

L'identità professionale: percorsi di costruzione fra prefigurazioni e realtà

Gina Chianese e Barbara Bocchi¹

Il presente contributo intende riportare gli esiti di un'azione di ricerca che ha coinvolto attivamente studenti e studentesse del corso di studi in Scienze dell'Educazione dell'Università di Trieste rispetto al tema dell'orientamento e delle prefigurazioni professionali. Attraverso l'utilizzo in contesto di un Personal Development Plan è stata supportata la costruzione del progetto professionale inteso quale "cammino in divenire". Progetto che si snoda fra idealità e realtà sostenuto da processi circolari di narrazione e riflessione.

This contribution aims to report the results of a research that has actively involved male and female students of the course in Educational Sciences at the University of Trieste with regard to the theme of career guidance and professional prefiguration. Through the use of a Personal Development Plan, the construction of the professional project was supported, seen as a "journey in progress". A project that winds its way between ideality and reality supported by circular processes of narration and reflection.

Parole chiave: socializzazione professionale, riflessione, prefigurazione professionale, narrazione

Keywords: professional socialization, reflection, professional prefiguration, narration

1. Considerazioni preliminari

La figura dell'educatore professionale con la legge di bilancio 2018, n. 205/2017 e attraverso i commi 594-601 ha trovato riconoscimento professionale, oltre a vedere delineate la formazione e gli ambiti di collocamento professionale. Nel dettaglio, il comma 594 recita:

"l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita. In una prospettiva di crescita personale e sociale, ... perseguendo gli obiettivi della Stra-

¹ Il saggio è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, a Gina Chianese vanno attribuiti i paragrafi 1 e 2; a Barbara Bocchi il paragrafo 3 e le conclusioni.

tegia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali ... operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socioassistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale”.

Proprio in virtù di quanto espresso, ma anche guardando alla storia della figura professionale dell'educatore, è possibile sottolinearne la “debolezza” strutturale e non eliminabile che paradossalmente costituisce anche la sua forza, se intesa come ricerca costante sul senso dell'agire educativo, come apertura alla possibilità, come messa in discussione delle finalità, come formazione permanente².

Si evince, inoltre, che l'educatore è chiamato a muoversi in un paradigma di complessità e liquidità³ che riguarda sia i contesti formali, non formali, informali nei quali opera; sia lo sviluppo del proprio percorso professionale che si connota di elementi di fragilità e di continua transizione (lavoro-lavoro oppure lavoro-formazione-lavoro) in cui equipaggiarsi costantemente rispetto a conoscenze, abilità e competenze per rispondere in modo sempre più efficace a sfide e criticità⁴.

In questo contesto, così come ribadito a livello internazionale⁵, la qualità della formazione degli educatori costituisce l'elemento chiave che consente di attuare e gestire attività ed azioni di qualità capaci di contribuire anche allo sviluppo dei tre obiettivi strategici declinati

² Si veda V. Iori, (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018; S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2003.

³ Per approfondire Z. Bauman, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza, 2007; Z. Bauman, *Vita liquida*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005; A. Porcheddu, *Zygmunt Bauman intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005.

⁴ Si veda E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

⁵ Per approfondire Commissione della Comunità Europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato Delle Regioni una nuova agenda per le competenze per l'Europa Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, 2016, COM/2016/0381 final.

dall'Europa per i prossimi anni: equità, coesione sociale e cittadinanza attiva⁶.

In sintesi, gli elementi di liquidità da una parte e di “debolezza strutturale” dall'altra richiamano la necessità di qualificare formativamente la figura professionale dell'educatore quale professionista riflessivo⁷ capace di apprendere dall'azione e per l'azione in un processo circolare in cui apprendere ad apprendere, capace di orientarsi in un percorso in costante divenire⁸.

Ciò significa che è importante per i futuri educatori poter riflettere sulla costruzione della loro identità professionale già prima dell'inizio della carriera; in particolar modo focalizzandosi sul momento del tirocinio inteso quale momento fondante nel passaggio da una identità professionale “ideale” ad una “reale”.

2. L'identità professionale come costruzione in divenire

L'identità professionale è definita come ciò che

“Concerns group interaction in the workplace and relates to how people compare and differentiate themselves from other professional groups. Professional identity develops over time and involves gaining insight into professional practices and development of the talent and value of the profession. It can be described as the attitude, values, knowledge, beliefs and skills that are shared with others within a professional group and relates to the professional role being undertaken by the individual, and thus is a matter of subjective self-conceptualization associated with the work role adopted”⁹.

Lo sviluppo dell'identità professionale è quindi un processo continuo, influenzato da diversi fattori, tra cui le esperienze nella pratica e

⁶ Si veda Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, in GUUE, 28 maggio 2009, C 119/2.

⁷ Si veda D.A. Schön, *Educative the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass, 1987.

⁸ Si veda M. Baxter Magolda, *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*, Sterling, Stylus Publishing, 2011.

⁹ Cfr. K. Adams et alii, *Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students*, in “Learning in Health and Social Care”, 5, 2006, p. 56.

la socializzazione lavorativa e riguarda altresì l’atteggiamento, le conoscenze, la cultura, le credenze oltre che i valori condivisi all’interno del proprio gruppo¹⁰. Inoltre, anche l’autovalutazione critica e l’apprendimento autodiretto costituiscono degli elementi importanti nella sua definizione. A ciò si aggiunga, infine, l’immagine di sé che, se positiva, restituisce sentimenti di adeguatezza personale e di soddisfazione nello svolgimento del ruolo previsto. Rispetto in particolare a queste ultime, esse aumentano quando vengono sviluppati valori e modelli di comportamento coerenti con le aspettative della società nei confronti dei membri della professione¹¹.

Da questo punto di vista è chiaro come una parte importante e significativa di tale sviluppo avvenga già durante il periodo universitario per poi continuare il suo sviluppo nel contesto lavorativo.

Nello sviluppo dell’identità professionale, la cultura personale di un individuo si fonde con quella della professione¹², mentre ruoli, valori e atteggiamenti relativi al lavoro vengono interiorizzati in un processo di *socializzazione professionale*¹³ e di negoziazione attraverso un percorso di apprendimento permanente¹⁴.

Diventare un professionista richiede, quindi, più di un semplice apprendimento di abilità e comportamenti; proprio poiché coinvolge un’attività cognitiva, culturale e sociale¹⁵ che si snoda a partire dall’esperienza universitaria ed in particolare nel tirocinio attraverso

¹⁰ Si veda S. Hall, *Who needs ‘identity’?*, in P. du Gay, J. Evans, P. Redman (Eds.), *Identity: a reader*, London, Sage Publications, 2000, pp. 15-30.

¹¹ Si veda M. Paterson *et alii*, *Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialisation*, in “Focus on Health Professional Education”, 4, 2002, pp. 5-21.

¹² Si veda R. Ajjawi, J. Higgs, *Learning to Reason: A Journey of Professional Socialisation*, in “Advances in Health Sciences Education”, 13, 2008, pp. 133-150.

¹³ Per approfondire J.C. Weidman, D.J. Twale, E.L. Stein, *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report, 28(3), San Francisco, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, 2001; L.W. Perna, C. Hudgins, *The Graduate Assistantship: Facilitator of Graduate Students’ Professional Socialization*, in “Association for the Study of Higher Education”, 1996, pp. 2-56.

¹⁴ Si veda S. Billett, *Exercising Self Through Working Life: Learning, Work and Identity*, in A. Brown, S. Kirpal, F. Rauner (Eds.), *Identities at Work*, Dordrecht, Springer, 2007, pp. 183-210.

¹⁵ Si veda A. Reid *et alii*, *Identity and engagement for professional formation*, in “Studies in Higher Education”, 33(6), 2008, pp.729-742.

cui è possibile sviluppare l'appartenenza ad una comunità professionale e il primo ingresso in una comunità di pratica¹⁶.

Alcuni studi dimostrano, inoltre, come la mancanza di connessione tra i contenuti presenti nel curriculum con la pratica futura incide sulla formazione dell'identità professionale e ciò può portare gli studenti ad avere una visione più ristretta e meno centrata sul proprio futuro lavorativo¹⁷. Secondo gli autori “sfumare i confini fra l'accademia e il mondo del lavoro” consente invece di facilitare i processi di formazione dell'identità professionale oltre a favorire la conoscenza della professione e suggerisco quattro possibili strategie: 1) coinvolgimento dei professionisti del mondo del lavoro nelle attività curriculari; 2) engagement degli studenti in situazioni lavorative durante il percorso formativo 3) allineamento dell'apprendimento con pratiche di lavoro autentiche; e 4) approccio di apprendimento interprofessionale.

Nel caso specifico dell'esperienza all'Università di Trieste questo aspetto di connessione fra accademia e lavoro viene sostenuto – oltre che dalle esperienze di tirocinio diretto – anche attraverso la partecipazione di testimoni esperti nelle attività di tirocinio indiretto e nelle pratiche laboratoriali e per piccoli gruppi, dando ampio spazio all'attività riflessiva che è prevista in differenti corsi per evidenziare la circolarità dialogica fra teoria e prassi.

3. Raccontarsi per orientarsi nel futuro

Il progetto biennale “La costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico”, realizzato presso l'Università di Trieste con studenti e studentesse del primo anno del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione nell'a.a. 2020/2021, ha inteso contribuire alla definizione della loro identità professionale attraverso l'uso in contesto di uno strumento capace di orientarli durante il percorso universitario e nella iniziale definizione dei futuri percorsi lavorativi.

Il Personal Development Plan (PDP) si caratterizza quale processo-strumento che attraverso l'attivazione di un percorso biografico-narrativo rende evidente la storia formativa e professionale come co-

¹⁶ Si veda E. Wenger, *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*, in E. Wenger (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*, London, Springer, 2000, pp. 179-198.

¹⁷ Si veda A. Reid *et alii*, *From expert student to novice professional*, Netherlands, Springer, 2011.

struzione *in progress* mettendo in luce anche esperienze e apporti culturali e valoriali *in nuce* significativi (anche con l’approfondimento di esperienze non formali), di orientamento *in itinere* rispetto alle esperienze autenticamente formative, di riflessività costante sulle pratiche, incluso il tirocinio. Infine, il PDP consente a ciascun soggetto, a partire da un profilo professionale ideale declinato in termini di competenze elaborato sulla base delle indicazioni nazionali e internazionali, di costruire dei percorsi orientati alla definizione – sempre in divenire – delle prefigurazioni future di sviluppo.

Il PDP è strutturato secondo tre sezioni che stimolano, attraverso un approccio narrativo-riflessivo, il processo di analisi, la (ri)-costruzione e messa a sistema dei diversi apporti che concorrono alla definizione della propria identità formativa e professionale in un sistema coerente di (ri)-significazione

Nel dettaglio, la sezione “Mi racconto” è dedicata alla ricostruzione biografica e alla descrizione di esperienze formative significative, oltre ad approfondire la motivazione rispetto alla professione. Nella sezione “I percorsi di sviluppo” è prevista la narrazione e riflessione su esperienze significative realizzate in contesto – *in primis* il tirocinio – nell’ottica della costruzione della propria identità professionale. L’ultima sezione “Prefigurazione di futuro” è volta alla valutazione del processo e alla programmazione di nuovi percorsi di sviluppo in direzione di futuro.

Al termine di un anno di utilizzo del PDP sono state realizzate delle interviste con un campione non probabilistico di studenti e studentesse per valutare impatti e considerazioni, oltre che elementi di implementazione dello strumento-processo. La ricerca empirica si è avvalsa di metodologie qualitative in particolare, facendo riferimento a Demetrio (2020), di “micropedagogia euristica”, come approccio che scandaglia uno spazio-tempo delimitato da un intervento formativo del ricercatore-attore che ne esplicita le dinamiche sottese. Ma è un luogo dentro il quale anche gli individui che partecipano realizzano delle esperienze di apprendimento che cambiano le iniziali caratteristiche, non solo con la consapevolezza del cambiamento che è in atto, ma con la capacità di identificarne il valore e la portata.

Si è inteso riflettere sulla “deglobalizzazione”¹⁸ che lavorare sulle storie professionali mette in evidenza, per fare emergere l’importanza

¹⁸ Si veda D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2020 [ed. orig. 1992].

di focalizzare la narrazione delle biografie. In particolare, con gli intervistati si sono ripercorsi metacognitivamente i momenti considerati decisivi agli effetti della propria affermazione identitaria a livello formativo, professionale e sociale¹⁹.

L'analisi qualitativa delle risposte ha permesso di approfondire alcuni aspetti particolarmente rilevanti. A partire dai dati narrativi sull'esperienza vissuta dagli studenti sono stati, attraverso la traccia dell'intervista semi-strutturata, ripercorsi i nuclei tematici elaborati nel PDP, in particolare: la prefigurazione iniziale e finale dell'identità professionale *ante* e *post* il lavoro attraverso il PDP; l'uso di supporti per mediare il racconto; la costruzione del cv, focalizzandosi in particolare sui punti di forza e sugli elementi di miglioramento; lo scambio tra pari e con i tutor di tirocinio²⁰; l'importanza dell'autoriflessione nella pratica professionale.

Come sottolinea Melucci (1990)²¹: “l'io è multiplo” rimarcando come le biografie formative e professionali facciano emergere la molteplicità delle vite in una vita individuale. Per questo motivo, l'io multiplo richiede di esplorare tanto l'unità quanto la discontinuità, l'incoerenza, l'incertezza mediante la quale il soggetto ha costruito la propria narrazione, riconoscendosi come unico artefice del proprio percorso.

L'analisi delle interviste è stata svolta attraverso tre precisi passaggi o fasi di codifica: aperta, finalizzata e teorica²². Dopo la trascrizione letterale delle interviste, nella fase aperta, sono stati evidenziati i passaggi di senso incorporati nei discorsi svolti dagli interlocutori, successivamente sono stati scelti quelli ritenuti maggiormente rilevanti attribuendo così le prime etichette delle categorie emergenti. Nel definire queste categorie si è cercato di rimanere il più possibile coerenti con l'intenzionalità espressa dai racconti, dalle osservazioni e dalle riflessioni degli intervistati. Allo scopo di sistematizzare il corpus dei dati, il materiale raccolto è stato poi posto al vaglio della codifica fina-

¹⁹ *Ibidem*, p. 184.

²⁰ Nel caso dell'esperienza condotta si fa riferimento esclusivamente agli scambi occorsi durante le attività di tirocinio diretto svolto in modo indiretto a causa della situazione pandemica che di fatto non ha consentito di realizzare alcuna attività in contesti esterni, di lavoro in piccoli gruppi svolti dagli studenti su casi da analizzare e di supervisione avvenuti con i tutor di tirocinio interni all'università e con la responsabile del progetto in qualità di supervisore del processo.

²¹ A. Melucci, *Il gioco dell'io*, Milano, Feltrinelli, 1990.

²² M. Tarozzi, *Che cosa è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2008.

lizzata, anch'essa costituita dall'accostamento di etichette indicanti possibili similitudini o contatti tra fenomeni e orientati dall'analisi della letteratura, fatta in precedenza. I punti emersi nell'analisi sono stati poi comparati al fine d'individuare i possibili nessi di significato. Questi ultimi hanno originato nuove etichette, che potremmo chiamare macrocategorie, frutto della definizione di processi evidenziati dall'accostamento logico delle etichette grezze.

La determinazione di connessioni tra macrocategorie ha permesso la sistematizzazione dei dati e con la sintesi dell'accostamento logico delle macrocategorie sono state infine elaborate le descrizioni funzionali in grado di comporre una vera e propria spiegazione complessiva del caso studiato, tenendo presenti fenomeni, processi e contesto. I dati empirici così analizzati hanno consentito una concettualizzazione che ha reso espliciti i processi oggetto dell'indagine. L'analisi ha così restituito non solo un campo di ricerca statico, ma le dinamiche di costruzione dei processi studiati. Nel caso specifico dell'indagine condotta attraverso le interviste si è messo in evidenza il valore del PDP quale strumento innovativo che, se introdotto in ambito universitario e lavorativo come prassi consolidata e riconosciuta, può supportare la riflessività professionale, intesa come elemento distintivo e necessario per rispondere alla ricorsività tra sapere e azione alla base del lavoro dell'educatore.

Ritornando all'analisi dei nuclei tematici precedentemente indicati, è emerso che per alcuni intervistati, in particolare quelli che si sono iscritti alla laurea triennale dopo altri percorsi formativi e professionali, lo strumento stimola la riflessione, oltre che la ricostruzione e la revisione del proprio precedente percorso. In questo caso si riferivano all'uso di prodotti culturali (come canzoni, fotografie, video, dipinti, ...) per aiutarsi nella riflessione.

“Usare uno strumento come le canzoni, le immagini o altro è più facile? Data la mia indole è stato più semplice riflettere scrivendo perché sono così, perché sono stato abituato a riflettere molto su quello che vivo e su quello che ho vissuto. Però è stato anche molto bello cercare a posteriori, cioè una volta descritto il percorso delle mie scelte è stato anche molto interessante trovare quell'immagine, quel testo che esprimesse quello che avevo scritto. Ho capito invece che per i ventenni è il contrario: il fatto di ascoltare o vedere qualcosa suggerisce la riflessione rispetto a quello che si è. Questo ha a che fare con la sensibilità con la quale sono vissuti e sono cresciuti rispetto alla mia generazione. Nonostante tutto le due modalità si integrano benissimo: scrittura e strumenti. Bella come modalità. Ho apprezzato”.

Infatti, il prodotto culturale è visto dagli intervistati come suggeritore di riflessioni, rendendo manifesti aspetti che non erano stati presi in considerazione, orientando così la riflessione personale. Per alcuni è più facile scrivere le proprie riflessioni senza affidarle a dei mediatori culturali: in un'intervista una studentessa riporta, infatti, che

“la scrittura restituisce complessità, mentre scegliere una canzone, un'immagine, o altro restituisce solo una parte, solo un aspetto delle proprie riflessioni”.

La riflessione attraverso la scrittura si configura come ricerca di connessioni e di trame significative, al fine di evidenziare la vita individuale nella sua complessità.

In questa ottica lo strumento viene vissuto come il continuo dipanarsi di un processo senza soluzione di continuità e non solo come prodotto che ha una fine. Molti intervistati in questo senso colgono nel PDP uno strumento dinamico, flessibile capace di accompagnarli in tutta la loro esperienza formativa e professionale. Potremmo dire che il PDP ha la capacità di sostenere i soggetti nel mettere a sistema idee, valori e credenze rispetto alla futura professione²³.

Un intervistato, in particolare, afferma:

“... è rifeiorito come elemento che avevo dentro e fare Scienze dell'Educazione per me ha significato riqualificarmi, ricalibrare una serie di nozioni che già avevo ma ricollocandomi in un quadro più scientifico, più preciso e quindi adesso percepisco di più il significato dell'essere educatore, la scientificità di approccio, il valore, la serietà della disciplina. Se prima consideravo educare qualcosa che faceva parte del mio essere adesso ho trovato una modalità ben precisa e strutturata. E quindi la riflessione mi aiuta a qualificare ancora di più qualcosa che sentivo dentro”.

È interessante notare come inconsapevolmente l'intervistato esprima nella dichiarazione sopra riportata, il concetto di *flourishing* (“è rifeiorito”) per esprimere una valutazione del suo personale funzionamento.

²³ Si veda C. Biasin, R. Clerici, C. Finotti, *The identity and professional culture of the educator at the beginning of the university path in Italy*, in “European Journal of Social Work”, 15, 2012, pp. 361-375.

Tale concetto, secondo un'ottica integrata, combina insieme il benessere psicologico, quello soggettivo e quello sociale²⁴ andando oltre il semplice “stare bene” ed indicando alti livelli di benessere soggettivo²⁵. Il benessere, così inteso, diviene allora una risorsa importante per il percorso professionale perché aiuterà gli individui a funzionare in modo ottimale, ad essere autosufficienti, a adattarsi al cambiamento e a gestire bene la loro carriera. I risultati di diversi studi hanno mostrato che l'adattamento al ruolo lavorativo, le caratteristiche del lavoro, le relazioni con i colleghi e la remunerazione hanno influenzato positivamente il *flourishing*. Gli interventi per promuovere lo sviluppo delle future professionalità dovrebbero concentrarsi sulla promozione di questo aspetto e sul mettere a sistema pratiche di autoriflessione²⁶.

In questa ottica va anche letta la richiesta di costruzione del cv come capacità di ripercorrere il proprio vissuto formativo e professionale, indirizzandolo progressivamente al profilo che si desidera mettere in evidenza. Il cv diventa così, a sua volta, non solo un elenco di esperienze professionali e formative ma uno strumento di riflessione che porta all'elaborazione e alla costruzione di percorsi ripensati sull'identità professionale. Più questa si definisce, più è semplice selezionare le esperienze e la formazione che caratterizza quel profilo:

“È stata la riflessione sulla mia vita e sul perché fare Scienze della Educazione che mi ha costretto a rivedere e a tirare fuori anche quegli aspetti che poi sono usciti nel cv”.

Questo esercizio ha permesso di strutturare una riflessione condivisa sulla pratica progettata e agita, promuovendo nei partecipanti l'attivazione di una riflessione *in e on action*, attivando un processo in grado di incidere

²⁴ Per approfondimenti L.M. Keyes, J. Haidt (Eds.), *Flourishing. Positive Psychology and the life well lived*, Washington, DC, American Psychological Association, 2003.

²⁵ Si veda L.C. Hone *et alii*, *Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing*, in “International Journal of Wellbeing”, 4(1), 2014, pp. 62-90.

²⁶ Si veda C.L.M. Keyes, *Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health*, in “American Psychologist”, 62(2), 2007, pp. 95-108; A. Fabricio *et alii*, *Quality of life: Flourishing in the work context*, in “Current Psychology”, 11, 2020, pp.1-16; R. Kleinjan, S. Rothmann, E. Botha, *Flourishing-at-Work: The Role of Positive Organizational Practices*, in “Psychological Reports”, 122, 2019, pp. 609-631.

sia sulle modalità di progettazione, ma al contempo di trasformare l'identità professionale dello studente come futuro educatore²⁷.

La mediazione, intenzionalmente predisposta da tutor e supervisore, da un lato sollecitava domande e ragionamenti, favorendo e promuovendo il confronto nel gruppo; dall'altro valorizzava il riconoscimento dei vissuti per poterli rileggere e interpretare all'interno di una riflessione condivisa. L'intento formativo delle azioni predisposte è stato quello di far in modo che gli studenti si percepissero parte di una comunità che apprende riflettendo su oggetti, concetti, punti di forza ed elementi di miglioramento e sui processi formativi che sottostanno alla loro professionalità.

Gli studenti hanno manifestato apprezzamento rispetto alle occasioni di riflessione avute durante il percorso, soprattutto perché condivise tra i pari. Molti hanno riportato di aver trovato questa esperienza professionalmente e personalmente stimolante e ricca di spunti di riflessione attraverso proprio il costante e proficuo confronto:

“Devo dire la verità sono partita un po' scettica, nel senso che, ho già una Laurea alle spalle quindi ho già frequentato il mondo universitario in un'altra facoltà, e non mi era mai capitato un progetto di questa portata; quindi, diciamo che all'inizio ho faticato un po' a comprendere il perché; poi, mano a mano che andavo nella compilazione e nella scrittura, devo dire, che mi ha aiutato a fare un lavoro introspettivo quindi di lettura anche di me stessa che non pensavo. Per cui io direi che l'utilità, per me almeno, è stata proprio questa: cioè di provare a leggere dentro di me e trovare le risposte sul mio essere educatrice, risposte a domande che magari non mi sono mai nemmeno fatta”.

La dimensione del confronto tra pari è centrale per i partecipanti, sia durante gli incontri, sia a distanza grazie all'utilizzo della piattaforma Teams di Microsoft. Da questo punto di vista la piattaforma è stata utilizzata come un ambiente strutturato di documentazione, di discussione e allo stesso tempo di lavoro.

“Mi sono ritrovata alla prima volta che ho fatto l'Università e banalmente WhatsApp non esisteva. Per cui non c'erano sistemi così rapidi per potersi confrontare. [...] Ai tempi eravamo tantissimi però ti ritrovavi a confrontarti con una piccolissi-

²⁷ Per approfondire il concetto di professionista riflessivo si veda D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1999.

ma cerchia di persone con le quali avevi legato. Adesso invece, attraverso determinate piattaforme si riesce ad arrivare a confrontarti con chiunque anche senza magari essersi mai visti di persona. Per esempio, doversi confrontare è stato veramente utile per poi comprendere che anche il lavoro di educatore sarà così, sarà un continuo confronto con persone totalmente diverse da me, sarà un lavoro di team continuo. Secondo me, è stata una bella palestra”.

Il confronto sui materiali e sulle attività caricate nel PDP non ha solo permesso ai partecipanti di acquisire uno sguardo diverso sulla pratica, ma ha consentito di condividere alcune esperienze professionali. Le discussioni tra pari hanno facilitato uno scambio di pratiche reali e di suggerimenti innovativi da poter applicare nella pratica quotidiana, realizzando una comunità di apprendimento professionale²⁸. Il passaggio ad un ruolo attivo dei partecipanti durante la formazione ha rappresentato una delle prime leve per “riaccendere la consapevolezza ed il fascino della professione”; inoltre attraverso la riflessione è stato possibile rendere espliciti gli elementi impliciti delle proprie esperienze di vita, dei momenti di passaggio e di cambiamento:

“... lo vedo in riferimento al secondo blocco del PDP che riguarda la riflessione sulle esperienze fatte. Si tratta di una riflessione strutturata che con vari passaggi ti permette di recepire, recuperare tante cose che hai vissuto e che magari sono state depositate dentro di te ma che non le hai ben chiare. Invece il fatto di riprendere e riflettere te le fanno tornare in superficie”.

L’aderenza ad una struttura condivisa sulla quale basare le proprie riflessioni ha consentito di confrontare, inoltre, la narrazione del singolo con le narrazioni dei pari che hanno svolto lo stesso percorso.

L’intervista realizzata al termine dell’esperienza ha operato una ulteriore coscientizzazione, dando un contributo da un lato euristico, dall’altro interpretativo. Ha costituito una pratica di rispecchiamento autoreferenziale, una rivisitazione dei momenti più importanti della propria esperienza sia umana che professionale, soprattutto se, come in questo caso, sostenuta da una persona che ne mette in evidenza i punti salienti²⁹.

²⁸ Si veda R. Dufour, *What Is a “Professional Learning Community”?*, in “Educational Leadership”, 61, 2004, pp. 6-11.

²⁹ Cfr. D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, cit., p. 177.

Intervistato e intervistatore indagano il senso della narrazione da punti di vista diversi: da una parte, l'intervistato narrando la sua storia ne ricerca il senso; dall'altra parte, l'intervistatore cerca di rendere esplicita la struttura profonda di senso che esce dal racconto biografico. Insieme co-costruiscono e negoziano significati che emergono dalla ricostruzione narrativa.

4. *Conclusioni*

Questo contributo ha inteso ripercorrere, attraverso il progetto “La costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico”, l'idea della biografia in transito.

Il PDP si è posto come strumento capace di fornire una chiave di lettura dei soggetti che abitano queste transizioni, dalle quali sono stati attraversati o che hanno attraversato. Le interviste hanno ripercorso la ricostruzione narrativa del processo autobiografico, sostando nei passaggi che rappresentano dei punti di svolta professionali e personali. Ripercorrere le ricognizioni narrative e le rappresentazioni future come futuri educatori, ha consentito di interrogare i vissuti delle persone, rivivendo i processi individuali e sociali che concorrono alla costruzione di senso del racconto autobiografico e delle identità personali, sociali e professionali.

Attraverso la riflessione, il PDP ha consentito di creare significati condivisi e riflettere sulle pratiche di lavoro futuro, costruendo e consolidando la professione prefigurata e dando così inizio ad una comunità di pratiche che promuova l'identità professionale e l'integrazione organizzativa. La formazione che nasce dall'esperienza e ritorna alla pratica lavorativa rappresenta una modalità che restituisce senso allo sforzo di apprendimento continuo. I cambiamenti di prospettive di significato non sono più soltanto nelle rappresentazioni dei soggetti coinvolti, ma anche nei sistemi di relazione, nell'organizzazione stessa e nelle azioni di sistema.

Riferimenti bibliografici

Adams K., Hean S., Sturgis P., Clark M.J., *Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students*, in “Learning in Health and Social Care”, 2006, 5, pp. 55-68

Ajjawi R., Higgs J., *Learning to Reason: A Journey of Professional Socialization*, in “Advances in Health Sciences Education”, 13, 2008, pp. 133-150

- Bauman S., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2007
- Idem, *Vita liquida*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005
- Baxter Magolda M., *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*, Sterling, Stylus Publishing, 2001
- Biasin C., Clerici R., Finotti C., *The identity and professional culture of the educator at the beginning of the university path in Italy*, in “European Journal of Social Work”, 15, 3, 2012, pp. 361-375
- Billett S., *Exercising Self Through Working Life: Learning, Work and Identity*, in A. Brown, S. Kirpal, F. Rauner (Eds.), *Identities at Work*, Dordrecht, Springer, 2007
- Commissione della Comunità Europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato Delle Regioni una nuova agenda per le competenze per l'Europa Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, 2006, COM/2016/0381 final
- Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, in G.U.U.E., 28 maggio 2009, C 119/2
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2020 (ed. orig. 1992)
- Dufour R., *What Is a “Professional Learning Community”?* in “Educational Leadership”, 61, 2004, pp. 6-11
- Fabricio A., Kaczam F., Obregon S.L., de Almeida M.D., Lopes L.D.F., da Veiga C.P., da Silva W.V., *Quality of life: Flourishing in the work context*, in “Current Psychology”, 11, 2020, pp.1-16
- Hall S., *Who needs ‘identity’?*, in P. du Gay, J. Evans, P. Redman (Eds.), *Identity: a reader*, London, Sage Publications, 2000, pp. 15-30
- Hone L.C., Jarden A., Schofield G.M., Duncan S., *Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing*, in “International Journal of Wellbeing”, 4(1), 2014, pp. 62-90
- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018
- Keyes C.L.M., *Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health*, in “American Psychologist”, 62(2), 2007, pp. 95-108
- Keyes C.L.M., Haidt J. (Eds.), *Flourishing. Positive Psychology and the life well lived*, Washington, DC, American Psychological Association, 2003
- Kleinjan R., Rothmann S., Botha E., *Flourishing-at-Work: The Role of Positive Organizational Practices*, in “Psychological Reports”, 122, 2019, pp. 609-631
- Legge del 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, in G.U. n. 302 del 29 dicembre 2017
- Melucci A., *Il gioco dell'io*, Milano, Feltrinelli, 1990
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000
- Paterson M., Higgs J., Wilcox S., Villeneuve M., *Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialization*, in “Focus on Health Professional Education”, 4, 2002, pp. 5-21

Perna L.W., Hudgins C., *The Graduate Assistantship: Facilitator of Graduate Students' Professional Socialization*, in "Association for the Study of Higher Education", 1996, pp. 2-56, in https://repository.upenn.edu/gse_pubs/292

Porcheddu A., *Zygmunt Bauman intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005

Reid A., Dahlgren M.A., Petocz P., Dahlgren L.O., *From expert student to novice professional*, Netherlands, Springer, 2011.

Reid A., Dahlgren L.O., Petocz P., Dahlgren M.A., *Identity and engagement for professional formation*, in "Studies in Higher Education", 33(6), 2008, pp.729-742

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo, 1999

Idem, *Educative the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass, 1987

Tarozzi M., *Che cosa è la Grounded Theory*, Roma, Carocci, 2008

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2003

Weidman J.C., Twale D.J., Stein E.L., *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage? ASHE-ERIC Higher Education Report*", 28(3), San Francisco, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, 2001

Wenger E., *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*, in E. Wenger (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*, London, Springer, 2000, pp. 179-198