



## STUDI E RICERCHE

### L'orientamento come *habitus vivendi* in un contesto di sviluppo permanente\*

#### Gina Chianese

Associate Professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | [gchianese@units.it](mailto:gchianese@units.it)

#### Barbara Bocchi

Assistant professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | [barbara.bocchi@units.it](mailto:barbara.bocchi@units.it)

### Orientation as a *habitus vivendi* in a context of permanent development

#### Abstract

*The concepts of lifelong learning and guidance are closely interconnected with regard to a necessary reflection-guidance-action to support the different choices at several stages of the life course. Therefore, guidance must necessarily be conceived as an integrated process and developed both in the different contexts that each person goes through in the course of life (school, university and work) and with self-orientation practices capable of supporting a design attitude, of entrepreneurship of oneself in a life design process. In the essay, with regard to university guidance, the experience carried out at University of Trieste is presented through a tool-process, the Personal Development Plan (PDP), designed to support male and female students with respect to future professional prefigurations.*

#### Keywords

lifelong guidance, life design, entrepreneurship, self-guidance, future planning

I concetti di apprendimento permanente e di orientamento risultano tra loro profondamente collegati in virtù di una necessaria azione di riflessione-indirizzamento-azione a supporto delle diverse scelte nelle varie fasi del percorso di vita.

Pertanto, l'orientamento deve necessariamente essere concepito quale processo integrato e sviluppato sia nei differenti contesti che ciascun soggetto attraversa nel corso della vita (scuola, università e lavoro) sia con pratiche di auto-orientamento capaci di supportare un atteggiamento progettuale, di entrepreneurship di se stessi in un vero e proprio processo di life design. Nel saggio viene presentata l'esperienza di orientamento condotta all'Università di Trieste attraverso uno strumento-processo, il Personal Development Plan (PDP) atto ad accompagnare e sostenere studenti e studentesse nelle prefigurazioni professionali future intese quale percorso in costante divenire.

#### Parole chiave

orientamento permanente life design, autoimprenditorialità, auto orientamento, progettualità futura

\* 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.

## 1. L'orientamento come diritto permanente

Per parlare di orientamento è interessante partire da una riflessione sul significato etimologico del termine che rimanda ad un posizionamento geografico (gli edifici nell'antichità erano orientati verso il sole nascente) – o per meglio dire rispetto ad un sistema di riferimento. In senso lato potremmo affermare che riguarda il trovare una posizione o scegliere una direzione.

Volendo circoscrivere l'analisi al settore dell'educazione e della formazione è possibile partire da alcune definizioni, quali ad esempio quella dell'Unesco (1970) secondo cui

l'orientamento consiste nel permettere all'individuo di prendere coscienza delle proprie caratteristiche personali e di svilupparle per scegliere i propri studi e le proprie attività professionali in tutte le circostanze della vita (Unesco, 1970, p. 10)<sup>1</sup>.

Da questa definizione è possibile far emergere alcuni concetti chiave; ossia l'orientamento si configura quale azione individualizzata, di auto-orientamento consapevole che accompagna il soggetto per l'intero percorso di vita consentendo un pieno sviluppo personale e della società.

Altra definizione cardine – sempre all'interno di un panorama europeo – è quella dell'OECD (2004) per cui

l'orientamento si riferisce a una serie di attività che consentono ai cittadini di qualsiasi età, e in qualsiasi momento della loro vita, di: identificare le proprie capacità, competenze e interessi; prendere decisioni significative in materia di istruzione, formazione e lavoro; gestire i propri percorsi di vita individuali nell'apprendimento, nel lavoro e in altri contesti in cui tali capacità e competenze vengono apprese e o utilizzate (OECD, 2004, p. 67)<sup>2</sup>.

La definizione dell'OECD apre ad una visione dell'orientamento che la pone in una prospettiva di ampio respiro comprendendo contesti e situazioni differenti. Questa idea è stata in seguito supportata a livello europeo da due Risoluzioni del Consiglio dell'Istruzione – sia nel 2004 che nel 2008 – che hanno ravvisato la necessità di servizi di orientamento efficaci lungo tutto il percorso di vita e quindi per tutte le età, con l'obiettivo di consentire una gestione permanente del proprio apprendimento e delle transizioni nei vari sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

In particolare, il documento del 2008 è stato di impulso e ispirazione per molti sistemi di orientamento permanente, incluse le Linee Guida per l'Orientamento del 2014 del MIUR e i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), che hanno adottato la definizione di orientamento in esso contenuta; ossia come di

un processo continuo che consente ai cittadini, a qualsiasi età e in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze e interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e lavoro e di gestire i propri percorsi di vita individuali nell'apprendimento, nel lavoro e in altri contesti in cui tali capacità e competenze vengono apprese e/o utilizzate. L'orientamento copre una serie di attività individuali e collettive relative alla fornitura di informazioni, alla consulenza, alla valutazione delle competenze, al sostegno e all'insegnamento delle capacità decisionali e di gestione della carriera (Council of the European Union, 2008, p. 2)<sup>3</sup>.

L'orientamento viene, quindi, riconosciuto da più fonti quale diritto fondamentale volto a garantire lo sviluppo delle abilità necessarie per effettuare delle scelte in modo consapevole in tema di formazione e lavoro attraverso forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni. Ad implementazione di tale diritto, nel 2014 lo European Lifelong Guidance Policy Network ha pubblicato un vero e proprio *resource kit* (ELGPN, 2014) con l'obiettivo di rivedere ed attivare le modalità di erogazione delle attività di orientamento anche sulla base di buone pratiche di altri Paesi.

1 Traduzione a cura delle autrici.

2 Traduzione a cura delle autrici.

3 Traduzione a cura delle autrici.

Il 2020, invece, è stato l'anno del report “Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities” (European Commission, 2020) che ha tratteggiato lo stato dell'arte a livello europeo e declinato delle raccomandazioni per pervenire a sistemi di orientamento efficaci, di qualità, coerenti e capaci di accompagnare tutti i soggetti nelle diverse età della vita e nelle molteplici transizioni.

Parlare di orientamento significa, in estrema sintesi, interessarsi della persona nella sua interezza, del suo atteggiamento progettuale per l'intero percorso di vita indirizzato ad un progetto di sviluppo da perseguire. Un progetto, va ricordato, che deve presentare le caratteristiche della “possibilità” e deve richiedere al soggetto un impegno sfidante verso un futuro “pensabile” e non ideale. Fermare il proprio obiettivo o la propria meta nella sfera dell'idealità – con conseguente mancanza di raffronto e/o gap fra l'attualità e l'idealità – può essere causa di frustrazione e di abbandono precoce del proprio progetto.

L'orientamento, quindi, non è più solo lo strumento per gestire le “classiche” transizioni nel mondo della scuola, della formazione e del lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ciascuno, ponendosi come sostegno necessario nei processi di decisione, come *habitus vivendi*.

In una società come l'attuale, le scelte si compiono in scenari in rapido mutamento e possono essere modificate e riadattate costantemente. Il percorso di orientamento, quindi, non può considerarsi concluso con una decisione che può dirsi definitiva e conclusiva. Nel tempo potrà infatti apparire non del tutto adeguata, oppure fare da volano per altre opportunità rendendo, quindi, indispensabili azioni di ridefinizione del processo pervenendo a nuove consapevolezze e ad ulteriori scelte.

Ciò richiede, certamente, un'azione integrata fra scuola, formazione e lavoro attraverso processi integrati che sappiano guardare all'orientamento in modo nuovo e coerente – e non come suddiviso fra molteplici livelli e contesti e con una visione frastagliata e senza sistematizzazione – in qualità di processo che investe la crescita globale della persona che, dunque, si fa permanente.

## 2. Dall'orientamento universitario al life design

L'esigenza-diritto di orientamento permanente rappresenta una faccia di una stessa medaglia che dall'altra parte vede l'affermarsi di una società “degli individui” (Elias, 2001) in cui predomina un sentimento di diffusa incertezza (Bauman, 2005), di mancanza di saldi riferimenti volti a rimarcare tradizionali momenti di passaggio, in un “paesaggio di vita” dai contorni sfumati e dalle molteplici direzioni.

A questa condizione si è aggiunto negli ultimi anni l'evento pandemico che ha inevitabilmente creato una frattura importante e che richiede una riflessione sul ruolo e sulla funzione dell'orientamento e dell'auto orientamento (Cedefop *et alii*, 2020) quale misura di recupero e di rilancio dalla pandemia. Infatti, sapersi orientare significa essere in possesso di una strumentazione cognitiva, emotiva e relazionale che rende possibile il modificarsi per ri-adattarsi in maniera dinamica e flessibile alle continue trasformazioni – anche inaspettate e drammatiche – in atto. Significa contribuire in modo responsabile agli esiti del proprio destino, alla gestione del proprio futuro formativo e professionale e, quindi, alla progettazione di direzioni di futuro attraverso un atteggiamento di *entrepreneurship* essenziale per tutta la vita (Guichard, 2013; European Commission, 2018).

Se dunque lo scenario è quello tratteggiato, l'orientamento va visto come processo continuo volto a fornire sostegno alla progettualità formativa e professionale di una persona nella sua interezza.

In particolare poi all'università, specialmente con l'accesso e il ritorno all'istruzione da parte di adulti o di studenti con caratteristiche specifiche (studenti lavoratori, part-time, studenti internazionali e con disabilità,...) (Almalaurea, 2020; European Commission, 2012) che necessitano di risposte differenti riguardo a servizi, tempi di studio e di lavoro e di personalizzazione dei percorsi formativi, l'orientamento assume un ruolo chiave anche come momento di valorizzazione degli apprendimenti, delle esperienze pregresse o delle differenti abilità.

In tal senso l'orientamento si pone come importante azione di sostegno ad una progettualità formativa e professionale che è necessariamente *in progress* attraverso l'analisi e la rivisitazione di storie, fatti ed esperienze. Tale azione contribuisce a delineare un orizzonte di futuro possibile anche attraverso lo sviluppo dell'autonomia personale e della responsabilità (Savickas, 2015).

In questo processo, che si caratterizza come in costante evoluzione e mutamento, si richiede al soggetto, quindi, di riscoprire il proprio “io formativo” intendendo con tale termine «il modo in cui i soggetti pen-

sano se stessi relativamente al proprio rapporto con la formazione, al ruolo e al valore che essa può avere nella propria vita e rispetto alle scelte e ai percorsi lavorativi» (Cunti, 2015, p. 337). Riguardo, invece, alla dimensione professionale l'orientamento diviene una vera e propria condotta strategica permanente, di autodeterminazione in una prospettiva attuale e di futuro strettamente legata alla prima (Biasin, 2014, 2012; Ryan, Deci, 2000).

In questo percorso di analisi, di focalizzazione e ricontestualizzazione in un'ottica di futuro, la riflessione su se stessi e sulle proprie esperienze consente una costante ridefinizione del senso e della direzione del proprio progetto di vita, in un'attività di costante personalizzazione (Malrieu, 2003).

Le azioni di riflessione consentono altresì di portare l'implicito fatto di presupposti, valori, motivazioni ad un livello esplicito rendendo così maggiormente comprensibili – innanzitutto a se stessi e poi agli altri – scelte e decisioni, evidenziando altresì gli agganci con altri “turning point” del proprio progetto di vita.

In tal senso già il Miur nel 2014 aveva indicato in maniera netta nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* gli scopi e le funzioni a cui tutte le scuole di ogni ordine e grado sono chiamate ad attenersi:

L'orientamento [...] deve aiutare la persona a sviluppare la propria identità, a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di formazione e, successivamente tra domanda e offerta di lavoro (MIUR, 2014).

L'orientamento all'università non può quindi restare nella classica tripartizione: in ingresso – caratterizzandosi spesso come informazione a sostegno della scelta – in itinere per rimuovere eventuali ostacoli alla frequenza e dare sostegno al successo formativo – in uscita tratteggiando le possibili direzioni di sviluppo professionali; ma divenire un processo continuo di costruzione e ri-costruzione delle proprie traiettorie personali e professionali in un'ottica di life design (Savickas *et alii*, 2010).

Gli studenti universitari attraversano, in particolare, nel loro percorso accademico diverse fasi e cambiamenti e necessitano di sapere interpretare e attribuire senso alle loro diverse esperienze mediante approcci riflessivi, oltre che di saper gestire strumenti di auto-orientamento e di autodeterminazione in una prospettiva attuale e di futuro (Savickas, 2012; Guichard, 2005).

Inteso in tal senso l'orientamento presuppone per un verso l'impegno costante ed importante da parte di ciascuna persona e la presenza di un supporto professionale capace di sostenerlo. In tale prospettiva si configura l'esperienza realizzata con i futuri educatori e educatrici del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Trieste.

### 3. Pensare il presente per orientare il futuro: il Personal Development Plan

Mai come in questo periodo storico, sociale e politico, le professioni educative si muovono in uno scenario di complessità, rendendo evidente la centralità che oggi riveste la formazione e l'orientamento professionale.

Si tratta, infatti di professioni che, da una parte, raccolgono l'istanza fondamentale della complessità sistemica che caratterizza gli attuali assetti societari, in particolare l'istanza per cui lavorare nel campo della cura significa fornire alle persone conoscenze e competenze in grado di sostenere l'acquisizione di capacità di giudizio critico e di scelta autonoma.

Dall'altra parte, per rispondere alla crescente problematicità del sociale, è necessario riconoscere nella qualificazione della formazione degli educatori, il significato di un agire professionale in grado di rispondere con efficacia alle situazioni complesse. In questa prospettiva, l'orientamento diventa una risorsa preziosa per cui orientare significa far emergere ciò che è necessario essere individuato, portato a maturazione e valorizzato.

L'orientamento si occupa anche dei contenuti impliciti delle esperienze professionali, di quegli aspetti legati alla biografia personale degli educatori che vanno ad influenzare la loro biografia professionale. L'orientamento vuole pertanto offrire una specie di meta-prospettiva, cioè una visione d'insieme sulle attività e sulle condizioni professionali.

Diventare educatori e educatrici significa intraprendere un'esperienza formativa complessa nella quale si intrecciano diversi piani di riflessione teorici e pratici. La stessa dimensione educativa è un luogo del

complesso che richiede, per essere disvelato e problematizzato, diverse prospettive di riflessione e di approfondimento.

In questo orizzonte di senso, l'Università di Trieste con studenti e studentesse del primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione ha realizzato il progetto "La costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico" che ha inteso contribuire alla costruzione dell'identità professionale degli studenti attraverso l'uso in contesto di uno strumento-processo capace di accompagnarli durante il percorso universitario e nelle pratiche di orientamento dei propri percorsi formativi e professionali<sup>4</sup>.

In questa ottica, il Personal Development Plan (PDP) si caratterizza quale processo-strumento capace di attivare e sostenere l'analisi e lo sviluppo della propria identità professionale attivando un percorso biografico-narrativo capace di rendere evidente la storia formativa e lavorativa come costruzione in progress. Questo percorso valorizza anche esperienze e apporti culturali e valoriali *in nuce* significativi (anche potenziando 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 ed elaborato sulla base delle indicazioni nazionali e internazionali, di costruire dei percorsi di sviluppo orientati alla definizione progressiva delle prefigurazioni professionali future.

Il PDP è strutturato secondo tre sezioni che stimolano il processo di analisi, la (ri)-costruzione della propria identità formativa e professionale fino alle rappresentazioni di sviluppo, utilizzando un approccio narrativo autoriflessivo e riflessivo.

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 formative significative – come ad esempio il percorso di tirocinio – nell'ottica di sviluppo della propria identità professionale. L'ultima sezione "Prefigurazione di futuro" è rivolta alla valutazione del processo e alla programmazione in direzione di futuro nella formazione in divenire della propria identità e del proprio profilo professionale.

L'utilizzo del PDP vuole colmare quello spazio di intervento orientativo a misura del singolo studente, che non si realizza solo nel momento dell'ingresso e di uscita dall'università, volto a sviluppare la capacità di progettazione del proprio iter formativo e professionale.

Al termine di un anno di utilizzo del PDP sono state realizzate delle interviste con gli studenti e studentesse che hanno partecipato al progetto per valutare impatti e considerazioni, oltre che elementi di monitoraggio e di implementazione dello strumento-processo. L'ipotesi, dalla quale siamo partite, è che il PDP sostenga e contribuisca ad elaborare possibili percorsi inediti offerti da una revisione dei propri percorsi personali, formativi e professionali. In modo particolare, questo bisogno orientativo si manifesta negli studenti adulti: diversi studi hanno infatti messo in evidenza l'importanza di mettere a disposizione servizi con nuove modalità di accompagnamento e di orientamento rispetto a quelli previsti tradizionalmente (Batini, Giusti, 2008) per: approfondire i percorsi professionali e di vita; mettere in rilievo gli apprendimenti formali e informali acquisiti; ripensarsi e ripensare il proprio percorso attraverso il vaglio di processi di autovalutazione (Di Rienzo, Serreri, 2015). Quindi il ripensarsi, in ottica non solo professionale ma anche personale attraverso il PDP, permette di rendere esplicite le risorse acquisite incanalandole nell'elaborazione di un progetto di sviluppo professionale e contemporaneamente, consolida, rimotivando e rafforzando, il senso di autoefficacia.

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 questo caso, si è cercato di capire come lo strumento sia riuscito a rendere visibile la riflessione sull'identità professionale, mettendo in luce i momenti di transizione come una dimensione di vita costituita da aspettative e necessità/vincoli, uno spazio tra il presente e i possibili futuri (Alberici, 2006). In questo contributo verranno presentate solo le prime

4 Si precisa che, nel caso dell'esperienza di seguito descritta, si fa riferimento alle attività di tirocinio diretto svolto in modo indiretto a causa della pandemia in atto che non ha consentito di realizzare le attività all'interno dei contesti educativi esterni. Dunque, le riflessioni e le analisi condotte nella sezione "I percorsi di sviluppo" fanno riferimento esclusivamente a queste attività. Attualmente l'utilizzo del PDP continua nel corso dell'ultimo anno del percorso triennale prevedendo anche le attività di tirocinio nei servizi e tutte quelle valutate come autenticamente formative da studenti e studentesse.



analisi, con l'intento di restituire, attraverso gli stralci delle interviste realizzate, le dinamiche di costruzione dei processi emersi e in particolare, rispetto all'utilizzo del PDP come strumento di orientamento personale e professionale. Ulteriori analisi andranno poi ad approfondire i dati raccolti facendo emergere diversi focus concettuali quali empowerment individuale, autoefficacia, competenze, progetti di vita e spendibilità del percorso di studi.

L'analisi delle interviste ha fatto emergere i dati raccolti, attraverso tre precisi passaggi o fasi di codifica: aperta, finalizzata e teorica (Tarozzi, 2008). Nella prima fase, quella aperta, dopo la trascrizione letterale delle interviste, si sono evidenziati i passaggi nodali incorporati nei discorsi svolti dagli interlocutori. Queste categorie si sono definite cercando di rimanere il più possibile fedeli all'intenzionalità espressa dai racconti, dalle osservazioni e dalle riflessioni degli intervistati. La codifica finalizzata ha permesso di sistematizzare il materiale, accostando le etichette che indicano possibili analogie o contatti tra fenomeni, dando la possibilità di orientarle e leggerle alla luce dell'analisi della letteratura, che è stata fatta in precedenza. In questo modo, i punti emersi nell'analisi sono stati comparati al fine di fare emergere i possibili nessi che li legano tra loro. Questi ultimi hanno creato ulteriori nuove etichette, che potremmo chiamare macrocategorie, generate dalla definizione dei processi messi in evidenza dall'accostamento logico delle etichette grezze.

Identificare le macrocategorie ha permesso di elaborare descrizioni per arrivare ad una spiegazione complessiva della ricerca, tenendo presenti fenomeni, processi e contesto. I dati empirici hanno così permesso di concettualizzare i processi oggetto dell'indagine.

L'azione di orientamento attraverso pratiche narrative-biografiche risulta centrale nella prefigurazione futura di un sé professionale. Per questo sarebbe fondamentale che l'università mettesse a sistema queste pratiche: i metodi autoriflessivi e riflessivi diventano irrinunciabili per il potenziamento degli studenti (anche adulti) come supporto al loro percorso universitario e indispensabili per la collocazione professionale in uscita.

In questo senso, la formazione universitaria, oltre ad essere centrale per la costruzione e la sistematizzazione della conoscenza, permette ad ognuno di rileggere questi saperi come base per una profonda riflessione sulla propria individualità, per sperimentarsi e per confrontarsi in vista di un futuro personale e professionale.

All'interno del percorso universitario ti aiutano a capire chi sei e ti aiutano ad orientare quella che potrebbe essere una tua futura collocazione, per cui l'autoriflessione su ciò che si è vissuto e fatto è molto utile [...] per tirare fuori quello che c'è e che ci sarà.

L'orientamento all'università deve favorire, inoltre, lo sviluppo della capacità di apprendere costantemente lungo il corso della vita, non solo per le considerazioni dapprima esposte ma soprattutto in considerazione degli studenti adulti che ritornano (o arrivano per la prima volta) in formazione universitaria.

[è stato importante] poter descrivere gli elementi della mia personalità che sono stati utili o validi rispetto alla scelta che ho fatto e poterci entrare dentro per capire quali motivazioni mi hanno spinto a fare questa scelta. Per me è la conclusione di un itinerario che ha avuto tante e diverse strade nella vita, però è la realizzazione di quello che sentivo e di quello che vorrei fare; quindi, si colloca in un punto ben preciso della mia esperienza esistenziale. Io l'ho vissuto molto bene perché ho rivisto un arco di vita ampio riguardando i punti salienti di svolta che hanno determinato il mio essere in questo percorso.

Le capacità di auto-riflessione e auto-orientamento che sostengono il cambiamento diventano fondamentali per rispondere all'esigenza di flessibilità che è richiesta non solo nel mondo del lavoro ma anche dai percorsi esistenziali dei singoli individui.

In questa prospettiva, l'esigenza di orientamento assume un ruolo ben più ampio rispetto a quello di scelta lavorativa, abbracciando le principali domande di senso e di ricerca continua che fanno parte degli interrogativi esistenziali degli individui (Batini, 2005). In questo senso si configura come prioritaria una riflessione intenzionale della prassi che "restituisce l'immagine delle professioni educative come professionalità ispirate ai principi della problematicità, della incompiutezza, dell'interpretazione e della tensionalità teleologico-emancipativa" (Perillo, 2012, p. 22).

[...] è stato molto utile per capire che tipo di educatrice io voglio essere e che tipo di taglio voglio dare poi anche al mio profilo personale e anche che tipo di ambiente lavorativo mi piacerebbe scegliere.

Riflettere significa anche rispecchiarsi: in questo senso la riflessione sulle pratiche professionali è limitata alla propria pratica mentre in un'ottica di orientamento è necessario considerare la possibilità che, condividendo con gli altri studenti dello stesso corso di laurea, permetta di costruire con una comunità di apprendimento e pratiche, la capacità di affrontare le difficoltà incontrate nel percorso universitario scoprendo e confrontandosi su nuove conoscenze e abilità, di monitorare le opportunità in ambito formativo e professionale, condividendo prospettive e speranze.

Costruire una professionalità attraverso il supporto del gruppo significa mettersi a confronto con altri modelli o modi di figurarsi e misurarsi con altre rappresentazioni di professionalità. Il gruppo diventa allora contesto di apprendimento: il singolo impara nuove modalità relazionali per divenire gruppo, all'interno del quale è possibile scambiare e confrontare la propria esperienza, i propri vissuti, il proprio bagaglio culturale con quelli dell'altro: "ragionare e confrontarsi sulle motivazioni alla scelta non è una questione banale: è necessario, innanzitutto, contestualizzare il rapporto con la propria storia di formazione, con i valori introiettati, con le esperienze pregresse [...], come occasioni di riflessione rispetto al senso e al significato del proprio percorso formativo e professionale" (Palmieri *et alii*, 2009, p. 133).

a me piace confrontarmi e lavorare insieme con altre persone tanto meglio se ci si va d'accordo, ovvio, però è stata una bella palestra [...] ha aumentato ancora di più questa consapevolezza. Ecco è bello anche confrontarsi con gli altri studenti più giovani che effettivamente mi hanno un po' ricordato quando io sono partita, perché non è facile a vent'anni trovarsi in determinati contesti. Quindi è bello che l'università prepari a questo perché io, nella precedente carriera universitaria, non sono stata preparata per niente e quindi è veramente una bella occasione. Ecco magari non tutti riescono a coglierne l'importanza e l'utilità adesso, ma sicuramente le coglieranno dopo la laurea; questo è sicuro. Anche perché quando si lavora con altri esseri umani ci deve essere una catena di collaborazione per cui io non posso fare tutto da sola. Questo è un messaggio che è giusto che passi perché poi effettivamente quando ognuno di noi fa gli esami li fa per se stesso, li fa a livello individuale però poi nel mondo lavorativo non può essere così ed è veramente importante che l'università prepari a questo.

La riflessione mette in evidenza quella che Glazer (1974) definiva la questione delle "professioni minori", non tanto per il valore sociale assegnatogli, quanto perché rispetto ad altre professioni quella di educatore, mette in evidenza: finalità mutevoli e non definibili per sempre, perché riferibili alla complessità umana e relazionale; la non possibile riduzione dell'atto educativo a procedure standardizzate; la complessità dei contesti e del "fenomeno" educativo:

questo lavoro di riflessione su se stessi può essere un buon allenamento per un domani per dire: sto prendendo una via, credo sia quella giusta. Però nel percorso mi fermo rifletto su quello che sto facendo perché sono già stata allenata a farlo e quindi sono in tempo eventualmente per correggere qualcosa che non va bene [...] si tende a ritenere qualsiasi cambiamento di direzione un fallimento però non è così perché con le persone non si sa mai se ti sta portando alla via giusta se stai sbagliando forse non lo si vedrà mai e quindi ecco questo è forse un buon allenamento per un domani con i bambini in carne ed ossa e fermarsi e ad essere umili nel dire così non va bene è meglio provare un'altra strada senza che questa sia una catastrofe a livello personale. Insomma [...] ho bisogno adesso di partire, come si può dire, dal basso [...] un domani mi piacerebbe molto aprire qualcosa di mio; mi piacerebbe aprire una mia struttura.

Abituarsi alla riflessività intesa come sostegno necessario alle pratiche, realizza pienamente la circolarità tra teoria e prassi e alimenta un processo prolifico, senza soluzione di continuità, tra la pratica educativa e la teorizzazione pedagogica (Bertolini, 1988). La riflessività diventa così uno dei principali strumenti di questa epistemologia professionale come unica modalità di realizzare e di definire un professionista dell'educazione.

Fin dall'inizio ho riscontrato in questo progetto un'utilità per il percorso formativo che stiamo avendo adesso in quanto studenti sia per il futuro in quanto questo percorso richiede una grande riflessività e

quindi avere uno strumento che la guidi, in un certo senso indirizzando l'attenzione su determinati aspetti, credo sia molto utile.

La riflessione porta anche alla elaborazione di curriculum vitae “pensati” e costruiti su una identità professionale in divenire. Più questa si definisce, più è semplice selezionare le esperienze e la formazione che caratterizzano quel profilo.

Pensare e mettere a sistema in ambito universitario la componente riflessiva significa riconoscere non una semplice disposizione alla pensosità ma assegnarle l'intenzionalità all'attivazione e alla costruzione di un *habitus* al pensiero critico e sistematico, in riferimento allo sviluppo e alla crescita del sé e delle proprie esperienze in modo da “educare il pensiero per costruire il futuro” (Cunti, 2008, p. 35).

Significa maturare autonome capacità di apprendimento dal proprio agire professionale e capacità di autocontrollo sulla qualità di questo agire.

Quindi revisione del lavoro sotto un altro punto di vista, mediante attività e competenze di cui ero cosciente ma solo in parte. È stata la riflessione sulla mia vita e sul perché fare scienze dell'educazione che mi ha costretto a rivedere e a tirare fuori anche quegli aspetti che poi sono usciti nel cv.

Scrivere di sé da esercizio individuale si volge verso domande più generali. Si delimita così la funzione introspettiva del PDP, assegnandogli un compito più alto che lo libera di ogni sua possibile malattia ego-centrata e autocelebrativa per divenire espressione di un'etica sociale, attraverso la volontà di condividere, di confrontare la propria con le altrui storie.

La scrittura autobiografica, partendo da una dimensione personale, si sposta verso una dimensione condivisa contribuendo a fare uscire il soggetto coinvolto nel processo di analisi ad emergere da sé per scoprire che la sua storia incontra le storie degli altri condividendone percorsi, impressioni, scelte di vita personali e professionali.

In linea generale il fatto di pensare ai propri percorsi, alle proprie esperienze è molto utile per orientarsi in un'ottica futura ma anche su quello che si sta facendo nel presente. Quando sarò educatrice, sarà una pratica che userò e che proporrò nel mio contesto lavorativo.

## Conclusioni

I cambiamenti epocali che si stanno susseguendo deviano sempre più repentinamente le finalità e il valore dei repertori conoscitivi e professionali. L'apprendimento permanente, in questa ottica, attraverso lo strumento dell'autoriflessione e della riflessione assume un valore strategico per ri-orientare i processi culturali, sociali e politici verso uno sviluppo di democrazia e sostenibilità.

In questa prospettiva, il PDP presentato nell'ambito del progetto “La costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico” ha dimostrato l'applicabilità di strumenti in grado di promuovere il rafforzamento della motivazione e delle capacità di ripensamento del proprio percorso formativo e personale orientando contemporaneamente anche quello professionale.

Il PDP può realmente diventare un valore aggiunto in percorsi universitari che costruiscono profili professionali educativi e formativi, non solo come stimolo alla autoriflessione e alla riflessione personale, ma come un modello acquisito e condiviso di pratica personale e professionale in un contesto di sviluppo permanente.

## Nota bibliografica

- Alberici A. (2006). L'adulto e le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong. In P. G. Bresciani, M. Franchi (Eds.), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità* (pp. 240-265). Milano: FrancoAngeli.
- AlmaLaurea (2020). *XXII Indagine Profilo dei Laureati 2019*. Rapporto 2020. [https://www.almaLaurea.it/sites/almaLaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almaLaurea\\_profilo\\_rapporto2020.pdf](https://www.almaLaurea.it/sites/almaLaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almaLaurea_profilo_rapporto2020.pdf)



- Batini F. (Ed.) (2005). *Manuale per orientatori*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2005). *Vita Liquida*. Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biasin C. (2014). Adult Transitions in Transitional Times: Configurations and implication for Adult Education. In B. K pplinger et al., *Changing Configurations of Adult Education* (pp. 274-286). Berlin: ESREA.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni, Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cedefop, European Commission, ETF, ICCDPP, ILO, OECD, UNESCO (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>
- Council of the European Union (2008). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)
- Cunti A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 1, 335–355.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Rienzo P., Serreri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 231-253.
- Elias N. (2001). *The society of individuals*. New York: Continuum.
- European Commission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Eurydice (2012). *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: Eurydice studies*, Eurydice.
- European Lifelong Guidance Policy (ELGPN) (2014). *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il resource kit europeo*. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>
- Glazer N. (1974). The schools of the minor professions. *Minerva*, 12 (3), 346-364.
- Guichard J. (2013). What competencies need people living in liquid societies to design their lives and direct their careers? In A. Di Fabio, J. G. Maree (Eds.), *Psychology of Career Counseling: New Challenges for a New Era* (pp. 41-60). New York, NY: Nova.
- Guichard J. (2005). Life-long Self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111-124.
- Malrieu P. (2003). *La construction du sens dans le dire autobiographiques*. Toulouse: Er s.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Universit  e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. [https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232\\_14.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf)
- OECD (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD/European Communities.
- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S. (Eds.) (2009). *Pensare e fare il tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Savickas M.L. (2015). Designing projects for career construction. In R.A. Young, J. Domene, L. Valach (Eds.), *Counseling and action* (pp. 16-17). New York, NY: Springer.
- Savickas M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A.E.M. (2010). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(1), 3-18.
- Tarozzi M. (2008). *Che cosa   la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- UNESCO (1970). *Committee of experts on the place and role of counselling and guidance in life-long integrated orientation*. Bratislava, 26-30 Nov. 1970. Paris: UNESCO.