

# Formare manager di imprese sociali attraverso la condivisione di storie di vita e di pratica professionale<sup>1</sup>

Giuseppe Tacconi<sup>2</sup>, Gustavo Mejia Gomez<sup>3</sup>

## Introduzione

L'originale approccio alla formazione che abbiamo utilizzato nelle passate edizioni del Master "Gerencia Social para la Innovación y el Desarrollo Local", gestito in forma congiunta dall'Università Eafit di Medellin e dall'Università di Verona, nell'ambito dell'insegnamento "El rol formativo del Gerente social", è stato sviluppato in più di dieci anni di esperienze realizzate in vari contesti educativi italiani, soprattutto con centinaia di formatori e formatrici del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP – *Vocational Education and Training*).

Tale approccio nasce strettamente intrecciato con la ricerca qualitativa in ambito formativo. Diverse sono state infatti le ricerche empiriche di taglio qualitativo che abbiamo svolto in questi anni nel contesto dell'IeFP (cfr. Tacconi, 2011a; 2011b; 2009; Mejia Gomez, 2014; Tacconi, Mejia Gomez, 2010; 2012; 2013). Portando avanti tali progetti, ci siamo resi conto dell'alto valore formativo che la ricerca stessa assumeva per i partecipanti<sup>4</sup> (cfr. Tacconi, 2011a; 2011b; 2017; Tacconi, Hünde, 2017). Una ricerca di tipo qualitativo, con il set di dispositivi a cui di volta in volta ricorre (interviste, focus group, raccolta di scritture professionali, osservazioni etnografiche, dialoghi, analisi partecipata dei materiali, validazione intersoggettiva delle analisi, restituzioni e confronti su ciò che emerge), mette in moto processi tali da generare una consistente riflessione sull'esperienza dei soggetti coinvolti. La riflessione, se ben condotta e supportata, arriva ad assumere valenza trasformativa per i soggetti che la praticano e per i contesti in cui essi operano. Ricerca e formazione dunque si intrecciano: la ricerca assume valenza formativa e la formazione valenza euristica (Tacconi, 2017a).

Nel tempo abbiamo maturato la consapevolezza che gli approcci che adottavamo nel fare ricerca – immersione nei contesti della pratica (*naturalistic inquiry*, Guba, & Lincoln, 1985), valorizzazione dei soggetti e delle loro pratiche come fonti di una conoscenza rilevante (*appreciative inquiry*, Elliott, 1999), approccio accogliente dal punto di vista relazionale e sociale (*participative inquiry*, Reason, 1994), particolare cura del setting, ascolto attento e non giudicante (*phenomenological approach*, Smith, 2004), che richiede anche un accurato ascolto di sé e una continua vigilanza riflessiva, attenzione a generare un sapere utile ai pratici, predilezione per la narrazione (*narrative inquiry*, Clandinin, 2006), costruzione di pensieri incarnati, teorie locali e concettualizzazioni radicate nelle situazioni (*grounded theory*, Glaser, & Strauss, 1967) – si adattavano perfettamente anche a guidare processi formativi ricchi di senso e stimolanti. Sia che stessimo portando avanti un progetto di ricerca nel contesto dell'IeFP, sia che stessimo portando avanti un progetto formativo con i formatori,

<sup>1</sup> Il presente articolo è la traduzione italiana di Tacconi, G., & Mejía Gómez, G. (2017). Formar gerentes de empresas sociales a través del compartir historias de vida y prácticas profesionales. In M.E. Vargas Sáenz (ed.), *Relaciones Innovadoras. Desarrollo local en perspectiva de la innovación, la formación y el trabajo* (pp. 55-85). Medellin: Universidad EAFIT - Editorial Artes y Letras S.A.S. [Isbn: 978-958-8719-71-9].

<sup>2</sup> Università di Verona, [giuseppe.tacconi@univr.it](mailto:giuseppe.tacconi@univr.it)

<sup>3</sup> Formatore, Verona, [comfor.gm@gmail.com](mailto:comfor.gm@gmail.com)

<sup>4</sup> Per semplicità, in tutto il testo usiamo prevalentemente il termine maschile (partecipanti, formatori, ricercatori, lettori, operatori ecc.), ma ci riferiamo ovviamente a entrambi i generi.

ci trovavamo a compiere mosse molto simili. Ci siamo fin dall'inizio riconosciuti in quel tipo di ricerca che va sotto il nome di "analisi delle pratiche formative" (Damiano, 2006) e può essere vista come un'azione nella quale ricercatori e pratici cooperano nel tentare di "mettere in parola" il sapere che i pratici stessi sviluppano nella loro esperienza. Ci siamo resi conto che anche il nostro modo di fare formazione andava sempre più configurandosi come una facilitazione e un accompagnamento a una tale opera di messa in parola.

Dal 2012 abbiamo incontrato anche varie decine di partecipanti al modulo "El rol formativo del Gerente social", nella sede di Eafit social di Llanogrande. Si è trattato prevalentemente di persone che già erano impegnate con funzioni di responsabilità in organizzazioni complesse, istituzioni o imprese sociali. Li abbiamo guidati in un percorso di ricostruzione e riflessione della loro pratica – presente o futura – in quanto manager o futuri manager di imprese sociali.

Qui di seguito presenteremo i presupposti del nostro intervento e alcuni dei dispositivi formativi utilizzati e cercheremo di descrivere gli atteggiamenti che abbiamo cercato di assumere come formatori. Descrivendo le linee principali dell'azione formativa svolta, intendiamo anche fornire ai passati e ai futuri partecipanti, ma anche ad altri lettori eventualmente interessati, alcune linee di azione che possano loro essere utili nello svolgere un ruolo formativo all'interno dei contesti organizzativi di attuale appartenenza o di futuro impegno.

## 1. I presupposti

In questo primo paragrafo verranno elencati i principali presupposti che siamo soliti assumere nella nostra azione formativa che, come affermato sopra, sono anche quelli che ci hanno guidato e ci guidano nel nostro lavoro di ricerca. Si tratta di assunti fondamentali da cui traiamo continuamente ispirazione. Li presentiamo indicando i principali riferimenti e cercando di proporre una declinazione congruente col contesto in cui si svolge il modulo del Master.

### 1.1. Sulla natura del sapere pratico

Un primo presupposto del nostro intervento formativo riguarda la natura del sapere pratico. Il sapere professionale, che è un sapere dell'azione, viene avvicinato come campo specifico di una conoscenza non ricavabile direttamente dal sapere teorico (Damiano, 2006; Schatzki, Knorr-Cetina, & Von Savigny, 2001). Si tratta di un sapere denso, spesso tacito (Polanyi, 1967), che si sviluppa dentro le situazioni, in dialogo con esse (Schön, 1983; 1987; 1991). Al sapere pratico, indagato come tale, nei contesti in cui si esprime, nella sua autonomia rispetto ai modelli teorici "forti", prescrittivi e tendenzialmente applicazionisti (Damiano, 2014, pp. 56-64), viene dunque riconosciuta una sua centralità.

Nell'ambito del Master, abbiamo cercato di mettere al centro dell'attenzione il sapere pratico dei manager di imprese sociali, osservato o direttamente sviluppato dai partecipanti, caratterizzato spesso da un'azione mirata a consentire un pieno sviluppo umano non solo nei destinatari dei servizi sociali e dei contesti, ma anche negli stessi operatori. Chi opera in un'impresa sociale si accorge che, dando forma a servizi e interventi di carattere sociale, si dà inevitabilmente forma anche a se stessi<sup>5</sup>. Da qui la sottolineatura della valenza formativa del ruolo di manager in questo contesto.

La leadership, in ambito sociale, è chiamata a favorire una particolare qualità esistenziale del lavoro. Il lavoro sociale infatti è un "ben fare" che richiede un "ben-essere" per trasformarsi in bene

---

<sup>5</sup> È su questo elemento che si basa la possibilità di far vivere il lavoro come spazio di formazione anche personale, superando la famosa distinzione arendtiana tra lavoro, opera e azione (Arendt, 1997; su questo, cfr. anche Tacconi, 2016a, p. 181, nota 11).

relazionale. I manager di imprese sociali sono perciò consapevoli che valore economico e valore sociale vanno declinati insieme e che la produzione di valore economico è legata alla cura della relazione tra i soggetti e tra questi e l'ambiente circostante.

## 1.2. Sul valore del punto di vista dei pratici

Mettere al centro le pratiche, nel lavoro di ricerca e di formazione, significa assegnare centralità epistemologica al soggetto (Damiano, 2014) e conseguentemente rivalutare il punto di vista dell'attore come fonte e produttore di una specifica conoscenza sull'azione.

Questo comporta di abbandonare la cosiddetta "prospettiva del deficit", che spesso, nella formazione, porta a sottolineare solo ciò che manca (il deficit, appunto) e ad operare per riempire presunti vuoti. La prospettiva congruente al valore attribuito al punto di vista dei soggetti è quella *appreciative* (Elliott, 1999), che porta ad attribuire ai pratici un punto di vista legittimo sull'esperienza che vivono guardandoli come la fonte che consente di accedere al sapere pratico. Si tratta allora di riconoscere il sapere incorporato nelle azioni dei soggetti e di valorizzare ciò che i soggetti apprendono attraverso l'esperienza.

Il manager di imprese sociali, in particolare, è chiamato a sviluppare la cosiddetta "competenza chiave del senso", intesa come capacità sia di dare un senso personale a ciò che si fa, sia di creare le condizioni perché gli altri, i collaboratori e le collaboratrici, riescano ad attribuire senso a ciò che fanno (cfr. Pellerey, 2007).

## 1.3. Sulla formazione come accompagnamento riflessivo alla messa in parola del sapere esperienziale

Se l'azione è ciò che, mentre porta a dare forma alle cose (ai servizi, agli interventi ecc.), consente di dare forma anche a se stessi, allora essa è intrinsecamente formativa.

Una formazione centrata sull'azione si configura perciò come accompagnamento alla messa in parola dei saperi che sono incorporati nell'esperienza (Mortari, 2010). Dare voce a ciò che si apprende attraverso l'esperienza significa regalare pensiero a ciò che si fa, attivare riflessione sull'azione (effettuata o possibile<sup>6</sup>) e dentro l'azione. Tutto questo richiede una sorta di rallentamento riflessivo, altrimenti l'esperienza sfugge senza lasciare traccia alcuna.

La riflessione si attiva nella condivisione, è essenzialmente dialogica e sociale. Formare significa allora creare le condizioni perché si possa co-costruire conoscenza attraverso la condivisione dei saperi pratici maturati a partire dall'esperienza. In questa condivisione si costruisce anche il senso di essere parte di una comunità di pratica (Wenger, 1998).

La riflessione diventa così trasformativa delle persone (consente a ciascuno/a di dare forma a se stesso/a mentre dà forma alla realtà) e dei contesti (Mezirow, 1991). Stimolando la messa in comune di beni relazionali e la condivisione di esperienze, pensieri e vissuti, la formazione contribuisce a far crescere l'atmosfera creativa e l'innovazione sociale nelle organizzazioni e nei contesti.

## 1.4. Sulla narrazione come risorsa fondamentale per la formazione

Un ulteriore presupposto dei nostri interventi è lo stesso nesso che si crea tra formazione e narrazione. La formazione richiede essenzialmente ascolto. Formare significa infatti dare la parola all'altro – cioè guidare l'altro in quel processo di assunzione consapevole della propria soggettività che avviene attraverso la narrazione di sé – e restituire all'altro la sua propria storia, diventando per lui/lei una sorta di specchio fedele. Tutti infatti hanno bisogno di rappresentarsi un racconto della

---

<sup>6</sup> È questo il pensiero progettuale (cfr. Tacconi, 2014).

propria vita che abbia un senso e una coerenza interna (cfr. Bruner, 1988; Taylor, 1999). La narrazione è costitutiva dell'identità di ogni persona, che appunto, come ci ricorda Paul Ricoeur, si configura come "identità narrativa" (Ricoeur, 1993, pp. 201-230). Per quanto i ricordi rimangano sempre in debito rispetto all'esperienza da cui attingono, proprio attraverso la memoria e la narrazione ciascuno di noi viene alla luce con i suoi lineamenti singolari (Cavarero, 1997). Non siamo solamente la somma dei nostri vissuti, ma ciò che dei nostri vissuti si trasforma in esperienza, attraverso il ricordo e la narrazione, e viene a far parte di noi, fino a costituirci intimamente.

Il sé non è narrabile se non all'interno di una relazione (Cavarero, 1997) e questo significa che la scoperta di sé non può che avvenire in uno spazio relazionale, nell'incontro con l'altro. Il rapporto intimo che si può stabilire tra narrazione e relazione (Mejia Gomez, 2016) ci fa allora intuire l'esistenza di un'affinità profonda anche tra narrazione e formazione, che altro non è che accompagnamento a vivere relazioni pienamente umane nei contesti professionali e lavorativi e in tutti gli altri contesti di vita.

Nell'approccio formativo che abbiamo sviluppato, la narrazione assume un particolare rilievo, perché realizza una modalità di comunicazione intensa e coinvolgente, che orienta i soggetti a dare senso alla propria esperienza e a dividerlo:

«La narrazione ha il potere di inserirci coscientemente nel tempo dando unità a ciò che altrimenti resterebbe sconnesso [...]. La narrazione stabilisce anzitutto una *cornice* che dà forma al racconto e all'esperienza narrata: ponendo un *inizio* e una *fine*, un *incipit* e un *explicit*, il racconto rende comprensibile ciò che altrimenti non lo è: senza inizio e fine il racconto si dissolve e anche la vita si sfilaccia e perde consistenza. La narrazione crea la sequenzialità dei fatti e così crea un'unità strappando il vissuto dalla frammentazione che lo minaccia. La narrazione dà senso perché dà forma. Essa è formatrice per eccellenza» (Manicardi, 2012, p. 26)

Nel nostro approccio, la narrazione svolge un ruolo particolarmente rilevante sia nella formazione che nella ricerca e si configura come il modello conoscitivo più adeguato all'esigenza di mettere in parola il sapere pratico:

«La pratica e i contesti nei quali essa si sviluppa rappresentano grandezze dense e complesse, che sfuggono alla presa sicura da parte di idee chiare e distinte e si offrono invece ai racconti dei soggetti che le vivono. Il racconto si configura quindi come il modello conoscitivo più adeguato – e non la rinuncia ad esso – per avvicinarsi alla pratica e al sapere vivo dell'esperienza. Certo, dall'analisi e dall'intreccio delle storie di formazione nasce anche una teoria, espressione del tentativo di mettere in parola il sapere che si genera a partire dall'esperienza [...] e di dare un ordine razionalmente giustificato, riflettuto e argomentato, agli orientamenti pratici e alle logiche che possono ispirare l'azione formativa. Si tratta però di una teoria umile, situata, che non aspira alla generalizzazione, una teoria che potremmo definire "estratta", e non "astratta", perché assume forma proprio attingendo continuamente alle narrazioni da cui scaturisce e articola così concetti che [...] rimangono "incarnati"» (Tacconi, 2013a, pp. 7-8).

La narrazione assume valore in tutto il processo formativo. La messa in parola e la condivisione del sapere pratico avvengono all'interno di uno spazio relazionale, quello istituito dalle varie modalità di raccolta e di analisi di testi narrativi, e nel costante confronto tra formatori e partecipanti. La narrazione si rivela essere perciò non solamente uno dei possibili approcci ma l'approccio genetico e fondativo del nostro modo di pensare e di agire la formazione.

Questo tipo di formazione, libera da istanze valutative, rivolge la sua attenzione a come le pratiche si dispiegano effettivamente, raccoglie e tesse insieme storie di pratica (Mejia Gomez, 2016), riconosce in esse e tra di esse una trama e, nella trama, un senso che ne rivela il significato e ne indica la possibile direzione (il "senso" di marcia, appunto). Stimolando un lavoro di continua co-esplicitazione - tra pratici, tra formatori, tra pratici e formatori - l'azione formativa riesce a portare alla luce il sapere contenuto nelle pratiche, anche se lo fa in modo sempre incompleto e proprio per questo generativo, sempre provvisorio e sempre arricchibile.

Condividendo storie e narrazioni, anche all'interno del Master è possibile costruire il senso di essere parte di una comunità narrativa.

### 1.5. Sulla valenza politica del dare voce ai pratici

Questo lavoro di esplicitazione del sapere pratico assume valenza politica perché dà parola ai pratici, fornisce loro gli strumenti per far emergere il valore del sapere di cui sono portatori e del suo contenuto di novità rispetto ai saperi codificati e consolidati, sempre esposti al rischio di diventare saperi inerti. Dare voce significa inoltre attribuire valore, riconoscere, valorizzare. Tutto questo immette energie positive nei singoli e nei contesti.

Una formazione di questo genere consente di sperimentare una modalità di relazione generativa, che assume un valore anche oltre al gruppo dei partecipanti (Tacconi, 2011a, pp. 323-325). Possiamo affermare che il processo formativo assume valenza politica perché contribuisce alla costruzione di legami sociali e li rinsalda. In un contesto come quello colombiano, lacerato da decenni di conflitto armato e alle prese con il complesso processo di riconciliazione nazionale, sperimentare e testimoniare la possibilità di costruire legami a partire dal dare voce assume un valore aggiunto di significato<sup>7</sup>.

Riflettendo sul processo formativo stesso c'è poi la possibilità di comprendere meglio anche la natura dell'impresa sociale – in cui i destinatari dei servizi non sono solo consumatori ma partecipano alla loro realizzazione – e la sua capacità di generare valore condiviso (al tempo stesso economico e sociale) sul territorio.

## 2. Dieci dispositivi formativi

Qui di seguito intendiamo illustrare alcuni dispositivi che possono tradurre operativamente il modello illustrato sopra nei suoi presupposti. L'espressione "dispositivi" indica i vari strumenti che sono stati utilizzati per stimolare, nel modulo del Master, la raccolta e lo scambio di narrazioni di pratica e la riflessione su di esse e per consentire nei partecipanti una crescita nella capacità di costruire relazioni e più in generale una vera e propria fioritura in umanità. Ne offriamo una descrizione sintetica ma sufficiente per rappresentarsi mentalmente l'attività. Chi ha partecipato potrà ritrovare i tratti delle esperienze vissute durante il modulo. I lettori che non avessero partecipato possono trovare nei paragrafi successivi un repertorio di dispositivi che speriamo possano essere utili a chi fa formazione, anche se ovviamente andranno modificati e adattati ai contesti in cui ci si troverà ad operare.

### 2.1. Immagini e metafore per dire di sé

Un primo dispositivo è quello che, in genere, utilizziamo nella fase di avvio e in quella conclusiva del modulo.

Utilizziamo foto e immagini realistiche e/o simboliche<sup>8</sup> come stimolo a una presentazione di sé o a una messa a tema del proprio vissuto rispetto all'esperienza formativa. L'utilizzo di immagini, che possano assumere valore metaforico, per aprire o chiudere la riflessione del modulo, suscita quelle associazioni in cui si possono manifestare i sentimenti, le aspettative, i desideri, i timori, le sensa-

---

<sup>7</sup> Il tema della valenza politica della memoria e della narrazione è ben esplorato, in Colombia, in relazione all'esigenza di dar voce alle vittime del conflitto armato. Cfr. Villa Gómez, 2016.

<sup>8</sup> Troviamo molto utili le carte-immagini per il lavoro autobiografico prodotte dall'editrice salesiana tedesca: <http://www.donbosco-medien.de/biografarbeit-und-erwachsenenbildung/c-200> (ver. 15.07.2017).

zioni, i vissuti rispetto al percorso. Simboli e metafore sono strumenti di pensiero densi, che permettono di andare oltre ciò che si sa, aprono alla scoperta di nuovi significati e sottolineano il ruolo centrale delle emozioni nella conoscenza.

In una prima fase del lavoro, le foto – sparse su una superficie (tavolo o pavimento) in modo tale che il gruppo possa, girandoci intorno, vederle bene – vengono analizzate in silenzio dai singoli componenti del gruppo. In una seconda fase, ciascuno/a sceglie la foto che più l’ha colpito/a (se si è in avvio di modulo, la consegna può essere la seguente: “per me la formazione è come...”; la tecnica può essere utilizzata anche come tecnica di presentazione; in questo caso, ciascuno/a sceglie l’immagine che meglio lo/a rappresenta; se si è a fine modulo, lo stimolo può essere il seguente: “Per me questa esperienza formativa è stata come...”). In una fase successiva, ciascuno verbalizza i motivi della scelta. A partire da questo primo scambio si possono attivare una discussione (“Quale delle immagini scelte dai colleghi/e mi ha colpito di più? Perché?”) e una successiva sistematizzazione.

## 2.2. La costruzione e la condivisione di storie

Diversi sono i dispositivi narrativi ricavabili, con opportuni adattamenti, dalla letteratura sull’utilizzo della narrazione nei contesti formativi (cfr., ad esempio, Pulvirenti, 2008; Demetrio, 1995 e 1997). Si tratta di tecniche e strumenti che possono facilitare nella creazione di spazi di condivisione narrativa. In tutte queste attività va particolarmente curato un clima che faccia sentire le persone a proprio agio, libere di intervenire o meno e non giudicate.

Un dispositivo importante che abbiamo utilizzato nel modulo dal titolo “El rol formativo del Gerente social” si basa sulla scrittura e ha come nucleo la produzione e la condivisione di storie dense di pratica professionale, nel nostro caso “storie di leadership”. L’attività comporta un’articolazione nei seguenti momenti:

- creazione del clima ed esplicitazione dell’approccio;
- negoziazione del focus da assumere nella costruzione delle storie;
- analisi di esempi di buone narrazioni<sup>9</sup>;
- consegna narrativa (ad esempio: “Racconto un episodio della mia pratica professionale come leader, nel quale mi sono sentito particolarmente efficace”)<sup>10</sup>;
- condivisione delle narrazioni da parte di chi desidera;
- raccolta dei testi scritti;
- costruzione di un “testo di testi”<sup>11</sup> da parte dei formatori e sua restituzione ai partecipanti per una validazione dell’organizzazione dei racconti;

---

<sup>9</sup> Più che attraverso qualsiasi spiegazione, si impara a narrare la propria esperienza accostando esempi che aiutino a cogliere le caratteristiche di una efficace narrazione di pratica: la specificità delle situazioni descritte (non pensieri generali ma storie), la ricchezza di particolari, il frequente ricorso al discorso diretto ecc. Gli spunti per riflettere su buoni esempi di narrazione vengono spesso tratti da materiali di ricerche precedenti o da alcune narrazioni di scrittori. Per vedere il tipo di narrazioni che possono aiutare a “dire la pratica”, nel caso di professionisti che operano nell’ambito educativo, cfr. Tacconi, 2010; per alcune considerazioni sulle scritture che invece faticano a mettere in parola il sapere pratico, cfr. Tacconi, 2012.

<sup>10</sup> Le consegne narrative possono esse varie; in genere sono orientate a far emergere episodi di pratica professionale. Abbiamo notato che è utile centrare l’attenzione sul positivo, su ciò che ha funzionato e invitare i narratori e le narratrici a essere particolareggiati nel loro racconto. Questo non significa che non possa essere utile anche la riflessione su aspetti problematici della pratica, che pure spesso emergono anche nel racconto di episodi positivi, nella forma chiaroscurale di difficoltà che si sono superate. Anche le modalità di raccolta possono essere differenti: si va dalla semplice raccolta di racconti orali, se possibile audio-registrati, alla raccolta di materiali scritti (testi da far poi inviare per e-mail, testi da inserire e condividere in un forum ecc.).

<sup>11</sup> Si tratta di un report provvisorio, che compone i vari racconti raccolti e aggregati per affinità tematica, come se fossero le tessere di un puzzle. Il “testo di testi” è il frutto di una prima azione di analisi.

- riflessione finale condivisa su due aspetti: l'esperienza stessa dello scrivere (il processo) e i contenuti delle storie narrate (elementi ricorrenti, elementi distintivi ecc.).

Come abbiamo accennato sopra, la narrazione di sé che aiuta nella formazione non è un atto narcisistico, unicamente frutto di introspezione, ma un atto dialogico, in cui il racconto dell'altro consente di accedere alla propria irripetibile identità (Cavarero, 1997). Da qui l'importanza della condivisione delle storie. Le narrazioni degli altri infatti sono, al tempo stesso, "specchio" in cui ritrovare aspetti della propria storia e "finestre" che proiettano lo sguardo altrove, fuori di sé, verso altre modalità possibili di vivere relazioni ed esperienze.

La nostra esperienza di formatori ci attesta che la condivisione che si crea mettendo in comune le storie crea un legame particolare tra i partecipanti<sup>12</sup> e consente di orientare poi il gruppo verso ulteriori traguardi, come la costruzione e la condivisione di risorse e la costruzione del senso di essere parte di una comunità di pratica.

### 2.3. La visualizzazione condivisa di concetti

Questo dispositivo viene generalmente collocato dopo il dispositivo precedentemente illustrato e serve ad elaborare le storie, consentendo al gruppo in formazione di generare una teoria dal basso (*grounded*) relativa alla pratica esplorata.

Essendo il nostro modulo nel Master orientato ad esplorare elementi della pratica del leader che opera all'interno di imprese sociali, la focalizzazione è stata generalmente centrata proprio su questa pratica. Dopo la condivisione delle storie si è dunque spesso data la consegna di individuare in piccoli gruppi gli elementi caratterizzanti la pratica esplorata, suggerendo di esprimerli con dei verbi (le pratiche sono prevalentemente descrivibili in termini di azioni, dunque attraverso la coniugazione di verbi). Una volta individuati tali elementi, si è chiesto ai vari gruppi di scriverli su dei cartoncini bianchi ricavati tagliando dei fogli A4 in due parti (un elemento per ogni cartoncino). Si tratta insomma di analizzare le storie, individuarne le unità di significato più significative, assegnare delle etichette a tali unità, nominandone così gli elementi rilevanti. Il tutto porta a mettere in parola le caratteristiche di una leadership efficace.

Una volta elaborati tali elementi, ciascun gruppo, in plenaria, li presenta ai/lle colleghi/e. I conduttori raccolgono gli elementi e li posizionano su una lavagna<sup>13</sup>, negoziando col gruppo una collocazione che già aggrega gli elementi per affinità tematica. Si ottengono in questo modo dei raggruppamenti (cluster) che, in una fase successiva, possono a loro volta essere riposizionati e aggregati in cluster di cluster. Su dei cartoncini delle stesse dimensioni ma di colore diverso, vengono scritte e posizionate sulla lavagna le denominazioni dei cluster e dei cluster di cluster negoziate con il gruppo. Emergono così delle categorie che fanno avanzare il gruppo nel processo di concettualizzazione dell'esperienza.

Con dei pennarelli si possono poi tracciare le linee che collegano le varie categorie emerse (i raggruppamenti di etichette). Una riflessione finale dovrebbe consentire di apprezzare la teoria (concetti e relazioni tra concetti) che via via emerge.

Nel modulo è stato sperimentato come, in questo modo, si può passare dalle narrazioni di pratica a una vera e propria teorizzazione della pratica di leadership. Non si tratta di teorie "pulite", ma di teorie che mantengono il sapore della pratica e riescono a contenere elementi che generalmente

---

<sup>12</sup> La costruzione di un rapporto significativo tra i partecipanti è insieme condizione essenziale del narrare (si racconta qualcosa di sé a coloro di cui ci si fida) ed effetto che la condivisione delle narrazioni genera (raccontarsi aumenta la fiducia reciproca).

<sup>13</sup> Abbiamo trovato utile ricoprire una parete dell'aula con carta da pacchi e utilizzare della colla adesiva spray riposizionabile per incollare i cartoncini e spostarli poi per costruire i raggruppamenti.

sfuggono alle teorie “scientifiche” (che invece, per forza di cose, hanno l’esigenza di isolare e distinguere chiaramente le variabili).

## 2.4. L’analisi di testi letterari

Spesso, più che i trattati o le teorie astratte, i testi poetici, i romanzi e i racconti letterari possono parlare di qualità che aiutano a entrare in profondità nell’esperienza umana. In una formazione che voglia essere orientata alla comprensione e all’approfondimento dei significati, è allora importante far incontrare testi che “diano da pensare” e nutrano l’immaginazione di storie che presentino vari modi di vivere e agire, aiutando a esplorare una molteplicità di punti di vista e angoli prospettici, così da offrire una fenomenologia variegata delle pratiche e delle relazioni umane. I racconti letterari, poi, sollecitando “i sensi”, sanno disegnare un itinerario che può guidare verso “il senso”. Il ricorso a brani e frammenti di poesie, romanzi e racconti, oltre ad affinare lo sguardo, può costituire il punto di avvio di ricchi processi di riconoscimento, associazione, comprensione e trasformazione di sé. Diventa importante lasciarsi interrogare, lasciarsi leggere dai libri e dalle storie che si leggono, ma anche interrogare a propria volta le storie, farne emergere le concezioni implicite, decostruire certi immaginari e aprirsi a sempre nuove configurazioni dell’umano. Nell’ambito del Master abbiamo proposto una particolare lettura del famoso romanzo sul lavoro *La chiave a stella* di Primo Levi (1978), facendo emergere le affinità che possono essere colte tra l’azione narrata quasi etnograficamente, in particolare quella dell’autore e voce narrante, e il possibile ruolo “formativo” dell’autore etnografo (cfr. Tacconi, 2016a); in questo modo, a partire dall’analogia con il racconto di Primo Levi, è stato possibile mettere a tema la questione centrale del modulo sul ruolo formativo del leader.

## 2.5. L’autobiografia professionale

Un ulteriore dispositivo narrativo, che è stato sperimentato durante le ultime edizioni del Master, in alternativa alla costruzione di storie di leadership, è la consegna di costruire un’autobiografia professionale. L’attività si svolge in due momenti distinti, il primo dei quali dedicato alla ricostruzione e alla messa in ordine dei ricordi, il secondo alla stesura per iscritto di una narrazione autobiografica. Per il primo momento, abbiamo utilizzato una matrice come quella riportata qui di seguito.

Ricordi	Luoghi	Eventi/ esperienze	Persone/ incontri significativi	Idee	Altro (ad es. foto, immagini ecc.) <sup>14</sup>
Periodi					
Ultimi 5 anni					
Ultimi 10 anni					
Ultimi 15 anni					
Ecc.					

Tab. 1: Griglia per pescare nei ricordi

Dopo aver lasciato un tempo adeguato per compilare la griglia, che aiuta a ripescare alcuni ricordi e a collocarli in una sequenza temporale, si può chiedere ai partecipanti di cimentarsi con un

<sup>14</sup> La lista deve rimanere aperta. Ciascuno può aggiungere a suo piacimento altre dimensioni da evocare.

esercizio di scrittura autobiografica. Per questo compito, in esperienze pregresse, realizzate in altri contesti<sup>15</sup>, abbiamo constatato essere utile anche la proposta di un esempio di scrittura, come il testo di Gianni Celati intitolato “Esercizio autobiografico in 2000 battute”<sup>16</sup>. Non si tratta di vincolare a seguire un modello ma di fornire esempi che aiutino a rappresentarsi come possibile e praticabile l’esercizio di tratteggiare in breve la propria autobiografia.

Si può lavorare sull’autobiografia intera o su un’autobiografia settoriale, che vada ad esplorare dimensioni specifiche della storia di ciascuno. Si potrebbe, ad esempio, invitare ad esplorare la propria storia di formazione (“Come abbiamo imparato ciò che oggi sappiamo?”, “Quali sono stati i nostri mentori?” ecc.). Si tratta di far raccontare e condividere narrazioni dense. In ogni vicenda della vita sono implicate relazioni ed emozioni, che possono essere riflesse e interrogate. L’importante è che il soggetto titolare della riflessione e dell’interpretazione sia il soggetto narrante, non un altro al suo posto.

Al termine dell’esercizio di scrittura personale (al quale è opportuno dare un limite di tempo), si possono invitare i partecipanti che lo desiderano a condividere con gli altri quanto messo per iscritto, tutto o in parte, ma anche l’esperienza stessa dello scrivere (e del narrare) che li ha portati a tessere insieme i vari ricordi, a trasformare gli eventi in una storia, attribuendo loro un senso. La condivisione delle narrazioni (e delle narrazioni dello stesso narrare) consente di interrogarle e di lasciarsi da loro interrogare, muovendosi verso una presa di coscienza e una rilettura delle proprie interpretazioni ma anche verso l’incontro con storie di altri che parlano di noi e verso la costruzione di significati condivisi.

La condivisione fa uscire la narrazione dal rischio di assumere una prospettiva intimista, concentrata solo sulla ricognizione del proprio vissuto interiore. È perciò importante creare l’occasione di mettere in comune e intrecciare le storie dei vari soggetti. Le storie di ciascuno possono dialogare con le storie degli altri. È su questa opportunità di scambio che si innesta la formazione realizzata secondo un approccio narrativo.

## 2.6. Il colloquio come spazio di confidenza da salvaguardare

Le narrazioni più importanti sono quelle che nascono spontaneamente, all’interno della vita organizzativa e nel contesto relazionale in cui avviene la formazione. Queste narrazioni non si lasciano attivare da chissà quali dispositivi, ma solo accogliere come dono, in un clima di ascolto delicato e rispettoso. La qualità dell’ascolto nasce e si dispiega, se si riesce a sperimentare concretamente un contesto basato sulla fiducia e sul reciproco riconoscimento, in termini di reciproca attribuzione di valore e di stima.

Nel modulo si sono pertanto salvaguardati spazi di libera confidenza, in cui, proprio grazie al rapporto con l’altro, diventasse possibile dare parola a se stessi, alle proprie relazioni, alla propria vita, alle proprie difficoltà, alle situazioni di benessere e di malessere sperimentate nel proprio lavoro e, più ampiamente, nel proprio contesto di vita e di azione. Raimon Panikkar descrive questo tipo di confidenza come “il sentimento di sentirsi compresi e, per questo, di sentirsi più autenticamente se stessi”:

---

<sup>15</sup> Per analizzare alcuni esempi di questo tipo di formazione, anche se collocati in un contesto differente da quello al quale ci riferiamo qui, può essere utile consultare le esperienze documentate in una sezione del sito della Federazione nazionale CNOS-FAP (l’ente che collega in Italia i Centri di formazione professionale salesiani) dedicato alla condivisione di narrazioni di pratica e di esperienze di formazione dei formatori. Cfr.: <http://www.cnos-fap.it/page/narrazioni-di-esperienze> (ver. 15.07.2017).

<sup>16</sup> Cfr. <http://www.rigabooks.it/index.php?idlanguage=1&zone=9&id=404> (ver. 15.07.2017). Anche nei moduli del Master è stato utilizzato questo testo tradotto simultaneamente.

«...poiché nessuno può vedere se stesso senza riflettersi in qualcun altro, senza darsi a un altro, ecco qui il ruolo della confidenza, la quale più che un raccontarsi, è un espandersi; più che un dirsi, è un esprimersi, uno svolgersi, un aprirsi, e non tanto in virtù di un atto della nostra volontà, quanto per opera e grazia di una forza speciale di attrazione che fa sì che ci apriamo, gettiamo via la maschera che ci nasconde, diciamo la verità, non tanto agli altri, quanto piuttosto a noi stessi di fronte agli altri» (Panikkar, 2013, pp. 19-20).

Non si tratta di indurre a forme impudiche di esibizione di sentimenti. È importante muoversi sempre con tatto, delicatezza e rispetto. Si tratta però di creare le condizioni perché siano possibili relazioni significative, che portino a scambiarsi spontaneamente reciproche narrazioni nella quotidianità.

Non si tratta di un vero e proprio dispositivo ma di un'attenzione trasversale che spesso, durante le varie edizioni del Master, ha avuto dei prolungamenti anche al di fuori del modulo.

Anche nella pratica professionale di manager di imprese sociali è importante imparare a creare le condizioni perché le persone si sentano bene. Per favorire questo, un utile strumento è proprio la pratica del colloquio periodico col proprio responsabile, non un colloquio ispettivo ma un momento di incontro libero, aperto e valorizzante.

Lo suggerisce Luigino Bruni, attingendo alle esperienze carismatiche ed estendendo tale strumento a diversi tipi di organizzazione. Tre sono, a suo parere, i benefici di tale pratica (Bruni, 2014, pp. 106-107):

1) La pratica del colloquio aiuta innanzitutto a prevenire e a curare possibili conflitti relazionali, che possono verificarsi anche durante il processo formativo:

«...il colloquio crea uno spazio idoneo nel quale esprimere le proteste, le sofferenze, i dissensi, i disagi. Se mancano questi spazi, si generano fiumi di chiacchiere e di pettegolezzi, che alimentano divisioni e che a volte possono rivelarsi veri e propri cancro organizzativi. Le mormorazioni di biblica memoria non sono sempre e soltanto frutto di persone maldicenti e pettegole; possono anche essere il prodotto di un'istituzione che non prevede nessun momento per orientare costruttivamente le proteste, le critiche e i disagi delle persone. Col colloquio si prevengono e curano i conflitti relazionali, che troppo spesso consumano buona parte delle energie dei lavoratori» (Bruni, 2014, p. 106).

2) Il colloquio offre poi la possibilità di dare e ricevere feedback, di ringraziare e di indicare possibili aspetti da migliorare:

«...un secondo vantaggio del colloquio è poter ringraziare e, all'occorrenza, far notare aspetti da migliorare (nelle due direzioni manager-dipendente), nel luogo e nei modi giusti [...]. Parole come 'grazie', 'scusa', 'bravo' vanno usate con parsimonia per evitare la loro svalutazione o banalizzazione» (idem).

3) Infine, il colloquio consente di aumentare il livello di *philia* all'interno dell'organizzazione, e del gruppo in formazione:

«...la pratica del colloquio aumenta quella *philia* necessaria a ogni organizzazione, perché, se ben fatto, non è uno strumento della gerarchia ma della fraternità, permette a entrambi di parlare e ascoltare, donare e ricevere. Se svolto all'interno di un 'patto' aziendale, il manager non usa il colloquio per raccogliere informazioni e usarle per controllare i dipendenti. E non raramente anche un lavoratore può aiutare un responsabile a vedersi con gli occhi dei suoi dipendenti, un dono immenso, quando lo si riceve e lo si sa ricevere. L'errore più grave che può fare un responsabile durante un colloquio è respingere le critiche, oppure dare risposte sbrigative ('ma non hai capito...', 'ti mancano elementi...', 'ti spiego...'). L'efficacia di un colloquio non sta tanto nelle risposte che si ottengono, ma nella possibilità di esprimere un disagio, una critica, e trovare nell'altro qualcuno che le sa accogliere, e che sa ascoltare – quanto dovremmo investire nell'arte dell'ascolto vero! Uno dei compiti più importanti di un responsabile è quello di accogliere le critiche: incassarle, elaborarle e mai rinviarle al mittente [...]» (idem).

La possibilità di esperire direttamente un colloquio personale con un formatore del modulo, possibilità di cui diversi partecipanti hanno scelto di usufruire nell'ambito del Master, è diventato così uno stimolo a utilizzare più consapevolmente questo strumento anche nei contesti organizzativi di provenienza, dove non di rado i partecipanti coprono ruoli di responsabilità.

## 2.7. La visita formativa nel contesto di appartenenza

Nell'ambito del Master, abbiamo avuto la possibilità di visitare alcune delle realtà di provenienza dei/le partecipanti per analizzare i progetti che li vedevano impegnati. In queste occasioni il nostro intento era prevalentemente quello di comprendere e di imparare noi qualcosa sulle istituzioni e le imprese sociali colombiane che visitavamo. Una visita analoga può essere pensata anche come vero e proprio dispositivo formativo.

Abbiamo sviluppato un dispositivo analogo in altri contesti (cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2012; Tacconi, 2016b) e abbiamo sperimentato che la visita e il dialogo che essa genera possono configurarsi come strumenti importanti per la crescita professionale. Qui ci limitiamo a descriverne le possibili fasi, adattate agli enti e alle imprese dalle quali la maggior parte dei partecipanti provengono:

- condivisione dell'approccio e presentazione al gruppo del modello della visita formativa come strumento per lo sviluppo professionale;
- visita formativa a ciascun/a partecipante interessato da parte di uno o più osservatori<sup>17</sup>, con utilizzo della tecnica dello shadowing<sup>18</sup>;
- costruzione da parte dei formatori di un testo guida<sup>19</sup> con l'indicazione di strategie efficaci (in questo caso, strategie di leadership);
- condivisione in gruppo sulla prima bozza del testo guida e inserimento di eventuali integrazioni;
- riflessione conclusiva in gruppo sull'esperienza realizzata.

Si tratta, come sempre, di attivare riflessione sulle pratiche, in questo caso direttamente osservate. Per fare questo esistono diverse modalità, non necessariamente basate sul ricorso a osservatori o esperti esterni. Si possono immaginare delle visite formative reciproche (*peer review*) tra i membri di una stessa organizzazione o tra i partecipanti al Master, oppure si può pensare all'utilizzo di videoriprese, previa acquisizione del consenso da parte dei partecipanti, per riflettere sulle modalità comunicative che vengono messe in atto durante una riunione di équipe. Sono tutte tecniche che abbiamo sperimentato in altri contesti (Tacconi, 2016b; Tacconi, Mejia Gomez, 2012).

A partire dalla visita osservativa e dal colloquio, individuale o di gruppo, che la mette a tema, è possibile ridefinire le linee del project work richiesto a conclusione del Master o costruire un personale piano di miglioramento professionale.

## 2.8. La cartografia concettuale

---

<sup>17</sup> Il fatto che gli osservatori siano esterni al sistema può arricchire di punti di vista differenti. Questa fase potrebbe articolarsi in sotto-fasi: 1) invio da parte della persona che verrà visitata di un breve dossier con la descrizione del proprio contesto e dei principali problemi in esso presenti; 2) osservazione; 3) dialogo riflessivo tra la persona osservata e il formatore sulla situazione osservata, sulle strategie utilizzate e utilizzabili.

<sup>18</sup> Il formatore, per un tempo abbastanza prolungato, in genere almeno una mezza giornata, fa sostanzialmente da ombra alla persona osservata e annota sul suo taccuino tutto ciò che riesce ad osservare, con ricchezza di particolari. In questo ambito possono venire utilizzati i diversi strumenti dell'etnografia. Cfr. Lipari, 2016; Tacconi, 2017b.

<sup>19</sup> Si tratta di un testo che raccoglie in modo aggregato e ordinato, all'interno di un insieme di categorie emergenti dal basso, le indicazioni operative emerse durante le singole visite.

Una specifica riflessione va dedicata anche ai contesti organizzativi, dato che le pratiche non si svolgono nel vuoto ma sempre all'interno di contesti. Le organizzazioni hanno a che fare con i significati. Ciascuno di noi ha una sua idea di organizzazione, che si riflette sui suoi comportamenti e sui suoi giudizi. Questa idea è il punto di partenza imprescindibile per conoscere l'organizzazione e per contribuire consapevolmente a costruirla.

L'attività che è stata proposta al Master è una sorta di gioco che stimola un esame attento del nostro linguaggio. Si realizza in piccoli gruppi di circa quattro persone ciascuno. È bene che ciascun gruppo individui una guida e un membro che possa poi dar conto del processo. Nella Tab. 2 sono elencate le consegne. Per l'attività va utilizzata la Tab. 4, riportata in appendice.

- il gruppo, attraverso la tecnica del brainstorming<sup>20</sup>, individui un numero consistente di parole (sostantivi e/o verbi) che sono associabili all'idea di "organizzazione";
- selezionate le 16 parole ritenute più congruenti con la vostra idea di organizzazione e collocatele, in ordine casuale, nelle corrispondenti caselle numerate (dall'1 al 16) della mappa (Tab. 4);
- seguendo la legenda inserita a piè di pagina nella mappa (Tab. 4), per ogni coppia di parole individuate una terza che abbia attinenza e compatibilità con entrambe e inseritela nella casella corrispondente;
- procedete analogamente per le altre parole, seguendo il percorso indicato in legenda, fino all'ultima casella (la n. 35);
- selezionate, nella cartografia concettuale prodotta, alcune parole (massimo otto, tra cui la parola centrale emersa come conclusione del percorso) che ritenete maggiormente rilevanti per definire il concetto di organizzazione;
- utilizzando le parole chiave selezionate, costruite e condividete una definizione di sintesi del concetto di organizzazione.

Tab. 2 – Consegne per la cartografia concettuale

Una volta completata la mappa, si hanno le parole che il gruppo ha scelto per descrivere l'organizzazione. Nella costruzione concettuale del gruppo confluiscono le idee di partenza dei singoli membri che però vengono disturbate e spesso allargate nel processo di negoziazione. L'organizzazione - in una prospettiva culturale (Bodega, 1997) - ha a che fare anche con questi tipi di costruzione.

All'attività dei piccoli gruppi segue una fase di debriefing in cui i portavoce dei vari gruppi presentano la definizione costruita e i formatori invitano tutti i partecipanti a riflettere sulle definizioni di organizzazione (analogie e differenze, parole presenti, parole mancanti ecc.) ma ancor più sul processo. È proprio la riflessione sul processo che rende consapevoli che le organizzazioni vivono di (anzi consistono in) una continua negoziazione di significati<sup>21</sup> che porta alla costruzione di significati condivisi.

## 2.9. La partecipazione a un vero e proprio programma di ricerca

La ricerca qualitativa, in particolare, quella che si basa sull'analisi delle pratiche, è essa stessa un'azione dialogica e riflessiva, che può assumere una valenza formativa e trasformativa per tutti i soggetti che vi partecipano (Tacconi, 2017a). Diventa allora altamente "formativo" partecipare atti-

---

<sup>20</sup> Le indicazioni per la guida sono le seguenti: scrivere su una lavagna o su un cartellone, in modo che le idee rimangano sotto gli occhi di tutto il gruppo; accettare tutte le proposte; non assumere un atteggiamento di valutazione; stimolare la produzione con domande di chiarimento e suggerimenti; riformulare le affermazioni e chiedere conferma; evidenziare le somiglianze e le differenze; non aver timore di cancellare e riscrivere; dare la parola a tutti; evitare che si creino contrapposizioni.

<sup>21</sup> Può essere particolarmente utile riflettere sulla qualità dell'ascolto che si è avuta nei gruppi, sulla frequenza delle volte in cui si è sentita l'esigenza di chiedersi "Ma tu cosa intendi per...", in cui cioè ci si è accorti cioè che si stavano usando le stesse parole ma non era scontato che esse avessero lo stesso significato, sui processi decisionali che sono stati attivati, sulle combinazioni di parole che hanno dato più soddisfazione ai membri del gruppo, sul fatto che spesso dalle parole più distanti nascevano le combinazioni più interessanti ecc.

vamente a un processo di ricerca, non solo nella fase di raccolta dei dati, ma anche in quella della loro analisi.

Nell'ambito del Master, non sempre ci è stato possibile guidare i partecipanti a vere e proprie azioni di ricerca, anche se ogni volta in noi rimane il desiderio di valorizzare in questo senso il ricchissimo materiale che andiamo raccogliendo. Qui di seguito inseriamo le indicazioni di metodo che abbiamo offerto ai partecipanti ad altri nostri percorsi per l'analisi condivisa dei dati, una volta che questi siano stati raccolti secondo una delle modalità descritte sopra, soprattutto nei paragrafi 2.2. e 2.5., e raccolti in un testo unico (raccolta di storie o di autobiografie)<sup>22</sup>:

- Individuare le unità narrative, cioè i singoli micro-racconti che descrivono delle pratiche; può essere un racconto intero (macro-unità), ma può capitare anche che, in un racconto, ci siano più episodi; in questo caso, i racconti si articolano in micro-unità.
- Attribuire un titolo (etichetta) a ogni unità narrativa, cercando di fare in modo che il titolo colga, anche con parole vive (agganciate ai testi e alle espressioni stesse utilizzate dagli scriventi), la strategia che viene messa in atto (il focus dell'analisi va rivolto all'azione).
- Spostare i singoli racconti, con relativo titolo, su un nuovo file, inserendo sempre il codice relativo (ad esempio: R1, R2 oppure A1, A2 ecc.), che consente di identificare il racconto o il brano all'interno della raccolta di racconti.
- Raggruppare le singole unità narrative (raccontini) per affinità tematica (costruendo così dei *cluster* o raggruppamenti di racconti) e attribuire a tale raggruppamento di raccontini un titolo (o categoria) di livello superiore (in questo modo, si procede veramente dal basso – *grounded* – e si arriva, piano piano, a produrre concetti sempre più generali).
- Alla fine di ogni racconto o raggruppamento di racconti, provare a esplicitare, con parole proprie e in forma sintetica, le strategie messe in atto dai pratici in quell'ambito, cogliendo anche le relazioni che si possono stabilire tra le strategie.

Il processo di ricerca a cui far partecipare i pratici rappresenta lo stesso processo che si svolge in aula, nella formazione che abbiamo descritto sopra, solo maggiormente curato, svolto in tempi più distesi e annotando con rigore ogni singolo passaggio di carattere metodologico (gli snodi, i motivi delle scelte ecc.). Non sempre è possibile però chiedere al gruppo dei pratici in formazione la disponibilità a fare questo perché non sempre si danno le condizioni per poterlo fare. Del resto, se i pratici seguissero il processo di ricerca in tutte le sue fasi, probabilmente dovrebbero smettere di fare i pratici e diventare ricercatori. Questo non esclude che, laddove se ne creino le condizioni, la partecipazione, in tutte le sue fasi, a un processo di ricerca che veda un'attiva – e paritetica – collaborazione tra pratici e ricercatori, rappresenti una delle più consistenti opportunità formative che si possano immaginare (per tutti: pratici e ricercatori).

Le narrazioni di pratica non sono “la pratica”, ma rappresentazioni della pratica. Certo è che aiutano a riflettere sulla pratica, perché danno voce a ciò che si vede accadere (in questo senso sono espressione di un pensiero che pensa le cose<sup>23</sup>) e a ciò che accade in chi sta vedendo e che dunque inevitabilmente condiziona il suo sguardo (in questo caso diventano espressione di un pensiero che

---

<sup>22</sup> I testi che si utilizzano per questo tipo di lavoro vanno prodotti con calma, disponendo di tempi distesi, e condivisi prima oralmente in aula. In un momento successivo, i testi vengono inviati in posta elettronica ai docenti che li ordinano e li inseriscono in una matrice. La matrice contiene i seguenti campi: numero progressivo, scrivente, racconto, spazio per etichette descrittive, spazio per etichette concettuali (cfr. Tacconi, 2011a), con attribuzione di un codice a ciascun macro-racconto. I testi dei racconti vengono revisionati dai docenti-ricercatori che introducono lievi interventi linguistici, che, pur non modificandone in alcun modo il senso, li rendano più facilmente e anche più gradevolmente fruibili. Gli interventi leggeri rappresentano quella che altrove (idem) abbiamo chiamato “la carpenteria del testo”. Nella raccolta i testi sono riportati con l'indicazione delle iniziali del nome dei partecipanti-scrittori e del codice che al racconto è stato attribuito nel documento che li raccoglie. I nomi dei protagonisti dei vari racconti vengono ovviamente modificati.

<sup>23</sup> In tedesco, potremmo parlare di *Erfahrungen*, cioè le cose “che” ci sono accadute, gli aspetti oggettivi delle esperienze.

pensa i pensieri e le emozioni<sup>24</sup>). Per questo, le narrazioni, oltre a essere ottime vie di accesso al sapere che matura dentro l'esperienza, diventano eccezionali strumenti per mettere in moto il pensare.

Non solo coloro che narrano ma anche coloro che ascoltano le narrazioni altrui hanno l'opportunità di attivare una riflessione sull'esperienza che produce nuovo sapere e nuove consapevolezze. E, se avviene questo, si realizza formazione.

Il report che si genera in questo processo, e che noi siamo riusciti a realizzare in una sola delle edizioni del Master, non può essere definito un vero e proprio report di ricerca. Si tratta di un prodotto preliminare al lavoro di ricerca<sup>25</sup>. Le storie comunque parlano da sé e possiedono un notevole potenziale formativo, perché invitano i lettori a riconoscere nelle esperienze narrate anche elementi della propria esperienza e a farli oggetto di una riflessione che aiuta a sviluppare nuove consapevolezze su ciò che è stato maturato e su ciò che è possibile e opportuno ulteriormente maturare.

## 2.10. La narrazione della narrazione: il diario riflessivo

Una formazione come quella descritta nei paragrafi precedenti intreccia diversi livelli narrativi: la narrazione del formatore, le narrazioni dei partecipanti, le narrazioni letterarie e poetiche, le narrazioni e i discorsi prodotti dalle organizzazioni, le storie che circolano nel contesto sociale più ampio ecc. Questo complesso intreccio può a sua volta essere narrato e alimentare così ulteriori narrazioni. Il dispositivo che consente di fare tutto questo è il diario riflessivo. Si tratta di un dispositivo trasversale perché si attiva lungo tutto il percorso del modulo.

Si possono dunque invitare i soggetti in formazione a raccontare la storia dell'esperienza formativa a cui partecipano e i processi nei quali sono coinvolti. A questo riguardo, nel Master, abbiamo trovato utile chiedere ai partecipanti di stendere un diario riflessivo dando voce al narrare stesso (il percorso formativo, in cui si intrecciano i diversi livelli narrativi di cui abbiamo parlato sopra). Il diario – relativo al modulo o a più moduli – va tenuto individualmente, concedendosi un tempo adeguato alla fine di ogni unità formativa in cui è articolato il modulo, secondo una traccia simile a quella che riportiamo qui di seguito.

Luogo e data:	
Parte descrittiva	Parte riflessiva

Tab. 3: Traccia per il diario riflessivo

La “parte descrittiva” del diario risponde alle seguenti domande: “Che cosa sta avvenendo nella formazione? Che cosa osservo?”. Si tratta di invitare i singoli partecipanti a ricostruire l'esperienza realizzata, in particolare a richiamare le narrazioni proposte o prodotte durante l'evento formativo. La “parte riflessiva” del diario risponde invece alla seguente domanda: “Che cosa succede in me mentre avvengono queste cose? Che cosa penso? Che cosa provo mentre leggo, ascolto, racconto

<sup>24</sup> In tedesco si potrebbe parlare di *Erlebnissen*, intendendo con questo termine “come” abbiamo vissuto le cose che ci sono accadute, cioè gli aspetti soggettivi dell'esperienza.

<sup>25</sup> I processi di ricerca come quelli che abbiamo condotto in questi anni richiedono un enorme investimento di tempo. Rendere disponibile raccolte di racconti vuole essere un modo per reagire al senso di frustrazione che spesso ci prende davanti all'enorme quantità di materiali che andiamo raccogliendo e che spesso restano nei nostri archivi. Siamo da una parte consapevoli che si tratta di un prezioso tesoro, dall'altra che non sempre questi materiali vedranno la luce all'interno di prodotti di ricerca. Abbiamo pertanto cercato almeno di restituire ai partecipanti, nella forma della raccolta di storie, i testi raccolti nelle varie edizioni del Master.

ecc.?”). Stimola i partecipanti a dar voce ai propri vissuti, ai pensieri e alle emozioni, generati dai processi narrativi nei quali sono stati coinvolti<sup>26</sup>.

Anche a partire dalle annotazioni diaristiche si possono stimolare poi varie forme di dialogo e di condivisione che alimentino ulteriormente la riflessione, invitando chi desidera a condividere con gli altri (un collega del corso o l'intero gruppo) parti selezionate del proprio diario. Sul diario viene poi costruito anche il feedback dei formatori che restituisce ai partecipanti l'apprezzamento e ulteriori indicazioni di cammino.

### 3. L'atteggiamento dei formatori

La postura fondamentale del formatore “narrativo”, che a noi piace chiamare “sollecitatore di storie”, è quella dell'ascolto. Il formatore è innanzitutto uno capace di guardare il volto di chi gli sta di fronte e di essere veramente presente nella relazione. L'ascolto che gli è richiesto è frutto di una vera e propria postura etica, più che della corretta applicazione di semplici tecniche. Nasce dalla capacità di fare spazio all'altro, di dargli tempo, e dalla consapevolezza che ogni racconto è un dono da cui imparare, che va accolto con gratitudine e stupore<sup>27</sup>.

Nell'ambito del modulo, le situazioni più intense sono state quelle in cui abbiamo potuto operare insieme, attivando un intenso ascolto anche tra i due formatori.

Possiamo tentare di esplicitare ulteriormente una caratteristica di questo atteggiamento di ascolto accogliente e rispettoso, rifacendoci ancora una volta a Raimon Panikkar, quando descrive lo sguardo non giudicante che facilita la confidenza, che noi possiamo assumere come condizione fondamentale perché l'altro si apra e narri di sé:

«È uno sguardo che *guarda* e nel quale ci guardiamo senza paura né timore, perché è uno sguardo che non *vede*, che non ci giudica, né in bene né in male, che non ci vuole fare del bene secondo le *sue* precomprensioni; che non vuole toglierci la pagliuzza dall'occhio, che non ci scruta vedendoci come oggetti [...]. Non è quel tipo di sguardo che ci mette in soggezione, che ci deprime. Ma non è neppure lo sguardo che ci vede come siamo, o come vorremmo essere, o come forse dovremmo essere. È uno sguardo che non vede, ma nel quale ci vediamo, in una visione che non solo ci aiuta a comprenderci, ma che ci fa sentire come siamo e che, anzi, collabora al nostro essere» (Panikkar, 2013, p. 30).

Nella vita quotidiana, ci accorgiamo che una persona ci sta ascoltando quando, accanto a lui o lei, capiamo meglio noi stessi. Sentirci compresi ci aiuta a comprenderci meglio e ad agire di conseguenza<sup>28</sup>. Anche per il formatore narrativo l'atteggiamento fondamentale dovrebbe dunque essere quello di chi si pone in ascolto. È questo ascolto che consente ai soggetti di riprendere in mano la propria narrazione, la propria storia professionale e, in fondo, la propria vita, rileggendone e riconfigurandone la traiettoria.

---

<sup>26</sup> La distinzione tra parte descrittiva e parte riflessiva del diario è simile alla distinzione tra *Erfahrung* e *Erlebnis* a cui abbiamo accennato sopra, nelle note 20 e 21.

<sup>27</sup> L'atteggiamento richiesto al formatore assomiglia alla postura etica richiesta al ricercatore che, ispirandosi alla fenomenologia, voglia indagare le esperienze vissute dei soggetti (cfr. Mejia Gomez, Tacconi, 2009).

<sup>28</sup> Se volessimo invece elencare gli atteggiamenti che ostacolano lo scambio di reciproche narrazioni e impediscono di offrire, come formatori e formatrici, ricettacoli accoglienti alle storie, potremmo indicare, attingendo liberamente ancora a Raimon Panikkar (2013, pp. 34-35), i seguenti: la mancanza di interesse per gli altri, la chiusura, l'essere pieni di sé che impedisce di ascoltare, la curiosità morbosa, il considerarsi in una posizione superiore all'altro, che autorizza a giudicarlo, la mancanza di pazienza, la pretesa di comprendere tutto, l'eccessiva fiducia in sé e nelle proprie tecniche per stimolare e gestire narrazioni.

Nei contesti di gruppo, poi, l'attenzione del formatore va innanzitutto orientata alla costruzione dello "spazio narrante" (Kaneklin, Scaratti, 1998) tra i partecipanti all'evento formativo. Si tratta di garantire le condizioni di fiducia che consentono ai partecipanti l'esercizio di un ascolto rispettoso e interessato. Il dono reciproco delle proprie narrazioni non è né scontato, né automatico e richiede, oltre che una particolare qualità di ascolto e l'adozione di misure adeguate per la protezione di tutti i soggetti, di essere negoziato con i partecipanti nelle forme e nei modi. A questo riguardo, osserva Scaratti:

«senza il riscontro di una disponibilità da parte dei soggetti a investire su tali aspetti diventa difficile attraversare inevitabili fisiologiche inerzie e fatiche, che l'apertura di un ascolto delle dimensioni narrative circolanti comporta» (Scaratti, 2014, p. 273).

Il formatore è chiamato poi a mettere in relazione le storie (quelle dei singoli, ma anche le altre narrazioni, come quelle letterarie o quelle che emergono nel contesto sociale più ampio), a farle dialogare tra loro, restituendo frequentemente ai soggetti "storie di storie"<sup>29</sup>, raccolte che aiutino a rintracciare una trama complessiva ma anche a tenere sempre aperto il pensiero.

## Conclusione

Abbiamo esplorato i presupposti che hanno guidato e guidano il nostro approccio formativo e, in particolare, il nesso che esiste tra formazione e narrazione. Se la narrazione richiede come preconditione un clima di rispetto e fiducia, essa è in grado anche di crearlo, generando una particolare qualità dello stare insieme. Possiamo dire che, nelle varie esperienze formative di cui abbiamo dato conto, abbiamo sperimentato la performatività del racconto, il fatto cioè che è possibile fare cose con le parole (Austin, 1987) e in particolare che la condivisione di racconti genera legami consistenti.

Nei moduli formativi realizzati all'interno del Master, abbiamo potuto constatare come la condivisione a questo livello, che comporta un forte coinvolgimento emotivo, sia in grado di costruire le condizioni per la crescita di un rapporto di reciproca fiducia. Sentiamo profonda riconoscenza nei confronti di coloro che hanno partecipato e che ci hanno regalato tale fiducia. Ci piace pensare che, forse anche grazie alle esperienze di narrazione di sé sperimentate nel modulo, i partecipanti siano cresciuti ulteriormente nella loro capacità di continuare a costruire relazioni significative nei contesti di provenienza. Per noi è avvenuto proprio questo. Lavorare con loro ci ha aiutati a crescere. Speriamo che questo nostro racconto e il repertorio degli strumenti che abbiamo utilizzato e ulteriormente sviluppato nelle varie edizioni del modulo restituiscano qualcosa del nostro apprendimento.

Abbiamo sostenuto, nel contributo, che la formazione ha a che fare con quell'allargamento di orizzonti che è possibile nell'incontro con le storie degli altri e le storie "altre" e abbiamo indicato alcuni strumenti, tra quelli utilizzati nelle varie edizioni del Master, che, con opportuni adattamenti, potrebbero aiutare a realizzare tutto questo anche in altre situazioni formative, sottolineando che la formazione riguarda la crescita non solo dei singoli individui, ma anche dei contesti relazionali e organizzativi e del più ampio contesto sociale e politico.

Ci sarebbe bisogno di potenziare la ricerca in questo ambito, pur nella consapevolezza di avere a che fare con un oggetto delicato, che richiede avvicinamenti altrettanto delicati, metodi gentili. Le esperienze di ricerca realizzate negli anni scorsi in diversi contesti formativi e citate nell'introduzione a questo contributo, ci hanno mostrato come, attraverso la raccolta e l'analisi condivisa di storie di vita, sia possibile costruire un sapere rilevante sulle pratiche; nel caso di quelle

---

<sup>29</sup> Ogni storia ha un valore in sé ma assume un valore aggiunto di significato nella raccolta e nell'intreccio con le altre (la "storia di storie" o il "testo di testi"). Cfr. Mejia Gomez, Tacconi, 2009; Tacconi, Mejia Gomez, 2013a.

ricerche, si trattava prevalentemente di pratiche di insegnamento, oggetto specifico della didattica. In questi anni abbiamo raccolto diversi preziosi materiali anche con i gruppi di partecipanti al Master che ci hanno regalato le loro storie. Il nostro desiderio sarebbe quello di poter restituire a breve la nostra lettura di tali storie. Siamo convinti che questo ci consentirebbe di avanzare nella conoscenza più approfondita delle pratiche di leadership e dei contesti in cui esse si danno.

Un ulteriore ambito di ricerca potrebbe essere quello che illumina che tipo di narrazioni siano quelle della leadership oggi e che rapporto si dia tra le narrazioni dei soggetti concreti, quelle delle organizzazioni e quelle del più ampio contesto sociale (nel nostro caso, le rappresentazioni costruite e veicolate all'interno del contesto colombiano). Abbiamo constatato infatti come la formazione stessa possa giovarsi di un intreccio tra questi diversi piani.

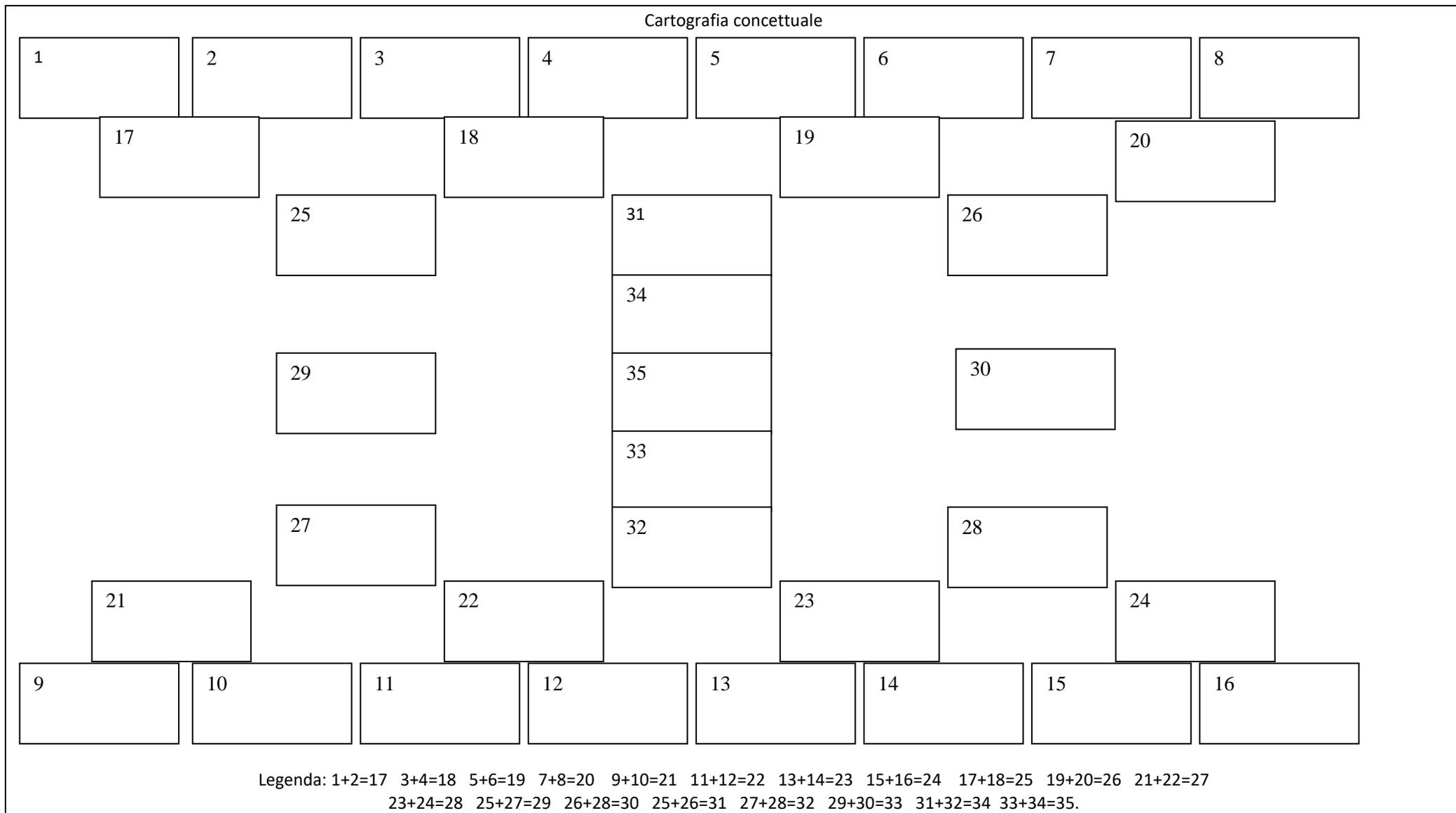
Il nostro campo di impegno – la ricerca didattica e la formazione – ci rende sensibili anche per altri ambiti di ricerca, che hanno a che fare non solo con ciò che emerge dai nostri percorsi, che sono sempre contemporaneamente di formazione e di ricerca, ma anche con i processi stessi che rendono possibili le narrazioni. Ci sarebbe infatti bisogno di comprendere meglio quali pratiche narrative (dispositivi, linguaggi, strumenti, forme di raccolta, strutturazione e messa in ordine delle narrazioni, strumenti per l'analisi, la decostruzione e la ricostruzione delle storie ecc.) possono favorire al meglio percorsi formativi nelle imprese sociali e nei vari contesti culturali. È il lavoro che ci proponiamo di portare avanti nei prossimi anni.

## **Bibliografia**

- ARENDT H. (1997), *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani [ed. or. *The human condition*, 1958].
- AUSTIN, J.L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova-Milano: Marietti [ed. or.: *How to do things with words*, 1962].
- BODEGA, D. (1997). *Organizzazione e cultura. Teoria e metodo della prospettiva culturale nell'organizzazione di azienda*. Milano: Guerini.
- BRUNER, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza [ed. or.: *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986].
- BRUNI, L. (2014). *Fondati sul lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
- CAVARERO, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli [ed. ingl.: *Relating Narratives. Storytelling and Selfhood*, 2000].
- CLANDININ, D.J. (2006) (ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. London: Sage.
- DAMIANO, E. (2014). Epimeteo: colui che, avendo fatto, pensa. Una ricerca nella prospettiva dell'attore. In C. Laneve, & F. Pascolini (edd.). *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio nell'esperienza italiana di professionalizzazione degli insegnanti* (pp. 35-65). Brescia: La Scuola.
- DAMIANO, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- DEMETRIO, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- DEMETRIO, D. (1997). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini e associati.
- ELLIOTT, C. (1999). *Locating the Energy for Change: An Introduction to Appreciative Inquiry*. Winnipeg, Manitoba (Canada): International Institute for Sustainable Development.
- GUBA, E., and Lincoln, Y. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Newbury Park (CA).

- KANEKLIN, C. – G. SCARATTI, (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Cortina.
- MANICARDI, L. (2012). *Raccontami una storia. Narrazione come luogo educativo*, Padova: Messaggero.
- MEJIA GOMEZ, G. (2016). *La formazione come tessitura di testimonianze di vita*. Roma: CNOS-FAP. In [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/03\\_-\\_la\\_formazione\\_come\\_opera\\_di\\_tessitura.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/03_-_la_formazione_come_opera_di_tessitura.pdf) (ver. 15.07.2017).
- MEJIA GOMEZ, G. (2014). Tutta un'altra scuola. Gli allievi raccontano la loro esperienza formativa al CFP. *Rassegna-CNOS*, 30(2), 67-76.
- MEJIA GOMEZ, G. – G. TACCONI, (2009). Narrare la propria esperienza spirituale. Percorsi di ricerca-intervento con comunità religiose femminili. *ISRE*, 16(1), 61-96.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORTARI, L. (2010) (ed.). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- PANIKKAR, R. (2013). *La confidenza. Analisi di un sentimento*. Milano: Jaca Book [ed. or. 1963].
- PELLERREY, M. (2007). *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*. Roma: CNOS-FAP.
- POLANYI, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- PULVIRENTI, F. (2008) (ed.). *Pratiche narrative per la formazione*. Roma: Aracne.
- REASON, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). Thousand Oaks: Sage.
- RICOEUR, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book [ed. or.: *Soi-même comme un autre*, 1990].
- RICOEUR, P. (1989). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book [ed. or.: *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, 1986].
- SCARATTI, G. (2014). *Narrazione*. In D. Lipari, & S. Pastore (ed.). *Nuove parole della formazione* (pp. 269-277). Roma: Palimpsesto.
- SCHATZKI, T.R., KNORR-CETINA, K., & VON SAVIGNY, E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHÖN, D.A. (1991). *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers Press Columbia University.
- SMITH, J.A. (2004). "Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, I, 39-54.
- TACCONI, G. (2017a). Ricerca e formazione tra didattica e pratiche professionali. Alcune esperienze condotte dal CARVET di Verona. *Rassegna CNOS*, 33(2), 125-138.
- TACCONI, G. (2017b). Il lavoro dell'etnografo. Spunti di metodo a partire dall'analisi di un testo letterario. *Rassegna CNOS*, 33(1), 111-133.
- TACCONI, G. (2016a). Formación y trabajo. Una lección de Primo Levi. In M.E., Vargas Sáenz, G., Gosetti, G., Tacconi, A., Eslava Gómez, J.S., Rendón Vera, *Territorio, trabajo e innovación. Cuadros teóricos y perfiles metodológicos para un estudio interdisciplinario* (pp. 173-200). Medellín (Colombia): EAFIT Social.
- TACCONI, G. (2016b). La visita in aula come strumento per la valutazione formativa dei docenti e per la ricerca. Il caso della Formazione Professionale italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 32(3), 73-86.

- TACCONI, G. (2015). Between evidence-based education and analysis of teaching practices. A review of didactic research on the Italian high school system. *Form@re*, 15(3), 102-115.
- TACCONI, G. (2014). Progettazione. In D. Lipari, & S. Pastore (eds.), *Nuove parole della formazione* (pp. 191-202). Roma: Palinsesto.
- TACCONI, G. (2013a). La ricerca si racconta. In G. Tacconi, & G. Mejia Gomez. *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza* (pp. 7-25). Roma: CNOS-FAP.
- TACCONI, G. (2013b). La lezione dei mentori. Il sapere sull'insegnamento nei ricordi di un gruppo di docenti. *IUSVEDUCATION*, 2, 56-79.
- TACCONI, G. (2012). From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training. In X. Xu, G. Malizia, C. Nanni, & C. Socol (Eds.), *From Training to Education. New Pedagogical Models in Dialogue* (pp. 168-84), Hangzhou: Zhejiang University Press.
- TACCONI, G. (2011a). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- TACCONI, G. (2011b). Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento, *Formazione & Insegnamento*, supplemento tematico al n. 3, 123-129.
- TACCONI, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori, *Rassegna CNOS*, 26(2), 167-183.
- TACCONI, G. (2009). Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della formazione professionale di lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 25(2), 101-132.
- TACCONI, G., & HUNDE, A.B. (2017). Participatory research on teaching practice as basis for teacher education and networking between universities and VET schools. In F. Eicker, G. Haseloff, B. Lennartz (eds.), *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa. Current Situation and Development* (pp. 167-174). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- TACCONI, G., & MEJIA GOMEZ, G. (2013a). *Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*. Roma: CNOS-FAP.
- TACCONI, G., & MEJIA GOMEZ, G. (2013b). Formare i formatori attraverso la condivisione di storie di pratica professionale. In Mejia Gomez, G. (ed.), *Storie di pratica didattica nei CFP – I*. Roma: CNOS-FAP. [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale\\_professionale/STORIE%20DI%20PRATICA%20DIDATTICA%201.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/STORIE%20DI%20PRATICA%20DIDATTICA%201.pdf) (ver. 15.07.2017).
- TACCONI, G., & MEJIA GOMEZ, G. (2012). Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano. *Form@re*, 79, 22-33.
- TACCONI, G., & MEJIA GOMEZ, G.. (2010). *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*. Taranto: PrintMe.
- TAYLOR D. (1999), *Le storie ci prendono per mano*, Frassinelli, Milano [ed. or.: *The Healing Power of Stories*, 1996].
- VILLA GÓMEZ, J.D. (2016). Recordar para reconstruir: el papel de la memoria en la reconstrucción del tejido social. In E. Arrieta Burgos (ed.). *Conflicto armado, justicia y memoria: 1. Teoría crítica de la violencia y prácticas de memoria y resistencia* (pp. 183-215). Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Tab. 4: Cartografia concettuale.