

VIII. Quando le parole fanno le professioni

Fabio Togni

1. La *parole* e la *langue* dell'educazione e della formazione

Come giustamente ha sottolineato Austin (1987) *le parole fanno cose*. Nella sua teoria degli atti linguistici, infatti, si è soffermato non solo sull'effetto locutorio e illocutorio delle parole, ma ne ha ben descritto le coloriture e, soprattutto, gli effetti. È proprio il valore performativo e costruttivo del discorso e della narrazione che descrive al meglio il valore trasformativo delle parole e ne sottolinea il significato formante in contesti professionali. Sono più spesso le parole che transitano in una relazione educativa e/o lavorativa, infatti, a muovere le persone coinvolte in quella interazione, a una con-formazione – nel senso etimologico e non deteriore del termine – al sistema di riferimento o all'organizzazione in cui esse agiscono professionalmente, costruendo sistemi di riferimento e di valori, “agendo” prassi professionali in nome dell'appartenenza e della condivisione (Boffo 2020a). Talvolta tale processo è irenico e spontaneo, talvolta è polemico e forzato; talvolta è semplice, più spesso è complesso, ma in ogni caso inevitabile.

Dunque, oltre la mera descrizione, sono proprio gli atti linguistici nella loro performatività a dar vita al percorso di presa di forma, che è la base della crescita e del cambiamento in ogni fase del percorso esistenziale individuale. Addirittura, essi contribuiscono alla costruzione degli immaginari sociali e hanno un ruolo fondamentale nelle costruzioni sociali di genere e comportamento sessuale (Batler 1988). Ancora di più, soprattutto gli studi linguistici italiani, hanno avuto modo di mostrare come gli atti performativi si debbano porre sul crinale di quella transizione tra *poiesi* (il fare) e *praxis* (l'agire), mostrando come il linguaggio non sia semplicemente legato alla produ-

zione di un prodotto (il discorso), ma abbia la funzione di attestare la persona umana, “facendola”, andando oltre ogni sua riduzione materiale (Lo Papiro 2003). Meglio sarebbe dire che, proprio il valore performativo del linguaggio, con la sua paradigmaticità, favorirebbe il riconoscimento e l’attivazione della transizione dalla dimensione poetica alla dimensione pratica, attivando processo di rielaborazione cognitiva e di senso. Ciò si potrebbe notare e riscontrare nei discorsi e nel linguaggio (Virno 2002) anche nei e dei contesti professionali, permettendo di affermare che, nelle professioni – ma il discorso è generale e vale per ogni altra esperienza e azione – ben più importante di ciò che si fa, è fondamentale la narrazione di ciò che si è fatto. Ciò contribuisce a rendere vero uno degli assunti fondamentali delle *Narrative theories* in educazione: la persona si forma, narrando e la narrazione rappresenta il percorso quasi necessario e di tipo metacognitivo per l’attestazione dell’agire personale. Nel caso in oggetto, entrambe le azioni, quella professionale e quella narrativa, hanno un ruolo complementare nel percorso di formazione. Non è solo l’agire lavorativo, dunque, a costruire la persona umana e il suo essere *in atto* nel lavoro, ma anche la rielaborazione e risignificazione narrativa di tale agire, mediante un processo narrativo e biografico di attribuzione di senso e di significati, a contribuire alla definizione del sé professionale. Rivolgere l’attenzione all’agire narrativo, in ragione dei suoi effetti performativi e della sua funzione di *significazione* è, perciò, estremamente importante per una riflessione pedagogica che voglia costruirsi in modo semiotico, riconoscendo la natura narrativa del pensiero e il profilo autobiografico della formazione.

E tra i molti atti performativi, quelle forme narrative, cioè, che non solo descrivono e coloriscono affettivamente la parola, ma generano e danno vita a un’azione e che vanno dal più semplice “Grazie” fino ai più complessi “Giuro”, “Ti maledico” e “Ti faccio i miei più sinceri complimenti”, quello che risulta avere un valore di assolutezza risulta essere quel “io parlo”. Esso, in modo pieno e compiuto, realizza totalmente ciò che dice, senza alcun residuo di contenuto, di traduzione, di interpretazione contestualistica o differimento di tempo. Infatti, il performativo assoluto dell’”Io parlo” contribuisce a

riaffermare ritualmente, in una concreta congiuntura storica o biografica, i caratteri differenziali dell'*Homo sapiens*. L'antropogenesi diventa così sincronica alle più varie, e semmai corrive, vicende empiriche. Mettendo in rilievo l'atto di enunciare, ossia il puro poter-dire, si attraversa di nuovo la soglia che la specie valicò in *illo tempore* (Virno 2003, p. 48).

Dentro tale performatività si nasconde la coincidenza tra l'intenzionalità dell'azione e l'intenzione mentale, tra il volere e l'agire, spostando l'asse dalla produzione delle cose al suo processo e al suo dispiegamento storico.

La parola e l'atto di parlare ha proprio per questo suo profilo di azione vera e propria (Bertagna 2010) un valore formativo, tuttavia, come ha ben evidenziato la tesi strutturalista, la *parole* non è mai separabile da una *langue* (De Saussure 1916/2009) e l'atto del linguaggio ha sempre una configurazione storica, che si nutre di tutta una serie di elementi incorporati (*embedded*) e incorporati (*embodied*) che informano a loro volta l'atto individuale del parlare. In altri termini, la parola sarebbe possibile solo a condizione di una serie di dispositivi linguistici, che contribuirebbero a dare forma a quella parola, incarnandola in un preciso contesto storico. Tra i dispositivi annoveriamo quelli di una lingua precisa, che porta con sé tutta una serie di immaginari culturalmente attestati in forme particolari e che possono essere, più o meno, trasparenti. "Io parlo", dunque, evocando un mondo, una visione, un sistema di valori che contribuisce a fornire all'atto performativo assoluto una serie di connotazioni volta a volta differenti.

Non è quindi inutile per comprendere il profilo dell'azione e dei suoi saperi (Galeotti 2015) – e in particolare dell'azione educativa nei contesti professionali – indagare i "discorsi" (*alias* "dispositivi performativi") entro i quali l'atto performativo del parlare educativo si inserisce e si forma, riconoscendo il valore contestuale e situazionale della performatività. Soprattutto quando dall'"io parlo" transita ad altri performativi – questa una tesi del presente saggio – quali ad esempio "Io educo" o "io formo", soprattutto quando queste locuzioni sono sulla bocca di colei o colui che svolge una delle professioni della famiglia degli educatori e dei formatori, che si definisce per il suo essere una professione di "parola".

Secondariamente, è importante considerare che i discorsi entro i quali si costruisce una professione educativa, veicolati all'interno di un'organizzazione, quelli che definiremo *script* e che intenderemo come sorta di copioni narrativi entro i quali inserirsi e innescare una serie di improvvisazioni, risultano strategici per fornire un *frame* a qualunque autorappresentazione del proprio agire professionale.

In terzo luogo, tali *script* si medieranno in tutta una serie di orizzonti metodologici che connoteranno, volta a volta, l'agire e il narrare professionale contribuendo a fornire quelle traiettorie narrative che attestano la crescita personale e professionale di ogni professionista. Tali set metodologici, sarebbero il frutto di tutta una serie di esperienze pregresse di mobilitazione della competenza di *problem solving* e, a loro volta, costituirebbero una serie di repertori di secondo livello che aiuterebbero nell'identificazione personale del profilo professionale.

Per queste e per molte altre ragioni che non possono essere approfondite in questa sede, è, quindi, interessante prendere in considerazione le narrazioni entro le quali ogni educatore o formatore si pone e che a lui permettono non solo di fare educazione e formazione, esercitando la parola, ma di pensarsi educatore e formatore, realizzando quel ritorno su di sé, che solo la dimensione performativa della narrazione può consentire in modo pieno e compiuto.

2. Potenziale formativo (dell'organizzazione) e Potenziale progettuale (del professionista)

Come ovvio, il pensarsi educatore e formatore, non può prescindere dall'adesione a una *langue* formativa ed educativa, a un sistema, cioè, di immaginari, di discorsi e narrazioni che permettono di autodefinirsi e, al contempo, informano l'agire educativo e formativo. Soprattutto quando questi discorsi e narrazioni sono acquisiti all'interno di un'organizzazione che con il suo insieme di beni, servizi e patrimoni materiali e immateriali condivisi si pone come luogo di edificazione del profilo professionale di educatori e formatori, manifestando e rivelando, in questo modo, tutto il suo Potenziale

Formativo (Torlone 2019). L'agire educativo non prescinde da questo incontro con il *dispositivo* organizzativo e con il dialogo con le istanze personali di cui ogni educatore e formatore è portatore. È dunque nell'incontro tra il Potenziale Formativo dell'organizzazione e il Potenziale Progettuale personale che si costruisce e si costituisce la parola performativa dell'"io educo", incarnando quel processo che, solo a questo livello e a queste condizioni, si può dire trasformativo (Mezirow 1978/2016). In altri termini, l'incontro dialogico tra Potenziale Formativo e Potenziale Progettuale in contesti professionali è l'elemento che permette di attivare quel processo di *performatività* e di *performatività-assoluta* che abbiamo testé descritto e che permette non solo di agire in modo professionalmente adeguato, ma di compiere l'itinerario di attestazione di sé che l'esperienza lavorativa può garantire in età adulta. In modo analogico, dunque, se al Potenziale Progettuale personale coincide la *parole*, la *langue* di tale atto linguistico sarà quello del Potenziale Formativo dell'organizzazione.

Lo *storytelling* professionale (Boffo 2020b) ha, proprio per queste ragioni, il potere di offrire informazioni su una triplice dimensione.

In primo luogo, può fornire informazioni sul Potenziale Formativo dell'organizzazione che viene attivato nella relazione dialogica con i propri membri.

In secondo luogo, può fornirci informazioni sugli immaginari che nutrono il Potenziale Progettuale di colui che è inserito all'interno dell'organizzazione

In terzo luogo, e sopra ogni altro luogo, può fornirci informazioni sulla relazione dialogica che si innesca tra la persona e l'organizzazione e sulla vicendevole coimplicazione trasformativa. È infatti la relazione tra ciò di cui la singola persona e ciò che di cui l'organizzazione sono portatori ad attivare il processo trasformativo. Il cambiamento e la trasformazione, infatti, assumono il profilo di un discorso e hanno un andamento dialogico, che prevede non solo uno scambio di informazione, ma un vicendevole processo di accordo, negoziazione, attribuzione di significato e di senso. Si vengono così a tracciare delle traiettorie narrative inedite e non lineari, analoghe a quanto avviene dal punto di vista professionale, dove la non linearità è cifra di qualità e di trasformatività (Federighi 2018). L'esercizio con-

creto della libertà individuale, infatti, permette di realizzare le promesse offerte dal Potenziale Formativo dell'organizzazione e, al contempo, in un processo ermeneutico di coimplicazione, procede alla sua riorganizzazione e trasformazione, in ragione dell'attivazione del Potenziale Progettuale personale. Esattamente come in ogni dialogo, che è emblema della co-implicazione e co-costruzione, si vengono a creare nuove forme di narrazione, che sono in grado di attualizzare i reciproci potenziali – quello organizzativo e quello personale, per quanto in oggetto, ma quelli di ciascuno degli attanti comunicativi, per quanto attiene l'esperienza comunicativa generale –, trasformando la mera esecuzione di compiti e procedure – *poiesi* – in azioni vere e proprie – *praxis*.

Proprio per queste ragioni, ha senso intraprendere una disanima delle narrazioni e delle metafore professionali della famiglia professionale degli educatori, elaborando primariamente una serie di descrittori del modo di intendere l'educazione e l'agire educativo. Tali descrittori o *copioni* preformati, che paiono risiedere nel Potenziale Formativo delle differenti organizzative, costituiscono la grammatica della costruzione dell'identità professionale che, come abbiamo avuto modo di intendere, ha un profilo dialogico e narrativo, inaugurando in ogni membro di un'organizzazione una storia unica e peculiare, frutto del processo di coimplicazione dei rispettivi potenziali. Proprio in ragione di questa natura di rimando – alla persona e all'organizzazione –, tali *script* descrittivi hanno il profilo teorico di *metafore*, di forme di narrazione che innescano un rimando nell'esperienza concreta di chi le interpreta e che si alimentano sulle pratiche degli attanti dell'organizzazione (Ricoeur 1975).

3. Script professionali e costruzione dell'identità professionale

Una prima e ulteriore considerazione generale va dedicata al profilo narrativo dell'identità personale. Gli studi sul *Narrative Thinking* hanno ampiamente dimostrato – lo abbiamo appena accennato in avvio di questo contributo – che le strategie riflessive personali assumono un profilo narrativo (Bruner 1990). Lo stesso processo del

pensiero sarebbe una sorta di *storytelling* in cui si assisterebbe a un concatenamento progressivo di costruzioni di senso e di processi di significazione (Smorti 1994). Pensando, la persona umana costruirebbe storie e ciò avrebbe un ruolo fondamentale nell'attestazione della propria identità personale. Infatti, solo un mondo raccontabile e narrabile sarebbe "sostenibile" e "pensabile": pertanto narrare il mondo, oltre ad attestarne l'esistenza e l'esistenza del narratore, mediante le strategie del pensiero – e di quella che l'antichità aveva definito giustamente *del logos*, ovvero *del discorso* e *della parola* – renderebbe sostenibile l'esistenza individuale a livello profondo e chiarirebbe la posizione del sé rispetto al mondo, dando ad esso senso e significato.

Per analogia e per estensione, anche l'identità professionale avrebbe un profilo narrativo (Boffo 2020b). Le *Professional Bio* attesterebbero proprio il profilo narrativo della costruzione dell'identità personale (Togni 2020) e nascerebbero dall'incontro, come già anticipato, tra i copioni preformati o *script* professionali, attestati come patrimonio e "bene" del Potenziale Formativo dell'organizzazione professionale, e i repertori personali di competenza agita in situazioni di *problem solving*, che abbiamo definito *set metodologici*, che rappresentano il patrimonio e il bene del Potenziale Progettuale personale dell'adulto in assetto lavorativo.

Concentrandosi sui primi, Brichaux, ormai diversi anni fa (1997), prendendo ad oggetto le organizzazioni formali dell'educazione ha individuato tre principali metafore descrittive che hanno il potere di assumere il profilo di altrettanti copioni e immaginari professionali:

- *Immaginario tecnico-manageriale*. È quel tipo di formatore che conosce appieno le risorse dei propri educandi, ma per organizzarle e convogliarle su decisioni e mete già da lui decise e che ritiene siano risposte efficaci ai problemi che man mano si presentano. Nell'ottica del *problem-solving* è il formatore che sa come si risolvono i problemi. Questo modello fondato sul *processo-prodotto* ha evidenti derive comportamentiste basate sul meccanismo di causa ed effetto: a ciascun intervento educativo sarebbero associati prevedibili e predeterminabili esiti. Ciò è possibile perché il formatore ha il pieno controllo della situazione educativa e dei comportamenti

- degli educandi (Crispiani 2010; Gauld & Miller 2004; Goldstein & Ford 2002; Salas *et al.* 2012; Wette 2011);
- *Immaginario strategico-comunicativo*. Più che sulla padronanza della situazione educativa, questo formatore si caratterizza per la sua efficacia comunicativa, i suoi strumenti relazionali e linguistici. È bravo perché è capace di dialogo, di convincere e coinvolgere (Towler *et al.* 2001; Towler 2009). Grazie a questa sua abilità relazionale, al vecchio modello della relazione giocata in chiave *vincente-perdente* (con strategie di persuasione volte alla sottomissione), sa sostituire quello più irenico in chiave *vincente-vincente* mediante l'utilizzo dell'attrezzatura della pragmatica comunicativa. Qui, il rischio è quello di ridurre l'agire formativo ad una relazione fondata sull'astuzia, sulla persuasione e sulla seduzione al fine di ottenere il consenso altrui (Boendermaker *et al.* 2003; Ghosh *et al.* 2012; Khamarko *et al.* 2012);
 - *Immaginario artigianale-bricoleurale*. Fa prevalere il sapere che ha raccolto dalla sua esperienza diretta rispetto a quello formale-intellettuale e la dote della creatività su quella della pianificazione strategica, favorendo il metodo della improvvisazione. È il formatore che, con una certa dose di creatività, sa affrontare l'incertezza dell'imprevisto e aiuta i formandi a fare altrettanto (Guilford 1950). Con il rischio che, al limite, buoni educatori e formatori sarebbero solo coloro che sarebbero in grado di dimostrare una certa dose di istrionismo, affidando l'educazione alle sole doti personali e all'abilità di intrattenimento (Hatton 1992; Damiano 1993).

Tali immaginari contribuiscono a creare autonarrazioni biografiche del proprio profilo professionale impattando sulla personale *Professional Bio* (Togni 2020). Hanno cioè il potere di presentare e rappresentare copioni che il professionista interpreta, media e, talvolta, compone, nella situazione concreta.

A questi *script professionali* corrispondono dei *set metodologici* che mediano tra la dimensione immaginativa e teorica e la pratica effettiva, generando forme di *storytelling* differenti a conferma del valore mediale della metodologia rispetto alla teoria e alla prassi. Questi ultimi, sono il risultato di una serie di esperienze di *problem solving* che hanno

accreciuto la percezione di autoefficacia (Bandura 1997) e di auto-determinazione (Deci & Ryan 1985) e che, proprio per queste ragioni sono diventati parte del repertorio personale di ogni singola persona umana. Essi connotano e “coloriscono” in modo unico, irripetibile e singolare le narrazioni dell’identità professionale di ogni singolo lavoratore e, al contempo ne orientano l’agire pratico.

Per semplicità didascalica, prendiamo in considerazione due *set* che per il loro valore paradigmatico hanno il potere di esemplificare altrettante strategie di processo, che possono essere utilizzate nell’allestimento, organizzazione e formalizzazione di percorsi di educazione e formazione, contribuendo a complessificare gli immaginari professionali della famiglia professionale di educatori e formatori e connotandone le narrazioni biografiche.

4. Set metodologico #1: orientamenti tecnico-manageriali e/o orientamenti pratico-riflessivi?

- *Set tecnico-manageriale*. Tale strategia è qualificata dall’utilizzo da parte del professionista di patrimoni di tecniche e conoscenze di alto livello e messe a disposizione del maggior numero possibile di utilizzatori, più o meno in sintonia con la loro situazione. Di taglio marcatamente contenutistico, questa strategia fa sì che il professionista centri molto la sua competenza sulla quantità dei suoi repertori che sono di tipo teorico e, più spesso, pratico procedurale. Ciò porterebbe con sé il rischio di trasformare l’operatore in una sorta di oracolo, facendo pensare che la sua competenza risieda nel patrimonio di saperi che lui custodisce e che applica indipendentemente dalla singolarità, peculiarità e specificità della situazione (Tochon 1993). In particolare, l’utilizzo di tale strategia porta con sé la messa tra parentesi della natura contestuale del sapere, l’idea della piena trasferibilità degli stessi e lo scarso o nullo riconoscimento del Potenziale formativo incorporato all’organizzazione (Turlone 2019).
- *Set pratico-riflessivo*. Si caratterizza per uno sforzo di trovare possibili mediazioni fra la componente controllabile della teoria e la com-

ponente qualitativa e idiografica della pratica (Schön 1993; 2006). Il professionista che si affida a questa strategia è attento ai principi educativi che regolano i processi di apprendimento (Knowles 1993), evita il dilettantismo e l'improvvisazione, ma non si affida al rigore scientifico e computazionale delle conoscenze. In particolare, tale strategia coglie tutte le recenti acquisizioni del contestualismo (Rogoff 2003) e dell'apprendimento situato e narrativo (Bruner 1990; White 1992). Inoltre, sottende un'idea di tipo plastico, modellabile e permeabile della teoria, che si costruisce sempre in una situazione concreta adattando i diversi repertori posseduti non solo alle esigenze concrete incontrate, ma alle teorie e alle pratiche incorporate nell'organizzazione in cui il formatore si inserisce, tenendo in particolare conto il Potenziale Formativo delle realtà che sono oggetto di intervento.

La combinazione degli *script* e dei *set*, mediati dall'esperienza concreta generano una serie di vissuti biografici che ci semantizzano in autonarrazioni personali che contribuiscono alla riscoperta della propria posizione all'interno dell'organizzazione. Inutile sottolineare come tali narrazioni autobiografiche abbiano un valore motivazionale e contribuiscano a incarnare azioni pratiche precise e puntuali. Nella fattispecie, volendo offrire una combinazione tra gli script professionali e i set metodologici, ne scaturiscono alcuni indicatori biografici della professione che possono essere esemplificati in alcune espressioni idealtipiche (Tabella 1) che descrivono l'autopercezione del proprio sapere professionale, l'autorappresentazione del ruolo del professionista con il "cliente" e la direzione del rapporto che il "cliente" deve avere con il professionista dell'educazione e della formazione

Il termine "cliente", che può apparire stridente con il contesto formativo, ricorda, del resto, che ogni relazione formativa presuppone un patto, un contratto implicito, in cui l'educando, se vuole essere educato, deve affidarsi al formatore. Ciò, con i dovuti distinguo, è analogo alla relazione tra qualsiasi cliente e qualsivoglia professionista. Certo è che nella relazione educativa i principi del costruttivismo rendono differente tale processo e non possono essere

	Formatore esperto	Formatore pratico-riflessivo
Autopercezione	Si presume che io sappia, e devo pretendere di sapere a prescindere dalla mia incertezza.	Si presume che io sappia, ma non sono il solo ad avere una conoscenza pertinente e importante della situazione. Non devo temere i problemi e le mie incertezze: possono essere fonte di apprendimento per me e per gli altri.
Autorappresentazione	Devo mantenere le distanze dal cliente e conservare il ruolo di esperto. Devo dargli l'idea della mia <i>expertise</i> , ma comunicare anche una sensazione di calore, simpatia mediante tecniche di comunicazione efficace.	Devo cercare dei contatti con i pensieri e le sensazioni del cliente. Devo far sì che il suo rispetto per il mio sapere emerga dalla valutazione situata, a partire da ciò che riesco a costruire nel contesto in cui sono chiamato ad operare.
Direzione	Il cliente deve deferenza e rispetto alla mia figura e status professionale ed è su questi che fonda la mia relazione con lui.	Il cliente deve sentirsi in relazione con me ma anche libero con me, in conseguenza del fatto che non ho bisogno di mantenere una parvenza di professionalità a tutti i costi.

Tabella 1. Autopercezione, autorappresentazione e direzione degli script professionali e dei set metodologici.

assimilati, per analogia diretta, a una erogazione di servizi. Tuttavia, la dimensione contrattuale, tanto più quando si tratti di percorsi di educazione e formazione tra adulti diviene fondamentale nella costruzione della relazione educativa.

Tuttavia, a livello della nostra analisi, ciò che appare particolarmente utile, è notare come la combinazione tra *copioni* professionali e *set* metodologici contribuisca in modo decisivo nella narrazione del proprio agire professionale polarizzando, volta a volta, la propria personale *job description* e, di conseguenza, il proprio agire professionale in direzione tecnico-manageriale o in direzione pratico-riflessiva.

Nella polarizzazione tecnico-manageriale, il fare concreto è dominato dal controllo, tanto che «non dovrebbe esserci spazio per il dubbio o l'ambiguità, benché spesso ciò sia difficile da evitare. È

anche importante avere chiaro che cosa ci si aspetti che il progetto attui» (Haynes 1992, p. 99).

Nella polarizzazione pratico-riflessiva, la pratica «assume la forma di una conversazione riflessiva con la situazione. La stessa relazione tra professionista e utente assume la forma di una conversazione riflessiva. In questo caso il professionista riconosce che la sua *expertise* tecnica è immersa in un contesto di significazione. «Attribuisce al cliente, così come a se stesso, la capacità di intendere, conoscere e pianificare» (Schön 1993, p. 300).

Nella pratica effettiva, la polarizzazione genera narrazioni 'terze', in cui i due set e i diversi script si fondono o si estremizzano a seconda del contesto in cui si viene ad operare. In questa visione complessa – che qualcuno ha definito post-riflessiva (Fabbri 2017) – un ruolo predominante è costituito non tanto da quanto il professionista coglie del proprio sé in azione, ma della mediazione dialettica tra il suo sé professionale e il Potenziale Formativo dell'organizzazione che a lui offre beni e servizi utili per sviluppare la domanda di formazione, a volte in modo implicito, altre volte in modo dichiarato e formalizzato.

L'analisi di tali narrazioni "terze" e delle forme complesse e ibri-date dell'autobiografia è in grado di offrire una visione più complessa ed integrata della azione professionale in cui le componenti tecnico-manageriali sono poste al servizio funzionale della pratica-riflessiva e, in sede meta-riflessiva di supervisione e *counseling*, tale complessità e tali polarizzazioni possono divenire oggetto di una riflessione formativa con il professionista della famiglia degli educatori e formatori.

5. Set metodologico #2: orientamento tattico e/o orientamento strategico?

Tali narrazioni "altre" possono poi essere ulteriormente analizzate a partire dalle modalità di azione sia diretta e singolare su eventi specifici sia a livello sistemico e più ampio e coestensivo, nei confronti di situazioni ritenute sfidanti, in cui tipicamente si 'agisce' la competenza di *problem solving*. In questo caso si possono attivare *script* pro-

fessionali e *set* metodologici che riguardano modalità di approccio al “problema” di tipo tattico o di tipo strategico (Altet 2003; Altet *et al.* 2006).

Anche in questo caso, come nel precedente *set*, si possono identificare tutta una serie di narrazioni che vanno nell’una o nell’altra direzione, oppure si possono venire a creare narrazioni intermedie, interpolate e mediate.

Questo *set* è identificabile anche in letteratura ove si possono ritrovare i sostenitori di un formatore con marcato orientamento *tattico*, che tende ad interagire con le esigenze dei formandi, dialogando con la situazione concreta e, dall’altro, modelli che hanno come obiettivo un formatore di orientamento *strategico*, impegnato ad applicare strategie decise a monte rispetto alla situazione e agli educandi che ha di fronte.

La predilezione, in letteratura, con motivi molto incisivi, è andata al primo orientamento che deve essere interpretato nell’ottica della “ricerca-azione”. Questa prospettiva tattica è stata recentemente approfondita da Bru (2002) secondo cui il formatore, per essere tattico, deve dotarsi di un’analisi pratica, ovvero di una specifica modalità di riflessività che si articola nella convergenza di quattro indirizzi:

- valutare la situazione concreta in vista di interventi efficaci a breve, medio e lungo termine;
- offrire strumenti per una gestione migliore della situazione basati sul *problem-solving* (creare situazioni problematiche e favorirne la soluzione attraverso strategie non invasive o sostitutive);
- aiutare il cliente a verbalizzare/narrare meglio la sua situazione al fine di una sua più realistica appropriazione riflessiva;
- offrire strumenti per poter far circolare le buone pratiche e i processi in esse coinvolti.

Le metafore narrative e biografiche fin qui esposte non solo aiutano a differenziare le varie proposte educative ma offrono un riscontro quasi iconografico di altrettante modalità con cui il formatore può interpretare il suo stesso vissuto e costruisce l’immaginario di se stesso. Possono cioè aiutare a chiarire se la propria immagine personale di formazione, che sostiene l’agire educativo sia

manageriale o fondata sull'*expertise*, artigianale o pratico-riflessiva. L'incontro tra tali *script* con il *set* metodologico preso in esame genera una serie di autonarrazioni e autorappresentazioni del proprio sé professionale che possono trasformarsi in alcuni descrittori *narrativo-prassici* utili alla valutazione e autovalutazione delle proprie e altrui narrazioni professionali. A questo scopo elaboriamo una tabella sintetica in cui si creano alcune corrispondenze tra *script* professionali, combinazioni del *set* metodologico tattico-strategico e descrittori biografici (Tabella 2). La diversità di approcci e narrazioni è dovuta al fatto che si prenderanno in considerazione risposte differenti a tre domande fondamentali: quale *script* professionale contribuisce alla costruzione professionale? Come viene accolta la domanda/sfida offerta dalla situazione concreta? Quali descrittori si possono riscontrare/usare nella narrazione e nella prassi professionale?

Script professionale	Orientamento nella soluzione del problema (set)	Descrittori biografici (narrativo-prassici)
<p>Manageriale – esperto (<i>expertise</i>) Educazione/ formazione di tipo direttivo, basata sul <i>processo-prodotto</i>, sulle decisioni e pianificazioni previamente stabilite dal formatore e mirate ad avere risposte efficienti; il protagonista unico del processo di apprendimento e formazione è il formatore, dotato di conoscenze teoriche e decisione.</p>	<p>Strategico Si applicano strategie e obiettivi decisi a monte rispetto alla situazione e agli educandi presenti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Piena conoscenza delle esigenze dei propri educandi. • Irrilevanza della singolarità della situazione presente. • Controllo della situazione da parte dell'educatore e sua piena capacità decisionale a monte, finalizzata all'efficienza e al prodotto. • Controllo e governo delle conoscenze da trasmettere e delle strategie utili alla trasmissione. • Strategie relazionali per ottenere il risultato, con la persuasione e il peso del proprio ruolo. • Interventi basati sul principio di individualizzazione: è il formatore che decide quali sono i bisogni formativi e li applica a ciascun formato, ritenuto non autonomo, in modo diverso.

<p>Artigianale-bricoleur</p> <p>Educazione/ formazione di tipo tecnico dove centrale è la capacità di improvvisazione del formatore e di adattamento versatile suo e del formando.</p> <p>Qui la situazione concreta (<i>setting</i>) assume un certo valore ma è solo l'occasione o lo sfondo entro il quale provare i repertori di tecniche che il formatore ha appreso dalla sua esperienza passata, indipendentemente dalla situazione concreta in cui attualmente si trova e dalle conoscenze formali/intellettuali.</p>	<p>Tattico-strategico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Piena conoscenza delle esigenze dei propri educandi. • Irrilevanza della singolarità della situazione presente. • Capacità decisionale del formatore calibrata sulla situazione concreta. • Controllo e governo delle conoscenze da trasmettere ma affidato anche ai formandi a seconda delle loro situazioni. • Strategie relazionali per ottenere il consenso, ritenuto più importante del risultato. • Interventi basati sull'improvvisazione e l'applicazione di un campionario di tecniche.
<p>Pratico-riflessivo</p> <p>Conferisce valore alla situazione e al <i>setting</i> educativo, se e in quanto capace di promuovere la centralità del formato nella situazione di apprendimento concreto.</p> <p>Intende la formazione nella sua dimensione interattiva, finalizzata all'apprendimento e all'educazione dei formandi, ma soprattutto allo sviluppo della loro competenza personale, della possibilità di giudicare le situazioni in modo competente e autonomo.</p>	<p>Tattico</p> <p>Adattamento nelle interazioni pedagogiche con i formandi, dialogando con la situazione concreta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza e sviluppo delle esigenze dei propri educandi. • Piena consapevolezza della singolarità della situazione presente e del suo valore formativo • Capacità dialogica con la situazione presente e sostegno delle decisioni dei propri formandi. • Approfondimento delle conoscenze e adattamento progressive delle strategie tecniche e didattiche. • Costruzione di un clima relazionale promuovente e valorizzante. • Interventi basati sul principio di personalizzazione, che valorizzano l'autonomia dei formandi e l'esplicitazione delle loro competenze personali.

Tabella 2. Orientamenti narrativo-prassici della combinazione di script professionali con il set tattico-strategico.

6. Quando le parole fanno le professioni

A livello conclusivo, è possibile notare come le narrazioni esterne e partecipate nell'organizzazione (quelle che abbiamo definito *script* o copioni professionali preformati) si medino con le esperienze di *problem solving* individuali e con i repertori individuali (quelli che abbiamo definito *set*). Dall'incontro tra queste due dimensioni nascerebbero nuove forme di narrazioni in cui la componente organizzativa e quella individuale si salderebbero, dando vita a infinite connotazioni e versioni della descrizione professionale individuale. È evidente che tali narrazioni "trasformate" abbiano delle evidenti ricadute nell'organizzazione – contribuiscono, infatti, a creare repertori sempre più ricchi e condivisi – che vengono rimessi in circolo e attivano il potenziale autoapprenditivo dell'organizzazione stessa. Ma la ricaduta di tali narrazioni è anche sul singolo professionista, che proprio grazie a questo processo è in grado di pensarsi, di attestarsi e di attivare quel processo metacognitivo sul proprio sé professionale, che abbiamo poc'anzi individuato. Proprio questa circolarità virtuosa, trasformante e attestante (il *sé* del professionista, ma anche il *sé* dell'organizzazione) ribadisce, qualora ce ne fosse ulteriore necessità, il valore dello scambio continuo di narrazioni professionali, di storie professionali, di vicende lavorative condivise e delle pratiche narrative nei contesti organizzativi.

Una seconda considerazione riguarda la connessione che intercorre tra autorappresentazione professionale di sé in chiave narrativa e agire professionale. Abbiamo potuto notare che esiste una continua circolarità tra l'agire professionale in specifiche situazioni, il proprio modo di intendersi, la capacità di descrivere scenari futuri e prefigurarsi il futuro e la propria memoria professionale, con il suo patrimonio di repertori di problemi risolti, successi e insuccessi, inefficacie e efficacie. Ogni problema professionale e ogni situazione lavorativa porta con sé un sistema complesso di narrazioni, storie, memorie e viene approcciata attraverso queste lenti che hanno il potere di dirigere l'azione professionale verso il futuro. Con questo si vuole dire che, certamente, esiste una situazionalità invalicabile che rende ogni problema unico e ogni azione professionale specifica. Ma

esse sono inserite in un flusso temporale più ampio, richiamando eventi e problemi del passato e *routine* di azione (Abbott 1999). In altri termini, il *qui ed ora* della situazione non si risolve a prescindere da una storia e da una memoria. In sede di formazione in servizio è, a nostro giudizio, molto importante procedere alla continua analisi di tali set metodologico che rappresentano il patrimonio personale di ogni professionista. Allo stesso modo, nella formazione iniziale è bene far emergere le memorie e i repertori individuali, ma anche aiutare a prendere confidenza con i copioni preformati e con le narrazioni organizzative, naturalmente attraverso le *narrazioni trasformate* e “altre” di colleghi *senior*, ribadendo il profilo testimoniale della formazione iniziale.

Una terza e ultima considerazione va dedicata alla chiusura circolare – o ellittica – di questo contributo. Se un mondo narrabile è l'unico davvero sostenibile e pensabile, la narrazione dell'agire professionale è l'unica strategia, a nostro giudizio, per attivare un reale processo di metacognizione, revisione e trasformazione dei profili professionali. Solo attraverso un abbrivio di tipo qualitativo è, infatti, possibile far emergere i copioni preformati che agiscono all'interno delle organizzazioni e le routine e i repertori personali, frutto dell'autodirezione e dell'autoefficacia di ciascun professionista.

Ci piace, dunque, concludere ribadendo che il tempo della narrazione nelle organizzazioni sia di tipo formale e formalizzato sia di tipo informale e occasionale, rappresenta un patrimonio insostituibile e un ingrediente fondamentale delle *learning organization*. Esso dovrebbe essere conteggiato come elemento centrale della formazione in ingresso e in servizio, e per questo valorizzato e favorito. Soprattutto tale scambio narrativo, in particolare nei contesti formali e formalizzati, dovrebbe essere strutturato e potenziato da metodi e tecniche che ne possano attivare il valore formativo e trasformativo, cogliendo anche le attuali trasformazioni imposte dal *Digital Storytelling*. Al tempo stesso, nei contesti informali e occasionali, dovrebbe essere guardato con maggiore fiducia e liberato dal sospetto di essere una *perdita di tempo infruttuosa*.

Ciò risulta tanto necessario quanto urgente nelle organizzazioni che si occupano di educazione e formazione che troppo spesso vi-

vono la narrazione e la formazione alla narrazione o solo in chiave funzionale – acquisire metodi per fare cose – o solo in chiave inquisitiva e indagativa – esercitare un controllo sull'agire professionale da parte dei responsabili. Solo il riconoscimento del valore performativo della parola e del suo legame con la lingua dell'organizzazione può, a nostro avviso, attivare quel sempre più necessario percorso verso il benessere che è alla base del successo professionale sia personale sia comunitario e organizzativo.

Riferimenti bibliografici

- Abbott A., 1999, *Department & Discipline. Chicago Sociology at One Hundred*, University of Chicago Press, Chicago.
- Altet M., 2003, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia.
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., 2006, *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando, Roma.
- Austin J.L., 1987, *Come fare cose con le parole. Le «William James Lectures» tenute alla Harvard University nel 1955*, Marietti, Genova.
- Bandura A., 1997, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento.
- Bertagna G., 2010, *Dall'educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Boendermaker P.M., Conradi M.H., Schuling J., Meyboom-de Jong B., Zwierstra R.P., Metz J.C.M., 2003, *Core characteristics of the competent general practice trainer; a Delphi study*, in «Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice», 8, pp. 111-116.
- Boffo V., 2020a, *La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, pp. 27-51.
- Boffo V., 2020b, *Storytelling and Other Skills: Building Employability in Higher Education*, in Egetenmeyer R., Boffo V., Kröner S. (a cura di), *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, Firenze University Press, Firenze, pp. 31-40.
- Brichaux J., 1997, *L'enseignant d'une métaphore à l'autre*, in «Revue française de pédagogie», 118, pp. 95-105.
- Bru M., 2002, *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer*, in «Revue française de pédagogie», 138, pp. 63-73.
- Bruner J., 1990, *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- Butler J., 1988, *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*, in «Theatre Journal», 40(4), pp. 519-531.
- Crispiani P., 2011, *Il management nella scuola di qualità*, Armando, Roma.

- Damiano E., 1993, *Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- De Saussure F., 1916, *Corso di Linguistica Generale*, trad. it. De Mauro T. (a cura di), 2009, Laterza, Bari.
- Deci E., Ryan R., 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum Press, New York.
- Fabbri L., 2011, *Ricercatori e insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia, pp. 351-364.
- Federighi P., 2018, *Non-linear Paths in Transitions through the Labour Market*, in Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *Employability and Competences* (pp. 129-150), Firenze University Press, Firenze.
- Galeotti G., 2015, *I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*, Aracne, Roma.
- Gauld D., Miller P., 2004, *The qualifications and competencies held by effective workplace trainers*, in «Journal of European Industrial Training», 28, pp. 8-22.
- Ghosh P., Satyawadi R., Prasad Joshi J.P., Ranjan R., Singh P., 2012, *Towards more effective training programmes: A study of trainer attributes*, in «Industrial and Commercial Training», 44, pp. 194-202.
- Goldstein I.L., Ford J.K., 2002, *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4th ed.), Wadsworth Publishing, Belmont CA.
- Guilford J.P., 1950, *Creativity*, in «American Psychologist», 5, pp. 444-454.
- Hatton E.J., 1992, *Insegnamento come bricolage: ipotesi per capire il lavoro di insegnante*, in «Vita e pensiero», 30(3), pp. 243-259.
- Haynes M.E., 1992, *Project Management: dall'idea all'attuazione. Guida pratica per il successo*, FrancoAngeli, Milano.
- Hodge S., Harvey J., 2015, *Learning and development expertise: An Australian analysis*, in «International Journal of Training and Development», 19, pp. 270-286.
- Khamarko K., Koester K.A., Bie J., Baron R.B., Myers J.J., 2012, *Developing effective clinical trainers: Strategies to enhance knowledge translation*, 2, pp. 1-6.
- Knowles M.S., Holton III, E.F., Swanson R.A., 1993, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, FrancoAngeli, Milano.
- Lo Papiro F., 2003, *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*, Laterza, Roma-Bari.

- Mezirow J., 2016, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffello Cortina, Milano (original work published 1978).
- Middleman R., Rhodes G., 1980, *Teaching the practice of supervision*, in «Journal of education for social work», 3, pp. 51-59.
- Ricoeur P., 1975, *La Métaphore vive*, Seuil, Paris.
- Rogoff B., 2003, *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Salas E., Tannenbaum S.I., Kraiger K., Smith-Jentsch K.A., 2012, *The science of training and development in organizations: What matters in practice*, in «Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society», 13, pp. 74-101.
- Schön D.A., 1993, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Schön D.A., 2006, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Smorti A., 1994, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Tochon, F.V., 1993, *From Teachers' Thinking to Macrosemantics: Catching Instructional Organizers and Connectors in Language Teaching*, in «Journal of Structural Learning and Intelligent Systems», 12(1), pp. 1-22.
- Togni F., 2020, *Come valutare le biografie professionali? L'importanza formativa ed educativa delle Narrative Skills nei contesti professionali*, in «Quaderni di Economia del lavoro», 112, pp. 199-214.
- Torlone F., 2019, *L'educazione per il cambiamento e la trasformazione di soggetti e contesti lavorativi. Il caso dei processi di institutional learning dei Governi regionali*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 19(2), pp. 88-104.
- Towler A.J., Arman G., Quesnell T., Hoffman L., 2014, *How charismatic trainers inspire others to learn through positive affectivity*, in «Computers in Human Behavior», 32, pp. 221-228.
- Towler A.J., 2009, *Effects of trainer expressiveness, seductive details, and trainee goal orientation on training outcomes*, in «Human Resource Development Quarterly», 20, pp. 65-84.
- Virno P., 2002, *Grammatica della moltitudine*, Derive Approdi, Roma.
- Virno P., 2003, *Quando il verbo si fa carne*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Wette R., 2011, *Product-Process distinctions in ELT Curriculum Theory*, in «ELT Journal», 65(2), pp. 136-144.
- White M., 1992, *La terapia come narrazione*, Astrolabio, Roma.

