
CONTRIBUTO TEORICO

Prefigurazioni professionali future: pratiche e processi di di-svelamento.

Future professional prefigurations: unveiling practices and processes.

Gina Chianese, Università degli Studi di Trieste.

ABSTRACT ITALIANO

La professione educativa sta vivendo, anche alla luce delle recenti riforme legislative, delle politiche sociali e di bisogni socio-educativi emergenti, una stagione di cambiamento e di profonda trasformazione che richiede saperi e competenze rinnovati alla luce della complessità che caratterizza la società e l'azione educativa stessa. All'Università di Trieste, al fine di sostenere gli educatori-informazione nella definizione del proprio profilo professionale, è stato predisposto uno strumento-processo - il Personal Development Plan - quale misura di accompagnamento e orientamento narrativo volto alla costruzione delle prefigurazioni professionali future attraverso un processo biografico e critico-riflessivo.

ENGLISH ABSTRACT

In the light of recent legislative reforms, social policies and emerging socio-educational needs, the education profession is experiencing a period of change and profound transformation that requires renewed knowledge and skills in the light of the complexity that characterises society and educational action. At the University of Trieste, in order to support educators-in-training in the definition of their professional profile, a tool-process, the Personal Development Plan, has been prepared as a measure of accompaniment and narrative orientation aimed at the construction of future professional prefigurations through a biographical and critical-reflective process.

Introduzione

Nel dare forma alla nostra vita, siamo la stecca da biliardo, il giocatore o la palla?
Siamo noi a giocare, o è con noi che si gioca?
Zygmunt Bauman

La professione educativa ha vissuto, alla luce delle recenti riforme - frutto di un lungo e travagliato iter parlamentare - un momento di grande rinnovamento che ha portato al riconoscimento e alla tutela delle figure professionali educative. Sono stati stabiliti, infatti, i percorsi formativi universitari per accedere alle differenti professioni (1) ed i contesti di esercizio riferendosi in particolare

all'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.

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; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale (L. 205/2017, comma 594).

Dal testo emerge in modo esplicito il cambiamento importante e significativo avvenuto nel corso del tempo: si passa da una impostazione della professione educativa storicamente votata ad aspetti assistenzialistici o custodialistici, con una prassi educativa spesso volta alla ri-educazione, alla costrizione o alla riparazione, a un approccio che, invece, promuove il riconoscimento e l'attivazione delle risorse del soggetto stesso, promuovendo processi di empowerment e di resilienza. L'azione educativa non è, quindi, più rivolta esclusivamente agli "emarginati" ma a tutto l'insieme dei soggetti nelle diverse età della vita, nei diversi contesti formali, informali e non formali, per la promozione del ben-essere e dello sviluppo individuale e di comunità.

Oltre agli sviluppi normativi, i mutamenti - talvolta repentini - storico-sociali, economici e tecnologici richiedono all'educatore di utilizzare nuove strategie, di mettere a sistema una rete di saperi e competenze solidi ma trasversali oltre che flessibili, di saper leggere e dare risposte a domande e bisogni sempre nuovi e complessi per vivere e so-stare nella complessità della società e dell'evento educativo stesso.

Questa condizione ha chiaramente delle ricadute dirette sui percorsi universitari volti alla formazione di tali figure professionali, in particolare emerge la necessità di attivare all'interno di tali percorsi processi di orientamento e auto-orientamento dei soggetti-in-formazione verso la costruzione - o anche - il dis-velamento del proprio progetto professionale.

L'aspetto del dis-velamento deve essere inteso non come scoperta di un profilo ideale pre-esistente (pur non negando la necessità di alcuni nuclei fondanti) ma come ri-scoperta continua di un profilo in divenire attraverso un processo dinamico di costruzione, de-costruzione e ri-costruzione permanente dei propri percorsi ed esperienze, sia in essere che passate, in un orizzonte di prefigurazione futura. Analizzando e mettendo a sistema le motivazioni, le storie, gli incontri, gli accadimenti significativi o di svolta si dà vita ad un racconto biografico in cui il soggetto-in-formazione si narra, si rappresenta, si costruisce in una ri-costruzione attiva e creativa, esplicitando altresì i valori e gli scopi che fanno da base alle proprie scelte e condotte (Oggioni, 2019; Fabbri & Rossi, 2008).

L'orientamento come risposta all'incertezza e alla transizione

In questo processo di costruzione e dis-velamento del proprio progetto professionale è possibile considerare come centrale la questione dell'orientamento, sottolineando come

nelle nostre società contemporanee, il problema dell'orientamento è il problema di un individuo che si interroga su ciò che deve fare della propria vita. [...] Questa incertezza non tocca soltanto l'occupazione. Le nostre società si presentano come «società del rischio» [...]. Il futuro non è percepito soltanto come incerto, ma anche come portatore di minacce. In alcuni casi, è motivo di angoscia. I problemi di orientamento ai quali deve far fronte l'individuo

delle nostre società contemporanee sono quindi i problemi di un individuo incerto che sa di dover prendere decisioni che impegneranno la propria esistenza, ma che non ha alcuna certezza del futuro (Guichard, 2007, p. 36).

In società "a rischio", dal futuro incerto, anche i percorsi professionali ed esistenziali hanno perso i caratteri di linearità a favore di una "rizomaticità" e di una liquidità (Bauman, 2002) che vedono, invece, nella discontinuità e nella transizione l'elemento costante.

Questi elementi di rottura che caratterizzano le esistenze personali e le storie professionali, possono rappresentare momenti di dis-orientamento ma allo stesso tempo possono costituire momenti di crescita, di sviluppo, di formazione e di ri-organizzazioni lungo altre traiettorie laddove opportunamente condotti. Per cui, «la transizione [...] va elaborata da un punto di vista formativo, perché rappresenta una occasione di rottura identitaria ma anche un rilancio di progettualità esistenziale» (Biasin, 2012, p. 13) e, quindi, anche professionale.

Di fronte a questa condizione di incertezza e di percorsi personali punteggiati dalla discontinuità e della transizione, il ruolo dell'orientamento e dell'auto-orientamento diventa centrale in un processo a spirale in cui si intrecciano il costruire-decostruire-ricostruire percorsi formativi, storie personali e professionali al fine di rintracciare le direzioni di senso, le piste di sviluppo e gli orientamenti.

Significa comprendere la propria posizione nel mondo, il significato del proprio agire professionale alla luce di un'azione riflessiva, attivando un processo dinamico e lifelong che mette a sistema il passato, il presente e il futuro.

Le prime due dimensioni costituiscono gli ancoraggi, le costellazioni di significato che condizionano e allo stesso tempo orientano le prefigurazioni di sviluppo futuro.

Per l'università la sfida consiste nel formare soggetti-in-formazione all'(auto)-orientamento inteso come processo in progress, dinamico ed evolutivo, ricorsivo che consenta di rendere manifesti gli aspetti impliciti che orientano le disposizioni personali verso la scelta (Annacontini, 2020; Loiodice, 2009).

Ciò richiede altresì lo sviluppo di una autonomia decisionale intesa quale capacità di valutare rischi e conseguenze della propria azione, di assumersi responsabilità, di fronteggiare situazioni e condizioni di difficoltà attraverso un atteggiamento critico-riflessivo (Consiglio Europeo, 2018).

Alla luce, quindi, sia della stagione di riqualificazione che sta vivendo la professione educativa sia degli elementi di complessità - a volte anche di contraddizione - e di rottura, sembra opportuno fornire all'interno dei percorsi formativi accademici degli strumenti teorico-operativi capaci di promuovere processi di orientamento e auto-orientamento volti alla formazione di una figura professionale certa ma flessibile, capace di leggere e operare nella complessità, di affermare l'intenzionalità teorica-operativa, di agire secondo un habitus riflessivo e con una postura pedagogica necessariamente critico-problematica, di vivere la continua tras-formazione come opportunità e non come limite.

Il Piano di Sviluppo Personale: strumento e processo per dis-velare il profilo professionale

Per favorire il dis-velamento del profilo professionale e formare ad un processo di orientamento e auto-orientamento secondo un approccio critico-riflessivo, è stato realizzato presso l'Università di Trieste, a partire dal progetto nazionale POT (Piani per l'Orientamento e il Tutorato), un Personal Development Plan (d'ora in avanti PDP). Esso si caratterizza quale strumento-processo di accompagnamento per la progettazione, monitoraggio e valutazione dei propri percorsi di sviluppo professionale attraverso l'utilizzo in contesto di pratiche narrativo-riflessive. Il PDP è supportato da una veste elettronica (attraverso il software Mahara)(2) per consentire la documentazione, la condivisione di esperienze autentiche, il collegamento e lo scambio con altri attori (studenti/esse, ma anche tutor di tirocinio e tutor aziendali). Lo strumento-processo si caratterizza come tripartito secondo una logica ciclica per cui i risultati in termini di competenze espressi nell'ultima sezione rappresentano la base per avviare un nuovo ciclo (figura 1).



FIG. 1

Ciascuna sezione è introdotta da un'immagine e da un breve testo che, sia in senso metaforico che descrittivo, accompagnano la redazione del PDP.

Mi racconto.

Il ciclo del PDP prende avvio con la sezione "Mi racconto" introdotta dall'immagine del dipinto "Galatea delle Sfere" di Dalì. Come nell'immagine il viso di Gala si compone di diverse sfere, allo stesso modo, la costruzione dell'identità e del profilo professionale dell'educatore prende avvio dalla consapevolezza che diversi ambiti e dimensioni concorrono alla loro definizione. La sezione è dedicata alla narrazione biografica del proprio percorso formativo e/o professionale valorizzando, in un'ottica sistemica, le esperienze condotte non solo in ambito formale ma anche informale e non formale, attraverso processi individuali e sociali.

Questa sezione intende, altresì, sostenere lo studente nell'analisi ed esplicitazione della motivazione autentica che l'ha condotto a tale scelta formativa e, quindi, a intraprendere un percorso che si tradurrà in una specifica scelta professionale. Tale elemento non è di poco conto in quanto, soprattutto nel caso di motivazioni esterne o non profondamente radicate, consente di monitorarle al fine di evitare l'abbandono precoce del percorso formativo e/o di sostenere lo studente nell'individuazione di una motivazione intrinseca forte. In ultima istanza consente, inoltre, il riorientamento verso percorsi maggiormente idonei.

La sezione è corredata, infine, da una rubrica di competenze realizzata a partire dai *learning outcomes* definiti nel progetto nazionale TECO-D (Federighi, 2018; Bonaiuti, Del Gobbo & Torlone, 2020). La scelta di partire dai learning outcomes è sembrata opportuna e allo stesso tempo strategica in quanto ha consentito di condividere con gli studenti già all'inizio del primo anno gli obiettivi formativi finali e sostenere, in tal senso, la prefigurazione e la costruzione di un profilo professionale orientato, sostenendo la consapevolezza e l'assunzione di responsabilità da parte degli studenti rispetto ai propri processi di sviluppo.

Per ciascun obiettivo sono stati identificati un set di competenze e una scala di valutazione su 5 livelli (3). Allo studente è richiesto di auto-valutarsi al fine di definire - a conclusione di questa sezione - i propri obiettivi di sviluppo futuri in termini di competenze attraverso una matrice SWOT. La rubrica fornisce, in maniera prospettica, il profilo professionale che ci si attende in uscita dal percorso formativo. In tal senso è possibile progettare il proprio percorso scegliendo, in modo armonico e coerente, sostenuto dai tutor interni ed esterni, le esperienze e le attività che potranno contribuire allo sviluppo del proprio profilo professionale oltre che personale.

Attraverso l'utilizzo della rubrica viene incoraggiato il processo di autovalutazione delle proprie abilità e competenze inteso come *assessment as learning* (Torrance, 2012; Dann, 2002; Black & Williams, 2009), promuovendo processi metacognitivi per valutare i propri apprendimenti e raggiungimenti e decidere come eventualmente riorientarli.

I percorsi di sviluppo

La seconda sezione è dedicata alla narrazione dei percorsi di sviluppo realizzati a partire dagli obiettivi in termini di competenze individuati nella prima sezione attraverso la matrice SWOT. Ad introdurre “i percorsi di sviluppo” troviamo l’immagine di sassi impilati, a voler indicare lo sviluppo professionale come costituito da diversi step connessi da un’idea o meta di sviluppo. Fra le esperienze significative che caratterizzano l’esperienza dello studente in un’ottica di sviluppo professionale, certamente ritroviamo il tirocinio quale occasione/contesto che consente di sottoporre le conoscenze al vaglio dell’esperienza concreta, sostenendo il processo virtuoso circolare fra teoria e prassi, di sviluppare di abilità e competenze e di entrare in una comunità professionale. Il focus centrale dell’esperienza di tirocinio è posto sulla riflessione che, come sostiene Schön (1987), consente di tradurre in parola e di esplicitare quei pensieri, connessioni dell’accadere dinamico che si compiono nelle attività del tirocinio, per ragionare *nella* e *sulla* pratica.

Oltre al tirocinio, questa sezione è aperta alla narrazione di tutte le esperienze significative che in maniera autentica contribuiscono allo sviluppo degli obiettivi individuati, in particolare l’esperienza Erasmus, le attività di volontariato o di lavoro.

Attraverso il confronto con il tutor dell’ente ospitante, con i pari o con altri educatori, raffrontando gli aspetti teorici con quelli emersi dalla pratica, è possibile focalizzare la riflessione sugli aspetti *on-action* dell’azione per quindi ritornare ad una riflessione *in-action* più nutrita e consapevole.

Prefigurazione di futuro

L’ultima sezione è centrata sul tema della “prefigurazione di futuro” rispetto al proprio profilo professionale. E’ introdotta dall’immagine di un soggetto che scruta l’orizzonte con un binocolo volendo così sottolineare che ci muoviamo in orizzonte di “non ancora”, di un percorso e di un profilo professionale in progress che si costruisce attraverso esperienze significative, incontri e scambi nei contesti autentici. E’ la sezione nella quale si concretizza il monitoraggio e la valutazione del processo di sviluppo avviato con la sezione “mi racconto” - attraverso l’autovalutazione e l’individuazione dell’obiettivo/i di sviluppo – condotto attraverso il processo di narrazione-documentazione-riflessione di esperienze significative e che si conclude con la valutazione sull’intero ciclo.

In questa sezione la valutazione viene realizzata attraverso diversi vertici e prospettive: quella del supervisore interno all’università, quella del tutor ospitante per il tirocinio e quello dello studente.

Per la valutazione sia da parte del supervisor di tirocinio (per quanto riguarda il tirocinio diretto e indiretto) che del tutor ospitante (valutazione del tirocinio diretto negli enti) vengono utilizzati i medesimi criteri e livelli presenti nella rubrica con schede apposite. In particolare, nel caso del tutor dell’ente ospitante, viene condivisa nella scheda anche parte della rubrica del PDP relativa ai learning outcomes e alle competenze scelti dallo studente rispetto al proprio percorso di sviluppo.

Per lo studente l'autovalutazione realizzata attraverso la rubrica, consente di rileggere in chiave prospettiva le esperienze realizzate e narrate nella seconda sezione e i nuovi raggiungimenti in termini di competenze costituiscono la base per innestare un nuovo processo di sviluppo fatto di auto-valutazione, definizione dell'obiettivo di sviluppo, narrazione-documentazione e riflessione sull'esperienza, valutazione.

L'azione di autovalutazione e co-valutazione (Dochy, Segers & Sluijsmans, 2006) che questa sezione supporta consentono a ciascun soggetto-in-formazione di prendere parte attivamente al processo e di rileggere in chiave formativa le proprie esperienze e di attribuirne un senso. Tale valutazione va ad incidere, inoltre, sugli aspetti di metacognizione rispetto ai propri apprendimenti e sulla capacità di apprendere ad apprendere; sostiene l'identificazione del gap fra il profilo professionale attuale e quello futuro; infine, aiuta a stabilire i contesti e le opportunità maggiormente idonee a sostenere il proprio sviluppo in termini di apprendimento, capacità e competenze (McMillan & Hearn, 2008).

Conclusioni

Il processo dinamico realizzato all'interno del percorso formativo universitario attraverso il PDP porta il soggetto-in-formazione a delineare e dis-velare il proprio profilo professionale che passa da una situazione di idealità a una di realtà e concretezza attraverso il continuo raffronto-confronto-scontro con il contesto reale, con la messa in pratica di saperi e con la loro traduzione in abilità e competenze, nutrendo il rapporto a spirale fra teoria e prassi. Si tratta di un processo lifelong che, sostenuto da una riflessività biografica, accompagna il soggetto-in-formazione nel continuo processo di trasformazione ed elaborazione del proprio profilo professionale (Savickas, 2005). Un processo narrativo-biografico, un raccontare storie in cui il protagonista è il soggetto-in-formazione stesso che, nel narrare, costruisce la propria identità (Bruner, 2006).

Our lives are ceaselessly intertwined with narrative, with the stories we tell and hear told, with the stories that we dream or image or would like to tell. All these stories are reworked in the stories of our own live that we narrate to ourself in an episodic, sometimes semiconscious, virtually uninterrupted monologue. We live immersed in narrative, recounting and reassessing the meaning of our past actions, anticipating the outcomes of our future projects, situating ourself at the intersection of several stories not yet completed. We explain our actions in terms of plots, and often no other form of explanation can produce sensible statements (Polkinghorne, 1998, p. 160).

Note

- (1) In particolare ci si riferisce in questa sede alla figura dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista.
- (2) <https://mahara.org/>
- (3) Nello specifico i livelli sono così declinati: parziale, iniziale, di base, progredito e avanzato. Per ciascun livello è presente nella legenda una descrizione del livello stesso.

Bibliografia

- Annacontini, G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. In I. Tempesta (a cura di). *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola*. Lecce: Salento University Press, pp. 67-78.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21, pp. 5-31.
- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., Torlone, F. (2020). Progettare. I contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione. *Form@re*, vol. 20, n. 2, pp. 1-15.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Consiglio Europeo (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* C189 del 4.6.2018.
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. London: Routledge / Falmer.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (2006). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 331-350.
- Fabbri, L., Rossi, B. (a cura di) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formative dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re*, Vol. 18 (Issue3), 19-36.
- Guichard, J. (2007). *L'orientamento nella società della conoscenza*. In A., Grimaldi, A. Del Cimmuto (a cura di). *Orientare l'orientamento*. Roma: Isfol.
- 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*. Retrived from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/12/29/302/so/62/sg/pdf>.
- Loiodice, I. (a cura di) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- McMillan, J. H., Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Oggionni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Polkinghorne, D.E (1998). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State of New York University Press.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Schön, D.A. (1987). *Educative the reflexive practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformativa and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38, 323-342.