

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la costruzione dell'identità professionale. Prima parte: sulla competenza alfabetica funzionale.

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

Il 23 maggio 2018 è stata resa pubblica la nuova Raccomandazione adottata il giorno prima dal Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Viene delineato un quadro aggiornato di quanto proposto nel 2006. La Raccomandazione intende interpretare il diritto che ha ogni persona «a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di acquisire e mantenere competenze che consentano di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro». Inoltre viene ribadito che: «Ogni persona ha diritto a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma. Ciò include il diritto a ricevere un sostegno per la ricerca di un impiego, la formazione e la riqualificazione». E viene affermato solennemente: «Questi principi sono definiti nel pilastro europeo dei diritti sociali».

In Italia la Legge 92 del giugno 2012 (art 4, comma 5) ha definito l'apprendimento permanente come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». Riconoscere al cittadino il «diritto soggettivo all'apprendimento permanente implica la sua esigibilità e, quindi, la necessità di dover prefigurare e rendere disponibili percorsi integrati di presa in carico, in cui il cittadino stesso possa accedere a servizi che lo orientino, l'accompagnino

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

nella definizione dei propri fabbisogni formativi, ne valutino le competenze acquisite in qualsiasi contesto di apprendimento, rendendole spendibili².

Una possibile rilettura del quadro delineato dalla Raccomandazione riguarda la costruzione da parte del singolo soggetto della propria identità professionale, cioè dell'insieme delle competenze che lo dovrebbero caratterizzare come persona, come cittadino e come lavoratore, mettendolo in grado di partecipare attivamente alla vita culturale, sociale e lavorativa del proprio Paese. In tre successivi contributi cercherò di portare a termine tale rilettura, prendendo in considerazione parti rilevanti del documento europeo da questo punto di vista.

1. Competenze linguistiche e identità professionale

La Raccomandazione del Consiglio Europeo circa le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018 così descrive l'ambito delle *Competenze alfabetiche funzionali*. «La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione». In effetti nella Raccomandazione del 2006 si usò l'espressione «Comunicazione nella lingua madre». Di fronte alla varietà delle situazioni ormai presenti nel contesto europeo si è cercata una descrizione più comprensiva.

Nel documento europeo vengono anche esplicitate le componenti essenziali di tale ambito di competenza, tenendo conto del concetto di competenza assunto come riferimento: «una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti».

«Tale competenza comprende la *conoscenza* della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua.

² INAPP, *Indagine sulla consistenza e l'efficienza delle Reti territoriali attivate dai CPIA*, 2015-2017, pag.3. [https://inapp.org/sites/default/files/newsletter/Indagine%20Reti%20Territoriali%20dai%20CPIA%20\(Italiano\).pdf](https://inapp.org/sites/default/files/newsletter/Indagine%20Reti%20Territoriali%20dai%20CPIA%20(Italiano).pdf)

Le persone dovrebbero possedere *l'abilità* di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene.

Un *atteggiamento* positivo nei confronti di tale competenza comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche e l'interesse a interagire con gli altri. Implica la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile».

Qualcosa di analogo viene prospettato per il secondo ambito preso in considerazione nel precedente testo definito «Comunicazione nella lingua straniera» ora, invece, detto «Competenza multilinguistica».

La proposta delle Regioni di un nuovo testo riferibile alle «Competenze culturali di base dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale», in fase di approvazione, riprende il testo europeo, adattandolo allo sviluppo della lingua italiana e distinguendo tra comunicazione scritta e orale e comunicazione che utilizza materiali visivi, sonori e digitali. Viene così proposta come competenza alfabetica funzionale per il terzo anno di qualifica: «Esprimersi e comunicare in lingua italiana in contesti personali, professionali e di vita»; mentre per il quarto anno di diploma si dice: «Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti sociali, culturali, economici, tecnologici e professionali».

Ritengo utile approfondire quanto indicato a livello europeo per un apprendimento permanente di competenze orali e scritte, tenendo conto delle esigenze che emergono nella pratica professionale relativa ai vari ambiti lavorativi nel quadro dello sviluppo della propria identità professionale. Ad esempio professionalità come quella dei docenti ai vari livelli di scolarità o di formazione, oppure professionalità di tipo consulenziale rivolte sia a singoli, sia a gruppi, implicano specifiche capacità comunicative orali al fine di svolgere il proprio lavoro in maniera valida ed efficace; mentre qualità comunicative assai diverse sono richieste per le attività professionali di tipo relazionale tipiche del mondo sanitario, come quelle proprie di medici e infermieri. Eppure sembra che nei percorsi formativi non si dia grande spazio a un loro sviluppo consapevole, anche perché molti pensano che esse si acquisiscano con la pratica in maniera del tutto informale. Sembra, invece, che esse costituiscano una parte essenziale della propria identità professionale e richiedano, ai fini di una loro adeguato sviluppo, una pratica sistematica e controllata.

Analogo discorso può essere fatto per le competenze relative alla redazione

di scritture professionali, soprattutto quando esse sono destinate alla comunicazione pubblica, alla documentazione, o a forme di rendicontazione. Per l'ambito scolastico scrivono Loredana Perla e Viviana Vinci³: «Il saper scrivere professionale è diverso dal “saper scrivere” inteso in senso lato. Esso è il risultato della maturazione di conoscenze a abilità che, riguardate dalla parte della cattedra, chiedono allo scrivente-insegnante un lavoro di analisi istitutivo di un neo-codice: quello di scrivere per il lavoro di Scuola». E poco più oltre: «Apprendere a scrivere per valutare/valorizzare a fini professionali necessita di uno sforzo cosciente e prolungato di riflessività e di abilità specifiche in assenza delle quali la competenza di scrittura può addirittura giungere a inficiare il risultato finale».

Di conseguenza appare del tutto plausibile dedicare un adeguato spazio di riflessione critica e di proposta formativa a questa componente dalla costruzione della propria identità professionale. Inizieremo affrontando la questione delle scritture professionali, per poi dedicare l'attenzione alle competenze orali comunicative. È comunque importante sottolineare subito come le scritture professionali siano spesso strettamente legate a processi di tipo valutativo, qualche volta anche determinanti ai fini della propria carriera, come nel caso della predisposizione di un adeguato *Curriculum Vitae* o di rapporti e rendicontazioni riferibili alle proprie responsabilità operative. Le interazioni orali, d'altronde, possono essere esplorate sia sul versante formativo, come modalità di attivazione della riflessione critica sul proprio operato e sulla propria esperienza, sia su quello più propriamente comunicativo dal punto di vista professionale.

2. Le scritture professionali

In ogni attività professionale è presente l'esigenza di procedere alla redazione di testi di vario genere aventi spesso finalità del tutto differenti. In precedenti contributi è stata esplorata l'importanza di una pratica che può essere definita in riferimento allo scrivere di sé e per sé⁴. Si tratta di scritture private destinate alla riflessione personale o all'organizzazione del proprio tempo e alla sviluppo delle proprie risorse. Tali scritture assumono spesso la forma di analisi critica delle proprie vicende ed esperienze, in particolare formative e/o lavorative, al fine di diagnosticare la situazione dal punto di vista della costruzione

³ PERLA L. - V. VINCI, *Le scritture professionali per il miglioramento: la ricerca-formazione*. In L. Perla, L. Stellaci, *Valutare per valorizzare, La documentazione per il miglioramento scolastico*, in stampa.

⁴ PELLERÉY M., *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*, Rassegna CNOS, 2018, 34, 1, pp.45-57.

della propria identità professionale e di delineare possibili percorsi di sviluppo ulteriore e/o di adattamento a nuove sollecitazioni percepite. Si possono ricordare tre forme di scrittura di sé: il diario, il bilancio di competenza e il portfolio di competenze.

Gran parte, però, delle scritture professionali assumono la forma di documentazione e/o rendicontazione, soprattutto quando si svolgono funzioni di natura istituzionale e/o pubblica. Documenti che posso essere sia rievocativi, sia propositivi, come progetti educativi o di piani di sviluppo organizzativo e/o economico. Si può fare riferimento anche ad altre forme documentali come referti medici e/o psicologici e relative terapie da mettere in atto, perizie professionali di vario genere, ecc. Nell'ambito educativo e scolastico scritture professionali sono fondamentalmente di due tipi: individuali e collettive. Quelle collettive comprendono i vari Piani dell'Offerta Educativa, oggi diventati Piani Triennali dell'Offerta Formativa, i Progetti Educativi e Didattici di Istituto, i Rapporti di autovalutazione, i Piani di miglioramento, ecc. Quelle individuali fanno riferimento soprattutto alle programmazioni curriculari, ai piani didattici, alle valutazioni degli alunni, ecc.

In generale, le scritture professionali sono tutte quelle scritture che sono previste e prodotte per lo svolgimento di un'attività lavorativa. Nella loro promozione si incontrano tra loro due dimensioni della propria competenza, quella personale e quella per il lavoro, in una sintesi che risponde sia ai bisogni del singolo, sia ai bisogni dell'organizzazione⁵. Loredana Perla, riferendosi all'attività formativa soprattutto scolastica, prospetta quattro tipologie di scritture professionali: a) scritture di tipo documentale; b) scritture di esplicitazione del sapere pratico; c) scritture come sostegno ai processi formativi professionali; d) scritture come ricerca sul "fare formazione". Il riferimento teorico sottostante è quello che considera il sapere professionale come una costruzione che si sviluppa nel contesto dell'attività pratica attraverso forme prevalentemente di natura narrativa. Ciò deriva dal fatto che molte conoscenze prendono corpo nel contesto dell'agire professionale e sono di natura tacita e non formalizzabili secondo principi, regole, quadri concettuali astratti⁶.

Il fatto che il sapere pratico di natura professionale assuma in gran parte le caratteristiche della conoscenza tacita descritta da Michael Polanyi⁷, sembra

⁵ PERLA L., *La scrittura professionale*. In PERLA L. (a cura di) *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Bari, Progedit, 2012, p. 10.

⁶ PERLA L., *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, Mizar, 2015, 1, pp.9-21.

⁷ POLANYI M., *The Tacit Dimension*, New York, Anchor Books, 1966; tr. it. *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1979.

potersi spiegare tenendo conto della sedimentazione di quanto sperimentato nell'agire del concreto delle situazioni lavorative. Usando le categorie interpretative della competenza nel pensare elaborate da Aristotele, si tratta di conoscenze che derivano dal ripetersi delle scelte dettate dalla saggezza pratica, dall'intuizione di soluzioni rispondenti a problemi emergenti nella complessità del contesto reale, di sviluppi nell'arte di progettare, realizzare e valutare artefatti umani. Ne derivano ambiti o disposizioni all'azione che si attivano nell'affrontare le varie situazioni concrete. Il loro consolidamento nel tempo è favorito dalla progressiva consapevolezza delle loro caratteristiche, consapevolezza che deriva dalla riflessione critica.

Quanto alle scritture di natura documentale, che assumono la forma di rendicontazione del proprio agire e dei suoi risultati, esse possono essere considerate da due punti di vista assai differenti. Il primo è di natura istituzionale, e spesso assume un'accentuazione prevalentemente burocratica. Ad esempio, nella Pubblica Amministrazione sono state introdotte norme riguardanti le cosiddette rendicontazioni e valutazioni delle "performance" dei vari attori presenti in essa e dei differenti settori nel loro complesso (Legge 15/2009). In tali disposizioni si introducono sia piani di sviluppo, sia rapporti triennali relativi agli obiettivi da conseguire. Il secondo punto di vista è più direttamente connesso con pratiche di natura riflessiva: la redazione e rilettura della documentazione diventano occasioni di analisi critiche, di ripensamenti e di riprogettazioni del proprio agire.

Recentemente è stata sottolineata, soprattutto nell'ambito scolastico e formativo, l'importanza di una rendicontazione sociale che non assuma esclusivamente forme istituzionali imposte centralmente in modo uniforme a fini di controllo e comparabilità, ma si apra alla condivisione con i fondamentali portatori di interessi: le famiglie, gli studenti, il personale docente e quello tecnico-amministrativo, le reti di scuole, gli enti pubblici territoriali, ecc⁸. Giungere a una documentazione adeguata non solo ai fini amministrativi, ma anche sociali, implica non poche capacità gestionali, ma soprattutto di redazione di testi validi ed efficaci ai fini comunicativi e valutativi da parte di tutti i soggetti interessati.

⁸ Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio sociale, *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, Milano, Franco Angeli, 2016.

3. Scritture professionali e processi di valutazione e autovalutazione

Emerge così chiaramente come le varie forme di scrittura documentale assumano un ruolo assai importante ai fini delle attività di valutazione e di autovalutazione del proprio operato e di quello svolto dalla istituzione nella quale si è inseriti. Nel contesto scolastico e formativo questo ambito ha avuto uno sviluppo assai rilevante da quando si è accentuata l'esigenza di render conto da parte delle istituzioni educative e formative della qualità e dell'efficacia dei propri progetti e relative realizzazioni a causa dell'impegno economico e finanziario chiesto alla comunità.

In Italia, anche sull'onda di sviluppi internazionali, si sono moltiplicate negli ultimi anni richieste e forme di valutazione di quanto il sistema scolastico riesce a portare a termine. Agenzie internazionali come l'IEA o l'OCSE hanno da decenni realizzato periodicamente verifiche della qualità dei risultati scolastici ottenuti in alcuni ambiti disciplinari e a diversi livelli o di età o di scolarità. L'Italia ha partecipato a queste indagini internazionali in gran parte di natura comparativa. Da quando nel 1989 è stato pubblicato il *Regolamento dell'autonomia scolastica nell'ambito organizzativo, didattico, di ricerca e sperimentazione* si è sempre più accentuata l'esigenza di una adeguata rendicontazione dei risultati ottenuti attraverso tale autonomia. Così dal 2000 è iniziata l'attività di valutazione degli esiti scolastici da parte dell'INVALSI prima su base campionaria, poi censuaria. Si è giunti così a rendere obbligatoria da parte delle istituzioni scolastiche e formative del cosiddetto *Rapporto di Valutazione* interna e in relazione ad esso del *Piano di Miglioramento*.

Occorre anche dire che la consapevolezza di quanto impegnativa sia, nel corso della propria attività professionale, l'esigenza di competenza nel redigere le varie forme di scrittura di testi destinati alla loro resa pubblica si è solo recentemente evidenziata in tutta la sua urgenza e centralità. Occorre pertanto ribadire come nei percorsi formativi di base, e di quelli più avanzati, spesso siano del tutto assenti attività destinate specificatamente a sviluppare tale competenza. E questo vale per gran parte degli ambiti professionali. In questo contesto da parte di molte agenzie formative straniere si stanno moltiplicando i corsi teorico-pratici relativi proprio allo sviluppo delle conoscenze e abilità nei riguardi della scrittura professionali.

La conseguenza fondamentale derivante da queste tendenze ormai consolidate è che diventa sempre più urgente considerare, ai fini dello sviluppo della propria identità professionale, il ruolo svolto dalla competenza nello scrivere e, specificatamente, nello scrivere in maniera da rispondere alle esigenze della propria professione.

4. L'interazione orale a livello professionale

Anche nel caso dell'interazione tra le persone a livello orale occorre distinguere tra conversazioni svolte e livello di prestazione professionale e interazioni destinate alla propria formazione in particolare come aiuto alla riflessione. Nel primo caso si può trattare di lezioni scolastiche o universitarie, di colloqui a livello medico o psicologico, di discorsi da tenere in pubblico, a esempio in ambito sindacale, di interazioni con i clienti nel caso di attività di tipo commerciale, ecc. Tutte queste forme di comunicazione orale implicano specifiche specializzazioni.

Per chiarire l'importanza di questo aspetto della professionalità esaminiamo una delle problematiche di chi per esigenze professionali deve normalmente interagire oralmente in pubblico. In vari soggetti possono manifestarsi nel parlare in pubblico problemi di natura ansiogena. Impegnarsi in una professione che si basa proprio su questo tipo di interazione richiede attenta valutazione preventiva e, se si decide di inoltrarsi in essa, fare i conti con processi di controllo di quella che viene definita tecnicamente "ansia di parlare in pubblico". Un primo aiuto diagnostico può essere un semplice questionario di auto-percezione che si riferisce direttamente all'imbarazzo e disagio che si prova quando si deve affrontare un pubblico più o meno numeroso per esporre le proprie proposte o le proprie argomentazioni. Un certo numero di soggetti, infatti, provano in queste situazioni uno stato di tensione nervosa eccessiva, anche quando si sono preparati in maniera seria. In attività professionali che implicano spesso il dover intervenire in circostanze analoghe, tale tipo di reazione emozionale può interferire in maniera consistente con i risultati attesi o almeno sottoporre il soggetto a forme di stress assai intense.

Gli item che entrano a far parte di un questionario di autovalutazione a suo tempo sperimentato⁹, elencati nell'ordine secondo cui lo caratterizzano, sono i seguenti:

- *quando parlo in pubblico, mi sento imbarazzato;*
- *mi sento molto a disagio durante un intervento in pubblico, anche quando sono ben preparato;*
- *quando parlo in pubblico, mi capita di sudare e tremare anche se l'ambiente è confortevole;*
- *prima di iniziare un discorso in pubblico, mi sento molto teso;*
- *mi sento nervoso, quando parlo di fronte a persone che non conosco;*
- *cerco di evitare le situazioni in cui debbo parlare in pubblico.*

⁹ PELLERAY M. - F. ORIO, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*, Roma, Edizioni Lavoro 2001.

Quando si manifesta un'autovalutazione che evidenzia un grado elevato di ansia di parlare in pubblico è opportuno studiare la maniera di progettare un percorso formativo o auto-formativo che miri a contrastare tale tendenza e a riportare il livello di tensione nervosa entro limiti ragionevoli. Da questo punto le varie teorie psicologiche suggeriscono percorsi o di desensibilizzazione progressiva o di modifica dei pensieri ansiogeni che spesso ne sono alla base. Occorre anche precisare che un livello medio di ansietà è del tutto normale, soprattutto se il pubblico è numeroso, oppure ci si trova di fronte a persone non conosciute o, ancora, a interlocutori pregiudizialmente contrari alle proprie idee o argomentazioni.

Sul piano del coinvolgimento degli altri nell'attivare discorsi o lezioni rivolte a un pubblico più o meno numeroso vanno tenute presenti altre specifiche competenze. Ad esempio, in un questionario analogo al precedente le competenze di natura comunicativa prese in considerazione sono state soprattutto di tipo attivo, cioè riguardavano l'elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni, il coinvolgerli nelle proprie argomentazioni. Si tratta di risvegliare l'attenzione su alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di sollecitare un impegno nello svilupparli sulla base di un insieme di specifiche strategie.

- *Quando introduco termini nuovi o difficili, ne spiego con cura il significato.*
- *Quando devo presentare un documento arrivo con il discorso preparato in maniera da sostenere adeguatamente la mia posizione.*
- *Pongo delle domande per sollecitare l'attenzione e la riflessione dei miei ascoltatori.*
- *Coinvolgo gli interlocutori stimolando la loro partecipazione.*
- *Preparo la scaletta del mio discorso in tre blocchi, apertura, svolgimento, conclusioni.*
- *Verifico se gli altri hanno ben compreso quanto dico loro.*
- *Controllo se ho capito bene quello che mi viene detto o spiegato.*

Più complesso, ovviamente, è il problema dello sviluppo di una competenza professionale specifica nello svolgere colloqui di natura orientativa, di sostegno a momenti di difficoltà psicologica, soprattutto a livello decisionale, o a carattere terapeutico. In questi casi esistono ormai veri e propri percorsi formativi che spesso si avvalgono di strumenti di registrazione sonora e visiva dei propri comportamenti, ai fini di una loro valutazione rispetto a griglie di analisi della qualità dell'interazione interpersonale.

5. L'interazione orale a livello di guida, sostegno alla riflessione critica

La prospettiva formativa che qui viene richiamata è rivolta a facilitare l'attivazione e lo sviluppo di un pensiero riflessivo, che valorizzi specificamente le categorie del senso e della finalizzazione esistenziale in quanto perno dello sviluppo della propria identità personale e professionale.

In primo luogo va ricordato il confronto sistematico con un animatore, mediante forme di *coaching* o di *mentoring*. Questi può guidare con una certa continuità il soggetto, sia nel caso che uno stato problematico e di insoddisfazione sia già presente in lui, sia in quello in cui l'attivazione del pensiero riflessivo parta da una sollecitazione data dall'animatore come il porre un problema, descrivere una situazione o un caso, mettere in luce una contraddizione o una incoerenza, ecc. Mentkowski indica alcune possibili modalità di intervento, sollecitanti la riflessione critica. I formatori dovrebbero, insieme con i loro destinatari, osservare sistematicamente e cogliere gli elementi caratterizzanti della loro prestazione professionale dal punto di vista del suo senso e del suo eventuale miglioramento basato su una più profonda comprensione del ruolo professionale che fa da riferimento. Si tratta di mettere in atto strategie di riflessione critica a partire da domande come questa "che cosa so fare e come posso fare questo", per sollecitare l'evocazione del quadro di riferimento entro cui si colloca l'azione in oggetto, le conoscenze e gli schemi di azione implicati. Si tratta di un primo livello di riflessione come presa di consapevolezza da un punto di vista superiore della propria azione e prestazione professionale¹⁰.

Successivamente l'impegno del formatore è più diretto a sollecitare la riflessione prima e durante l'azione. La domanda è "che cosa posso scegliere tra le diverse possibilità e configurazioni del mio ruolo professionale ai fini di un miglioramento delle mie prestazioni". Il collegamento tra prestazione in atto, ruolo da svolgere e categorie valutative della qualità del proprio agire attiva una forma di apprendimento riflessivo. Questo ha certamente bisogno spesso di appoggiarsi a nuove conoscenze e nuove prospettive di significato, che porta al terzo momento, più personale e coinvolgente: "chi sono e chi dovrei diventare". In questa fase emerge la prospettiva di impegnarsi in un apprendimento autonomamente progettato e realizzato sulla base di una apertura di orizzonti e di possibilità di sviluppo di sé.

¹⁰ MENTKOWSKI M. AND ASSOCIATES, *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

L'interazione tra formatore e partecipante al processo formativo assume allora il ruolo di un dialogo facilitatore di una riflessione critico-prospettica, di una apertura a nuovi possibili sé, all'impegno nel cercare di mettere in atto le condizioni per poter conseguire una nuova identità professionale, più ricca e consapevole. Se teniamo conto della prospettiva evocata da Dewey e cioè che il pensiero riflessivo, anche di questo tipo, emerge in un contesto di incertezza generata da una difficoltà, da un blocco, da una forma più o meno profonda di crisi, da uno stato problematico, allora possiamo valorizzare le proposte di dialogo facilitatore avanzate da Bailey¹¹. Questi sollecita in primo luogo la presa di coscienza dello stato problematico aiutando a decifrarlo e circoscriverne i caratteri ed esigenze. In questo caso si possono ripercorrere le tappe precedentemente delineate nei processi di soluzione di problemi.

Tale interazione ha anche i caratteri di relazione di aiuto, nella quale si attua un vero e proprio scambio reciproco con un ruolo centrale giocato da un ascolto attivo, che tenga conto non solo di una valorizzazione dei pensieri partecipanti, ma anche miri a contenere le loro ansie e le loro preoccupazioni. Ciò, dal punto di vista del processo di soluzione di problemi, svolge un ruolo importante per rilanciare considerazioni, intuizioni, riflessioni. "Ecco perché nella grande tradizione monastica era importante il direttore spirituale, e nella psicanalisi lo psicanalista: è necessario qualcuno che divenga un principio di realtà rispetto agli infingimenti in cui cade l'io nella sua ricerca di profondità"¹².

Una seconda forma di sollecitazione si basa su modalità di narrazione biografica dirette a una ricostruzione della propria identità narrativa secondo i suggerimenti di P. Ricoeur¹³. Egli distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*. L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio *media*»¹⁴.

¹¹ BAILEY J.R. ET ALII, *A model for reflective pedagogy*, *Journal of Management Education*, 1997, 21, 2, pp. 155-167.

¹² NATOLI S., *Guida alla formazione del carattere*, Brescia, Morcelliana, 2006, p. 43.

¹³ RICOEUR P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1988.

¹⁴ RICOEUR P., *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. Danese), Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1994, p. 78.

Al fine di mantenere l'impegno prospettico di una identità profonda del sé occorrono: un'adeguata *stima di sé*, come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l'altro, recettore della nostra parola; *l'aspirazione a vivere in istituzioni giuste*¹⁵. Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: «ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e – perché no – dei miei avversari»¹⁶. Analoghe osservazioni si possono trovare in Agostino di Tagaste del quale si cita spesso il detto “rientra in te stesso, è dentro l'uomo che abita la verità”; ma non si completa la sua sentenza con il seguito: “e se scopri la tua mutevole natura trascendi te stesso”¹⁷.

In genere, anche questa pratica può essere facilitata e resa più feconda se ci si confronta con un altro, o, meglio, se si è guidati da un esperto. L'esigenza e la possibilità di recuperare se stesso nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie è legata, secondo molte indicazioni¹⁸, al dispiegarsi di un racconto autobiografico. «Il narratore si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale ed affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, alla interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo. L'autobiografia [...] non concerne soltanto il passato: compare ogni qualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire della propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande»¹⁹. Il soggetto diventa così un ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera e propria «pedagogia della memoria», che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato.

Una terza modalità di azione valorizza il ruolo del dialogo e del confronto con altri. Assai interessante può essere l'attività svolta da gruppi di riflessione sull'esperienza, che attraverso forme appropriate di narrazione ne esplorano le possibili concettualizzazioni. Analoga funzione possono svolgere gruppi centrati su processi di soluzione di problemi che siano riferibili facilmente al proprio contesto umano o professionale. La fase di problematizzazione deriva proprio dall'emergere delle diverse posizioni e interpretazioni assunte nei riguardi delle situa-

¹⁵ *Ibidem*, pp. 86-87.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 93-94.

¹⁷ “Noli foras ire, in teipsum redi: in interiore homine habitat veritas; et si tuam naturam mutabilem inveneris transcendente teipsum” (Sant'Agostino, *De vera religione*).

¹⁸ DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1996.

¹⁹ DEMETRIO D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi e per gli altri*, Roma Meltemi, 1998, pp. 107-108.

zioni e dei fatti evocati e delle differenti interpretazioni di avvenimenti ed esperienze sia individuali che collettive. Anche in questi casi può essere preziosa la presenza di un animatore che sia in grado di integrare quanto presentato dai partecipanti, di sostenere il loro approfondimento, di offrire ulteriori elementi o categorie interpretative, di evidenziare limiti o banalizzazioni eccessive.

Conclusioni

Anche se molte delle esemplificazioni precedenti circa la rilevanza dello sviluppo delle competenze nello scrivere professionalmente e nell'interagire oralmente hanno fatto riferimento al mondo della scuola e della formazione, tuttavia, è abbastanza evidente che in tutte le attività di natura professionale si presentano esigenze analoghe. Basti qui pensare ad un colloquio ai fini di una possibile assunzione lavorativa. Essere in grado di presentare se stessi, le proprie conoscenze, competenze, motivazioni e aspirazioni sia in forma scritta, sia in forma orale, risulta essenziale ai fini valutativi. Saper presentare il portfolio delle proprie competenze, convalidando quanto documentato con una sua buona presentazione orale, implica una buona capacità documentale scritta e una capacità comunicativa e argomentativa orale efficace.