

CONTRIBUTO TEORICO

Contesto, strategia, narrazione nell'Alta formazione. Per un profilo del "good teacher" in Education.

Context, strategy, storytelling in Higher Education. For "good teacher" profile in Education.

Fabio Togni, Università degli Studi di Firenze.

Glenda Galeotti, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo cerca di indagare il profilo del "good teacher" nei contesti di alta formazione della famiglia professionale di educatori e formatori. L'intento è individuare un profilo qualitativo delle competenze del docente universitario, partendo dalle principali acquisizioni del contestualismo e delle teorie del pensiero situato e narrativo, in dialogo con alcune attuali ricerche sulle "conoscenze della materia". In particolare, cerca di focalizzare un profilo di "docente ricercatore" non solo *ad extra* (verso oggetti di studio, successivamente mediati e applicati nella relazione educativa e didattica), ma *ad intra*, trasformando il proprio 'fare' professionale, educativo e didattico in un'azione'.

ENGLISH ABSTRACT

This paper tries to investigate the profile of the "good teacher" in the Higher Education Programmes in education and training fields. The intent is to identify a "qualitative profile" of the Higher education teacher, moving from the dialogue between the main achievements of contextualism, situated and narrative thought and theories with the more currently researches on "knowledge of the subject". In particular, the focus is on a "researcher teacher" profile not only *ad extra* (towards the understanding of study objects, for mediating and applying them in the teaching relationship), but *ad intra*, that is able to transform one's professional 'doing' into 'action'.

Conoscenza pedagogica come sapere competenziale

Per comprendere quali sono le fonti della conoscenza pedagogica a sostegno di un'azione educativa efficace sembra opportuno interrogarsi sulle forme attraverso cui questa conoscenza si organizza in un sistema di saperi specifico.

Il punto di avvio di tale riflessione è considerare l'inequivocabile vocazione prassica del sapere pedagogico, il quale si costituisce per mezzo di meccanismi logici e insieme adattivi e narrativi, che muovono *da* e *verso* l'agire educativo in un contesto dato. Realtà plurale manifesta in progetti, modelli e direzioni di senso (Cambi, 2005), l'agire educativo può considerarsi un insieme complesso di azioni e intenzionalità organizzate in un sistema razionalmente orientato (Striano, 2001). Il suo nucleo fondante è la relazione interpersonale, intrapersonale e formativa, intesa come "situazione" di convergenza che coinvolge processi di comunicazione e di crescita, individuali, fra le persone e di gruppo (Boffo, 2020a, 2011). Una relazione che è significativa e trasformativa al medesimo tempo. Trasformativa, poiché può generare - con gradi diversi di intenzionalità - modifiche negli schemi e nelle prospettive interpretative della realtà, rilegendola criticamente e, dunque,

riformulando le conoscenze possedute o costruendone di nuove (Brookfield, 2011; Mezirow, 2003).

In una prospettiva emancipativa, inoltre, la relazione formativa è tesa a promuovere nei soggetti l'acquisizione di consapevolezza, responsabilità e capacità di intervenire sui fattori e le condizioni che generano il loro bisogno di apprendimento, affinché questi possano immaginare, gestire, controllare i propri itinerari formativi (Federighi, 2018).

Significativa, poiché capace di sostenere motivazioni, aspirazioni e coinvolgimento delle persone in processi di apprendimento che muovono da situazioni incerte o problemi concreti per individuarne ipotesi di soluzione, creano legami autentici fra le persone e connessioni fra conoscenze, discipline e culture, sono animati da valori e orientati da quadri di senso in cui le persone si riconoscono e a partire dalle quali coltivare e soddisfare i propri interessi conoscitivi (Bélanger, 2016).

Guardare alla dimensione situazionale-relazionale dell'agire educativo non riduce la capacità euristica e teoretica della disciplina pedagogica, ma sottolinea come questo sapere si origina in esperienze uniche e indeterminate, grazie a una "continua problematizzazione e revisione di intenzioni, orientamenti, scelte oltre che di conoscenze e saperi e richiede una sistematica chiarificazione dei rapporti che si determinano tra conoscenza e azione, mezzi e fini, teoria e prassi" (Striano, 2012, 351).

In altre parole, la conoscenza pratica ed esperienziale che si esprime nell'agire educativo si connette a vari livelli con quella dichiarativo-proposizionale delle teorie sull'educazione, così come le competenze performative possono tradursi in conoscenze più generali per sviluppare comprensioni approfondite della realtà, nella circolarità tra conoscenza e azione da cui si originano saperi e capacità, sistemi di significati e narrazioni, modelli culturali, forme organizzative e sociali.

Ciò avviene per mezzo della regolazione razionale – il pensiero riflessivo – del soggetto sul proprio comportamento e sull'azione educativa che compie, quale esercizio *euristico* e *strategico* diretto a identificare e ricostruire pratiche e competenze, ma anche credenze, teorie implicite, distorsioni e costrizioni strutturali, che orientano l'agire per un fine prestabilito e in un contesto specifico. Esercizio specificatamente teso all'integrazione tra pensiero logico-deduttivo e quello narrativo basato sulla contiguità spazio-temporale, al fine di creare produrre un'idea, una nuova organizzazione di dati o elementi per affrontare l'imprevisto o operare in uno specifico contesto.

Nella relazione biunivoca tra teoria e pratica educativa, il pensiero riflessivo è organizzatore di saperi abilitati e abilitanti la competenza di generazione e applicazione della conoscenza *da* e *in* una specifica situazione formativa, la quale è alimentata da attività cognitive e capacità interpretative, organizzative, creative *sulla* e *nella* pratica educativa. Gli esiti di queste attività e capacità sono saperi nuovi o rinnovati che, a loro volta, partecipano e retroagiscono sulle condizioni e fattori – interne e esterne al soggetto – organizzativi e di produzione della conoscenza e dell'azione (Morin, 1986).

Una conoscenza, inoltre, legittimata e validata dall'intersoggettività, dalla capacità di risolvere un problema o individuare risposte a una situazione, dal confronto in seno a una comunità scientifica e a una cultura che produce, conserva, trasmette un linguaggio, una logica, un capitale di saperi e di criteri di verità (*ibidem*).

Nel momento in cui, dunque, il portato *euristico-strategico* delle relazioni con se stessi, gli altri e l'ambiente storico-sociale di riferimento, tra la teoria e la pratica educativa e, più in generale, tra il sapere pedagogico e l'azione educativa viene riconosciuto, queste stesse relazioni, le loro direzioni e significati si trasformano, modificando al contempo i loro elementi costituenti.

In altre parole, conoscenza teorica e agire pratico, sapere proposizionale e competenziale trovano nelle situazioni particolari la possibilità di influenzarsi reciprocamente, con l'applicazione consapevole del "discorso" pedagogico tramite la metodologia di intervento e di gestione delle relazioni e dei contesti in chiave formativa e trasformativa.

Contesto, conoscenza situata e sapere pedagogico

Il sapere pedagogico problematizza il costrutto di "contesto" a partire da livelli di analisi e riflessione che rimandano, in prima battuta, alla teoria contestualista della conoscenza, alle teorie post-cognitivistiche dell'apprendimento e, infine, al suo essere interpretato come categoria pedagogica.

La teoria contestuale della conoscenza sottolinea l'imprescindibile collegamento tra gli individui e i contesti di vita e operativi, nonché dall'insieme delle interazioni intrattenute con le persone e gli oggetti. Secondo tali presupposti, il contesto attribuisce, aggiunge o toglie valenza, funzione e significato a specifici stimoli, siano essi oggetti, persone, comportamenti o eventi e funge da coagulante. Senza di esso non sarebbe possibile comprenderne i significati e neanche dare un senso alle proprie e altrui azioni, emozioni, idee e rappresentazioni. La prospettiva contestuale della conoscenza, inoltre, si intreccia con quella storica, non solo sul piano delle regole sociali, dei valori normativi e dei sentimenti, ma anche su quello delle strategie cognitive implicitamente connesse alle pratiche culturali che le sostengono (Vassallo, 2003).

Ad utilizzare il termine "contestualismo" fu il filosofo americano Stephen Pepper (1942) per definire uno dei modelli interpretativi in psicologia a cui ricondurre una molteplicità di approcci, livello e unità di analisi prescelti e le procedure sperimentali adottate. Fu però la Scuola di Chicago a dare fondamento a questa corrente di pensiero, e in particolare Robert Park, William Thomas e Everett Hughes, che introdussero concetti chiave come "carriera", "processo", etc. per esprimere l'esigenza fondamentale di localizzare nel tempo e nello spazio i fatti sociali considerandoli come processi, relazioni e narrazioni all'interno dei contesti in cui avvengono (Abbott, 1999). Nella visione di Chicago, nessun fatto sociale può aver senso se viene estrapolato dal suo contesto, spazio e tempo sociale: i fatti sociali sono localizzati, situati, circondati da altri fatti contestuali e portati a esistere da un processo che li collega a contesti passati (*ibidem*). A partire proprio da questa necessità di studiare un evento nell'ambiente in cui esso avviene, il quale determina le possibili interpretazioni o significati dell'evento stesso, le conseguenze epistemologiche della posizione contestualista sono state assai rilevanti. Interpretando eventi e azioni come momenti dinamici di una realtà in continuo mutamento, l'attività umana - fisica e mentale - è influenzata dal contesto socioculturale in cui si iscrive e, al contempo, è tesa a

modificarlo, in quanto questi due elementi sono impegnati in una dinamica di dipendenza ecologica e coevolutiva (Georgoudi & Rosnow, 1985).

Anche gli studi sull'apprendimento, che convergono verso la prospettiva teorica post-cognitivista, hanno sottolineato come i processi di sviluppo cognitivo e costruzione della conoscenza sono modellati e influenzati dalle relazioni sociali, dai contesti storico-culturali e materiali in cui le persone agiscono e si formano, fornendo gli elementi costitutivi ed essenziali a tali processi (Striano, 2003). Muovendo dalla relazione fondativa e dialettica tra sviluppo umano e contesto (Bruner, 1990), tale prospettiva *“ha il merito di considerare l'individuo come un sistema dinamico in una rete di relazioni con i vari elementi del contesto in cui opera”* (Pontecorvo, 1995, 20).

Ne consegue una visione situata del sapere, quale veicolo di significati nel contingente e emergente, rispetto agli scopi pratici a cui è diretto (Lave & Wenger, 1991) nell'esperienza e, dunque, cognitivo, emozionale e corporeo (Damasio, 2000), nell'uso locale dipendente dal linguaggio, dalla comunicazione e dalla partecipazione a una comunità e a un gruppo culturale (Rogoff, 2003).

Il contesto non solo influenza il comportamento, ma è inseparabile dalle azioni, dagli eventi o dalle attività cognitive, poiché la totalità delle attività umane è contestualizzata e non esistono né situazioni prive di contesto, né abilità decontestualizzate (Rogoff, 2006).

Proseguendo per questa traiettoria di approfondimento, il contesto si avvia a divenire categoria pedagogica, in quanto quadro entro al quale ha luogo un particolare evento interattivo e formativo che offre risorse per la sua realizzazione e interpretazione (Pontecorvo et al., 1995).

All'interno di questo spazio problematico e indeterminato, poiché ricco di soggettività, relazionalità e dati ambientali, l'agire educativo è teso alla definizione di strategie per riformulare e integrare conoscenze, schemi di azione e significati, nonché alla costruzione di quadri di senso (Galeotti, 2015).

Alcune implicazioni che derivano da tali considerazioni riguardano, fra le altre, la messa in atto di pratiche riflessive orientate all'emersione delle dinamiche di cognizione, meta-cognizione, emozionali e relazionali. La visione del contesto formativo come campo in cui intervengono fattori che non possono essere completamente conoscibili né tantomeno controllabili implica, inoltre, la necessità di adottare una postura di ricerca associata alla impossibilità di predeterminare i loro effetti e il loro impatto sui risultati attesi e conseguiti. Ne consegue l'esigenza di configurare ogni azione educativa e formativa come esperimento – seppur locale e limitato –, in cui verificare la viabilità delle ipotesi, formulate e accompagnate da coerenti strategie formative per intervenire sui problemi concreti e di diversa natura, che possono essere trattati favorendo nuove o rinnovate conoscenze e competenze (*ibidem*). Questi esperimenti su piccola scala possono avere un elevato potenziale trasformativo dei soggetti coinvolti, dell'agire formativo, ma anche del sapere pedagogico implicato e opportunamente nutrito nella circolarità tra teorie e pratiche educative, sostenuta dalle dimensioni progettuali e metodologiche quali manifestazioni nell'intenzionalità formativa.

A un primo livello, le conoscenze e le competenze sono da considerarsi il risultato emergente dalle interazioni multiple fra le persone, ma anche con gli artefatti prodotti e gli strumenti utilizzati da coloro che agiscono in ambienti specifici in cui tali saperi crescono e circolano (Zucchermaglio, 2007).

A un altro livello, gli esiti di un agire educativo che adotta una prospettiva di ricerca si manifesta nella definizione e verifica di protocolli di azione risultanti dalle interazioni, dalle negoziazioni e della creatività collettiva, i quali dopo essere testati possono essere diffusi e trasferiti (Galeotti, 2020).

In questa prospettiva il sapere pedagogico si manifesta in un insieme di competenze, quali strumenti di organizzazione delle relazioni fra più dimensioni del conoscere e quelle del fare. La competenza assume non solo la valenza di regolatore delle interazioni fra conoscenze e di concetto integratore di un *corpus* di saperi, ma diviene la loro manifestazione nella pratica (Del Gobbo, 2011), accogliendo le peculiarità dei contesti specifici in cui si origina e rimanendo al contempo capace di essere esercitata e trasferita in altri contesti.

In una visione dell'apprendimento globalmente inteso, il rapporto dialettico tra l'esperienza formativa unica e il sapere pedagogico assume la competenza come *medium* della dimensione soggettiva con quella sociale e organizzativa, tra biografie personali e disposizioni culturali, tra teoria e pratica educativa.

Il bisogno di “conoscenza della materia” in ambito *Education*

Come abbiamo avuto modo di vedere le forme di conoscenza e, di conseguenza, il sapere personale nella sua totalità hanno un profilo situazionale e contestuale. E, come ha ampiamente dimostrato il dettato andragogico, tale natura situata della conoscenza, connessa con la valorizzazione della propria esperienza (Lindeman, 1926; Bauer, 1964; De Sanctis, 1975; Knowles, 1993; Federighi, 2018) dovrebbe avere un riscontro anche a livello sperimentale e di indagine, spostando l'attenzione dalle conoscenze alla competenza. In altri termini, se si dovessero interrogare dei professionisti e, soprattutto, dei professionisti in ambito *Education*, su ciò che ritengono importante per la loro professione, essi dovrebbe restituire una serie di descrittori delle competenze agite e narrazioni contestuali della loro mobilitazione, piuttosto che costrutti e concetti.

Da un recente studio (Wisshak, Hochholdinger, 2018), che ha coinvolto più di 500 tra formatori, tirocinanti e praticanti nell'ambito delle Risorse Umane, tuttavia, è emerso che la “conoscenza della materia” (*Subject matter knowledge*) sembra, a livello di auto-percezione, essere il primo degli elementi fondanti la professione (una media di 5,52 su 6), seguito da una serie di abilità e componenti tecniche, relative, soprattutto, alla comunicazione. L'indagine pare mostrare che, nonostante il processo di costruzione delle conoscenze avvenga, come abbiamo avuto modo di dire, in modo situato e contestuale, i professionisti dell'educazione e della formazione invocano la necessità di valorizzare le conoscenze della materia educativa e le tecniche ad essa connessa, piuttosto che le forme agite e adattate, incorporate (*embedded*) e incorporate (*embodied*) di tale conoscenza.

Di contro, il medesimo studio, pone, dei 41 descrittori della professione, la “fondazione teorica dell’educazione” ovvero tutto ciò che riguarda il sapere pedagogico (*Pedagogics*), solo al terz’ultimo posto (39° con 3,35 su 6). I due risultati sembrano tra di loro contraddirsi. Se da un lato la conoscenza della materia viene ritenuta come fondante più di ogni altra dimensione dell’agire professionale, dall’altro, tutto ciò che attiene la fondazione teorica del sapere rimane completamente sullo sfondo dei bisogni professionali dei formatori e degli educatori.

L’interpretazione di tale ambiguità è piuttosto ovvia: tutto dipenderebbe da ciò che gli intervistati intendono per “conoscenza della materia”. Essi non riferirebbero tale conoscenza a contenuti teorici afferibili alle cosiddette *Pedagogics*. A livello di percezione, ci sarebbe, dunque, una svalutazione della riflessività teorica e dell’acquisizione di teorie e costrutti (*Knowledges*) a vantaggio di altre forme di conoscenza, soprattutto di tipo procedurale e tecnico (*Skills*). E ciò sembrerebbe confermare proprio quanto sin qui illustrato sulla natura contestuale e situata della conoscenza.

Dunque, generalizzando, questo permette di affermare che, in ambito *Education*, le forme di conoscenza più ambite sarebbero soprattutto di tipo tecnico-procedurale, piuttosto che di tipo teorico e che le prime costituirebbero il bisogno fondamentale della famiglia professionale degli educatori e dei formatori, mentre le seconde, a livello di percezione, avrebbero un ruolo secondario, se non residuale.

Una spiegazione di tale tendenza potrebbe dipendere dal peculiare contesto della ricerca sviluppata in Germania ovvero il mondo dei formatori, tirocinanti e *practitioners* nell’ambito delle HR che, diversamente da molti altri contesti professionali dell’*education* più informali e ‘liquidi’, è caratterizzato da una maggiore ‘concentrazione’ e ‘densità’ della struttura organizzativa. È pertanto ragionevole che le componenti tecniche, che caratterizzano i contesti aziendali e le figure professionali che li abitano, abbiano avuto un riscontro positivo anche in coloro che, impegnati nella formazione aziendale, condividono il medesimo contesto organizzativo. Ciò proverebbe come il Potenziale Formativo dell’organizzazione, con il suo patrimonio materiale e immateriale di beni e servizi (Torlone, 2019), concorra in modo strategico alla costruzione dell’identità professionale di tutti gli attori in essa coinvolti, trasformando il Potenziale Progettuale Personale del singolo membro dell’organizzazione. Così come manager, quadri e addetti con diverse mansioni attivi in contesti aziendali ad alta ‘densità’ organizzativa costruirebbero il loro profilo professionale individuale su una serie di *expertises* tecniche, allo stesso modo, almeno a livello di auto-percezione e di immaginario, coloro che avrebbero il compito della gestione delle risorse umane e della loro formazione intenderebbero la propria identità professionale in chiave tecnico-pratica.

A questo si potrebbe aggiungere, in sede diagnostica, che la necessità di intendere la propria adeguatezza nei diversi contesti attraverso un insieme di procedure e di tecniche avrebbe, a livello psicologico, un effetto di moderazione dell’ansia, generando una percezione di maggior controllo e, soprattutto, offrendo un sistema di significazione personale alla propria professione. Coloro che sarebbero impegnati nella formazione avrebbero, quindi, l’esigenza di una serie di strumenti più o meno controllabili, utili alla

significazione e all'attribuzione di senso al proprio agire professionale, potendo rispondere in modo efficace al bisogno di adeguatezza e di autoefficacia.

Proprio questa necessità di significazione offerta dalle componenti tecniche – di tipo comunicativo, nel caso in oggetto – ci offre, tuttavia, un ulteriore elemento per comprendere cosa i membri della multiforme famiglia delle professioni educative e formative intendano per 'conoscenza della materia'.

A nostro giudizio tale conoscenza, proprio per questo processo implicito di significazione e di attribuzione di senso, nasconderebbe, più che il mero e materiale possesso delle dichiarate abilità tecniche, la padronanza di un repertorio di narrazioni utili alla soluzione di problemi, che possano essere efficacemente adattate nelle diverse situazioni. La conoscenza nell'ambito delle professioni educative – ma non solo – sarebbe dunque da intendersi in modo diverso rispetto alla concettualizzazione e non sarebbe assimilabile alla mera conoscenza di informazioni, costrutti e teorie in ambito educativo.

Ciò, a nostro giudizio, spiegherebbe la posizione data al descrittore relativo ai *Pedagogics* nella ricerca che abbiamo preso a spunto.

Conoscenze professionali come repertori di narrazioni

Il possesso di una serie di repertori di significazione rimanda alla teoria del pensiero narrativo (Bruner, 1990). In particolare, seguendo il combinato disposto tra la lezione di White (1992) – l'esistenza come testo e tessuto narrativo – e Bruner (1995) – il potere trasformativo dell'esistenza testuale – è possibile notare come la persona umana abbia una naturale tendenza alla costruzione di conoscenze mediante strategie di tipo narrativo, preferendo nettamente strategie di tipo analogico e idiografico a strategie di tipo logico. Dunque, la narrazione, intesa come pratica sociale attraverso la quale viene scambiata e co-costruita una storia (Smorti, 1994), avrebbe un ruolo centrale nella costruzione dell'identità personale, proprio in ragione del profilo narrativo del pensiero e della costruzione narrativa delle conoscenze.

Steen ha dimostrato come tali strategie di conoscenza, mediate narrativamente, siano strettamente connesse con la fondamentale posizione della coscienza individuale (*consciousness*) nella memoria di lavoro (*Working memory*), struttura atta alla processazione delle informazioni (*input*) provenienti dall'esperienza sensoriale e dalle esperienze percettive (Steen, 2005). Tali strategie analogiche ed 'emotivamente coinvolte' sarebbero la forma propria della conoscenza personale, sebbene dal punto di vista dell'efficienza, del dispendio energetico e dell'efficacia si dimostrino molto meno competitive di strategie di conoscenza di natura logica e computazionale. Questa predilezione avrebbe i contorni di un *imprinting* narrativo e, nel nostro caso, motiverebbe il fatto secondo il quale il professionista dell'educazione e della formazione tenderebbe a prediligere conoscenze di tipo analogico-narrativo a conoscenze di tipo logico-euristico, nonostante la loro scarsa 'economicità'. In modo paradigmatico, Steen ha definito tale processo come una sorta di "teoria del design inintelligente" (*Unintelligent Design Thinking*) e, al contempo, ha dimostrato come tale specificità evolutiva dell'animale uomo abbia una serie di vantaggi dal punto di vista della sopravvivenza. Sarebbe cioè la capacità del pensiero narrativo con i suoi repertori, copioni e script a garantire una migliore risoluzione dei problemi

esistenziali, attivando, volta a volta, – in modo situato e contestuale – strategie non prevedibili, poiché dominate da creatività e divergenza.

Dunque, a nostro avviso, quando si riporta che centrale all'interno delle professioni educative debbano essere le conoscenze della materia e dei costrutti pedagogici, sarebbe necessario aggiungere che tale centralità è realizzabile, nei contesti dell'alta formazione della famiglia professionale di educatori e formatori, mediante l'integrazione di strategie di tipo narrativo, analogico e idiografico, con strategie 'rettificate' di tipo logico. Questo nel rispetto di questo peculiare profilo intrinsecamente narrativo del pensiero.

L'utilizzo della narrazione, infatti, innesca nei singoli uditori un processo immaginativo che connotato da una serie di memorie personali, realizza un processo di *customizzazione* di personalizzazione, permettendo a ciascun educatore e formatore di sentirsi competente nelle diverse situazioni professionali, divenendo un patrimonio unico all'interno della sua *expertise* professionale, 'incorandosi' (*embedding*) e 'incorporandosi' (*embodying*) nel sistema di significazione personale. Al contempo tali memorie si trasformano in un repertorio di soluzioni di problemi (Togni, 2021) che nelle diverse e future situazioni potranno essere rievocate in modo analogico, mediante strategie di trasferimento e innescandosi in un processo finemente creativo (Guilford, 1950).

Il good teacher della famiglia professionale degli educatori e formatori

L'ovvia conseguenza di tali considerazioni è la trasformazione del profilo professionale del docente nei percorsi di formazione e alta formazione della famiglia professionale degli educatori e formatori. Al contempo, tali considerazioni, chiedono di sottoporre ad analisi, revisione e trasformazione la struttura stessa dei percorsi di formazione in ambito *Education*.

Innanzitutto, va considerato nella costruzione di percorsi didattici la centralità della raccolta di dati relativa ai bisogni formativi degli studenti, in ragione della vocazione educativa e formativa di tali percorsi di studio. Infatti, la valutazione dei bisogni, la progettazione e lo sviluppo di un ambiente di apprendimento, connessa a una valutazione attenta degli sforzi di insegnamento costituiscono le basi critiche per lavorare con i sistemi di formazione in contesti organizzativi (Goldstein & Ford, 2002), tanto più quando questi incarnano il loro oggetto di insegnamento e ricerca. Un 'buon docente', dunque, è in grado di rivolgere al proprio agire professionale tutte quelle componenti di ricerca che utilizza per l'indagine dei fatti educativi, essendo egli stesso attore di un processo educativo. Dunque, le competenze di ricerca sono primariamente autobiografiche e devono essere mobilitate e agite in situazioni e contesti *ad intra* e non solo *ad extra*.

Un "buon docente" non può essere, proprio per questo profilo professionale di ricerca, valutato unicamente da ciò che un ricercatore esterno può osservare sulle sue conoscenze pedagogiche e sulle sue abilità di ricerca *ad extra*. Tanto meno, in ragione di situazionalità, contestualità e narratività del pensiero, il suo agire professionale può essere certificato solo da 'abilitazioni', ottenute sulla base dell'analisi delle sue riflessioni teoriche o sulle sue analisi empiriche su oggetti che esulano la quotidianità del suo essere educatore e formatore (Smith & Yasukawa, 2017).

Per poter svolgere una effettiva e reale valutazione del suo operato, è necessario considerare, oltre che la sua competenza e capacità di aggiornamento nel settore stesso di insegnamento, anche la capacità di azione nell'ambiente di insegnamento e apprendimento, la sua conoscenza delle procedure interne all'organizzazione universitaria e, persino, il suo acume imprenditoriale, in un sistema di alta formazione, fortemente e, doverosamente, orientato al mercato del lavoro, dove, sempre di più, le sue competenze di ricerca situate, contestuali e narrative hanno un ruolo centrale nell'interpretare e prevedere il futuro professionale dei propri studenti, divenendo parti integranti del suo profilo di ricercatore.

Ciò comporta che la strutturazione delle lezioni assuma sempre di più un profilo laboratoriale e co-costruttivo, finalizzato all'elaborazione di strategie volte a far emergere in modo idiografico e narrativo copioni e repertori. Per questo nei percorsi di formazione delle professioni educative, così come avviene nelle stesse traiettorie professionali, è necessario che si attivino processi autobiografici e di *storytelling*, volti alla costruzione di identità personal-professionali (Boffo, 2020b).

I docenti dei percorsi formazione devono perciò assumere la forma di “attraversatori di confini testuali” e “narratori professionali di scenari futuri”, incorporando tali competenze in quella della ricerca situata che, come abbiamo visto, dovrebbero strutturare i percorsi di Alta formazione.

Pertanto, a nostro giudizio, in ragione del profilo situato, contestuale e narrativo della conoscenza, il docente nei percorsi *Education* forse, più che in altri contesti, dovrebbe mobilitare una serie di *qualitative competences* (Boffo, 2021), strutturando il proprio agire didattico nella forma di una ricerca atta a costruire i migliori dispositivi narrativi che contribuiscano a ristrutturare, arricchire, riorientare e trasformare i repertori e i copioni narrativi dei futuri educatori e formatori (Togni, 2020).

Valutazione di bisogni e di domande di formazione (Federighi, 2006), emersione di conoscenze narrative professionali implicite già agite, elaborazione di immaginazioni di futuri scenari, esercizio di abilità interpersonali e comunicative (Ghosh et al. 2012), creazione di repertori idiografici della soluzione di problemi in ambiti *Education*, in considerazione della tipologia di persone coinvolte all'interno del processo che, in quanto giovani adulti, hanno la necessità di essere coinvolti nel processo di costruzione delle conoscenze (Jarvis, 2004), rappresentano, dunque, la base attraverso la quale il docente della famiglia professionale degli educatori e formatori, dovrebbe descrivere il proprio agire professionale, crescendo nella sua competenza professionale e incarnando pienamente il suo compito di formatore di futuri formatori.

Note degli autori

Pur essendo il risultato di un lavoro congiunto, Glenda Galeotti ha scritto il primo e il secondo paragrafo, Fabio Togni ha scritto i restanti paragrafi.

Bibliografia

- Abbott, A. (1999). *Department & Discipline. Chicago Sociology at One Hundred*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauer, R. (1964). *L'educazione degli adulti*. Bari: Laterza.
- Bélanger P. (2016). *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewideand life-deep learning*. Paris: UNESCO.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Boffo, V. (2020a). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 27-51.
- Boffo, V. (2020b). Storytelling and Other Skills: Building Employability in Higher Education. In: R. Egetenmeyer, V. Boffo, S. Kröner (a cura di). *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education* (pp. 31-50). Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In P. Federighi, G. Del Gobbo (a cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress: 171-196.
- Brookfield, S. (2011). *Teaching for critical thinking: helping students question their assumptions*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1995). *The autobiographical process*, *Current Sociology*, XLIII (2), 161-177.
- Cambi, F. (2005) (a cura di). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Damasio, A. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup Paideia.
- Federighi, P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In P. Federighi (a cura di). *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Georgoudi, M., Rosnow, R.L. (1985). The Emergence of Contextualism. *Journal of Communication*, Pennsylvania State University, 35.
- De Sanctis, F.M (1975). *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Del Gobbo, G. (2011). Le competenze trasversali tra insegnamento e apprendimento: il problem solving e la comunicazione. In: P. Orefice, S. Dogliani, G. Del Gobbo (a cura di). *Competenze trasversali a scuola: la trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi* (89-130). Pisa: ETS.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione e innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze: FUP.
- Galeotti, G. (2015). *I saperi dell'agire. La valorizzazione educativa delle competenze locali per la gestione ambientale*. Roma: Aracne.
- Ghosh, P., Satyawadi, R., Prasad Joshi, J. P., Ranjan, R., & Singh, P. (2012). Towards more effective training programmes: A study of trainer attributes. *Industrial and Commercial Training*, 44, 194–202.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (4th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). London: Routledge Falmer.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F., Swanson, R.A. (1993). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of Adult Education*. New York: New Republic, inc.
- Morin, E. (1986). *Le Méthode III. La Connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.
- Pepper, S. (1992). *World Hypothesis: A Study in Evidence*. Los Angeles: University of California.
- Pontecorvo, C., Ajello A.M., Zuccheromaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: Led.
- Pontecorvo, C. (1995). *L'apprendimento tra culture e contesti*. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: Led.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford Univeristy Press.
- Rogoff, B. (2006). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- Smith, E., Yasukawa, K. (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research*, 15:1, 23-40,
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
- Steen, F.F. (2005). The paradox of narrative thinking. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 3:1, 87-105.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Striano, M. (2003). Oltre la scienza cognitiva. In F. Santoianni, M. Striano. *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Bari: Editori Laterza.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore.
- Togni, F. (2020). Come valutare le biografie professionali? L'importanza formativa ed educativa delle Narrative Skills nei contesti professionali. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112: 199-214.
- Togni, F. (2021). Quando le parole fanno le professioni. In P. Federighi, G. Del Gobbo (a cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress, 229-250.
- 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. *Form@re*, 19:2, 88-104.
- Vassalli, N. (2003). *Teoria della conoscenza*. Bari-Roma: Laterza.
- White, M. (1992). *La terapia come narrazione*. Roma: Astrolabio.
- Zuccheromaglio, C. (2007). Introduzione. In E. Perulli. *Rappresentare, riconoscere, promuovere le competenze*. Milano: FrancoAngeli.