativa sembrerebbe quella che meglio consente di documentare e tracciare percorsi riflessivi sul piano individuale ma anche interindividuale, oggettivando ipotesi interpretative, posizioni epistemiche, percorsi di indagine, come documentato da una consolidata tradizione di pratiche e di ricerche in ambito internazionale (Striano, 2010, p. 153).

Come indica Laura Formenti (2009):

La scrittura metacognitiva presenta tre dimensioni: la prima (dichiarativa) consiste nell'enunciazione delle rappresentazioni (di sé come studente, dei compiti e materie studiate, dei saperi), la seconda (procedurale) consiste nelle azioni e procedure messe in atto nel lavoro, nello studio, nell'autovalutazione; e infine la terza, la più importante, ma quasi assente negli studi classici sulla metacognizione, è la presa di coscienza, che crea nessi tra le prime due (p. 81).

Redigere un resoconto metacognitivo relativo ai processi implicati in un determinato processo di apprendimento, tenendo traccia «del flusso dei pensieri, delle idee, delle risonanze emotive, dei valori personali emergenti durante l'esercitazione e la discussione in aula» (Formenti, 2009, p. 81), implica l'esercizio di una riflessività sul funzionamento della propria mente, pratica che si potrà incentivare anche nei futuri utenti.

Tuttavia, prendendo in considerazione il nesso pensiero critico/scrittura, la metacognizione fornisce un quadro incompleto circa i processi coinvolti nell'autoregolazione che prevede che la percezione e la motivazione siano parti integranti del processo di apprendimento: il senso di autoefficacia gioca un ruolo determinante nei processi di apprendimento (Schunk, 1995; Zimmerman, 2000). A tale proposito, confrontare le proprie relazioni e le intuizioni in esse contenute con la letteratura e quanto gli studenti degli anni precedenti hanno prodotto, si mostra un utile strumento di rinforzo di quanto acquisito nel corso dell'esperienza, con incidenza sul *locus of control* interno.

L'apprendimento coinvolge l'integrazione di nuove informazioni all'interno del sapere esistente e fornire spiegazioni a se stessi (capacità di auto-spiegazione) facilita quel processo di integrazione. Fino ad ora è stato mostrato che l'auto-spiegazione migliora l'acquisizione di capacità di problem-solving quando si studia attraverso esempi elaborati. Alcuni studi mostrano che l'auto-spiegazione può anche essere facilitativa quando è esplicitamente promossa, nel contesto dell'apprendere una conoscenza dichiarativa, da un testo espositivo (Michelene, De Leeuw, Mei-Hung & LaVancher, 1994).

I processi di apprendimento sono spesso considerati in termini sia di comprensione sia di acquisizione di competenze. Nel caso della comprensione, le informazioni dichiarative che devono essere comprese (come una storia) creano una mappa sul sapere che è già immagazzinato e organizzato in memoria; la comprensione consente di rendere istanza presente il sapere esistente.

Nel caso dell'apprendimento di una competenza procedurale, due classi di meccanismi sono proposte: l'acquisizione di sapere e la compilazione. Nell'acquisizione di sapere, un'iniziale versione di una competenza (come ad esempio l'insieme di istruzioni su come inviare una mail) è direttamente codificata dalla fonte dell'istruzione. Nella compilazione del sapere, la competenza codificata è lentamente trasformata così che diventi più efficiente.

Ad ogni modo, nuove istruzioni del sapere sia dichiarativo sia procedurale non possono sempre essere rese presenti o direttamente codificate; spesso richiedono l'integrazione di nuove informazioni con il sapere esistente. Questo processo di integrazione può essere facilitato chiedendo agli studenti di costruire attivamente quello che stanno apprendendo (Michelene, De Leeuw, Mei-Hung & LaVancher, 1994).

La "auto-spiegazione" (Michelene, De Leeuw, Mei-Hung & LaVancher, 1994) è una speciale forma di attività di costruzione che si è mostrata essere efficace nel migliorare l'acquisizione delle competenze di problem-solving. Apparentemente, le spiegazioni a se stessi che si generano spontaneamente, così come quando si studia esempi elaborati da un testo, sono processi che promuovono acquisizione di competenze sebbene non richiedano una codifica diretta dell'istruzione o la compilazione di una competenza codificata. Attualmente le ricerche hanno mostrato che non è così: c'è un movimento generale nella letteratura scientifica sull'educazione attraverso il parlare, il riflettere, l'esplicitare e lo spiegare come strategie di apprendimento, specialmente per contestualizzare domini scientifici. L'idea principale del nuovo "approccio scientifico dialogico", è che gli studenti dovrebbero apprendere ad essere in grado di parlare del sapere elaborato (comprendere come il discorso del campo è organizzato, come i punti di vista sono presentati, e cosa

conta come argomentazione e come supporto per queste argomentazioni), così che possano partecipare nelle discussioni scientifiche, piuttosto che semplicemente ascoltare di conoscenza e scienza (Michelene, De Leeuw, Mei-Hung & LaVancher, 1994).

L'approccio dialogico rientra nella capacità generale di auto-spiegazione, i cui effetti si estendono dall'acquisizione di competenze all'apprendimento di un corpo coerente di nuovo sapere.

La capacità di auto-spiegazione promuove una comprensione più profonda dei materiali espositivi, come mostrato dall'alta capacità espositiva ai fini della risposta a questioni più complesse. Più gli studenti sono in grado di fornire spiegazioni dei propri processi mentali, più profonda è la loro comprensione. L'apprendimento è l'uso di sapere pre-esistente congiunto a nuove informazione per creare ancora nuovo sapere. In qualche modo, l'auto-spiegazione è «il pensiero di quello che uno sa» (Michelene, De Leeuw, Mei-Hung & LaVancher, 1994, p. 470). L'apprendimento della capacità di auto-spiegazione può essere mediato attraverso tre caratteristiche di processamento, che possono gettare luce sul perché essa è un'attività di apprendimento particolarmente efficace:

- la capacità di auto-spiegazione che implica che nuovo sapere *dichiarativo o procedurale* è costruito. Il fatto che l'auto-spiegazione sia una forma di attività costruttiva porta alla questione se altre forme di attività costruttive non verbali siano ugualmente efficaci nel promuovere apprendimento: per valutare ciò sono stati condotti studi per osservare l'attività di auto-osservazione con il disegno di diagrammi. Si è visto che in qualche modo i processi di apprendimento venivano facilitati;
- il processo di auto-spiegazione contiene una seconda caratteristica importante: incoraggia *l'integrazione di materiali appresi recentemente con il sapere già esistente*;
- strettamente connessa alla precedente, la terza caratteristica di processamento ha dirette implicazioni per quel tipo di attività costruttiva che può essere più o meno efficace nel promuovere apprendimento: l'apprendimento coinvolge *l'integrazione di*

nuovo sapere col vecchio sapere, e quest'integrazione è meglio portata avanti in un modo minuto e continuo.

Un modo potenziale di creare un momento per raccontare deriva dalle teorie dell'apprendimento percettivo che enfatizzano la differenziazione tra domini (Schwartz & Bransford, 1998).

Nell'ambito delle teorie Costruttiviste, si è fatto spazio l'ipotesi che l'apprendimento attraverso l'azione significhi qualche forma di manipolazione o di attività esterna. Inoltre, si è sviluppata anche l'idea che l'apprendimento migliore avvenga quando gli individui mettono insieme i loro sforzi e la loro attenzione per accostare le proprie idee con connessioni di senso. Questa prospettiva dell'«assemblaggio del sapere» (Schwartz & Bransford, 1998, p. 492) è riflessa nelle teorie della elaborazione che descrivono l'apprendimento come un processo di connessione di idee. Sul piano dell'elaborazione, confrontare la propria esperienza con quella degli altri ha incoraggiato gli studenti ad assemblare le relazioni che hanno connesso le informazioni con altre "tasche" di conoscenze precedenti.

Questa elaborazione ha aumentato il numero dei possibili molteplici legami e connessioni ai concetti di destinazione implementando la capacità di recupero dei concetti rilevanti e alimentando capacità predittive.

C'è, infine, una accezione di apprendimento che emerge: la dimensione dell'apprendimento come scoperta, secondo cui gli individui apprendono bene quando hanno focalizzato generativamente figure e strutture che differenziano aspetti rilevanti dell'esperienza.

La comprensione profonda richiede sia una struttura di conoscenza differenziata, che si sviluppa quando si valutano alternative tra casi differenti, sia una struttura di conoscenza esplicativa, quale quella che spesso deriva dal racconto e dalla narrazione. Questi spunti possono essere utili per pensare di strutturare attività di apprendimento generative che possano includere l'elaborazione finalizzata all'assemblaggio di conoscenze e la produzione aperta, finalizzata all'apprendimento attraverso l'azione prassica (Schwartz & Bransford, 1998).

Un genere di esperienza simile risulta tanto più formativa quanto più la valutazione è di tipo “enattivo”, si basa cioè sull’esperienza e sul giudizio personale e non sulla valutazione di un osservatore esterno (Zimmerman, 2000). Anche in questo caso gioca un ruolo importante la funzione che lo studente attribuisce alla propria capacità di scrittura.

Come per la metacognizione, così per l’autoefficacia è possibile individuare tre fasi distinte: *accortezza e pianificazione*, durante la quale gli studenti analizzano il compito di apprendimento e fissano gli obiettivi specifici; *monitoraggio delle prestazioni*, durante la quale impiegano strategie per ottenere progressi rispetto al compito e ne monitorano l’efficacia; e *riflessioni sulle prestazioni* ovvero la valutazione rispetto all’efficacia delle strategie scelte.

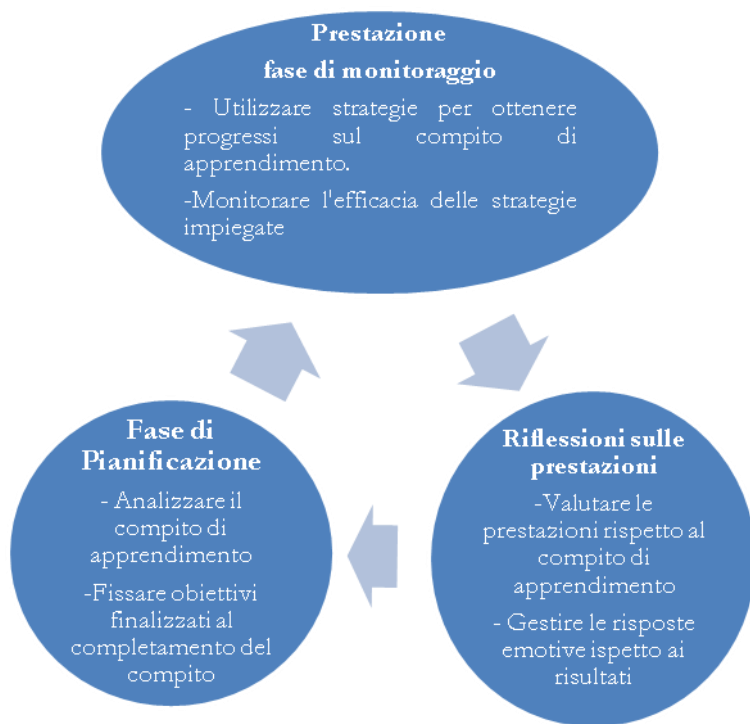


Fig. 1. Ciclo dell’auto-efficacia, adattato da S. Zumbrunn, J. Tadlock & E.D. Roberts, 2011, p. 6.

L'autoregolazione si riferisce a pensieri, sentimenti e comportamenti generati da sé, che sono orientati al raggiungimento di scopi (Zimmerman, 2002): i processi di autoregolazione sono strutturati in termini di tre fasi cicliche. La fase "di previsione" si riferisce ai processi e alle credenze che sovengono prima dei tentativi di apprendere; la fase "di performance" si riferisce ai processi che avvengono durante il miglioramento in termini di comportamento, e l'auto-riflessione si riferisce ai processi che accadono dopo ogni tentativo di apprendimento. La fase di "previsione" comprende due categorie di processi principali: l'analisi dei compiti e la valutazione dell'auto-motivazione.

La fase di "performance" comprende due categorie di processi principali: l'autocontrollo e l'auto-osservazione; la fase di autoregolazione comprende la capacità di auto-giudizio e di auto-valutazione e la capacità di messa in atto di risposte adattive/difensive, definita capacità di auto-reaione. (Zimmerman, 2002).

L'autoregolazione si riferisce non a metodi socialmente isolati di apprendimento, ma a iniziative personali, perseveranza e competenze acquisite (Zimmerman, 2002). I processi di autoregolazione possono essere insegnati e possono portare miglioramenti sul piano motivazionale e dei traguardi raggiunti dagli studenti (Zimmerman, 2002).

Ancora una volta emerge il nesso con la scrittura. In uno studio condotto da Zimmerman e Bandura (1994) sono stati studiati il ruolo delle opinioni sull'autoefficacia riguardante i risultati accademici e le norme di scrittura con matricole universitarie utilizzando analisi comparative. Queste variabili auto-regolative sono state misurate all'inizio del corso di scrittura ed erano relative ai gradi del corso finale. Le attitudini scolastiche verbali degli studenti e il livello di istruzione sono stati inclusi nell'analisi. La percezione della propria capacità di scrittura ha influenzato sia l'autoefficacia percepita in ambito accademico, sia gli standard personali per la qualità della scrittura percepiti come soddisfacenti per se stessi (Zimmerman & Bandura, 1994).

La percezione della capacità di auto-efficacia in ambito accademico ha influenzato il raggiungimento di un livello di scrittura

sia direttamente sia attraverso il suo impatto sulla definizione degli obiettivi personali. Questi percorsi di influenza sono interpretati in termini di una teoria socio-cognitiva dell'auto-regolazione in ambito accademico. È stato, pertanto, mostrato che le strategie di istruzione nella scrittura e l'auto-orientamento verbale aumentano l'auto-efficacia percepita e migliorano la struttura schematica e la qualità delle composizioni (Zimmerman & Bandura, 1994). Gli studenti sono più sicuri delle proprie capacità di strutturare e comunicare idee e di oltrepassare impedimenti concorrenti e hanno più ragioni per credere nelle loro capacità di raggiungere successi accademici. Come dimostrato, inoltre, in questo e in altri studi, un conto è possedere capacità di auto-regolazione per l'apprendimento in ambito accademico, altra cosa è essere capace di aderire a queste quando altre attività destano maggiore interesse. Gli studenti registrano il loro più debole senso di efficacia per attenersi alle attività accademiche quanto ci sono altre cose interessanti da fare (Zimmerman & Bandura, 1994). Nel promuovere, quindi, un apprendimento auto-direttivo, gli studenti necessitano non solo di essere invogliati a costruire competenze e strategie per la gestione degli aspetti cognitivi, ma anche di essere motivati costruendo un ponte tra formazione formale e informale (Strollo, 2008). Quest'aspetto ha delle ricadute pedagogiche importanti per tutti gli insegnanti in ambito accademico.

Sostenere la metacognizione e l'autoregolazione sul singolo compito di apprendimento implica il rinforzo di strategie cognitive trasferibili anche ad altri contesti e presenta il duplice obiettivo di formare gli studenti universitari e fare in modo che essi stessi in futuro favoriscano un apprendimento con caratteristiche simili (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011).

3. Strumenti per una scrittura metacognitiva

Il diario di bordo (Montalbetti, 2005; Trinchero, 2006) è uno strumento discorsivo, descrittivo e qualitativo che evidenzia i vissuti dei partecipanti.

È uno strumento di auto-riflessione e di apprendimento significativo attraverso la rielaborazione dei nessi tra teoria-prassi-teoria. Il diario di bordo costituisce una narrazione puntuale degli eventi vissuti dal gruppo e dai singoli partecipanti, privilegia un linguaggio concreto e la descrizione non deve tralasciare nulla. Si tratta della storia di un percorso educativo da narrare nella sua complessità di processo insieme emotivo, cognitivo, sociale e politico. Lo strumento si rivela prezioso per monitorare le attività, riflettere sulle dinamiche messe in atto, auto-valutarsi, registrare il livello di partecipazione, alcuni "imprevisti utili" (come conflitti o discussioni) e le difficoltà incontrate.

Rispetto ad un'intervista narrativa o semi-strutturata, il diario di bordo si configura come una narrazione di tipo estemporaneo ed espressivo, dato che non sussistono input induttivi a cui deve rispondere il soggetto: questa differenza acquisisce valore rispetto all'interesse del ricercatore per esplorare i processi percettivi e soggettivi intraindividuali e interpersonali con cui può essere attraversata un'esperienza, in questo caso un'esperienza formativa. Il diario di bordo funge sia da lente e specchio di osservazione e di auto-osservazione, sia da resoconto di quanto accaduto nel corso e dopo l'esperienza, sia da scrittura metacognitiva per ripensare e ricollocare, riorganizzare sensazioni e descrizioni, ponendosi degli interrogativi a cui cercare di rispondere proseguendo la scrittura.

Con il diario di bordo si evidenzia il peso degli eventi critici e significativi sia del singolo, sia dell'intero gruppo di partecipanti coinvolti, sottolineando gli aspetti autoemergenti nelle narrazioni che possono essere comuni agli studenti, o che possono essere percepiti in maniera divergente da uno studente all'altro. La riflessione condotta richiede una "rottura epistemologica" (Falcinelli, 2007) per analizzare gli atti concreti, ma anche i presupposti, i significati, i contesti e la cornice educativa, portando in luce gli impliciti e i non-detti che si infiltrano sottilmente nel *complexus* dell'esperienza condotta.

A partire dalla letteratura sulla metacognizione e sull'autoefficacia, nel già citato Laboratorio di epistemologia e

pratiche dell'educazione, è stata costruita una griglia a partire dalla quale gli studenti potessero avviare una prima riflessione sui processi implicati nell'esperienza laboratoriale.

Resoconto esperienza
<i>Nel costruire (es. l'autobiografia musicale/l'ipertesto/il copione...) ho seguito questi passaggi, per prima cosa ho...</i>
<i>perché...</i>
<i>Il filo che tiene assieme e attraversa tutte le mie esperienze (come ho connesso le mie conoscenze)...</i>
<i>Durante la realizzazione del compito mi è capitato di...</i>
<i>La costruzione del è stata per me un'esperienza...</i>
<i>I momenti emotivamente più pregnanti sono stati...</i>
<i>Credo che ... sia un tipo di compito...</i>
<i>Richiede capacità di...</i>
<i>Se dovessi rifare questa esperienza cambierei...</i>
<i>Ad un mio collega consiglieri di...</i>
<i>Una metafora del mio percorso è...perché...</i>
<i>Da studente il percorso mi ha insegnato che...</i>
<i>Utilizzerei così la strategia esperita nell'ambito della mia attività professionale</i>

Fig. 2. Griglia metacognitiva

Il primo punto riguarda la consapevolezza delle mosse cognitive che lo studente ha messo in atto per realizzare il nuovo compito. E ha a che vedere con la metacognizione procedurale e con la fase di pianificazione prevista per quanto riguarda il ciclo dell'autoefficacia.

Il secondo punto ha a che vedere con la ricostruzione della propria mappa di conoscenze e gli aspetti che maggiormente caratterizzano la propria esperienza ed è connessa con la presa di coscienza e le riflessioni sulle prestazioni.

Il terzo punto riguarda la presa di consapevolezza delle azioni intraprese e delle opportunità offerte dallo strumento,

connettendosi alla presa di coscienza e alle riflessioni sulle prestazioni.

Il quarto punto consente di dare significato all'esperienza riferendosi ancora alla presa di coscienza e alla fase di riflessioni sulle prestazioni.

Il quinto punto *consente una riflessione meta emozionale* e si connette alla presa di coscienza e alla fase di riflessioni sulle prestazioni in chiave emotiva.

Il sesto punto implica un'attività interpretativa del compito svolto e presenta nessi con la metacognizione dichiarativa e la fase di monitoraggio.

Il settimo punto riguarda, invece, la posizione cognitiva assunta nei confronti del compito e riguarda ancora la metacognizione dichiarativa e la fase di monitoraggio.

L'ottavo punto implica una riflessione sui punti deboli connessa alla metacognizione dichiarativa e alla fase di monitoraggio

Ad un mio collega consigliere di ... si ricollega all'individuazione delle procedure corrette richiamando tutte le fasi del ciclo della metacognizione e dell'autoefficacia.

Infine, l'ultimo item riguarda la capacità di connettere l'acquisizione degli obiettivi formativi.

Ma soprattutto è scrittura spontanea e, in quanto tale, creativa se con il termine creativo intendiamo la capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze. È strumento per ricordare, esplicitare, far emergere la difficoltà ad interrogarsi, prendere le distanze, analizzare la risposta corporea, creare nessi tra presente, passato e futuro. «Ho cercato di prendere in considerazione tutto quello che veniva fuori, ho annotato i ricordi anche in modo frammentario, *per non perdermi niente*» (dal Diario di bordo di una studentessa).

Favoriti nel dialogo interiore

con la scrittura ci distanziamo da quanto ascoltato, osservato, vissuto, oltre che da quanto ascoltiamo, osserviamo, viviamo nell'hic et nunc: separandoci scrivendo, guardiamo meglio l'oggetto che vogliamo conoscere, noi stessi in primo luogo (Demetrio, 2003, p. 173).

Si realizza, nel lavoro di scrittura autoanalitica, un setting tanto originale quanto foriero di autenticità,

favorito e alimentato dai processi, messi in luce, di sdoppiamento salubre che la scrittura genera: io scrivo (da scrittore non paziente) a qualcuno che mi legge (a me, lettore non paziente) e, in tal modo, instaurò una dialettica interna che muta me e l'altro, dove la protezione per entrambi [...] qui è presidiata dalla scrittura (Demetrio, 2003, p. 176).

In conclusione, il tentativo della Pedagogia contemporanea è quello di ricercare nuove vie per la formazione dei formatori e degli insegnanti in particolare, attraverso cui emerga il valore dell'azione come volano di apprendimento significativo ed in quanto tale trasformativo.

Bibliografia

- Bertirotti A., & Strollo M.R. (2007) (a cura di). *Traghetare il pensiero. La musica come variabile "Caronte"*. Milano: FrancoAngeli.
- Conway M.A. (2003). Commentary. Cognitive-affective mechanisms and processes in autobiographical memory. *Memory*, 11, 217-224.
- Conway M.A., & Pleydell-Pearce C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.
- Cornoldi C., & De Beni R. (2005). *Vizi e virtù della memoria*. Firenze: Giunti.
- Demetrio D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Cortina.
- Disoteo M., & Piatti M. (2002). *Specchi Sonori. Identità e autobiografie musicali*. Milano: FrancoAngeli.
- Disoteo M., Ritter B., & Tasselli M.S. (2001) (a cura di). *Musiche, culture, identità: prospettive interculturali dell'educazione musicale*. Milano: FrancoAngeli.
- Falcinelli F. (2010). *Dimensioni della professionalità degli educatori per la prima infanzia*. Perugia: Margiacchi-Galeno.
- Formenti L. (2003). La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. *Adulità*, 4, 83-100.

- Formenti L. (2007). La metacognizione e la facilitazione cognitiva. In O. Scandella (a cura di), *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2010). In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti. *QDS Quaderni di Didattica della Scrittura*, 12/2009, 71-90.
- Garrison D.R. (2004). Apprendimento autodiretto: verso un modello organico. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta* (pp.105-124). Milano: Cortina.
- Holland A.C., & Kensing E.A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews*, 7, 88-131.
- Johannessen K.B., & Berntsen D. (2010). Current concerns in involuntary and voluntary autobiographical memories. *Consciousness and Cognition*, 19, 847-860.
- Levine L.J., & Safer M.A. (2002). Sources of bias in memory for emotions. *Current Directions. Psychological Science*, 11, 169-173.
- Lin X., Schwartz D.L., & Hatano G. (2005). Toward Teachers' Adaptive Metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245-255.
- Marsala M. (2005). *La memoria nei contesti di vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (2000). La clinica della formazione. AA.VV., *Istituzioni di Pedagogia e Scienze dell'educazione* (pp. 582-598). Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (2006). "La clinica della formazione". Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. John Wiley & Sons, Inc. Tr. it. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione dell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina Raffaello.
- Mezirow J. (2004). Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta* (pp. 7-23). Milano: Cortina.
- Micheline T.H. Chi, De Leeuw N., Mei-Hung Chiu, & LaVancher C. (1994). Eliciting Self-Explanations Improves Understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Moscovitch M. (1994). Memory and working with memory: Evaluation of a component process model and comparisons with other models. In D.L. Schacter & E. Tulving (Eds.), *Memory systems* (pp. 269-309). Cambridge: MIT Press.

- Oliverio A. (2003). La memoria autobiografica e la memoria collettiva. *Adultià*, 4.
- Osorio Guzmán M., & Stollo M.R. (2009). Laboratorio de epistemología y prácticas de la educación: la valencia del informal en el proceso formativo. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7(13).
- Pallascio R., Benny M., & Patry J. (2003). Il pensiero critico e il pensiero meta cognitivo. In O. Albanese, P.A. Doudin & D. Martin, *Metacognizione e educazione* (pp. 46-57). Milano: FrancoAngeli.
- Perkins D.N., & Salomon G. (1989). Are Cognitive Skills Context-Bound?. *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Rheingold H. (2012). *Net Smart. How to Thrive Online*. Massachusetts: The MIT Press.
- Schlagman S., & Kvavilashvili L. (2008). Involuntary autobiographical memories in and outside the laboratory: How different are they from voluntary autobiographical memories?. *Memory & Cognition*, 36(5), 920-932.
- Schunk D.H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational Psychologist*, 30, 213-216.
- Schwartz D.L., & Bransford J.D. (1998). A Time for Telling. *Cognition and Instruction*, 16(4), 475-522.
- Selwyn N. (2012). I social media nell'educazione formale ed informale tra potenzialità e realtà. *TD Tecnologie Didattiche*, 20(1), 4-10.
- Striano M. (2010). Scrivere per riflettere. In E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa* (pp. 145-154). Milano: Stripes.
- Stollo M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione. Un percorso neurofenomenologico per la formazione dei formatori*. Napoli: Liguori.
- Stollo M.R. (2013). *La motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania*. Milano: FrancoAngeli.
- Stollo M.R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: FrancoAngeli.
- Stollo M. R. (2016). Sound dramatization in the development of social and critical competencies. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-44.
- Stollo M.R., & Capobianco R. (2017). I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. *Formazione & insegnamento*, 3, 173-186.
- Stollo M. R., & Vittoria P. (2013). La parola agita: orizzonti politico-pedagogici di laboratori universitari del Teatro dell'Oppresso a Napoli e Rio de Janeiro. In M. D'Ambrosio (a cura di), *Teatro e parateatro come pratiche educative. Verso una pedagogia delle arti* (pp. 107-127). Napoli: Liguori.

- Sutin A.R., & Robins R.W. (2007). Phenomenology of autobiographical memories: The Memory Experiences Questionnaire. *Memory*, 15(1), 1-22.
- Trinchero R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Zimmerman B.J. (2000). Self-Efficacy: an Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman B.J., & Bandura A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zumbrunn S., Tadlock J., & Roberts E.D. (2011). *Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature*. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC).