



Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa

Professional identity and storytelling. The analysis of the work as a new training methodology

Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania

dgulisano@unict.it

ABSTRACT

Today's society imposes, today more than ever, for its complexity a pedagogical reflection but also a specific action on the theme of job training. The pedagogical perspectives in this sense are manifold and complex and intertwine with not only social, but above all political and scholastic implications.

Along these lines, over the last twenty years, particular attention has been paid to the analysis of the practices of "experts" and to the action of the worker (teachers, trainers, researchers, sectoral operators, etc.) in order to realize a practice reflective of one's professional action. To do this it becomes essential to capitalize on the biograficity of the worker as the possibility of the subject to recognize and reconstruct his professional history. Starting from these considerations, what future emerges for the training and for the construction of the professional identity of the expert in action? The essay aims to answer these questions.

La società attuale impone, oggi più che mai, per la sua complessità una riflessione pedagogica ma anche un agire specifico circa il tema della formazione al lavoro. Le prospettive pedagogiche in tal senso sono molteplici e complesse e s'intrecciano con implicazioni non solo sociali, ma soprattutto politiche e scolastiche.

Lungo questa direzione, nell'ultimo ventennio, si è potuta notare una particolare attenzione all'analisi delle pratiche degli "esperti" e all'azione del lavoratore (insegnanti, formatori, ricercatori, operatori settoriali, etc.) al fine di realizzare un pratica riflessiva del proprio agire professionale. Per far questo diviene indispensabile capitalizzare la biograficità del lavoratore come possibilità del soggetto di riconoscere e ricostruire la sua storia professionale. A partire da queste considerazioni, quale futuro emerge per la formazione e per la costruzione dell'identità professionale dell'esperto in azione? Il saggio si propone di rispondere a questi interrogativi.

KEYWORDS

Training, Work, Professional Acting, Video Research, Storytelling.
Formazione, Lavoro, Agire Professionale, Video Ricerca, Narrazione.

Premessa

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, il tema dell'*identità professionale* e della sua concettualizzazione comincia ad emergere significativamente sull'orizzonte contemplato del panorama formativo nazionale, soprattutto per merito della positiva influenza esercitata dall'Europa.

In questa riflessione pedagogica, significativo appare l'approccio della Alessandrini, la quale afferma che «il vestibolo del nostro percorso formativo contiene l'affermazione di un concetto "forte", il progressivo affermarsi dell'*intreccio* tra i seguenti fattori: la *formazione*, il *lavoro* e l'*apprendimento*» (Alessandrini, 2016, p. 45).

In particolare, è necessario promuovere una visione della formazione che sia in grado di esprimere *capacitazioni* prima che competenze, per contrastare una errata separazione tra teoria, tecnica e pratica, come se davvero «nell'uomo potesse esistere un fare che non pensa e un pensiero che non fa. Cosicché chi studia non lavora né deve lavorare, e chi lavora significa che non studia» (Bertagna, 2000, p. 40).

A tal fine, l'apprendimento, come processo multiforme interpretato e analizzato nel contesto dell'età adulta, dovrebbe essere definito non solo come il processo di acquisizione di un corpo di conoscenze consolidato, ma in quanto *riflessione* sulle buone pratiche, autodiagnosi degli errori, orientamento verso *l'apprendere ad apprendere*.

1. L'analisi del lavoro quale metodologia formativa: realtà o utopia?

Nel dibattito pedagogico corrente, se ci si interroga su quale ruolo possa avere l'esperienza pratica nello sviluppo dell'*identità professionale*, si conviene ormai sul fatto che non è rilevante la pratica in sé, quanto un tipo specifico di pratica, quella che sia deliberatamente volta a conseguire obiettivi di miglioramento chiaramente conosciuti. I metodi più efficaci sono dunque quelli che «mettendo gli "esperti" in contesti operativi, li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, sia autonomi che con altri soggetti da cui possono ricevere un *feedback* orientativo verso un obiettivo» (Calvani, Maltinti & Menichetti, 2015).

L'*azione* è difficilmente scomponibile e analizzabile nelle sue componenti, è olistica e complessa, la si può solo osservare nella sua multidimensionalità per cercare di comprendere le logiche con le quali si organizza. È altresì fortemente connessa alla persona e alla sua percezione del mondo.

A tal proposito, per studiare l'azione è opportuno fare riferimento ad una serie di rapporti che la costituiscono e che ne delineano la complessità (De Luigi, 2013, p. 62): a) *sapere* e *azione* non esistono l'uno separato dall'altro, le teorie nascono da osservazioni, da immersioni in contesti all'interno dei quali si individuano (o si ipotizzano) relazioni che vengono successivamente trasformate in modelli; b) altri rapporti sono ravvisabili tra *azione* e *produzione* e *azione* e *costruzione*.

Agire significa intervenire su uno stato e ciò facendo, lo si modifica ma questa azione modifica anche il soggetto che la compie in quanto il contesto risponde e induce in lui sempre nuove trasformazioni. Il fare è certamente una dimensione che pone il soggetto in relazione con il mondo e gli permette di introdurre

re sempre nuovi schemi di intervento, ma è la riflessione sull'azione che favorisce la capitalizzazione di quanto sviluppato per farlo diventare esperienza consapevole e perciò riutilizzabile e modificabile.

L'attenzione alle dimensioni implicite della *trasmissione del sapere* ha condotto progressivamente verso una ricerca sempre più accurata tra l'atto visibile e le ragioni sottese. In tal senso, il termine "pratica" è stato connotato da una doppia dimensione che comprende da un lato i gesti, i comportamenti, i linguaggi e dall'altro gli obiettivi, le strategie implicite, le ideologie. A partire da queste considerazioni, la ricerca *sulla e per* la formazione si è concentrata sempre più sulla persona e sul sapere professionale costruito in azione.

A tal proposito, nell'ultimo ventennio in ambito francofono (che a sua volta, riprende orientamenti pedagogici americani), si è potuta notare una particolare attenzione all'*analisi delle pratiche degli "esperti"* e all'*azione del lavoratore*¹.

L'*Analisi di Pratica* è un modello formativo che prevede la presenza di un gruppo in formazione e di diversi esperti (formatori, ricercatori, operatori settoriali, etc.) che si impegnano nella comprensione di come è avvenuta una particolare sequenza lavorativa avvalendosi di supporti dell'azione quali: *videoregistrazioni, audio, narrazioni e descrizioni*. Tale modello formativo è stato progettato e ampiamente utilizzato nelle IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) attivate fin dal 1990 e, recentemente, si è generata una sinergia con l'apparato concettuale e strumentale utilizzato dalla Formazione Professionale.

A tal fine, la tecnica più utilizzata è quella della *videoregistrazione*²; essa offre il vantaggio di poter riosservare e analizzare un intervento didattico teoricamente un numero infinito di volte, a distanza di spazio e di tempo, con eventuali comparazioni tra diversi valutatori (docenti, formatori, esperti nel settore, etc.).

Fin da quando si accende la telecamera, i temi delicati tra ricercatori e partecipanti, della coesistenza tra punto di vista *emico* e *etico*, dei limiti e delle possibilità della descrittività e obiettività e dell'etica della ricerca richiedono cure e competenze specifiche.

L'assunto che lega le diverse trattazioni teoriche e di ricerca è che l'impiego del video sia comunque un ausilio per superare i limiti delle capacità umane di elaborare le informazioni in tempo reale, renda l'invisibile e l'impercettibile visibile e percepibile, offra agli studiosi nuovi modi di verificare le proprie ipotesi o elaborazioni teoriche, incoraggi nuove scoperte e solleciti l'avvio di processi di analisi, descrizione, studio e approfondimento dettagliati. Il video, consente di raggiungere, «la migliore approssimazione possibile alla completezza» e «aiuta ad aprire lo sguardo» (Goldman, 2009) favorendo l'intreccio di più direzioni concettuali e punti di vista sui problemi studiati.

Oggi la *videoregistrazione dell'attività didattica e di lavoro*, potenziata dall'utilizzo delle nuove tecnologie, si configura sempre più come uno strumento utile in una logica orientata all'efficacia, proponendosi come (Calvani et al., 2015):

- 1 Ho potuto osservare e analizzare personalmente l'analisi del lavoro nella pratica degli insegnanti in un periodo di studio e ricerca presso il Centro di Ricerca e Alta Formazione CRAFT (*Conception-Recherche-Activite-Formation-Travail*) dell'Université de Genève.
- 2 Sull'argomento cfr. Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon F. (2015); Borer, L. & Ria, L. (2015); Bota, C., & Durand, M. (2006).

- esercizio per allenare la capacità di analisi e osservazione degli “esperti”;
- esempio di buone pratiche didattiche;
- stimolo per sviluppare riflessività professionale.

Inoltre una videoripresa del proprio operato può essere importante anche sul piano certificativo, come elemento che migliora la qualità documentativa di un *portfolio* personale di competenza.

In questa prospettiva, come afferma Mulè, le relazioni interpersonali si sviluppano attraverso «una comunicazione che fa i conti con gli strumenti elettronici, digitali, tecnologici modificando così i processi di interazione e la situazione comunicativa tra un Io e un Tu, tra un soggetto-persona e l'altro» (Mulè, 2017, p. 22).

Attualmente, la coppia *schema/situazione* è fondamentale per pensare l'apprendimento e l'esperienza: «non ci sono schemi senza situazioni, ma nemmeno situazioni senza schemi, poiché è lo schema che identifica una situazione come facente parte di una certa classe di situazioni» (Magnoler, Pacquola & Tescaro, 2014).

Si individuano quindi due momenti fondamentali che si articolano continuamente fra loro: l'*azione* e la *rivisitazione dell'azione*. L'esperienza costituisce momento di apprendimento attraverso il fare e «la centralità dell'agire porta l'attenzione sul prodotto e sul processo, sulle ragioni delle decisioni e sulla pertinenza delle stesse in rapporto alla situazione» (Brousseau, 1998, p. 55). La *simulazione* consente di potenziare l'analisi riflessiva retrospettiva dell'attività dilatando i tempi per la rivisitazione dell'azione «attiva il soggetto e il gruppo nell'analisi e nel recupero degli elementi cognitivi dell'attività partendo dalle tracce reali».

La riflessività può, per questo, essere anche momento e possibilità di rimettersi in gioco professionalmente, di focalizzare, per ciascuna esperienza lavorativa e formativa, le competenze “forti” strategiche e trasversali da poter spendere per migliorare la propria *expertise* e *performance* professionale.

Si tratta per l'appunto di una dimensione trasversale all'*agire professionale* che si caratterizza per il «ritorno riflessivo», cioè per la capacità che il singolo ha di «monitorare il proprio agire, di motivare il perché di determinate scelte piuttosto che di altre» (Dato, 2009, p. 97). Donald Schön, nel suo ormai classico *Il professionista riflessivo*, aveva del resto precisato che, quando parliamo di professionalità, facciamo sempre «riferimento a una ricerca [...]. Professionisti sono quei lavoratori capaci di essere “ricercatori in un contesto pratico”, poiché attraverso i loro compiti e le loro pratiche professionali, modificano, migliorano, costruiscono conoscenza» (Schön, 1999, p. 54).

Le Boterf non a caso ha precisato che, nel pensare alla riflessività, è indispensabile interpretarla come *analisi delle pratiche professionali*, come autodiagnosi dei propri modi di agire e di pensare (Le Boterf, 2009). È qui in gioco l'esercizio di una forma di razionalità lucida del soggetto, che comporta un'analisi di giudizio sulle risorse interne ed esterne a sua disposizione, la messa a punto di strategie di risoluzione di problemi.

Ne consegue che il formatore (o ricercatore) nell'utilizzo della metodologia dell'*analisi dell'azione* o di *pratiche* adopera diverse tecniche, quali:

- *auto-confrontation simple* (auto confronto semplice), un soggetto confronta le tracce della sua attività videoregistrata;
- *auto-confontation croisée* (auto confronto incrociato), più soggetti (con il tramite del formatore-ricercatore) confrontano e analizzano le tracce dell'attività videoregistrata.

È in questo senso che Goldman parla di «comunità di apprendimento conviviale» (Goldman 2009, p. XI) illustrando quanto l'impiego di video nella *learning sciences*³ consenta di costruire dei «ponti» tra ciò che il ricercatore osserva e cerca di comprendere e ciò che gli altri osservano e comprendono.

Le riflessioni teoriche si qui accennate conducono verso un ripensamento dell'apprendistato (inteso quale momento di alternanza formazione - lavoro) affrontando diverse sfide. La prima riguarda lo spostamento dell'attenzione non tanto su colui che apprende, ma sul sapere con il quale l'apprendista si confronta. La seconda sfida riguarda la progettazione di dispositivi che permettono di porre l'apprendista a confronto con l'attività dell'esperto consentendogli, anche attraverso la simulazione dell'operato, di cogliere i *segmenti professionalizzanti del proprio agire*⁴.

In tale direzione è possibile individuare nella narrazione una delle categorie fondanti del *sapere-agire pedagogico* contemporaneo teso a valorizzare e promuovere la logica dell'argomentare, del comprendere, dell'interpretare e operare, «una interconnessione tra saperi formalizzati e saperi della vita quotidiana, tra disciplinarietà e storie di vita» (Cambi & Piscitelli, 2005, p. 67).

Le potenzialità formative della *narrazione* si esplicitano nel valore del raccontare e del raccontarsi che consente di «orientare lo sguardo su aspetti particolari dell'esperienza e sviluppare nel soggetto in formazione questa capacità riflessiva su di sé» (Garrino, 2015, p. 10).

Per far questo diviene indispensabile capitalizzare la *biograficità del lavoratore* (Dato, 2014, p. 124), aprirsi ad una epistemologia della narrazione intesa come possibilità del soggetto di riconoscere e ricostruire la sua storia professionale. A tal fine, la narrazione è «un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo in unità temporalmente significative, unità di esperienza, attribuendo loro un ordine, dei rapporti. [...] Narrare consente di mettere insieme i fatti per poi prendere decisioni; è nella narrazione stessa che gli eventi assumono un ordine, un'importanza, un senso» (Batini & Del Sarto 2007).

La narrazione, prima che essere strumento di orientamento e lente di ingrandimento sul reale, è sguardo ermeneutico che ricerca l'essenza delle cose e vuole comprenderle nel loro profondo.

Il tale direzione è possibile individuare nella narrazione una delle categorie fondanti dell'*agire generativo* che il lavoratore può assumere rispetto al proprio progetto professionale operando così una interconnessione tra dimensione tecnico-professionale ed esistenziale, tra saperi formali e non formali, competenze esplicite e tacite.

Si tratta, pedagogicamente, di favorire il passaggio dal *pensiero narrativo*, qui inteso come dialogo interiore con il proprio sé, al *lavoro narrativo* inteso come consapevole momento di esercizio pedagogico intenzionalmente formativo del

3 Caratterizzate da una vastità di orientamenti teorici e metodologici, le *learning sciences* sono un settore interdisciplinare (comprende per esempio, la pedagogia, le scienze cognitive, la psicologia dell'educazione, la sociologia, l'antropologia, etc.) sviluppatosi negli anni Novanta, dedicato allo studio dell'apprendimento e dell'insegnamento in contesti formali, non formali e informali (a scuola, on line, nel luogo di lavoro, ma anche a casa e nei musei) e alla progettazione di ambienti in grado di realizzare un apprendimento e uno sviluppo più efficaci, servendosi a tal fine anche delle nuove tecnologie informatiche e digitali. <<https://www.isls.org/>> consultato il 08/03/2018.

4 Sull'argomento cfr. Gulisano, D. (2017). Gulisano, D. (2013).

raccontare, del raccontarsi e dell'apprendere non solo saperi formalizzati ma saperi caldi dell'esperienza del vivere quotidiano.

Conclusioni

La breve disamina (senza nessuna pretesa di esaustività) qui esposta, inerente la nuova metodologia pedagogica *dell'analisi del lavoro* ha permesso di individuare una matrice di questioni e di interrogativi per la conduzione di ricerche empiriche, svolte in diversi campi di indagine (dalla scuola al mondo sanitario, al terzo settore etc.), con l'obiettivo di cogliere la complessità interstiziale delle pratiche professionali in azione.

In tal senso anche la *pedagogia del lavoro* può trarre innumerevoli vantaggi dal favorire un approccio narrativo alla formazione di *identità professionali d'eccellenza*, poiché può contribuire alla trasformazione del luogo di lavoro in spazio di comunità, di produzione di significati in cui la logica della comprensione prenda il posto della logica della spiegazione.

Nella sua dimensione strumentale, di metodologia didattica, la narrazione è essenzialmente un dispositivo pedagogico riflessivo e de-costruttivo dell'esperienza. Permette di soffermarsi a percepire il senso di un particolare fenomeno, oggettivando una coscienza, presente sotto forma di scrittura. Si proietta il conosciuto a distanza, lo si rende oggetto di analisi, e si possono interrogare gli atti mentali che hanno fornito quel significato.

Le numerose prospettive teoriche, con registri e sfumature diverse, sottolineano e convergono nella valorizzazione del soggetto narrante, nella sua esperienza di vita e di lavoro, nella necessità di comprendere ed interpretare i significati degli eventi narrati, nel ricercare un senso e un significato comune con il narratore, nello stimolare la riflessione e l'elaborazione degli aspetti esperienziali.

La formazione diviene così, secondo Durand, «uno spazio che incoraggia l'azione, che permette al soggetto di osservare, comprendere, sperimentare e rivisitare l'azione scoprendo le origini del proprio agire» (Durand, Filliettaz, 2009, p. 45).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Anicia.
- Batini, F. & Del Sarto, G. (2007). *Raccontare storie*. Roma: Carocci.
- Bertagna, G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Borer, L. & Ria, L. (2015). *Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage.
- Calvani, A., Maltinti, C. & Menichetti, L. (2015). La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo. *Cqia Formazione Lavoro Persona*, 15, 136.
- Cambi, F. & Piscitelli, M. (2005). *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "Buon lavoro"*. Milano: Franco Angeli.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone e progetti*. Milano: Franco Angeli.
- De Luigi, R. (2013). *Formazione professionale. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*. Milano: Franco Angeli.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Garrino, L. (2015). *Strumenti per una medicina del nostro tempo. Medicina narrativa, Pedagogia dei genitori e International Classification of Functioning ICF*. Firenze: Firenze.
- Goldman, R. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gulisano, D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Brescia-Lecce: Pensa Multimedia.
- Gulisano, D. (2013). *La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa*. Ragusa-Catania: Cooperativa R.I.V.
- Le Boterf, G. (2009). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain: De Boeck Supérieur.
- Magnoler, P., Pacquola, M. & Tescaro, M. (2014). Il "sapere dell'azione" per la formazione. *Cqia Formazione Lavoro Persona*, 12, 4.
- Mulè, P. (2017). *La relazione comunicativa tra fisioterapista, infermiere, ostetrica e paziente. Competenze ed esperienze sul campo*. Ragusa-Catania: Cooperativa R.I.V.
- Schön, D. (1999). *Il progettista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (p. 54). Bari: Dedalo.

